

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**

**A INCLUSÃO DE UM ALUNO COM DEFICIÊNCIA NAS  
AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA ESCOLA  
PARTICULAR DE BELO HORIZONTE: um olhar sobre a  
prática pedagógica de um professor**

**Cláudia Barsand de Leucas**

**Belo Horizonte**

**2009**

**Cláudia Barsand de Leucas**

**A INCLUSÃO DE UM ALUNO COM DEFICIÊNCIA NAS  
AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA ESCOLA  
PARTICULAR DE BELO HORIZONTE: um olhar sobre a  
prática pedagógica de um professor**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Anna Maria Salgueiro Caldeira.

**Belo Horizonte**

**2009**

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

L652i	<p>Leucas, Cláudia Barsand de</p> <p>A inclusão de um aluno com deficiência nas aulas de educação física em uma escola particular de Belo Horizonte: um olhar sobre a prática pedagógica de um professor / Cláudia Barsand de Leucas. Belo Horizonte, 2009.</p> <p>112f.: Il.</p> <p>Orientadora: Anna Maria Salgueiro Caldeira Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação.</p> <p>1. Educação física para deficientes. 2. Deficiência física - Educação. 3. Inclusão escolar. 4. Educação inclusiva. 5. Ensino e aprendizagem. I. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. II. Título.</p> <p>CDU: 376.3</p>
-------	---

**CLÁUDIA BARSAND DE LEUCAS**

**A INCLUSÃO DE UM ALUNO COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA ESCOLA PARTICULAR DE BELO HORIZONTE: um olhar sobre a prática pedagógica de um professor**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

---

Profa. Dra. Anna Maria Salgueiro Caldeira (PUC Minas)  
Orientadora

---

Prof. Dr. Tarcísio Mauro Vago (UFMG)

---

Profa. Dra. Maria do Carmo Xavier (PUC Minas)

Belo Horizonte,

## FAMÍLIA...

Dedico esse trabalho ao meu amado filho Lucas, luz e inspiração na minha vida!  
Aos meus pais, Maria Ignez e Getúlio, que sempre acreditaram no meu potencial.

Aos meus irmãos, Alexandre, André e Lili; às minhas cunhadas Chris e Né; aos  
meus sobrinhos Fernanda, Bruna e Felipe.

Ao meu companheiro, Ângelo, e aos seus filhos, Luísa e Vitor.

Vocês são a minha força e foram, particularmente nessa caminhada, pilares  
essenciais.

Eu os amo muito!

## AGRADECIMENTOS

Meu primeiro agradecimento é a Deus, por ter me dado força, coragem, saúde e fé diária, bem como por ter me permitido sonhar, ousar e realizar projetos tão desejados como este.

À minha orientadora, Anna Maria, pela oportunidade de amadurecimento intelectual e pessoal ao longo desse processo e por ter acreditado, desde o início, no meu projeto de pesquisa, pelo carinho, pelo respeito e pela sabedoria.

À querida Professora Doutora Eustáquia, eterna incentivadora de toda a minha caminhada acadêmica desde minha formação inicial. Obrigada pela confiança e por acreditar no meu potencial.

À prezada Professora Amanda, pelo enorme apoio no momento mais difícil do desenvolvimento deste trabalho.

Aos Professores Tatá e Carminha, pelo convite aceito e pela certeza de suas contribuições em minhas reflexões acadêmicas.

Ao Professor Pedro Américo, que despertou meu olhar para o estudo das pessoas com deficiência ainda quando acadêmica e que continua presente na minha caminhada.

Ao corpo docente do programa de Mestrado em Educação da PUC Minas, pelas contribuições na minha caminhada como pesquisadora.

Ao Professor Moisés pela total disponibilidade e ao aluno Matheus, sujeitos desta pesquisa, pela riqueza dos dados.

À Escola pesquisada por intermédio da coordenadora, professores de Educação Física, orientadora, funcionários e alunos, pelas pertinentes contribuições durante o processo de coleta de dados.

A todos os colegas do Mestrado, em especial aos colegas Alessandra, Raquel, Wallace, Dani e Kátia.

Aos professores e funcionários do Curso de Educação Física PUC Minas e do complexo esportivo, aos meus alunos e, em especial, à minha primeira turma no ensino superior que me ajudaram a refletir sobre os estudos que embasaram esta pesquisa.

Às queridas Valéria e Renata, da secretaria do Mestrado, pelo incentivo, paciência, disponibilidade e apoio durante todo o processo.

Ao colégio Batista Mineiro, instituição onde estudei, me formei como profissional. Aos meus alunos, aos funcionários e aos professores (especialmente os de Educação Física) que fazem parte da minha história.

Aos amigos que acompanharam de perto e apoiaram esta minha empreitada, Helinho, Margareth, Marconi, Rodrigo, Rui e Zé Antônio.

À Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, pela licença concedida, sem a qual seria impossível realizar este estudo.

Ao artista plástico William Quintal, que com sua arte, traduziu a sensibilidade deste estudo.

Um agradecimento especial a todas as pessoas com deficiência que fizeram, fazem ou farão parte da minha caminhada e que, de alguma forma, instigaram em mim a busca do conhecimento nessa área: Lili, Vitor, Luiz, Renato, Lu, o saudoso Sidney, Leo, Rafael, Carlos, Ralf, Mauro, Bete, Márcio, Jacq, Rui, Gustavo, Leitão e tantos outros que poderiam encher esta página Obrigada por tudo que vocês tem me ensinado...

Em especial agradeço ao amigo Luiz Carlos Ferreira, primeiro atleta de tênis em cadeira de rodas que acreditou no meu sonho e aceitou fazer parte dele me ensinando tanto.

Ao meu companheiro Ângelo e seus filhos Vitor e Luísa pelo respeito, incentivo e compreensão de tantas vezes em que estive ausente por ter que me dedicar à escrita deste trabalho.

Aos meus pais, irmãos, cunhadas e sobrinhos pelo apoio incondicional.

Ao Lucas, meu filho maravilhoso, que soube compreender, com muito carinho, as tantas ausências enquanto me dedicava a este estudo.

Finalmente, agradeço a todos aqueles que, de alguma maneira, contribuíram para a concretização desta pesquisa.

## DESVELANDO AS DIFERENÇAS, ENTENDENDO AS AÇÕES

[...] E já agora professor, dou uma dica:

Toma o meu corpo como uma parábola de mim próprio

O meu corpo é ao mesmo tempo ínfimo e enorme.

Eu tenho tudo, mas à minha dimensão.

Posso viver tudo, sentir tudo, entender tudo.

Mas à minha dimensão.

Professor, eu queria que o meu corpo te falasse de mim.

Dos meus limites e fracassos.

Mas também da minha complexidade e grandeza.

Eu queria que o teu corpo fosse uma bússola para o meu

Que te oferecesses – sem impor – como um modelo.

Que me mostrasses o que pensas, o que gostas e o que sentes.

(E também o que sabes, pois claro!).

Eu sei que o meu corpo fala mesmo quando estou calado

Só precisava mesmo era de quem o escutasse

Com a delicadeza de um convidado.

Com a cumplicidade de um íntimo.

Mas com a surpresa de um descobridor.

(Autor desconhecido)

## RESUMO

Nesta dissertação, são analisados os fatores que contribuem para que o professor de Educação Física, na escola particular regular, construa alternativas para a inclusão de alunos com deficiência em suas aulas. Foram pesquisadas a presença (ou não) de intervenções pedagógicas específicas que contribuem para a participação do aluno com deficiência nas aulas de Educação Física e as práticas docentes construídas pelo professores de Educação Física para incluir um aluno com deficiência. A opção metodológica foi pelo estudo de caso. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: observação de aulas de um professor de Educação Física em uma escola da rede particular de ensino em Belo Horizonte, em cuja classe, do sétimo ano do ensino fundamental, há um aluno com deficiência física. A coleta de dados foi feita durante o 1º semestre de 2008. Também foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com o professor, com a coordenadora do departamento de Educação Física, com a orientadora educacional e com o professor que trabalhou com esse aluno no ano anterior. Também foi feita a análise de documentos da escola (Projeto Político-Pedagógico, planejamento do departamento de Educação Física). Para desenvolver a análise das informações, recorreu-se às contribuições da teoria de atividade de Leontiev (1978), por meio das categorias: necessidade, objeto, motivo, significado social, sentido pessoal e alienação. As informações foram organizadas em três eixos: “os encontros”, “do desencontro ao encontro” e “os encontros perdidos”. Os resultados indicam que as condições objetivas e subjetivas do professor, do aluno e da escola contribuíram para a construção de alternativas em favor da inclusão. Assim, esses resultados podem contribuir para a construção de novas propostas pedagógicas nas aulas de Educação Física que pretendam incluir alunos com deficiência.

**Palavras-chave:** prática pedagógica de Educação Física; inclusão de pessoas com deficiência; teoria da atividade.

## ABSTRACT

This dissertation analyses the factors which contribute to the teacher of Physical education, in the common school, builds alternatives for the inclusion of students with deficiency on their classes. There were researched the presence (or not) of specific pedagogic interventions which contribute to the participation the Student with deficiency in the classes of physical education, the teaching practices Built by the Physical Education teachers to include a student with deficiency. The methodological choose was for the case study. The instruments of collection of data used were: observation of classes of a Physical Education teacher in a school of the particular network of teaching in Belo Horizonte, which has in the class, of the 7<sup>th</sup> year of the elementary school, a student with physical deficiency. The collection of data was done during the first semester of 2008. Also have been really interviews half-structured with the Teacher, the coordinator of Physical Education department, with the educational guidance and with the teacher who worked with this student in the previous year. Also were done the analysis of documents of the school (Political-pedagogic project, the planning department of Physical Education). To develop the analysis of the information, I recoused to the contributions of the activity of Leontiev (1978), through the categories: need, object reason, social meaning, personal sense and alienation. The results point that the objective and subjective conditions of the teacher, the student, and the school contribute to the building of alternatives in favor of inclusion. Those results in this work may contribute to the building of new pedagogic proposals in the classes of Physical Education that wish include students with disabilities.

**Key-words:** pedagogical practicing of physical education, inclusion of people with deficiency, theory of activity.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1:	Esquema baixo dos espaços utilizados nas aulas de Educação Física.....	41
FIGURA 2:	Desenho das características físicas de Matheus.....	57
FIGURA 3:	Seqüência do arremesso.....	79
FIGURA 4:	Matheus participando do jogo de futsal.....	85
FIGURA 5:	Matheus fazendo a marcação da cobrança de lateral no jogo de futsal.....	86
FIGURA 6:	Matheus e o aluno de pé quebrado jogando voleibol em “suas” cadeiras.....	88
FIGURA 7:	Esquema do processo de inclusão.....	95
FIGURA 8:	Esquema dos fatores que interferem na mediação do professor no processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência.....	96

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2 PREPARANDO PARA O ENCONTRO: CONSTRUÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA.....</b>	<b>17</b>
2.1 Repensando a inclusão.....	17
2.2 A Educação Física na educação inclusiva: <i>O que significa incluir alunos com deficiência nas aulas de Educação Física?</i> .....	22
2.3 Contribuições teóricas para compreender a prática cotidiana do professor.....	26
2.4 A prática docente em cena: como olhar, ouvir e escrever sobre a atividade pedagógica do professor?.....	31
2.4.1 <i>Instrumentos de pesquisa</i> .....	33
2.5 A escolha da escola e do professor.....	36
<b>3 CONHECENDO OS SUJEITOS E O LOCAL DO ENCONTRO.....</b>	<b>38</b>
3.1 Que escola é essa?.....	38
3.2 Quem é o professor Moisés?.....	42
3.2.1 <i>Conhecendo Moisés</i> .....	43
3.2.2 <i>Formação básica</i> .....	44
3.2.3 <i>O grupo de jovens</i> .....	45
3.2.4 <i>A escolha do curso superior</i> .....	46
3.2.5 <i>O exercício da profissão</i> .....	48
3.2.6 <i>Experiência na escola</i> .....	49
3.2.7 <i>Experiência com deficientes</i> .....	53
3.3 Quem é o aluno Matheus?.....	55
3.4 Qual é o meu lugar na escola como pesquisadora?.....	71
<b>4 PRATICANDO O ENCONTRO: O PROFESSOR E A CONSTRUÇÃO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA COM A PARTICIPAÇÃO DE UM ALUNO COM DEFICIÊNCIA .....</b>	<b>74</b>
4.1 O encontro.....	75
4.2 Do desencontro ao encontro.....	83
4.3 Encontros perdidos.....	90
4.4 Conclusão.....	94
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: EM BUSCA DE NOVOS ENCONTROS.....</b>	<b>98</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>103</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>109</b>
Anexo I – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES .....	109
Anexo II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	112

## 1 INTRODUÇÃO

Com este trabalho pretendo contribuir para o enfrentamento de desafios provocados pelas situações de inclusão de alunos com deficiência<sup>1</sup> no cotidiano da escola e das aulas de Educação Física.

Nesse sentido, as questões nucleares que orientaram este estudo foram: *Que fatores propiciam mudanças nas práticas pedagógicas de professores de Educação Física? Que condições proporcionam a superação de práticas pedagógicas que favoreçam situações de exclusão de alunos com deficiência? Que fatores contribuem para a construção de práticas pedagógicas alternativas que promovam a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física?*

Para delinear os possíveis caminhos que conduzem à mudança na prática pedagógica de professores, optei por estudar as relações entre o significado e o sentido do trabalho docente de um professor de Educação Física em situação de inclusão de um aluno com deficiência.

Assim, a origem deste estudo se encontra em minhas vivências pedagógicas como professora de Educação Física em escolas de educação básica, quando, dentre muitas experiências com alunos com deficiência, tive a oportunidade de acompanhar um aluno com deficiência da 8ª série até a conclusão do ensino médio. Durante esse período, esse aluno, diagnosticado como autista, não somente

---

<sup>1</sup> Pessoa com deficiência é a terminologia que adoto nesta dissertação, apoiando-me em Sasaki (2005) e no texto da Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e da Dignidade das Pessoas com Deficiência (ONU). Para Sasaki, um termo não pode ser considerado definitivamente correto para todos os tempos e espaços. Assim, cada sociedade demanda a construção de termos cujos significados sejam compatíveis com os valores nela vigentes ao longo de sua evolução. A década de 1990 e a primeira década do século XXI foram marcadas por eventos mundiais, liderados por organizações de pessoas com deficiência. Nelas, a expressão "pessoas com deficiência" passa a ter um número cada vez maior de adeptos. As pessoas com deficiência não se consideram "portadoras de deficiência" e não querem ser assim chamadas, em razão dos valores que lhe são agregados, tais como: o empoderamento (uso do poder pessoal para fazer escolhas, tomar decisões e assumir o controle da situação de cada um) e a responsabilidade de contribuir com seus talentos para mudar a sociedade rumo à inclusão de todas as pessoas com ou sem deficiência. Também os movimentos mundiais de pessoas com deficiência, incluindo os que ocorrem no Brasil, estão debatendo o nome pelo qual elas desejam ser chamadas. Mundialmente, optaram por serem chamadas "pessoas com deficiência". Essa expressão faz parte do texto da Convenção Internacional para Proteção e Promoção das Pessoas com Deficiência.

se desenvolveu de forma surpreendente, ao desfrutar do convívio com os demais colegas de classe, como contribuiu para o crescimento de toda a comunidade escolar que com ele conviveu.

No relato a seguir, descrevo essa experiência:

Quando deparei com esse aluno nas aulas de Educação Física, percebi que a turma o isolava e ele, por sua vez, também não participava das atividades propostas nem interagia com os colegas. O grau de autismo dele era bem leve, e a maioria dos alunos nem sequer percebia que se tratava de um aluno com deficiência. Durante muitas aulas, procurei observar o seu comportamento, na tentativa de encontrar uma forma de me aproximar dele. Assim, entrei em contato com a orientadora da série, com a família e, também, com o psicólogo que o acompanhava. Tomando conhecimento da deficiência desse aluno, meu desafio foi buscar uma forma de fazê-lo interagir com a turma. Após estudar as características do autismo, busquei explorar, com sucesso as potencialidades dele nas aulas de Educação Física. Conteí, também, com a colaboração da turma. Experimentei algumas atividades e tive sucesso, o que me levou a conversar com a turma, explicando as características do autismo e pedindo a colaboração de todos. Como ele tinha movimentos rápidos e precisos, resolvi colocá-lo no gol. Ele, então, se tornou o goleiro-revelação da turma. Esse foi o início da construção de uma série de alternativas no sentido de explorar as **potencialidades**, e não as fragilidades desse aluno. Assim, tanto ele quanto seus familiares vivenciaram essas experiências com naturalidade.

Hoje, revendo essa trajetória, percebo que na minha prática pedagógica atual estão inscritas as marcas de minha formação docente inicial como estudante da EEF/FTO-UFMG,<sup>2</sup> como de minha formação continuada, quando busco outros espaços formativos como os Cursos de Especialização em Educação Física Escolar (PREPES PUC Minas) e, posteriormente, em Educação Inclusiva (Castelo Branco). Esse processo muito contribuiu para que eu tomasse consciência do significado de meu trabalho docente.

Assim, meu percurso de formação continuada e minha prática pedagógica em diferentes escolas da rede pública municipal e da rede privada de Belo Horizonte se cruzaram. Cada qual com suas condições concretas de trabalho, ou seja, com limites e possibilidades que, todavia, não eliminaram minha autonomia para selecionar conteúdos, escolher metodologias, propor atividades para meus alunos. Portanto, esse trabalho só foi possível graças às condições de minha formação

---

<sup>2</sup> Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais.

profissional e às condições materiais<sup>3</sup> das escolas em que trabalhei. Nesse sentido, é importante realçar que, diante do conjunto de condições materiais que favorecem ou limitam o trabalho docente, o professor tem margens de autonomia, também variáveis, para decidir práticas próprias (ROCKWELL; MERCADO, 1988).

Ao longo desse percurso profissional, revi também minhas concepções de Educação Física Escolar acompanhando o processo de desconstrução/reconstrução dessa disciplina, entendida inicialmente como uma atividade exclusivamente prática e, posteriormente, como um corpo de conhecimento científico que lhe imprime uma identidade pedagógica no currículo escolar. Nessa trajetória, a Educação Física Escolar supera sua visão higiênico-disciplinadora, herdeira das instituições médica e militar; sua visão recreativa, destinada a descansar os alunos da rotina estafante da escola; e sua visão esportivizada, que incorpora os princípios do esporte de rendimento no intuito de formar e selecionar talentos esportivos (SILVEIRA, 2004).

Nessa direção, hoje entendo Educação Física como:

uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada de Cultura Corporal. Ela será configurada com temas ou formas de atividades, particularmente corporais, tais como: jogo, esporte, ginástica, dança ou outras, que constituirão seu conteúdo. O estudo desse conhecimento visa apreender a expressão corporal como linguagem. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 62)

Durante essa minha trajetória profissional, novos questionamentos foram surgindo, alguns foram respondidos, outros ficaram sem respostas e outros ainda se reavivaram na minha memória diante das situações vivenciadas. Portanto, nessa minha prática pedagógica, aprendi a conviver e a me interessar por essas pessoas que têm me ensinado uma forma diferente de ver o mundo. Foi convivendo com as diferenças que reconheci minhas “deficiências” como profissional, como acontece com muitos outros colegas de profissão que não se sentem preparados para lidar com a proposta de inclusão. Daí, pergunto: *como trabalhar com alunos deficientes nas aulas de Educação Física?*

---

<sup>3</sup> Apoiada em Rockwell e Mercado (1988), entendo que a idéia de condições materiais "abarcas mais do que locais e implementos físicos disponíveis ao professor. São também condições materiais as pautas de organização do espaço e do tempo em cada escola, assim como os controles efetivos do seu uso. O pátio escolar é um exemplo de espaço potencial de trabalho docente, cujo uso se encontra condicionado a certo tipo de atividades e a certos horários [...] o espaço e o tempo não são assim recursos disponíveis incondicionalmente para o docente; sempre são mediados por toda a trama organizativa e social da escola".

Em minha experiência na docência de Educação Física, tenho observado professores com diferentes posturas no que diz respeito à educação inclusiva. De um lado, estão aqueles que resistem a esse processo de inclusão, muitas vezes por medo do desconhecido, do diferente, do insucesso, por não saberem trabalhar com um corpo diferente e, muitas vezes, por acomodação de se movimentar em busca de novas práticas; de outro, deparo com aqueles que abraçam a causa buscando novos saberes e desenvolvendo novas práticas pedagógicas para dar conta dessas situações. Estes últimos se mobilizam, experimentam, às vezes, erram, outras vezes acertam, mas continuam sempre tentando e buscando compreender quem é esse novo aluno que chega à escola, exercendo o seu papel de educador e proporcionando experiências de aprendizagem para seus alunos.

Mas encontro também aqueles professores que, diante dessa situação, colocam os alunos para apitar um jogo, segurar uma corda ou outro material que está sendo utilizado ou para fazer outra atividade. *Pode-se considerar situações similares a essa como inclusão? O que é incluir? Como incluir?*

Partindo do pressuposto de que toda atividade humana é intencional, quer tenhamos, quer não a consciência dos resultados por ela produzidos, o desejável é que esse agir articule fins e meios de maneira consistente. Tratando-se de uma atividade docente, essa consistência é fundamental. É esse entendimento que me leva a refletir a respeito do sentido e do significado de nossa ação intencional sobre a realidade. Ou seja, é necessário buscar o máximo possível de compreensão das determinações de nossa ação para que possamos propor fins e meios que conduzam a resultados satisfatórios.

Essa perspectiva teórica me orientou a buscar, nos estudos de Leontiev (2004) sobre a atividade humana, alguns conceitos que fundamentaram a leitura das informações empíricas desta pesquisa. Segundo esse autor, a atividade humana é constituída por um conjunto de ações e o motivo (necessidade e objetivo) pelo qual o indivíduo age deve coincidir com o fim de cada uma das ações que constituem a atividade. Para ele, é somente por meio das relações com o todo da atividade (as demais ações que a compõem) que o resultado imediato da ação se relaciona com o motivo da atividade. Portanto, é preciso não só considerar o conjunto das ações mas também garantir que estas sejam coerentes com o motivo.

Assim, se o motivo das atividades propostas por um professor não corresponde ao significado dado pelo conteúdo efetivo dessa atividade, o trabalho do professor é alienado. Ou seja, o sentido do trabalho não deve separar-se de sua significação. Assim, pergunto: *o que motiva um professor a incluir?*

Considerando que o motivo não é só subjetivo, mas se relaciona à necessidade real que instiga o professor a agir intencionalmente nos limites e possibilidades do seu contexto de trabalho, é imprescindível, nesta pesquisa, manter a coerência entre os princípios norteadores do trabalho do professor de Educação Física e sua prática pedagógica cotidiana. Esse desafio me remete às seguintes questões: *Que práticas são construídas pelo professor de Educação Física para incluir alunos com deficiência em suas aulas? Que condições facilitam e/ou limitam essa construção?*

Com base nessa problematização, meu objetivo com este estudo é compreender e analisar as práticas cotidianas construídas por um professor de Educação Física para a inclusão de alunos com deficiência em suas aulas. Para isso, tomei como foco de análise a prática pedagógica de um professor de Educação Física de uma escola particular que tem um aluno com deficiência em sua turma.

A pesquisa foi construída por meio de um estudo de caso da prática pedagógica de um professor de Educação Física durante o primeiro semestre de 2008, em uma turma do sétimo ano do ensino fundamental de uma escola particular regular da rede particular de Belo Horizonte. Nessa turma há um aluno deficiente físico com diagnóstico de paralisia cerebral. Observei as intervenções do professor, a participação do aluno com deficiência e dos demais alunos da turma com a intenção de identificar a presença e/ou ausência de diferentes intervenções, adaptações e mudanças no planejamento dessas aulas. Assisti, também, a algumas aulas de outras turmas da mesma série, ministradas pelo mesmo professor, para turmas que não tinham alunos com deficiência, no sentido de dispor de informações que pudessem ser contrastadas com a turma pesquisada.

As questões formuladas ao longo desse processo orientaram a construção da estrutura desta dissertação. Se o que está em foco é a prática pedagógica do professor de Educação Física considerando a presença de um aluno com deficiência em suas aulas, é fundamental iniciar essa discussão explicitando as concepções de educação, de escola, de Educação Física e suas relações com a

inclusão. É nessa direção que, no **capítulo 2**, busco o significado de inclusão na escola e nas aulas de Educação Física na escola particular regular. Discuto, também, algumas questões relativas ao ensino de Educação Física, dentre elas aquelas que reconhecem que os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem são diferentes. Ainda, neste capítulo, dialogo com as concepções que fundamentam este estudo, estabeleço alguns elementos teóricos e princípios metodológicos que me orientaram durante a permanência no campo e o trabalho de análise: *Como olhar, ouvir e escrever sobre as ações e intervenções desse professor?* Encerro esse capítulo, relatando como foram feitas as escolhas da escola e do professor.

No **capítulo 3**, apresento a escola e os sujeitos da pesquisa. Que escola é essa? Quem é esse professor? Quem é esse aluno? Como essa escola influencia o trabalho do professor e é influenciada por ele? Qual o meu lugar, como pesquisadora, na escola? Nesse capítulo, discuto, ainda, as ansiedades e os conflitos que surgiram de minha experiência no campo.

Com base nas informações empíricas obtidas, principalmente, por meio de observações e de entrevistas e apoiando-me nas contribuições da “teoria psicológica geral da atividade”,<sup>4</sup> sistematizada por Leontiev (1983), no **capítulo 4**, construo uma descrição analítica enfocando as ações do professor nas aulas de Educação Física, com a participação de um aluno com deficiência, orientada pelas categorias: *necessidade, objeto, motivação, objetivos e ações do professor, sentido pessoal* (conscientização da aprendizagem) e *alienação*.

Por fim, no **capítulo 5**, sem a pretensão de fechar as idéias, procuro realizar algumas indicações e destaco as contribuições deste trabalho e, também sugiro outros temas para pesquisa.

---

<sup>4</sup> Consideramos a teoria da atividade como desdobramento e continuidade da psicologia histórico-cultural proposta por Vigotski.

## 2 PREPARANDO PARA O ENCONTRO: construção teórico-metodológica

### 2.1 Repensando a inclusão

A proposta da educação inclusiva no Brasil não surgiu ao acaso, ela é um produto histórico de uma época e de realidades educacionais contemporâneas, conforme explica Mantoan (2005, p. 25):

A concepção de atendimento escolar para os alunos com deficiência foi se definindo no transcorrer das fases pelas quais evoluíram os nossos serviços de Educação Especial: do seu período inicial, eminentemente assistencial ao que se definiu a partir de um modelo médico-psicológico e da fase que se caracterizou pela inserção dos seus serviços em nosso sistema geral de ensino às propostas de inclusão. Todas essas formas de atendimento nos fizeram chegar a este momento, em que não se pode mais admitir a segregação e a discriminação escolar de alunos com deficiência, sob qualquer pretexto ou alegação.

Mas, apesar de sabermos que o direito à educação está assegurado para todos e que não se poderia negar aos alunos brasileiros com deficiência o acesso a uma mesma sala de aula, nas escolas comuns, sabemos que apenas o amparo legal não foi e, ainda não é, suficiente para garantir o acesso de todos à escola.

Quando falamos de inclusão nos dias atuais, referimo-nos a uma sociedade que se percebe heterogênea e que permite que as diferenças apareçam. A inclusão só se concretiza, no entanto, quando existe uma mudança na forma de tratar e educar as pessoas respeitando suas diferenças e singularidades (MANTOAN, 2003).

Nesse sentido, Furtado (2007) apresenta uma perspectiva de inclusão de pessoas com deficiência em que se aprende a diferença, o diverso, convivendo com o outro. Para ela, incluir é a capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com as diferenças. Assim, a inclusão não significa apenas *estar com*, significa muito mais: significa apoio, respeito mútuo, compreensão, envolvimento, cumplicidades, combinação... Inclusão é estar com o outro e cuidar uns dos outros.

Nessa perspectiva, Sasaki (2003) entende como inclusão “o processo pelo qual a sociedade se adapta para incluir, em seus sistemas sociais gerais, a pessoa com deficiência e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade” (SASSAKI, 2003, p. 3).

Portanto, a inclusão pressupõe um movimento dinâmico e permanente que reconhece a diversidade humana e tem como fundamentos “uma igualdade que reconheça as diferenças e uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades” (SANTOS, 2005, p. 62).

Assim, o grande desafio da inclusão consiste em lançar propostas que não se destinam apenas a um grupo restrito de pessoas, mas a todas as diferenças.

O movimento de inclusão social da pessoa com deficiência, vivido atualmente, reflete diretamente no âmbito da educação. A escola como parte constitutiva do social, refletirá, sem dúvida, os desdobramentos das transformações ocorridas na sociedade. Assim, o paradigma da inclusão abarcou a educação, preconizando a educação inclusiva.

Mas o que significa *incluir alunos com deficiência na escola particular regular*?

A proposta de inclusão de pessoas com deficiência na escola particular regular, prescrita na Constituição de 1988, começou a ser implantada a partir da década de 1990, recomendando mudanças estruturais e pedagógicas na escola, no sentido de a escola adaptar-se às necessidades de cada aluno, e não o contrário.

É nesse sentido que Mantoan (2004, p. 12) defende que o paradigma da inclusão encontra-se atrelado na prática pedagógica da diversidade, da diferença e não da normalidade.

A intenção de incluir todos os alunos nas escolas comuns implica em que reconheçamos as diferenças, a multiplicidade dos saberes e das condições sobre as quais o conhecimento é aplicado. É de transitar por novos caminhos, estabelecendo teias de relações entre o que se há de conhecer, nos encontros e nas infinitas combinações entre os conteúdos disciplinares.

Desse modo, na educação inclusiva, quanto mais diversa e heterogênea for a turma, maior a possibilidade de construir uma prática de inclusão, uma vez que o convívio com o outro, com o diferente é um caminho seguro para o sucesso do processo ensino/aprendizagem.

Nessa perspectiva, *incluir* é garantir que todos os alunos tenham acesso ao conhecimento historicamente acumulado, sistematizado, organizado e ampliado, e, ao mesmo tempo, dêem sentido e significado às suas aprendizagens, valorizando as possibilidades de as diferenças serem manifestadas e respeitadas sem discriminação.

No entanto, ainda que a inclusão de alunos com deficiência seja assegurada pela legislação brasileira, na escola particular regular, sua concretização no cotidiano escolar ainda não é uma realidade. As pessoas com deficiência ainda carregam o estigma da discriminação por serem diferentes...

Nesse sentido, acredito que o processo de aceitação do diferente pela sociedade e a compreensão da riqueza da convivência com a diferença ainda significa uma busca. Infelizmente a sociedade ainda não entendeu que ser diferente não significa ser inferior.

Assim, a inclusão de pessoas com deficiência no convívio social provoca, ainda, certo incômodo entre nós. De certa forma, é compreensível por estarmos vivenciando um processo de mudança que exige a internalização de novas concepções, novos valores, novas atitudes em relação ao diferente. E essas transformações não ocorrem de uma hora para outra. Trata-se de um processo de construção que se dá de forma lenta, dada a natureza das mudanças exigidas.

Mas, segundo Cruz (2005), persiste uma grande preocupação em vencer o desafio de estender a toda população humana benefícios decorrentes de avanços científicos e tecnológicos até então alcançados.

E, para tal, a instituição escolar constitui um espaço muito importante para promover discussões sobre a inclusão de pessoas com deficiência, seja ela física, seja mental, sensorial ou múltipla. Compete à escola proporcionar uma educação de qualidade a todos os alunos, inclusive àqueles que apresentam algum tipo de deficiência. Ainda que essa situação traga à tona debates sobre o ambiente escolar inclusivo, Cruz (2005) alerta que, pensar em ambiente escolar inclusivo está longe de se tornar uma *visualização de unanimidade* em nosso sistema de ensino. Trata-se, ao contrário, de mais um ponto de tensão e, por vez, de contradição no cenário educacional brasileiro.

A presença de alunos deficientes promove a quebra da estabilidade no/do cotidiano escolar e sugere a necessidade de adequação arquitetônica, bem como de

sensibilização das pessoas que convivem nesse espaço. Assim, para atender a todos os alunos e não somente àqueles que se enquadram na escola particular regular, esta deverá, por um lado, ser readequada, promovendo acessibilidade em todos os seus espaços. E, por outro lado, os sujeitos nela inseridos deverão, mediante uma construção coletiva, participar de um processo de reorganização do trabalho escolar e de ressignificação das práticas cotidianas dos professores.

Nesse sentido, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de fevereiro de 2001, no artigo 2º, prescreve que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas reorganizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais,<sup>5</sup> assegurando, assim, as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

O artigo 8º dessa resolução também estabelece que “as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns, professores capacitados e especializados, respectivamente, para atendimento às necessidades educacionais de alunos”.

A suposta falta de preparo dos professores e, mesmo, de mobilização para mudar a forma de trabalhar com alunos deficientes constituem, também, problemas que devem ser enfrentados no processo de inclusão escolar no sentido de cumprir o direito constitucional.

Especificamente no que se refere à formação de docentes, a Portaria n. 1.793, de dezembro de 1994, do Ministro de Estado da Educação e do Desporto, tendo em vista o disposto na Medida Provisória nº 765, de 16 de dezembro de 1994, e considerando:

- a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais;
- a manifestação favorável da Comissão Especial instituída pelo Decreto de 8 de dezembro de 1994, resolve:

Art. 1º. Recomendar a inclusão da disciplina 'ASPECTOS ÉTICO-POLÍTICO-EDUCACIONAIS DA NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS',

---

<sup>5</sup> Essa nomenclatura foi utilizada no sentido de se manter fiel a legislação vigente, no entanto o termo mais atual é pessoa com deficiência proposto pela Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e da Dignidade das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU.

prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as licenciaturas.

Considerando essa questão, Mantoan (2003) reconhece que a Lei definiu o espaço da educação especial na educação escolar, mas questiona a qualificação do docente proposta pela portaria para assegurar a operacionalização do ensino para alunos com deficiência, ou seja, a inclusão de uma disciplina. A referida autora sugere que, para atender às necessidades educacionais de todos os alunos no ensino regular, como proposto pela inclusão escolar, é necessário muito mais do que a Lei e do que a inclusão de uma disciplina no currículo de formação de professores. *O que estará faltando para que a educação inclusiva se torne uma realidade?*

Para a autora, muitos educadores colocam que a educação inclusiva é algo idealizado, utópico, que aparece apenas na legislação, sendo inviável sua prática.

Debatendo essa questão, Mantoan (2003, p. 58) relata que, ao ser questionada por um professor sobre o aspecto utópico e idealizado da escola inclusiva, contesta-lhe os argumentos:

Quem está sempre falando e imaginando a escola ideal me parece que é o senhor e tantos outros que a julgam utópica, idealista! Eu falo de um aluno que existe, concretamente, que se chama Pedro, Ana, André... Eu trabalho com as peculiaridades de cada um e considero a singularidade de todas as suas manifestações intelectuais, sociais culturais, físicas. Trabalho com os alunos de carne e osso. Não tenho alunos ideais, tenho, simplesmente, alunos e não almejo uma escola ideal, mas a escola, tal como se apresenta, nas suas infinitas formas de ser. Não me surpreende a criança, o jovem e o adulto nas suas diferenças, pois não conto com padrões e modelos de alunos 'normais' que aprendemos a definir nas teorias que estudamos. Se eu estivesse me baseando nessa escola idealizada, não teria a resistência de tantos, pois estaria continuando a falar de uma escola imaginada pela maioria, em que, certamente não cabem todos os alunos, só os que se encaixam em nossos pretensos modelos e estereótipos!

Concordo com a posição de Mantoan ao considerar a escola inclusiva uma proposta real e possível, mas que exige uma reorganização do trabalho escolar, uma ressignificação das práticas cotidianas de todos os que trabalham na escola, no sentido de garantir o respeito à singularidade de cada um dos sujeitos nela inseridos e contribuir para transformar o ideal em real.

## **2.2 A Educação Física na educação inclusiva: *O que significa incluir alunos com deficiência nas aulas de Educação Física?***

Entre as diferentes concepções de Educação Física presentes na escola, hoje, adoto, neste trabalho, aquela que entende que cabe a essa disciplina permitir ao aluno o acesso aos conhecimentos que dão sentido e significado ao movimento humano. Coerente com essa concepção, considero que todos os alunos têm o direito de vivenciar, experimentar e dar sentido pessoal aos conteúdos culturais da Educação Física.

Assim, tanto a LDB de 1996 quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 1996), estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação para a educação básica, atribuem à Educação Física o mesmo valor conferido aos demais componentes curriculares, superando o seu entendimento como mera **atividade** destituída de intencionalidade educativa (como consta na legislação de 1971). Nessa perspectiva, a Educação Física é, hoje, considerada **área de conhecimento**, recebendo o mesmo tratamento dispensado aos demais componentes curriculares.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) também concebem a Educação Física como componente curricular responsável por introduzir os indivíduos no universo da cultura corporal que contempla múltiplos conhecimentos, produzidos e usufruídos pela sociedade, a respeito do corpo e do movimento "com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções, e com possibilidades de promoção, recuperação e manutenção da saúde" (BRASIL, 1997, p. 15).

Na direção de uma educação inclusiva, os PCNs reafirmam o direito de crianças, adolescentes e jovens (com deficiência ou não) às práticas corporais de movimentos, independentemente de sua condição física e de sua idade.

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabeleceu, em seu art. 26: "A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da educação básica, ajustando-se às faixas etárias e às necessidades da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos" (BRASIL, 1996).

No entanto, a redação desse artigo da LDB foi alterada duas vezes. Primeiro, incluindo o termo "obrigatório", por meio da Lei n. 10.328, de 12 de dezembro de 2001, e, posteriormente, em 1º de dezembro de 2003, pela Lei n. 10.793, contraditoriamente, desobrigando de sua prática estudantes que se encontrem em várias situações, como se pode constatar a seguir:

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular *obrigatório* da educação básica, *sendo sua prática facultativa ao aluno*:

- *que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;*
- *maior de trinta anos de idade;*
- *que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;*
- *amparado pelo Decreto-Lei n. 1.044, de 21 de outubro de 1969;*<sup>6</sup>
- *que tenha prole.* (Grifos nossos)

Como se pode constatar, essa alteração da LDB, de um lado, representa um avanço e, de outro, um retrocesso (MINAS GERAIS, 2005). Avança, ao incluir a Educação Física em todos os turnos de ensino da educação básica (eliminando, com isso, a discriminação de estudantes dos cursos noturnos). Retrocede ao prescrito na formulação inicial da LDB ao considerar que esse componente curricular é essencial apenas para alunos e alunas saudáveis, menores de 30 anos, sem filhos e que não trabalham.

Essa questão traz à tona a discussão da proposta de Educação Física como um componente curricular diante do desafio da inclusão de pessoas com deficiências. A participação nesses debates é fundamental para que o professor de Educação Física aprimore suas possibilidades de atuação com os alunos que apresentam tais demandas.

A compreensão de Educação Física como componente curricular conduz à discussão do currículo escolar e do Projeto Político-Pedagógico da escola, o que exige a explicitação de seus fundamentos teóricos, de suas orientações de natureza pedagógicas e técnica, no sentido de viabilizar sua concretização.

Assim, num primeiro momento, pode nos parecer incompatível a relação EDUCAÇÃO FÍSICA X DEFICIÊNCIA, principalmente se pensarmos a Educação

---

<sup>6</sup> O texto da lei se refere ao tratamento excepcional dado aos alunos de qualquer nível de ensino, portadores de afecções congênitas ou adquiridas, infecções, traumatismo ou outras condições mórbidas, determinando distúrbios agudos ou agudizados.

Física com o olhar das *performances* físicas de atletas renomados. Mesmo quando pensamos em atletas paraolímpicos do esporte adaptado (no intuito de formar e selecionar talentos esportivos) como uma possibilidade de movimento praticado por pessoas com deficiências, é preciso salientar que, em ambiente escolar, essa perspectiva de prática esportiva de alto rendimento não se apresenta como a mais adequada, uma vez que reforça a idéia de *performances* de atletas (alto rendimento), e não a dimensão lúdica, social e da qualidade de vida.

Assim, ao nos referirmos à intervenção da Educação Física para as pessoas com deficiência, deparamos com questões que vão desde o atendimento às características do comportamento motor dos alunos até a efetivação de propostas de formação de profissionais para atuarem nessa área.

Tratando-se da prática da Educação Física escolar, o grande desafio do professor de Educação Física é dar conta das diferenças de cada um dos alunos, inseridos em um mesmo grupo. Nesse sentido, a heterogeneidade está sempre presente no cotidiano das aulas, e o professor de Educação Física trabalha o tempo todo com diferenças, sejam elas relativas às deficiências física, auditiva, visual, múltiplas, sejam relativas às diferenças de outra natureza, tais como, a obesidade, a indisciplina, a baixa estatura, a pouca habilidade ou mesmo um excesso de habilidade, dentre outras características.

Nessa perspectiva, vários autores consideram que a Educação Física ocupa uma situação singular no que se refere ao trabalho com as diferenças nos processos de inclusão. Daí a preocupação com a inclusão escolar de alunos com necessidades especiais em aulas de Educação Física tem se tornado alvo de pesquisas já há algum tempo (CRUZ, 1997, 2005; LOPES, 1999; CARMO, 2002).

Cruz (1997) compara o desempenho motor de alunos portadores de deficiência mental submetidos a um ambiente de aprendizagem segregado (classes especiais) e a um ambiente integrado (junto com alunos de classe regular) e conclui que o ambiente integrado contribuiu tanto para o maior desempenho desses alunos quanto estimulou a interação deles com os colegas de classes regulares.

No entanto, os resultados do estudo de Lopes (1999) mostram a importância de considerar outros fatores na análise dessas situações... Ao investigar a participação de um aluno com deficiência física em aulas regulares de Educação Física, observou que as atividades individualizadas favoreceram mais sua

participação do que atividades em grupo. Com base nesses dados, o autor sugere a necessidade de criar nas escolas espaços destinados a discutir a especificidade das questões referentes à deficiência envolvendo professores e alunos.

Já em sua tese de doutorado, Cruz (2005) avança em sua análise anterior ao mostrar que a Educação Física pode contribuir para o processo de desenvolvimento motor de uma pessoa com deficiência à medida que estruture um ambiente que proporcione vivências motoras capazes de estimular-lhe a habilidade na solução de tarefas apresentadas pelo ambiente no qual está inserida. Para tanto, é necessário manter o foco no movimento corporal, e não na *deficiência* da pessoa, ou seja, valorizar o que ela tem, e não o que não tem ou o que é “defeituoso”.

Não compete, pois, aos professores de Educação Física reverter alterações morfológico-funcionais constitutivas de uma pessoa. Entretanto, cabe-lhes proporcionar aos alunos condições de integrá-los no ambiente físico-social em que estão inseridos, de modo cada vez mais adequado às necessidades deles.

Nesse sentido e considerando a especificidade da Educação Física na escola e a importância de se trabalhar com grupos heterogêneos, ou seja, com alunos com diferentes níveis de habilidades e experiências relativas ao movimento corporal, a Educação Física tem grande contribuição a oferecer no processo de inclusão escolar de pessoas que apresentam algum tipo de deficiência.

Nessa mesma direção, Carmo (2002) afirma que o propósito da intervenção do professor que atua no campo da Educação Física para alunos com deficiência é potencializar as possibilidades de participação ativa dessas pessoas, por meio de programas com foco na atividade física/movimento corporal humano. Por exemplo, ao adaptar determinada atividade para incluir um aluno com uma deficiência física, o professor pode levar os alunos que não possuem deficiência a realizar uma atividade corporal diferente dos padrões que conhecem, proporcionando-lhes a experimentação de novos canais perceptivos e novas possibilidades motoras.

Almeida Júnior (2002), também, ao observar o cotidiano de professores, em contextos de mudança, identificou saberes construídos pelo docente com base em situações de desafio enfrentadas no cotidiano. E um dos desafios enfrentado pelos docentes tem sido lidar com o aluno *diferente*, o que exigiu a construção de novas estratégias, de novas respostas, de novos saberes.

Essa questão é considerada por Carmo (2002), tendo em vista que as ações pedagógicas direcionadas ao processo de escolarização de pessoas com deficiência encontram-se em fase de construção, carecendo, ainda, de produção de conhecimento capaz de contribuir para a produção de estratégias de transformação da atual realidade escolar.

Nessa mesma perspectiva, Cruz (2005) destaca que o aprimoramento das atividades da Educação Física destinadas aos alunos com deficiência não deve se desvincular das questões mais amplas que norteiam o processo de constituição da Educação Física escolar. As diferenças não podem significar antagonismos ou exclusão; ao contrário, devem mobilizar os docentes a buscar saídas a construir soluções para esses problemas a partir de diferentes ângulos.

### **2.3 Contribuições teóricas para compreender a prática cotidiana do professor**

As ações do professor e as do aluno com deficiência expressam um processo de construção do conhecimento no contexto específico das aulas de Educação Física. Tanto o professor quanto o aluno com deficiência buscam alternativas para a realização de suas ações e intervenções, atribuindo significado social e sentido pessoal ao processo de ensino e aprendizagem.

Assim, cabe à escola, como instituição social, transmitir, de forma sistematizada, planejada e organizada, o saber historicamente acumulado. Nesse sentido, a atividade pedagógica do professor é, justamente, proporcionar as condições necessárias para que os alunos aprendam. Ou seja, compete-lhe organizar situações propiciadoras de aprendizagem levando em conta os conteúdos a transmitir e a melhor forma de fazê-lo.

Nesse processo, cabe ao aluno, como sujeito, participar ativa e intencionalmente do processo de apropriação do saber, superando o modo espontâneo e cotidiano de conhecer (BASSO, 1994, 1998).

Na mesma linha teórica, Vigotski (1988) e Leontiev (1978) enfatizam o caráter mediador do trabalho do professor (adulto responsável ou aluno mais

experiente) no processo de apropriação dos produtos culturais, conforme explica Basso (1998, p. 4):

A mediação realizada pelo professor entre o aluno e a cultura apresenta especificidades, ou seja, a educação formal é qualitativamente diferente por ter como finalidade específica propiciar a apropriação de instrumentos culturais básicos que permitam elaboração de entendimento da realidade social e promoção do desenvolvimento individual. Assim, **a atividade do professor é um conjunto de ações intencionais, conscientes, dirigidas para um fim específico.** (Grifo nosso)

Embora o processo educativo tenha caráter mediador, o trabalho do professor guarda especificidades, pois sua finalidade é garantir que os alunos se apropriem do saber elaborado, sistematizado, clássico: não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. "Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado, e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado, e não ao saber fragmentado; à cultura erudita, e não à cultura popular" (SAVIANI, 2000, p. 19).

O saber que deve ser transmitido pela escola é o saber não cotidiano, é o saber humano-genérico, ou, ainda, os rudimentos desse saber. Constituem-se saberes não cotidianos a ciência, a arte, a filosofia, a moral, etc. Ao contrário dos saberes cotidianos, que são orientados pela espontaneidade, pelo pragmatismo e pelas motivações individuais, os saberes não cotidianos, segundo Heller (1970, p. 21), são aqueles que nos elevam ao humano-genérico, possibilitando a "consciência de nós", além de configurarem a "consciência do Eu".

Ao proporcionar ao aluno apropriar-se das esferas não cotidianas dos saberes, a atividade pedagógica amplia o campo de conhecimento do educando, isto é, acelera-lhe o processo de desenvolvimento. Segundo Vigotski (1988, p. 114), "o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento". Assim, os conteúdos escolares devem ser organizados de maneira a formar no aluno aquilo que ainda não está formado, elevando-o a níveis superiores de desenvolvimento. Cabe ao ensino orientado produzir nos alunos neofomações psíquicas, isto é, novas **necessidades** de aprendizagem e motivos que irão paulatinamente modificando a atividade principal dos alunos e reestruturando os processos psíquicos particulares (DAVIDOV, 1988).

Para Leontiev (2004), a atividade humana é a capacidade que o ser humano tem de significar suas ações no mundo, por meio do seu corpo, das suas

possibilidades e limitações. A atividade humana é a unidade central da vida do sujeito concreto, sendo o “sopro vital do sujeito corpóreo” (LEONTIEV, 1983, p. 75). Assim, o sujeito é capaz de atribuir ou não um sentido pessoal a uma aprendizagem, durante a realização de uma atividade, estando em determinados tempo e espaço escolar. O professor observado, diante da necessidade de proporcionar novas aprendizagens ao aluno deficiente, recorre a diferentes atividades, adaptando suas ações e intervenções às ações e reações do aluno.

Nosso corpo carrega marcas históricas, sociais e culturais e está constantemente em busca de uma aceitação social. No caso do aluno com deficiência, ele ainda traz consigo marcas físicas que retratam uma diferença em relação ao corpo dito “normal”, “perfeito”, “padrão”.

Nesse sentido, para Leontiev (1978), a atividade apresenta uma estrutura composta por três elementos: *a necessidade, o objeto e o motivo*.

Para o autor, toda atividade inicia-se a partir de uma necessidade de aprendizagem, de construção de um conhecimento. No entanto, a necessidade precisa de um objeto para ser concretizada. O objeto é aquilo que possibilita a aprendizagem. Quando a necessidade encontra um objeto que torna possível a construção de uma aprendizagem, o sujeito sente-se motivado, ou seja, o sujeito tem um motivo. “O motivo é que impulsiona uma atividade, pois, articula a necessidade a um objeto” (LEONTIEV, 1983, p 83). Objetos e necessidades isolados não produzem atividade. A atividade só existe se há um motivo:

A primeira condição de toda a atividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma actividade, pois é apenas no objecto da actividade que ela encontra sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objecto (se 'objectiva' nele), o dito objecto torna-se motivo da actividade, aquilo que o estimula. (LEONTIEV, 1978, p. 107-108)

Assim, *a necessidade, o objeto e o motivo são componentes estruturais da atividade*. Além desses componentes, a atividade não pode existir senão por meio das ações dos sujeitos em busca de uma aprendizagem. Quando o sujeito se sente capaz de concretizar uma aprendizagem, ou seja, tem uma necessidade e um objeto ao seu alcance, ele constrói um conjunto de ações para atingir seus objetivos.

Assim, podemos afirmar que a atividade relaciona-se com o motivo, as ações relacionam-se com os objetivos. O exemplo a seguir pode esclarecer esse processo.

Em uma final de Campeonato de Futebol, os jogadores de ambas as equipes apresentam uma *necessidade* em comum: ganhar o jogo – uma necessidade de vitória. Essa necessidade encontra na realização de gols uma possibilidade de ser concretizada. No entanto, são as *ações* dos jogadores – suas habilidades técnicas, táticas – que permitirão que os gols sejam marcados e que o objetivo de vitória seja alcançado. A equipe que consegue marcar um gol sente-se mais motivada, pois conseguiu concretizar, por meio de ações precisas, sua necessidade. Entretanto, a equipe adversária pode se sentir desmotivada por não ter conseguido ainda fazer o gol. Para que a equipe, em desvantagem de gols, não perca seu *motivo*, é necessária a mediação do técnico em busca de novas ações que proporcionem a realização do gol.

Para Leontiev, as ações contêm uma dimensão intencional que as orienta e uma dimensão operacional que as concretiza por meio de operações. Assim, cada ação inclui diferentes operações que dependem de suas condições de execução. No exemplo anterior, as operações referem-se aos inúmeros procedimentos que os jogadores realizarão para alcançar seu objetivo: a vitória. E a operação é a tecnificação da ação.

O exemplo anterior mostra que a *necessidade* encontra no *objeto* uma possibilidade de ser concretizada, ou seja, o sujeito sente-se *motivado*. A conseqüência dessa motivação para a aprendizagem é a *conscientização* de sua ação. A *consciência* é o produto *subjetivo* da atividade dos homens com os outros homens e com os objetos. Assim, a atividade é a substância da *consciência*.

Segundo Leontiev (2004), existe uma consciência social da qual fazem parte diferentes significados, que foram construídos pela humanidade ao longo de sua história social e cultural, chamados *significados sociais*, os quais são apropriados por diferentes sujeitos de diferentes formas. Assim, cada sujeito é capaz de atribuir um sentido pessoal aos conhecimentos já produzidos. Para o autor, esse sentido pessoal que cada sujeito atribui à sua aprendizagem forma sua consciência individual.

Como explica Asbhar (2005), ao nascer, o homem encontrou um sistema pronto de significações e apropriar-se ou não dessas significações depende do *sentido pessoal* que tenham para o sujeito.

Por meio de um exemplo, passo a explicitar esses conceitos. O basquetebol, modalidade esportiva conhecida mundialmente, apresenta regras, técnicas e táticas que foram construídas ao longo de sua história e constituem seus *significados sociais*. Ao ser trabalhado no contexto escolar, o basquetebol exige adaptações de suas regras, por exemplo, em relação ao espaço físico. Essas adaptações partem da *consciência social* (regras oficiais) para uma *consciência individual* (regras adaptadas e construídas pelos sujeitos no espaço escolar). É necessário que cada um dos alunos encontre um sentido pessoal (a forma como cada um dá conta de praticar o basquete).

Para Leontiev, o sentido pessoal depende daquilo que incita o indivíduo a agir. No caso da prática do basquetebol na escola, as condições proporcionadas pelo professor de Educação Física possibilitam uma adequação à prática dessa modalidade. Além disso, Leontiev explica que para o aluno se sentir motivado é necessária a visualização da ação (possibilidade real de concretização da aprendizagem). Essa ausência impede que o aluno construa seu sentido pessoal. Por exemplo: quando um professor propõe uma atividade de arremesso da bola na cesta de basquete e alguns alunos não conseguem executá-la, pode haver perda de interesse por parte desses alunos. Mas se o professor adaptar a atividade colocando outras possibilidades de execução da mesma tarefa – por exemplo, abaixar a cesta ou trocar a bola –, os alunos se sentirão motivados e poderão concretizar a aprendizagem.

No entanto, Leontiev (1978) chama a atenção para o desvirtuamento do verdadeiro sentido de uma aprendizagem. Quando um professor percebe a desmotivação dos alunos diante de uma proposta de atividade, ele pode lançar mão de outros artifícios para motivar novamente os alunos. Por exemplo, quem conseguir executar pode ir embora. Nesse caso, o professor atribui um novo sentido, que é o privilégio de ir embora mais cedo. No entanto, esse sentido se contrapõe ao significado social do jogo de basquete: conseguir realizar uma cesta. O objetivo passa a ser “ganhar um prêmio” (ir embora mais cedo), e não o aprender jogar

basquete. Segundo Leontiev (1978), a contraposição entre significado social e sentido pessoal conduz à *alienação*.

Muitas vezes, a escola aliena o verdadeiro significado social de alguns conteúdos e até mesmo o significado da educação escolar. Quando a escola e/ou os professores passam a idéia de que o mais importante é conseguir notas ou passar de ano ao invés de construir o conhecimento proposto, acontece uma ruptura no verdadeiro significado social da escola e do processo educativo. Essa ruptura entre o significado social e o sentido pessoal da atividade pedagógica caracteriza-se como *alienação*. Da mesma forma, quando o sentido do trabalho do professor está apenas na garantia de sua sobrevivência (recebimento de seu salário), podemos considerar que ele trabalha de forma alienada (ASBAHR, 2005).

Compreender a significação social da atividade pedagógica é fundamental para investigar o que motiva o professor a realizar tal atividade, ou seja, qual é o sentido pessoal da atividade docente para o professor.

Diante dessas observações, adoto como categorias de análise das cenas selecionadas, com base no trabalho de campo, os conceitos propostos por Leontiev para a construção de sua teoria da atividade: *necessidade, objeto, motivo, significado social, sentido pessoal e alienação*.

#### **2.4 A prática docente em cena: como olhar, ouvir e escrever sobre a atividade pedagógica do professor?**

Neste estudo é analisada a prática docente de um professor de Educação Física, que tem em sua turma um aluno com deficiência física – paralisia cerebral. Acompanhei o trabalho desse professor numa escola particular, detendo-me nas suas diferentes ações, falas e na relação dele com os alunos, especificamente com o aluno deficiente. Ao olhar, ouvir e escrever sobre as ações e intervenções desse professor, refleti sobre os possíveis fatores que contribuem para a construção de uma prática pedagógica inclusiva na escola particular regular.

Assim, para a realização desta pesquisa, meu primeiro passo foi explicitar a opção metodológica que orientou o trabalho de campo.

Nesse sentido, a escolha pela pesquisa qualitativa mediante um estudo de caso me possibilitou levar em conta a natureza do problema, as questões propostas e o controle do investigador sobre o objeto de estudo.

Assim, pela descrição e análise do trabalho cotidiano de um professor de Educação Física em cuja classe regular há um aluno com deficiência física, foi possível identificar as intervenções pedagógicas do referido professor para incluir esse aluno. Por outro lado, busquei não perder de vista vários fatores que poderiam intervir na prática docente cotidiana desse professor.

O estudo de caso é um método das ciências sociais que, segundo Goldenberg (2003, p. 33-34), possibilita

uma análise holística, a mais completa possível, que considera a unidade social estudada como um todo, seja um indivíduo, uma família, uma instituição ou uma comunidade, com o objetivo de compreendê-los em seus próprios termos. O estudo de caso reúne o maior número de informações detalhadas, por meio de diferentes técnicas de pesquisa, com objetivo de apreender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto. Através de um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado, o estudo de caso possibilita a penetração na realidade social, não conseguida pela análise estatística.

Assim como Goldenberg (2003), Roese (1988, p. 191) também concorda que o estudo de caso é um método que permite obter uma “grande quantidade de informações de um único caso”. Entretanto, alguns estudos de caso podem ser questionados quanto à legitimidade deles quando são realizados em condições inadequadas. Nesse caso, podem se reduzir a “mera técnica de levantamento de dados para uma descrição sofisticada da realidade ou podem ser utilizados como mero elemento de legitimação da teoria que defende”. (ROESE, 1998, p. 195-196).

O estudo de caso, como outras metodologias, apresenta vantagens e desvantagens que devem ser analisadas, considerando: o tipo de problema de pesquisa, as questões que devem respondidas e o controle do investigador sobre o objeto de estudo. Portanto, para distintos objetos de pesquisa existem distintas metodologias, sendo necessário garantir caminhos coerentes entre os objetivos e os fins do estudo.

Ainda segundo Roese (1998), as críticas e indefinições referidas ao estudo de caso, são, na verdade, abordadas nas discussões da sociologia contemporânea, principalmente aquelas pautadas em falsas dicotomias, como

empirismo x teoricismo, técnicas quantitativas x qualitativas. Para o autor, o que precisa ser compreendido são os limites e as contribuições do estudo de caso para o avanço do conhecimento.

Nesse sentido, as críticas dirigidas às pesquisas realizadas nesses termos não podem ser estendidas ao estudo de caso, pois se trata, na verdade, de má utilização do método, conforme nos explica Roese (1998, p. 197):

A principal desvantagem, ou risco inerente ao estudo de caso, é o fato deste método encontrar-se nesta área delicada da pesquisa empírica não empiricista, muito próxima da tentação das soluções imediatistas e do senso comum. A principal desvantagem do estudo de caso é que nele as fronteiras entre a explicação e a descrição são tênues e de difícil discernimento para o pesquisador.

Para a correta utilização do estudo de caso, é necessário reconhecer as fragilidades e contradições que cercam esse recurso metodológico. Ainda segundo o autor, as limitações do estudo de caso são perfeitamente contornáveis se tivermos plena consciência delas e o cuidado de não tirarmos conclusões que extrapolem a capacidade de inferência autorizada por esta técnica.

Nessa perspectiva, a opção pelo estudo de caso nesta pesquisa se deve mais pelas suas possibilidades do que pelas suas limitações e distorções.

#### ***2.4.1 Instrumentos de pesquisa***

Para a obtenção das informações concernentes ao objeto deste estudo, foram utilizados os seguintes instrumentos: observação participante, análise documental e entrevista semi-estruturada.

A observação participante foi utilizada por meio de um contato aprofundado com os sujeitos envolvidos no estudo ao longo do primeiro semestre letivo de 2008. Optei por esse período de trabalho de campo atendendo a uma característica importante do estudo de caso, destacada por André (1984): para se conhecer a realidade da escola, da sala de aula e aprofundar-se na compreensão da prática pedagógica do professor, é fundamental um contato longo e intenso com o campo e, também, uma imersão nas informações coletadas.

Assim, a observação representou o principal instrumento para a coleta dos dados empíricos. Observando as aulas de Educação Física do professor e, também, outras situações e espaços, como um evento escolar e uma aula com a coordenadora da série, foi possível descrever e compreender os significados e as ações que compõem o cenário dessas aulas.

Ao longo dos seis meses de trabalho de campo, observei duas aulas semanais de Educação Física de uma turma do 7º ano em que há um aluno deficiente físico, perfazendo um total de 40 aulas; o evento Olimpíada, desde sua organização até sua realização, e uma aula do 7º ano com a coordenadora de série. Também observei algumas aulas de Educação Física de outras turmas da mesma série, ministradas pelo mesmo professor, com a intenção de verificar a presença e/ou ausência de diferentes posturas, adaptações e mudanças na organização e desenvolvimento das referidas aulas de turmas em que não havia alunos com deficiência.

As atividades de planejamento de aulas, realizadas pelos professores que trabalham na mesma série, assim como os conteúdos trabalhados nas reuniões do Departamento de Educação Física, me foram relatadas pelo professor de Educação Física pesquisado, uma vez que minha presença nessas reuniões não foi autorizada pela direção da escola. Também não me foi permitido o registro de imagens por meio de fotos e/ou filmagem. Essa recusa foi justificada no sentido da não-exposição da escola, dos alunos e dos professores envolvidos.

Outro instrumento que se colocou como relevante para a pesquisa foi a entrevista semi-estruturada. A entrevista, para Lüdke e André (1986), proporciona uma interação entre o pesquisador e o pesquisado, por isso, mais do que outros instrumentos, é uma das principais técnicas de trabalho da pesquisa qualitativa. Ela tem como vantagem sobre outras técnicas permitir “a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Adotei a entrevista, uma vez que ela possibilita uma forma de interação social entre o pesquisador e os sujeitos investigados, viabilizando a melhor compreensão das investigações de caráter social.

Minha opção por trabalhar com a entrevista semi-estruturada também se deve à flexibilidade da entrevista, visto que permite seguir os desvios da conversa e

percorrer, com atenção, os espaços de silêncio do entrevistado. Além disso, por não haver uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema com as informações que ele detém e que ganham vida, fluindo de maneira mais autêntica, o que não acontece com a utilização de outros tipos de instrumentos.

Segundo Trivínos (1987), a entrevista semi-estruturada parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que recebem as respostas do informante.

Realizei entrevistas com o professor buscando informações para a construção da sua trajetória pessoal e profissional, bem como para recolher explicações e interpretações de seu trabalho de ensino na sala de aula, ambas no sentido de contribuir para a compreensão de sua prática pedagógica.

Foram também entrevistadas a coordenadora do departamento de Educação Física, a coordenadora pedagógica da série observada e o professor que ministrou aulas de Educação Física para o aluno com deficiência no ano anterior, no intuito de elucidar e enriquecer situações que a observação não conseguiu esclarecer.

Para as entrevistas, elaborei um roteiro,<sup>7</sup> que orientou minha intervenção de modo flexível. Assim, nos meses de abril e maio de 2008, realizei quatro entrevistas semi-estruturadas, que foram gravadas (voz e vídeo) e transcritas. Também utilizei um caderno de campo para o registro de minhas impressões durante as entrevistas. Todas as entrevistas foram realizadas na própria escola, em horários previamente agendados com os entrevistados.

Recolhi, também, diversos tipos de documentos que posteriormente foram analisados e integrados na análise. Nesse sentido, foram analisados os seguintes documentos: o Projeto Político-Pedagógico da escola; a proposta de Educação Física adotada pela escola; o planejamento trimestral das etapas e o planejamento diário do 7º ano; e o evento Olimpíada.

---

<sup>7</sup> Ver roteiro anexo.

## 2.5 A escolha da escola e do professor

Para o desenvolvimento da pesquisa, interessava-me buscar uma escola privada de educação básica que recebesse alunos com deficiência e, também, um professor de Educação Física que tivesse um aluno com deficiência em sua classe e que estivesse disposto a ser observado em suas aulas e, também, ser entrevistado.

Mesmo atuando na rede pública e privada de ensino, optei por realizar meu estudo em uma escola particular por constatar tanto a escassez de pesquisas nessas instituições como certa resistência para trabalhar com alunos com deficiência. Essa resistência foi relatada por colegas professores de Educação Física da rede particular que constantemente compartilham as dificuldades e os desafios de trabalhar com a inclusão.

A escolha da escola iniciou-se em outubro de 2007 mediante um levantamento em escolas particulares buscando detectar aquelas que recebiam alunos com deficiência. Em cada escola visitada meu primeiro contato foi com o coordenador do Departamento de Educação Física, pois meu foco era identificar um professor dessa disciplina que tivesse um aluno com deficiência.

Os critérios que nortearam a escolha da escola foram: uma escola particular regular da rede particular de Belo Horizonte com um número maior de alunos com deficiência que participassem das aulas de Educação Física em 2008.

Das sete escolas particulares consultadas,<sup>8</sup> apenas quatro retornaram à informação solicitada sobre o número de alunos deficientes matriculados e que participavam das aulas de Educação Física. As demais ou não me deram retorno, ou comunicaram a não-presença de alunos com deficiência. Entre as quatro escolas, a primeira indicava a presença de um aluno com deficiência visual, matriculado na 1ª série do ensino médio; a segunda menciona a presença de uma aluna com déficit motor na educação infantil e um aluno com síndrome de Down no berçário; e a terceira um aluno que faz uso de um andador no ensino médio. A quarta escola apresentou o maior número de alunos com deficiência: duas alunas na mesma

---

<sup>8</sup> Para selecionar a escola que participaria da pesquisa, considerei os seguintes critérios: escola privada de classe média alta que recebesse o maior número de alunos com deficiência e que esses alunos participassem das aulas de Educação Física. De acordo com esses critérios identifiquei sete escolas.

turma de educação infantil (uma com paralisia cerebral e outra com síndrome de Down), um cadeirante paraplégico no 5º ano do ensino fundamental e um aluno com paralisia cerebral no 7º ano, também do ensino fundamental.

Diante desse quadro, seguindo os critérios propostos, escolhi a quarta opção. No mês de novembro, retornei a essa escola e, em uma reunião, primeiramente, com a coordenadora do Departamento de Educação Física, apresentei o projeto de investigação e a minha intenção de realizar a pesquisa no 1º semestre de 2008. O fato de conhecer a coordenadora facilitou meu contato com a direção da escola, que me autorizou a realização do estudo.

No momento da negociação com a instituição (novembro/2007), confirmei a presença de três alunos com deficiência. No entanto, ao iniciar o trabalho de campo (fevereiro/2008), a coordenadora de Educação Física me relatou a presença de mais um aluno com deficiência na 1ª série do ensino médio.

Passei, então, a ter quatro possibilidades de escolha e, após conhecer as deficiências e a idade dos alunos das diferentes turmas, optei por acompanhar o(s) professor(es) da turma do 7º ano (em 2008) com um aluno com deficiência física. Meu interesse se justifica pelo desafio de incluir um aluno adolescente nas diferentes modalidades de práticas da cultura corporal (esportes, ginástica, dança e movimentos expressivos, lutas, jogos e brincadeiras)

Inicialmente, pretendia estudar a prática docente de um professor e uma professora de Educação Física, que trabalhavam “juntos” com a turma onde se encontrava o aluno deficiente físico. Essa situação me possibilitaria uma análise comparativa das práticas de dois docentes na busca de inclusão desse aluno. A atuação em duplas de professores é uma característica da escola. No entanto, quando iniciei a pesquisa de campo, constatei que, ao trabalhar a maioria dos conteúdos, as aulas se desenvolviam com a divisão da turma entre meninos e meninas. A professora ficava com a turma feminina e o professor, com a turma masculina. Diante disso, decidi observar as aulas do professor onde havia o aluno com deficiência física.

Após uma discussão dos argumentos que justificaram a escolha da escola, da turma e do professor, inicio a análise das observações, que será apresentada nos capítulos seguintes.

### 3 CONHECENDO OS SUJEITOS E O LOCAL DO ENCONTRO

#### 3.1 Que escola é essa?

A escola escolhida para a realização da pesquisa chama-se Colégio☆Estrela.<sup>9</sup> É uma instituição particular de Belo Horizonte, se encontra em um bairro que pode ser classificado como de classe média. A comunidade atendida pela escola reside predominantemente no próprio bairro ou em bairros vizinhos.

Segundo o Projeto Pedagógico da Escola, sua fundação se deu em março de 1959 e foi uma das primeiras escolas particulares do bairro. Em 1970, devido as dificuldades econômicas, tornou-se parte de outro colégio. Assim teve o seu crescimento, modernização e melhoria de suas instalações.

Sob nova sociedade mantenedora e liderado pelo mesmo diretor, que havia se aposentado no antigo Colégio, onde fora diretor por 30 anos, o Colégio iniciou uma nova caminhada no sentido de construir uma escola de alto nível, formou sua equipe e concretizou o projeto pedagógico. Assim, as famílias não precisavam buscar uma escola de qualidade em outras regiões da cidade.

O novo nome da escola surgiu de um concurso promovido entre alunos, pais e professores. Nova entidade mantenedora, novo nome, nova logomarca, novo uniforme: surgia, em 1995, também, uma nova escola.

Instalado em uma área de 11.500 m<sup>2</sup>, o colégio dispõe de amplos jardins, muita área verde, grandes espaços para esportes, lazer, laboratórios, informática, modernas e confortáveis salas de aula. Além das instalações para o ensino

---

<sup>9</sup> Chamo a escola escolhida de Colégio☆Estrela por considerar o nome mais apropriado diante das características e singularidades desse tempo e desse espaço em que foi construída a pesquisa. O símbolo da estrela, com suas cinco pontas buscando todas as direções, indica uma abertura a outras possibilidades e a novos e diferentes caminhos. Pensar na inclusão é pensar na possibilidade de outras direções e novos caminhos no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, quando pensamos e observamos estrelas no céu, podemos perceber que elas não são iguais, apresentam tamanho e luminosidade diferentes. A escola escolhida é única, pois os sujeitos que fazem parte do seu cotidiano agem, interagem e constroem uma cultura escolar que é influenciada por diferentes histórias e contextos sociais. Assim, cada escola é única em suas diferenças, singularidades, assim como as estrelas. Mas, mesmo sendo diferentes, as estrelas fazem parte de uma constelação e desempenham papéis parecidos. As escolas também compartilham princípios, concepções, teorias pedagógicas e apresentam uma função social semelhante.

fundamental e o ensino médio, o colégio conta ainda com uma escola especial para a educação infantil.

O complexo que compõe a escola é integrado, ainda, por piscinas aquecidas e um ginásio poliesportivo coberto, com capacidade para 2 mil pessoas, onde os alunos desenvolvem atividades físicas, esportivas, culturais e religiosas. Segundo documento elaborado pelo fundador da escola, a ampla área é essencial para a formação plena dos alunos, que é principal meta da escola e tem como missão “oferecer uma educação inovadora e de qualidade, em um ambiente acolhedor, que possibilite o desenvolvimento de nossos alunos como cidadãos conscientes e felizes capazes de gerir a sua própria vida e atuar como membros ativos na sociedade”.

Paralelamente ao setor didático-pedagógico, os alunos têm a oportunidade de desenvolver inúmeras atividades extraclasse, como teatro, música, balé, artes plásticas, ginástica olímpica e atividades esportivas diversas, estas últimas constituindo um importante aliado da educação do colégio.

Os alunos têm a oportunidade, também, de vivenciar atividades fora do colégio, por meio de viagens de cunho pedagógico para outras cidades mineiras e de outros Estados. A escola oferece a possibilidade de conhecimento de outras culturas, aperfeiçoando o estudo de idiomas, por meio de intercâmbio com instituições educacionais da Espanha (Madri) e do Canadá (Vancouver).

A escola inicia suas atividades às 6h30 e encerra às 22 horas. Nessas quinze horas e meia, o colégio mantém atividades de estudo, atividades esportivas e culturais.

Hoje, com 3.862 alunos (do maternal à 3ª série do ensino médio) e 297 funcionários, o colégio tem 5 alunos com deficiência matriculados, bem como emprega, no seu quadro de funcionários, pessoas com deficiência. A maioria trabalha no setor de serviços gerais da escola e sempre circula e interage com os alunos pelos espaços abertos.

A área destinada à Educação Física fica entre o prédio do ensino fundamental e do ensino médio e o prédio da educação infantil. No trajeto para chegar às quadras, saindo da sala de aula, a turma pesquisada passa, obrigatoriamente, por um corredor com rampa e corrimão. Depois, por um pátio onde se encontra uma das cantinas e por espaço do xadrez que fica na parte superior ao

lado do prédio do ensino fundamental. Em seguida, há uma escada íngreme de muitos degraus. Ao fim dessa escada, encontra-se a sala na qual funciona o departamento de Educação Física, a escola de esportes e onde ficam guardados os materiais utilizados nas aulas. Defronte ao departamento encontra-se uma quadra (1) de peteca e vôlei com pouca área de escape e do outro lado, divididas por um corredor de ligação, encontram-se duas quadras descobertas poliesportivas (2,3) com marcações oficiais. Do lado superior da quadra (2), há também uma pequena arquibancada. Paralelamente, há uma quadra (4) menor, também de vôlei e peteca, e um espaço com algumas mesas e cadeiras plásticas que ficam em frente à outra cantina. Logo atrás da cantina, outra quadra (5) de minibasquete e, transversalmente a ela, outra de vôlei e peteca (6) e uma poliesportiva (7) sem medidas oficiais. A piscina semi-olímpica e a piscina infantil ficam alinhadas ao ginásio e à quadra (8) cuja área, um pouco maior e muito utilizada pelo infantil, é separada da quadra (7) por uma tela que vai do prédio do infantil ao ginásio coberto poliesportivo. As quadras, em geral, se encontram em condições muito boas.

Partindo da quadra (1) de vôlei e peteca, há um corredor de segurança por onde os alunos transitam. Suas laterais são em tela e se estendem até o prédio do infantil. As quadras (6) e (7) são cobertas por uma tela de náilon, para evitar que as bolas caiam na área do infantil que fica ao nível a baixo.

Na área do ginásio (em baixo da arquibancada) funcionam uma sala de Judô, uma de dança e uma de musculação. Ainda no prédio da educação infantil existem dois espaços, o pilotis e o terraço, que são mais utilizados pela Educação Física Infantil.

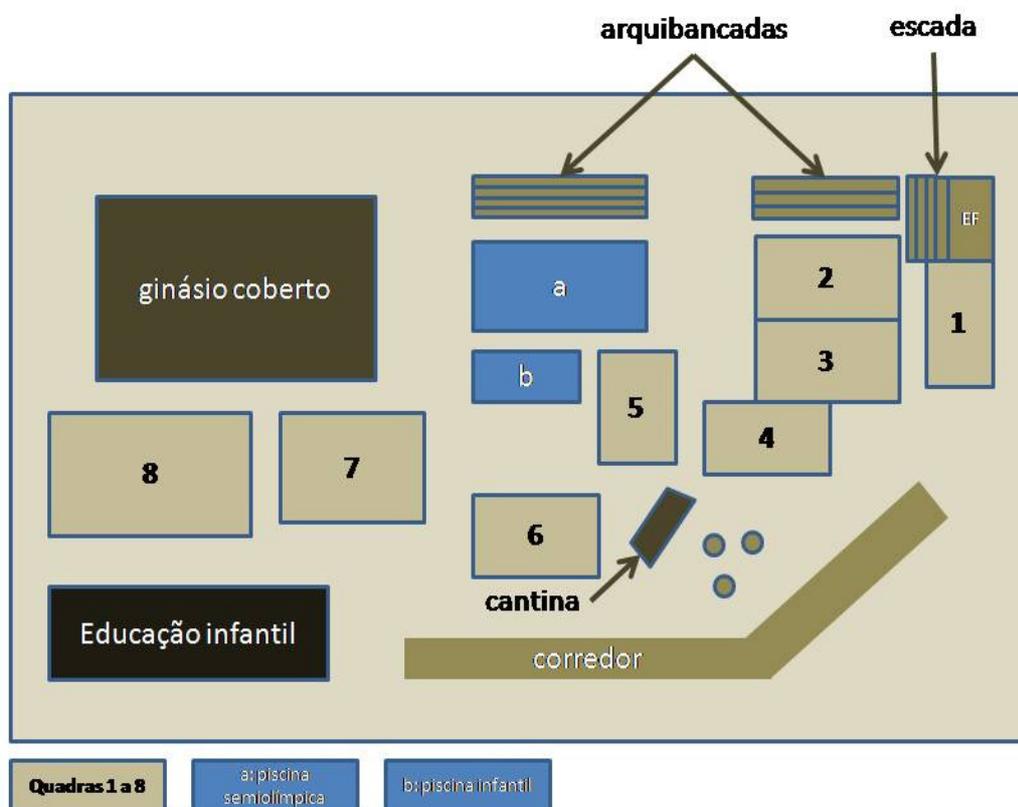


FIGURA 1: Esquema baixo dos espaços utilizados nas aulas de Educação Física  
Fonte: Elaborado pela autora

Durante o tempo em que estive na escola, percebi algumas dificuldades para o bom desenvolvimento das aulas de Educação Física no horário dos recreios.<sup>10</sup> Refiro-me ao barulho produzido pelos alunos no recreio, aos alunos que transitam pelas quadras e até mesmo interferem no material, como elementos dificultadores para a comunicação do professor com os alunos, além de gerar uma agitação geral da turma.

De maneira geral, percebi que a Educação Física é disciplina de grande importância e legitimidade na vida da escola. Nos depoimentos dos professores entrevistados, todos disseram que a Educação Física é reconhecida e respeitada pela direção, assim como por professores de outras disciplinas. Durante a abertura e

<sup>10</sup> Os horários dos recreios funcionam da seguinte forma: das 8h40 às 9 horas, as turmas de 6º ao 9º ano; das 9 horas às 9h20, as turmas de ensino fundamental; e, por último, o recreio do ensino médio, que funciona das 9h20 às 9h40.

os jogos do evento Olimpíadas da escola, constatei que não somente a direção como também muitos professores prestigiam o evento. A coordenadora de Educação Física, referindo-se à Educação Física, relatou:

*Hoje eu acredito nisso. Pode não ser todos, mas a direção, eu acho que ela tem o respeito pela educação física. A grande maioria hoje na escola reconhece, vê o diferencial na educação física, o grupo pede participação de reunião, eu acho que foi uma conquista do grupo, foi exigindo participação no conselho de classe, foi mostrando a cara, então a gente foi mostrando e hoje tem essa abertura com certeza. (Entrevista com a coordenadora: 17/6/2008)*

Algumas vezes presenciei situações cotidianas da escola que me permitiram entender que a Educação Física tem seu espaço respeitado e preservado; por exemplo, o cuidado do professor de outra matéria ao comunicar ao professor de Educação Física que a prova se estenderia por mais tempo que o previsto. Nesse caso, houve, por parte do professor de Educação Física, a compreensão no atraso da turma. Também em situação inversa a mesma compreensão aconteceu quando o professor precisou ficar um pouco mais de tempo com a turma na quadra.

### **3.2 Quem é o professor Moisés?<sup>11</sup>**

Nesse momento apresento Moisés, professor do 7<sup>o</sup> ano do ensino fundamental da Colégio☆Estrela.<sup>12</sup> Para tal, procurei resgatar alguns dados da sua história de vida, de sua trajetória profissional e pessoal que considero relevantes e que me permitiram reconstruir o caminho percorrido por ele.

É importante relatar, inicialmente, como se deu o processo de conhecimento entre pesquisador e pesquisado – *o encontro*. Nesse momento, o que mais me surpreendeu foi constatar que Moisés era gago. Pensei: “Como ele consegue dar aulas de Educação Física? Como os alunos reagem à sua gagueira?”

---

<sup>11</sup> Nome fictício escolhido pelo próprio professor em homenagem ao pai dele.

<sup>12</sup> Nome fictício da escola escolhido pela pesquisadora.

No decorrer da pesquisa, pude perceber que esse fato não interferia no desempenho de suas funções, exceto quando Matheus,<sup>13</sup> que em momentos de descontração, mas com respeito, usava a dificuldade da fala do professor para zombar dele amigavelmente, numa relação de cumplicidade, confiança e admiração. Também em alguns momentos de tensão, durante as aulas, ao chamar a atenção de algum aluno de forma mais pontual, a gagueira dominava, porém os alunos não demonstravam nenhuma reação, indicando que a dificuldade do professor havia sido incorporada. Somente no dia da entrevista e da transcrição dela, voltei a considerar esse fato. Na entrevista, porque ele me disse brincando: “Vai demorar... Você tem tempo?” E na transcrição porque, às vezes, custava-me entender o que ele queria dizer. Assim, optei por transcrever a fala do entrevistado retirando as repetições e frases confusas, com o cuidado de não alterar o significado.

Tenho a convicção de que, hoje, o conheço mais do que ele me conhece. Sinto uma sensação estranha ao tornar-me íntima de alguém que me permite invadir-lhe a vida, as práticas sem haver reciprocidade. Durante seis meses, acompanhei de perto alguém que não conhecia anteriormente e, ao final da pesquisa de campo, posso afirmar que o admirava pelo educador que reconheci nele. Por vezes fiz um paralelo entre o período em que se encontrava minha pesquisa de campo e a gestação de sua primeira filha, que nasceu no final do mês de junho, coincidindo com o término da minha coleta de dados.

### ***3.2.1 Conhecendo Moisés...***

O professor, cujas aulas foram observadas neste trabalho, chama-se Moisés, tem entre 30 e 40 anos e é natural de Belo Horizonte.

---

<sup>13</sup> Nome fictício do aluno com deficiência, que também foi sugerido pelo professor em homenagem ao sobrinho dele.

### 3.2.2 Formação básica

Moisés cursou o ensino fundamental em uma escola pública, o Instituto de Educação de Minas Gerais. Quando iniciou o ensino médio, mudou de escola porque onde estudava anteriormente só havia até 8ª série. Como a mãe dele trabalhava na rede particular de ensino, conseguiu bolsa para que ele estudasse o ensino médio em uma escola particular.

*... eu senti muito a mudança, apesar de na época o ensino público ser muito bom... (Entrevista: 20/5/2008)<sup>14</sup>*

Ele estudou nesse colégio durante três anos consecutivos: cursou o primeiro ano e o segundo ano por duas vezes por causa de uma “bomba” que havia tomado:

*Na época, foi malandragem minha... Num é que era malandragem. Na época comecei a trabalhar com um grupo de jovens, me envolvi muito, eu acho que o grupo de jovens me deu algumas coisas que hoje vejo que foram mais importantes do que a bomba que eu tomei no segundo ano... sabe?*

Na juventude, Moisés, já apresentava grande sensibilidade e, mesmo perdendo um ano escolar, conseguia enxergar a importância do aprendizado adquirido com as relações no grupo de jovens.

No terceiro ano, como o colégio onde estudava tinha o formato de aula em dois turnos e mais cursos extras e ele não se identificava com esse formato, optou por mudar, mais uma, vez de escola:

*Não, não quero esse trem, não. Eu fui pro Santa Maria, na Floresta, que a minha mãe dava aula pro Sistema de Ensino Arquidiocesano e conseguiu uma bolsa pra mim lá, na época eu fui pra lá eu acho que foi muito importante, porque eu tinha outras realidades, né?*

---

<sup>14</sup> As falas usadas foram registradas em entrevista com o professor Moisés realizada dia 20/5/2008.

### 3.2.3 O grupo de jovens

Uma das atividades mais significativas na transição da adolescência para a juventude na vida do professor Moisés foi sua vivência no grupo de jovens que, segundo ele, foi um momento de muito aprendizado. Mesmo perdendo um ano escolar, ele considera que valeu a pena pelo crescimento pessoal que teve:

*Eu entrei pro grupo de jovens e com dois anos, poxa eu já era coordenador desse grupo, sabe? Aprendi muito coordenando esse grupo que era coordenado por uma pessoa mais velha... Eu pratiquei estudo, eu vivi de tudo...*

Durante minhas observações, sempre me chamou a atenção a determinação que o professor demonstrava em promover a participação efetiva de Matheus nas aulas. Essa determinação positiva parece ser uma constante na vida de Moisés:

*Eu via os caras tocando violão e resolvi: 'Poxa, eu vou ver se toco violão'. Com quatro meses eu já tava tocando. Ai teve um encontro, eu vi um cara tocando eu falei: Eu vou tocar no próximo encontro! Eu comecei a treinar e no outro eu já tava tocando...*

Esse envolvimento do professor com o grupo de jovens teve um preço – uma reprovação –, mas ele relata ter valido a pena porque essa experiência fez com que ele compreendesse o que é ensinar e o que é educar que, no seu ponto de vista, é o principal papel da escola:

*Então, eu me envolvi muito, me custou algumas coisas nesse âmbito, mas tive ganho nos outros. No âmbito da escola, por exemplo, eu aprendi que o maior papel é esse. Que é ensinar...*

***Então acho que o papel da escola hoje, é despertar no aluno aquilo que o grupo de jovens fez comigo. Acho que é despertar a liderança, é dar a visão do mundo. É ver que há um outro do seu lado que precisa d'ocê e um outro que já num precisa tanto, a habilidade de conhecer pessoas. Eu acho que o mais importante é isso. Acho que a escola tem que saber disso, sabe? É, despertar no menino o que é a coisa certa e que fale o que é uma coisa errada, que saiba falar isso, as formas de estar... colocar, saiba abrir espaço pra que, assim, os outros meninos trabalhem em grupo, que os meninos discutam uma coisa, pra eles serem eles, que eles, sabe, falarem, pra haver essa troca. Eu acho que na escola hoje o principal papel é esse. Acho que o ensino, ele é muito importante. A gente não pode perder esse foco, da matemática, do***

***português, do conteúdo, né? Mas a forma como isso é dado pra mim é o mais importante.***

Moisés trabalhou com o grupo de jovens, na Igreja Católica, durante oito anos e meio, dos 15 aos 22 anos. Na época, teve um desentendimento com os padres e deixou o grupo. Mais tarde, aconteceram alguns fatos marcantes na sua vida e desde 1999 passou a ser espírita.

### **3.2.4 A escolha do curso superior**

Terminado o ensino médio, chegou o momento de Moisés decidir sobre a continuidade de seus estudos. Quando lhe perguntei sobre a escolha do curso superior, fiquei surpresa por ele me dizer que o curso de Educação Física não foi sua primeira opção. Seus pais sempre foram citados nas nossas conversas com grande significado e foi sua mãe quem o “alertou” para que repensasse a escolha do curso para o vestibular.

Fontana (2000), ao estudar os processos pelos quais vai se constituindo o “ser profissional”, destaca que o momento de escolha da profissão é, na verdade, entrecortado por decisões pessoais, influências do meio familiar, bem como de condicionantes ligadas ao contexto histórico vivido pelas professoras pesquisadas, o que pode ser comprovado neste depoimento de Moisés:

*Meu pai, ele tinha uma cantina e eu ajudava ele. Na época, eu tava no segundo ou terceiro ano da escola. Mas eu fui um cara que formei mais velho. Eu formei no terceiro ano por volta de dezenove anos. Mas eu ajudei ele esse tempo todo, só que é aquela coisa: trabalhar com o pai... num adianta. Mas quando eu fiz meu primeiro vestibular na época não passei. Fiz pra fisioterapia, nem eu sei por que. Minha mãe me xingou quando eu fiz inscrição pra fisioterapia. Eu lembro que na Federal por dois pontos eu não passei, sabe?*

O *felling* de mãe, experiente supervisora educacional, estava certo. O curso de Educação Física era a escolha certa para Moisés. A atitude de sua mãe foi decisiva na “descoberta” profissional:

*Acho que foi o esporro que a minha mãe me deu que me fez abrir os olhos..., ela foi supervisora pedagógica a vida dela toda, então ela sempre conviveu com escola e entendia dessas coisas. Minha mãe me alertou porque ela sempre me viu praticando esporte, eu nunca tive condição financeira pra praticar o esporte, como ele deveria ser feito. Hoje eu tenho um olhar pra isso.*

*A minha mãe sempre me viu envolvido com esporte e tal, ela achou que eu ia fazer educação física, e eu queria fazer educação física, mas ficava um pouco com medo da grana, né? Como é que eu ia viver com a grana da educação física e tal. Eu fiz [para fisioterapia] e não deu certo, eu acho não tinha que ser, minha mãe viu, eu lembro, e falou assim: **Mas fisioterapia, cê não tem nada a ver com isso.** Faz educação física e tal. Aí eu fiz, sabe, mas acho que era uma coisa que tava sempre ne mim, assim, de fazer, mas tinha aquele certo receio. É um determinado medo, assim, sabe? Então acho que isso aí é que na época bateu, né? Eu acho que foi daí que veio essa...*

A opção pelo curso de Educação Física também parece estar relacionada às experiências positivas com atividades esportivas vivenciadas na escola e em outros espaços sociais. Incentivado pelo pai, Moisés soube aproveitar as oportunidades que surgiram, assim jogou futebol na escola e no parque municipal, bem como vôlei:

*Meus pais eram de uma origem simples, a gente era de classe média pra baixo, a gente não tinha um clube direito pra frequentar, minha mãe trabalhava muito, meu pai muito, então minha vida era mais a escola. O único espaço que eu tinha pra fazer esporte era na escola, era no pátio jogando bola, ou então era no Parque Municipal, onde eu joguei bola a minha vida inteira. E meu pai, toda a lembrança que eu tenho dele era todo domingo de manhã, eu ia pro parque jogar bola, e eu levava bola, levava luva de goleiro, camisa de goleiro, eu jogava com a pivetada mesmo, assim, e já conhecia a turminha toda, já chegava e assim, eu lembro que eu tava com hepatite e no dia eu marquei dois gols lá, eu não esqueço isso. E... doente, mas eu fui lá jogar. Eu lembro d'eu subindo pra casa, eu ia com a barriga assim ó, mas eu fui jogar, então eu não tive um espaço pra fazer esporte interessante, mas eu **sempre busquei, eu sempre soube aproveitar bem aquelas oportunidades que me eram dadas...** eu joguei vôlei uma época da minha vida com 13 anos, 14 anos, foi no clube na Serra.. e to aí.*

Com a reprovação na primeira tentativa no vestibular, Moisés começou a trabalhar com vale-transporte e no “comercio exterior”, porque somente havia feito cursinho no segundo semestre e, durante o período de cursinho, virou “sacoleiro”, pois precisava se sustentar. Foi a única experiência profissional fora da Educação Física.

*Aí eu fui fazer cursinho... eu tinha um amigo do grupo de jovens que me chamou para fazer uma prova no SETRANSP,<sup>15</sup> que é de vale-transporte, e eu fiz uma prova lá e passei no negócio. Trabalhei oito meses lá, pra mim foi muito bom, daí eu cheguei num ponto que eu disse: Ah, não. Agora eu vou estudar para o vestibular. Larguei tudo, e fiquei fazendo 'comércio exterior', Paraguai-Brasil, fui quatro vezes lá, porque depois que cê acostuma com o seu dinheiro cê ficar sem é duro. Eu recebi uma grana de fundo de garantia e tal, eu fui pra lá e fiz mais um dinheiro com isso. Foi como eu vivi o segundo semestre do ano de 2000.*

A determinação de Moisés é uma característica marcante na sua trajetória de vida, como no episódio em que ele relata que aprendeu a tocar violão e quando decidiu estudar e passar no vestibular:

*Eu num me esqueço disso, quando eu parei e estudei, eu passei em 17º lugar, na Federal... Pra mim foi uma vitória na época, e fiquei muito feliz.*

### **3.2.5 O exercício da profissão**

Depois de trabalhar com o pai, ajudando-o nas cantinas, e da experiência no SETRANSP, Moisés passou a trabalhar na área de Educação Física, onde vivenciou várias experiências. Ele acredita que nunca devemos fechar o foco vivendo uma única experiência, porque, quando diversificamos nosso foco, vivemos diferentes experiências que nos ajudam a aumentar nosso senso crítico:

*... meu primeiro emprego foi isso e, depois disso sempre trabalhei na área de educação física, trabalhava no voleibol. Eu nunca fui um cara que, assim, apostei minhas fichas numa coisa só. Eu acho que isso sempre foi muito... positivo. Até hoje eu sou muito assim. Eu acho que... a partir do momento que você fica numa coisa só, cê se fecha muito naquilo e o seu senso... seu senso crítico pra algumas coisas, ele passa a ser um pouco... não que ele seja... é... limitado, mas querendo ou não ele passa a ser menor.*

Logo que iniciou o curso de Educação Física, ele começou a trabalhar na área, com a qual se identificou. Com seu dinamismo e ousadia, foi ganhando experiência, fez colônia de férias, trabalhou com vôlei, até que começou a trabalhar na escola:

---

<sup>15</sup> O Sindicato das Empresas de Transporte de Passageiros de Belo Horizonte.

*Quando eu entrei pra faculdade, o primeiro semestre não, mas no segundo eu já comecei a fazer colônia de férias, né? Quando eu fui pro terceiro período eu fiz uma, eu mesmo montei, eu fiz uma colônia de férias, foi aonde eu comecei a mexer com vôlei, e quando eu tava mexendo com vôlei, daí foi quando eu comecei a dar aula em escola, né?*

### **3.2.6 Experiência na escola**

Em 1996, Moisés concluiu a graduação no Curso de Educação Física da Universidade Federal de Minas Gerais e, em 2000, a especialização em Treinamento Esportivo, também na UFMG. Após algumas experiências em outras escolas, começou a trabalhar no Colégio☆Estrela, em 1997:

*Eu sou técnico de voleibol e, em 96, eu fui técnico da Seleção Mineira de Vôlei. Fui jogar em Curitiba. Lá eu fiquei no quarto com o técnico de basquete do Colégio☆Estrela na época, e a gente foi conversando e aquela coisa toda. Ele me sondou da possibilidade de vir pra Escola pra ser técnico de vôlei do Colégio☆Estrela. Daí, na época eu tava muito bem porque eu dava aula em outra escola, eu dava aula na Milton Campos, eu dava aula num clube. Eu tinha um salário legal na época. E daí ele me chamou, e o Colégio☆Estrela não era o que ela é hoje. O Colégio☆Estrela tava começando...*

*Tinha sido feita essa mudança na época. Quando eu vim, a mudança já tinha acabado. E aí eu vim pro Colégio☆Estrela, na época foi feito com o dono do Colégio☆Estrela, ele me falou que eram tantas aulas, eram vinte aulas, mais os treinamentos e, pra vim e assumir as equipes de vôlei da escola, e tudo. Na época, ele ainda me deu turmas aqui, da Escola de esportes, duas turmas aqui na escolinha. Então eu fiquei pensativo na época: 'Poxa, será que eu pego isso?' Eu ainda pedi um tempo pra ele. Ah, não. Eu lembro que foi numa sexta-feira que eu vim aqui. Eu fiquei de dar a resposta pra ele até na outra sexta-feira. Eu disse: 'Posso pensar até sexta-feira?'. Ele disse assim: 'Não, eu quero a resposta agora'. Eu olhei pra cara dele e disse: 'Cê quer a resposta agora? Então, fechou'.*

Nos momentos de decisão, Moisés sempre optou por enfrentar os desafios, nunca se acomodou, e foi assim que outras oportunidades foram aparecendo e ele sempre esteve aberto para aproveitá-las.

*Na época... eu, perdi dinheiro pra vim pra cá, **mas eu sou um cara que funciona muito assim, eu gosto de desafios, sabe?** Então pra mim na época foi uma coisa interessante e acho que foi um passo certo eu 'eu dei. A escola virou o que virou, eu acho que eu me... adequiei a algumas*

*coisas... Acho que a escola me ajudou a crescer profissionalmente na forma de pensar, na forma de agir, na forma de enxergar algumas coisas... Eu acho que eu... eu cresci muito.*

À medida que as coisas foram acontecendo e as oportunidades surgindo, Moisés foi fazendo escolhas, depois de trabalhar por dois anos na escola Artes & Ofícios, passou a trabalhar somente no Colégio☆Estrela; trabalhava com a Educação Física curricular e com a escolinha de vôlei. Por vezes, foi criticado pelos amigos que diziam que escola não era uma boa opção. Mas, pelo que acompanhei do trabalho de Moisés e pelo seu relato entusiasmado, é na escola que ele se realiza como professor. Ele faz parte de um grupo privilegiado que trabalha com aquilo de que gosta e ama o que faz...

*Muitas vezes vem essa coisa que o pessoal coloca: 'Ah, escola é um saco'. Eu não concordo. **Eu sou um cara que toda vez... todo dia de manhã, eu passo aqui... pela portaria da escola, eu venho porque eu gosto, sou, assim, feliz, brinco com ameninada toda e faço isso porque eu gosto mesmo.** Tem gente que fala assim: 'Ah, pô, cê dá aula...' Não, num tenho aquela coisa de acordar de manhã: 'Nossa Senhora, tem que dá aula...'. **Não, eu gosto, venho aqui porque gosto mesmo...***

Outras oportunidades profissionais apareceram, e Moisés continuou fazendo suas escolhas, mas sempre considerando as possibilidades:

*Em 2005, houve uma proposta do Minas Tênis Clube pra eu ir trabalhar com vôlei, que era um grande sonho da minha vida. De novo, quando eu fui trabalhar com vôlei no Minas eu perdi dinheiro, muito dinheiro, mas era uma coisa que se eu não fizesse isso daqui uns anos eu ia olhar pra trás e falar assim: 'Pô, cê podia ter ido'. Então, fiquei tranquilo de ter ido, acho que valeu a pena e acho que é um processo que está acontecendo, né? E acho que é muito válido porque para eu ir para o Minas eu diminui muito a minha carga horária aqui, né? Eu cheguei a ter no Colégio☆Estrela trinta aulas, mais os treinamentos, eu tinha quarenta e duas aulas aqui. Houve uma época na minha vida que, nas segundas e nas sextas-feiras, eu chegava no colégio sete e dez e saía às dez da noite. Eu dava aula de sete da manhã a vinte pro meio-dia, da uma às cinco e meia, de cinco e meia até sete horas na escolinha, de sete às dez, treino. Huh, eu fiz isso um tempo... Mas eu era solteiro, meu pique era outro. A realidade de vida era outra... Mas eu acho que... que hoje, da forma como as coisas tão é muito interessante. Então eu gosto muito disso, né? Eu trabalho no Clube com voleibol, que é uma coisa onde eu também me realizo, onde existe um crescimento... Acho que essa dualidade entre dois empregos, acredito, duas empresas fortes, duas empresas exigentes, pra mim, tem sido muito rico, sabe, esse crescimento, essa autocrítica que se faz daqui e de lá, interessante, né? (Entrevista: 20/5/2008)*

Durante o tempo em que estive acompanhando o professor Moisés, por várias vezes, ele foi cumprimentado por outros alunos de anos anteriores. Todas as vezes que isso acontecia, era sempre uma abordagem respeitosa, com grande intimidade e muito bom humor. Nas nossas conversas, sempre falávamos sobre as dificuldades e afinidades de trabalhar com cada idade.

*Eu trabalhei, nos termos de hoje, com sextas, sétimas, oitavas e nonas. Eu trabalhei oito anos só com quinta série na nomenclatura anterior, sexta série atual... **Eu adorava! Adorava, acho que, pra mim, é a melhor série que tem...** pra trabalhar. Depois disso, vem a sexta série 'antiga', e a análise que eu faço é a seguinte: na quinta série, os meninos trazem muita coisa daquela educação física infantil, tão conhecendo um mundo novo, né? Antes ele tinha só uma professora em sala, ou mais uma, agora passa a ser um monte de professores; a referência não é só uma, a referência passa a ser várias... É muito interessante. Então eles entram um pouco acuados, com um pouco de medo de ver como é que são as coisas, a aceitação já não é de um, ela tem que ser de todos os professores, ele tem que, de alguma forma, tá se expressando, não pra um, mas pra vários professores. Então, eu acho que é uma fase... Eles trazem um pouquinho, eles já tão gostando da aula. A sexta série também é um pouco isso, só que eles já sabem como é que é, mas eles ainda gostam muito e ainda têm um pouco de receio das coisas. A sétima série, pra mim, é a série onde tudo tá livre, onde eles já sabem onde é que eles tão, onde eles mais ou menos dominam a coisa e aí eles acham que já podem tudo, né? Eu acho que talvez a série mais difícil de trabalhar seja a oitava série na nomenclatura atual. Porque a nona série já é uma coisa assim, talvez eles já até comecem o ano um pouco assim, mas o foco já passa a ser o ensino médio e já entram os namoricos, etc. etc. Então as brincadeiras, outras coisas já mudam um pouco o foco, né? Eles já te escutam mais, a sua forma de contato é outra, eu gosto de quinta, mas hoje na Escola, por exemplo, eu trabalho com sexta, trabalho com sétima série, que é a antiga sexta e... oitava, eu adoro também, adoro.*

*No ensino médio, nunca trabalhei. Nunca! Nunca! E acho que é o maior desafio da educação física hoje é o ensino médio, sem sombra de dúvida. Acho que, muitas vezes, até por nós, profissionais. Acho que a gente espera uma coisa que às vezes num é. **A gente precisa é estudar um pouco mais a meninada do ensino médio, contextualizar um pouco mais com esse mundo que a gente tem hoje, pra gente poder ter uma idéia de como vai ser esse ensino médio.***

*Porque num dá pra se pensar em trabalhar ensino médio nos dias de hoje como dez anos atrás. Tudo mudou! Hoje, se você conseguir colocar um menino lá na quadra pra fazer qualquer atividade já é uma vitória. Mas isso é uma outra história.*

Mesmo trabalhando muito em duas empresas com trabalhos diferentes, Moisés se dedica a um *hobby* que, de brincadeira, passou a ser um trabalho profissional:

*E, paralelamente, à escola e ao clube, eu mexo com som, faço festas, né? Assim, começou como hobby, de brincadeira. Comecei com isso em 2002, 2003, e comecei do nada, assim, não tinha a obrigação de fazer por dinheiro, comprei uma caixa de som, um amplificador, e um professor aqui da Escola me chamou pra ir na casa dele tocar pra mãe dele. Sempre me via tocar violão. Comecei a mexer, comecei a brincar, brincar e cheguei aonde eu cheguei hoje. Hoje eu já tenho um carro pra ir, um carro onde guardo meu som, já pego som pra 300, 400 pessoas, já fiz festa no Ouro Minas, poxa... É uma coisa e que, até certo ponto, me dá uma grana. Financeiramente, era uma coisa que antes era de brincadeira, hoje, quando eu faço já é profissional e que tem a vantagem que se na época eu não tiver a fim de trabalhar, aí o pessoal telefona eu digo assim: 'Ah, eu já tenho festa nessa data'. Então é bom, tem festa que eu vou e canto, tem festa que eu ponho só o som. Eu tenho som, eu tenho luz, eu tenho projeção com vídeo e tudo. Então é legal.*

A escolha da Educação Física como profissão não foi, no momento em que ocorreu, uma escolha consciente. Essa consciência foi se constituindo ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. Hoje, Moisés afirma estar convicto dessa escolha e, se tivesse que fazê-la novamente, não hesitaria.

#### *Entrevista com Moisés*

*Se eu fosse voltar atrás, eu acredito que faria Educação Física de novo. Só que eu questiono algumas coisas sobre valorização da profissão, remuneração e outras coisas... Quanto mais a gente vai crescendo, quanto mais a gente vai vendo e compreendendo um pouco mais as coisas, eu fico pensando o seguinte: tem uma coisa que o dinheiro não compra. **Eu acho que você acordar de manhã e sair pra fazer uma coisa que você gosta, isso é uma coisa que não tem preço, sabe?** Eu vi uma palestra, terça-feira retrasada, de um técnico de vôlei no Clube onde eu trabalho. Ele tava falando sobre a história de vôlei no Clube, e ele é filho do Adolfo Guilherme, que foi um grande técnico de vôlei que a gente teve aqui... Adolfo falava com ele o seguinte: **'Arruma uma coisa que cê gosta pra fazer que cê num precisa trabalhar nunca mais na sua vida, né?'** Isso é uma coisa que me bateu muito na fala dele; acho que foi a fala que ficou. Eu acho muito legal só que a gente ainda é muito pouco valorizado. Por exemplo, minha esposa agora vai ter um parto. O médico vai cobrar por volta de R\$ 2.400 o parto. Esse cara faz dez partos por mês, quanto é que esse cara num ganha, fora o que ele já tira? Então, se você for começar a olhar as coisas nesse sentido, eu acho que cê vai parar e pensar: 'Poxa... né? Da mesma forma que a gente olha pra cima, a gente tem que olhar pros outros lados também, né? Então hoje eu não posso reclamar. **Acho que eu sou um cara realizado e tal, mas tem determinadas horas que eu penso um pouco nisso, assim... Eu acredito que a nossa profissão tinha que ser um pouco mais valorizada, assim, entendeu?***

### 3.2.7 Experiência com deficientes

Quando perguntei a Moisés quais experiências ele havia tido com pessoas com deficiência, ele ficou por um tempo em silêncio, pensativo, depois respondeu:

*Acho que deficiente... deficiente eu não tive experiência direta, mas eu tive um amigo meu que teve leucemia. **Isso mexeu muito comigo** na época sabe? Foi numa época difícil, quando você começa a descobrir as coisas. (Silêncio) Eu tinha doze pra treze anos. Ele se chamava Wilson, a mãe dele era muito amiga da minha. Minha mãe falou que ele tinha a doença, ela me explicou como que era, que ele podia morrer e tal... Acho que foi ele **a primeira pessoa que eu tive noção de que era diferente dos outros.** Entendeu?. Quando eu descobri, **acho que eu comecei a ver que tinham pessoas diferentes, nenhum como o outro.** Um fala mais outro fala menos, a primeira noção de que uma pessoa é diferente eu acho que foi aí, acho que foi essa. Fora isso, acho que no grupo de jovens, também, a gente fazia trabalhos com cegos e eu aprendi a lidar melhor com isso e comecei a enxergar um pouco mais a diferença, né? Acho que foi isso aí. O primeiro foco ali que eu tive.*

Outra experiência com deficientes, também foi relatada por Moisés durante a entrevista, foi na escola Artes & Ofícios. Antes de começar a trabalhar no Colégio☆Estrela, ele vivenciou outras experiências profissionais, sendo que a mais significativa e rica foi a experiência que teve na escola Artes & Ofícios:

*Eu tava no terceiro período. E, na época, foi muito legal porque a Sônia, que era a coordenadora de lá na época, me convidou para trabalhar lá e disse: 'Eu quero que você fique com eles e dê uma atividade pra eles brincarem no final da aula'. As aulas as eram terças e quintas-feiras, das 4h30 às 5h30, e eu lembro que era a última aula. **Foi muito legal, eu cresci muito com isso...***

Moisés começou a trabalhar na escola Artes & Ofícios no início da sua formação acadêmica. Ele considera essa experiência um verdadeiro laboratório, uma vez que na faculdade ele não teve oportunidade de vivenciar nenhuma disciplina relacionada à área de deficientes; tudo o que aprendeu foi intuitivo:

*Eu trabalhava com alunos que tinham deficiência motora séria, mas é difícil falar, eu num sei dizer pra você o termo técnico disso. Mas eu sei que eles eram pessoas que aprendiam como todos aprendem... normal, só que o tempo deles era outro. Meninos que tinham quinze, dezesseis anos aprendendo, tipo assim, a tomar ônibus, aprendendo a matemática básica.*

*E a parte motora muito debilitada, comprometida demais, eles não tinham noção de esforço, não tinham noção de espaço, não tinham noção de nada, assim, sabe. E, pra mim, na época foi um laboratório legal, eu era muito novo. Na época, na faculdade, não tinha nada ligado à pessoa com deficiência. Então eu resolvi a começar pra ver como ia ser.*

Moisés aprendeu muito com essa experiência, leu muito, já que era praticamente leigo nesse assunto. Foi experimentando, errando, acertando e aprendendo com os outros profissionais que ali trabalhavam e, principalmente, aprendeu muito com os alunos:

*Eu não tinha leitura... era praticamente leigo. Comecei a fazer muitas experiências, no sentido de trabalhar a parte motora dos meninos fazendo muitas atividades diferentes com bola e outros materiais, umas coisas que a gente sempre faz e tal. E vi que aquilo ali, até certo ponto, era interessante, só que eles não se envolviam muito naquilo. Aí eu comecei a pegar com eles o que eles queriam fazer, sabe... Falavam em futebol, então vamos jogar futebol e eles começaram a jogar futebol do jeito deles. No 'sábado divertido' que eles tinham, a gente ia p'um Shopping, ou ia prum outro lugar com eles, dava uma volta na lagoa, tomava água de coco, eles queriam.. A gente ia conversando... Então acho que foi muito bom, no sentido de ver como eles (os outros profissionais que trabalhavam lá) tratavam as crianças, os jovens dali.*

Algumas experiências foram muito marcantes e ajudaram Moisés a encontrar caminhos para que ele avançasse no seu trabalho. Todas as experiências por ele relatadas sempre vinham acompanhadas de muita sensibilidade, como no seu relato sobre o aluno Henrique:

*Por exemplo, tinha o Henrique... Eu nunca mais me esqueço... Eu sou péssimo com nome, mas o Henrique, eu não esqueço o nome dele. Um dia, o Henrique, que era um aluno que tinha uma dificuldade de jogar futebol, tava jogando e falou... 'Vão jogar com a mão?' Então todo mundo gostou e começou a jogar com a mão. A gente tava jogando um dia e ele mandou a bola, acertou na menina que tava no gol e machucou ela, sabe. Não era uma bola pesada, a gente sempre jogava com uma bola mais leve... Nossa, quando ele viu que machucou, tinha, assim, umas escadas, ele subiu correndo das quadras pra dentro da escola, bateu a porta 'TUM' e se trancou lá dentro e não saía mais. Nossa, foi uma dificuldade pra tirar o menino dali de dentro... Mas eu tratei com ele do mesmo jeito, fui conversando até ele se acalmar: 'Que que foi?' Eu perguntei e disse: 'E daí, é coisa do jogo, cê num fez por querer... né?' Foi muito rica essa experiência na Artes & Ofícios. Foram dois anos lá onde foi o primeiro contato que eu tive, assim, 'profissionalmente' entre aspas, trabalhando com deficiente.*

Desde meu primeiro contato com o professor Moisés, quando fui apresentada a ele pela coordenadora do departamento de Educação Física,

algumas características dele chamaram minha atenção: uma pessoa extremamente alegre, receptiva, carismática, sensível e acolhedora...

Essa impressão, com o passar do tempo, foi se consolidando. Fui conhecendo um professor apaixonado por sua profissão, realizado, experiente e entusiasmado. Sempre o vi extremamente interessado por **todos** os alunos. Foram muitas as vezes em que o vi, ao final das aulas, conversando individualmente com algum aluno, retomando alguma situação da aula ou preocupado com algum processo particular. Em todas as situações de conflito, o vi preocupado em ouvir as versões e acalmar os ânimos exaltados. Também foram muitas as vezes em que o vi como um “paizão”, dando conselhos, preocupado com as “vaciladas” dos alunos. Sempre se colocava na situação de mediador, companheiro e até mesmo amigo. Todas essas características geravam um relacionamento de confiança, respeito e cumplicidade, o que o tornava um professor muito “especial”.

Tanto na entrevista como na convivência durante a pesquisa de campo, percebi em Moisés um professor sempre motivado e consciente do seu compromisso social de ser professor.

A presença de Matheus, um aluno com deficiência, em uma de suas turmas, proporcionou a Moisés uma experiência única, tanto profissional quanto pessoalmente. Conviver com Matheus, segundo ele, foi um momento de grande aprendizado e um privilégio. Sem dúvida, houve grande identificação e empatia entre ambos.

### **3.3 Quem é o aluno Matheus?**

Conhecer Matheus foi um processo que se estendeu durante todo o período em que estive no campo. Mediante observações das aulas, das conversas e da entrevista com a terapeuta ocupacional (TO) Alessandra,<sup>16</sup> de entrevista com a orientadora educacional, com o professor Moisés e com os outros professores que com ele conviveram nos anos anteriores, fui extraindo a história dele... Os dados

---

<sup>16</sup> Nome fictício dado à terapeuta ocupacional que acompanhou Matheus durante a maior parte da pesquisa de campo

que colhi das conversas que tive com o próprio aluno e com os seus colegas de turma também me ajudaram a ter uma visão geral da trajetória dele.

Esses momentos de convivência me ajudaram a perceber as concepções que ele tem de si mesmo, seu desenvolvimento social, sua forma de interação com o outro e seu modo de encarar a vida diante do seu processo de inclusão social e escolar. Apresento, agora, o aluno Matheus.

A primeira vez que o vi foi de longe, antes mesmo de começar a pesquisa, quando fui observar os alunos com deficiência que estudavam na escola em que eu faria minha pesquisa de campo, na tentativa de escolher o professor que seria meu estudo de caso. Chamou-me a atenção um adolescente de rosto muito bonito com deficiência física. Ele usava óculos, tinha postura curvada, um olhar tímido e introspectivo. Perto dele havia um andador encostado, para não bloquear a passagem, e sentado perto dele uma moça (depois vim saber que era uma TO, que o acompanhava), que permaneceu com ele ali por todo o recreio.

Matheus parecia destoar daquele ambiente escolar cheio de escadas e alunos correndo e brincando por todos os lados. A escolha pela turma desse aluno me pareceu oportuna, por provocar em mim questionamentos que são uma constante no cotidiano dos professores de Educação Física que têm em sua turma alunos com deficiência: ***Como ensinar Educação Física para alunos com deficiência?*** Fiz a escolha pela turma de Matheus mesmo sem saber qual seria o professor que eu acompanharia.

Matheus é um adolescente de 14 anos, deficiente físico e com um diagnóstico de paralisia cerebral. Segundo informação da terapeuta ocupacional (não tive acesso ao laudo médico), durante o parto houve uma complicação e foi preciso o uso de fórceps de alívio, o que provocou a deficiência.



FIGURA 2: Desenho das características físicas de Matheus

Segundo Mattos (2008), a deficiência física (ou motora) apresenta uma ampla gama de condições que podem afetar os indivíduos em termos de mobilidade, coordenação motora (até mesmo a parte motora da fala), em razão de lesões variadas, como neurológicas, neuromusculares, ortopédicas, malformações congênitas ou adquiridas. No que se refere à deficiência física, podemos apontar várias subclassificações relacionadas à natureza da lesão do sistema afetado (neurológico, neuromusculares, ortopédicas, malformações congênitas ou adquiridas) e uma delas é a paralisia cerebral.

A paralisia cerebral, para Mattos (2008), é um termo que se dá a um grupo de limitações psicomotoras resultantes de lesões do sistema nervoso central ou problemas no desenvolvimento do cérebro antes do nascimento (problemas congênitos). Dependendo do lugar em que ocorre a lesão e da quantidade de

células atingidas, diferentes partes do corpo podem ser afetadas, alterando o tônus muscular, a postura e provocando dificuldades funcionais nos movimentos. Esse quadro clínico pode gerar movimentos involuntários, alterações do equilíbrio, do caminhar, da fala, da visão, da audição e da expressão facial. Algumas crianças com paralisia cerebral também podem apresentar dificuldades de aprendizagem, mas é impróprio considerar uma pessoa com paralisia cerebral como possuidora, também, de deficiência mental. Embora haja casos simultâneos, ambas as deficiências não ocorrem, necessariamente, ao mesmo tempo. No caso de Mateus, ele não apresenta déficit cognitivo, e isso é fácil de constatar em conversas com ele, com a T. O., com os professores, com os colegas e com a orientadora.

#### **Conversa com a TO Alessandra**

*Ele não tem nenhuma dificuldade de aprendizagem; com ajuda ele vai muito bem, nunca tomou bomba, mas é dois anos mais velho do que a turma porque começou a estudar mais tarde. Primeiro ele estudou em uma escola especial, mas não tinha necessidade, depois veio pra cá. (Diário de pesquisa: 8/4/2008)*

Dadas as limitações motoras de Mateus, ele sempre faz prova separado da turma, pois não consegue escrever por causa do comprometimento motor das mãos e tem de fazer a prova com a acompanhante, que lê as questões e ele dita a respostas para que ela as anote.

Na maioria dos casos de paralisia cerebral, a causa exata é desconhecida. Algumas possibilidades incluem anormalidades no desenvolvimento do cérebro, como lesão cerebral do feto causada por baixos níveis de oxigênio (hipóxia perinatal) ou baixa circulação do sangue, infecção, trauma. Também pode ser provocado por partos difíceis, principalmente os dos fetos muito grandes de mães pequenas ou muito jovens (a cabeça do bebê pode ser muito comprimida durante a passagem pelo canal vaginal), trabalho de parto demorado, mau uso do fórceps, manobras obstétricas violentas. Além disso, os bebês que nascem prematuramente (antes dos nove meses e pesando menos de dois quilos) têm mais chances de apresentar paralisia cerebral. Outras possíveis causas incluem: icterícia grave do recém-nascido, infecções na mãe durante a gravidez, problemas genéticos ou outras doenças que fazem o cérebro desenvolver anormalmente durante a

gravidez. A paralisia cerebral também pode acontecer depois do nascimento, como quando há uma infecção do cérebro (encefalite) ou um trauma de crânio.

Na paralisia cerebral, não há possibilidade de regeneração das células afetadas, portanto não há cura da lesão. No entanto, as células restantes podem ser estimuladas a funcionar de modo a compensar a deficiência e a desenvolver ao máximo as potencialidades da criança. É importante saber que não é uma doença. Não é contagiosa e não evolui, nem mesmo é algo que cresce com o indivíduo que a possui. (NELSON; SWAIMAN; RUSSMAN, 1994)

Matheus sempre demonstrou ter muita noção de suas limitações e parece conviver bem com elas, assim como todos os que com ele convivem.

#### **Conversa com a TO Alessandra**

*O Matheus tem muita noção dos limites dele, do que ele dá e do que ele não dá conta e não tem problema nenhum com isso. Não tem complexo nenhum. Ele só não gosta quando as pessoas o tratam como se fosse criança falando de forma infantil. (Diário de pesquisa: 8/4/2008)*

Pelas informações que tive de Matheus, um fato que sempre me chamou a atenção é a forma como os pais lidam com a deficiência do filho. Tanto na voz da orientado quanto da TO a fala é de que a família é sempre muito presente e sempre o apóia. Por várias vezes acompanhei a chegada da mãe, que sempre o buscava na portaria da escola ao final das aulas. Cuidadosamente, ela parava o carro na vaga reservada para os deficientes, cumprimentava-o com um beijo e, auxiliada pelo funcionário da escola, que também era muito cuidadoso, levava-o até o carro, depois dobrava o andador, guardando-o no banco de trás do carro.

#### **Conversa com a TO Alessandra**

*À tarde Alessandra trabalha em uma escola especial, que é do Serviço Único de Saúde (SUS) e que diz ser tudo mais difícil. Ela comentou sobre a coragem da mãe de ter mais filho depois do problema no parto com Matheus. Ela é mãezona mesmo e o pai também, diferentemente do que a gente vê normalmente. O que a gente vê é falta de apoio e famílias desestruturadas. (Diário de pesquisa: 8/4/2008)*

Também pude presenciar o carinho dos pais durante a cerimônia de abertura das Olimpíadas da escola, quando Matheus foi escolhido para representar

os alunos fazendo o juramento do atleta. Segundo a orientadora, os pais são muito atenciosos e sempre estão presentes numa parceria saudável com a escola.

### **Evento Olimpíada**

Matheus foi indicado pelo departamento de Educação Física para fazer o juramento do segmento de 6º a 9º ano. Logo que cheguei, conversei um pouco com ele, que parecia pouco à vontade. O professor conversou e brincou muito com Matheus. Os pais estavam presentes e, como sempre, segundo a acompanhante, dando o maior apoio...

[...] Quando a cerimônia de abertura se encerrou, os pais de Matheus foram ao encontro dele. Eles tinham os olhos brilhantes e estavam muito felizes e orgulhosos com a participação de Matheus, como a maioria dos pais corujas. (Diário de pesquisa: 10/5/2008)

Uma característica marcante de Matheus, que aparece constantemente nos meus registros e nas falas dos que com e ele convivem, é a alegria. Todos os dias de registro constatei frases como: *Ele é feliz...; Ele se diverte muito...; Ele morreu de rir... .*

O seu belo sorriso está sempre estampado no rosto e o bom humor parece ajudá-lo a superar a timidez. Sempre diz uma “piadinha” e é muito espirituoso, principalmente com Moisés e com os colegas. Todos brincam muito com ele de forma muito amigável e carinhosa.

Todos os funcionários (dos serviços gerais ao diretor) o conhecem e o tratam carinhosamente. Não que ele seja uma figura popular e comunicativa, mas tem um carisma que acaba aproximando as pessoas. Por várias vezes presenciei funcionários que passavam pela quadra e faziam questão de incentivá-lo.

### **Aula na quadra**

Um funcionário do lado de fora da quadra observa a aula e 'brinca' com Matheus: *Vamo lá, cara...* (Diário de pesquisa: 14/2/2008)

### **Conversa com funcionária**

A assistente de aluno (nome dado aos funcionários que auxiliam na disciplina) disse que ele é sempre assim alegre e participa de tudo. (Diário de pesquisa: 18/3/2008)

Tive a oportunidade de conversar com Roberto Carlos<sup>17</sup> e ele me relatou que Matheus usava cadeira de rodas no ano anterior quando foi aluno dele e que

<sup>17</sup> Nome fictício (escolhido por ele) dado ao professor que deu aula para Matheus em 2007.

era "bacana" vê-lo agora com mais independência, de andador. Sempre que passava pela quadra fazia questão de "mexer" com ele como no dia da aula de basquete. Roberto Carlos estava no horário vago e ficou observando a participação de Matheus na aula. O esforço dele para realizar a tarefa era incrível! Com muita calma, pegava a bola, fazia uma mira bem precisa e, em um momento de equilíbrio, fazia o lançamento. Às vezes acertava, outras não, mas não desistia.

#### **Aula de basquete**

*Tá fácil? Então chega mais para trás*, orienta Moisés e, após ajustada a nova distância diz: *Vou dar uma voltinha*. Matheus acerta a cesta, e o professor, que já estava indo na direção dos outros alunos, diz: *Eu num tô falando que isso tá fácil?* Nesse momento, Roberto Carlos brinca com Matheus, e os dois professores trocam comentários sobre ele, de como ele está esperto. Matheus parece se divertir muito e sorri o tempo todo. (Diário de pesquisa: 25/3/2008)

Sempre muito esperto, demonstrava ter perfeita noção do que era capaz de fazer e também de elaborar formas para compensar suas limitações sem deixar de participar.

#### **Jogo de queimada**

O time adversário tentou queimar Matheus, que se esquivou e foi elogiado pelo professor, a acompanhante e o estagiário, e, em seguida, disse: *Vou ficar atrás do professor que aqui eu não tomo bolada*. (Diário de pesquisa: 14/2/2008)

Quando foi convidado para fazer o juramento do atleta na cerimônia de abertura da Olimpíada, demonstrou grande insegurança. Sabia que ficaria nervoso, mas, quando foi sugerido que poderia fazê-lo junto com uma menina, ele aceitou se sentindo mais tranquilo após conversar com Alessandra e Moisés.

#### **Evento Olimpíada**

No momento do juramento, Matheus foi chamado juntamente com a outra aluna da mesma série. Ele caminhou lentamente até o microfone, que estava do outro lado do ginásio, a aluna acompanhou-lhe o ritmo e o público todo em silêncio esperou... Com muita dificuldade, Matheus falou baixinho, visivelmente nervoso e com a voz tremula, que foi abafada pela aluna, que leu pausadamente respeitando o ritmo de Matheus. (Diário de pesquisa: 10/5/2008)

Um momento marcante, logo nos primeiros dias de pesquisa de campo, foi quando Matheus, percebendo a gagueira do professor, passou a fazer uso disso para se aproximar e da mesma forma Moisés usou da situação para deixá-lo à vontade.

### **Aula na quadra**

Matheus 'zoa' o professor que apresenta gagueira: *Ô ô ô ô fessor, que que que que eu tenho que que fazer?* Os dois se divertem com a 'zuação'... Eu fiquei me perguntando: Será que se fosse outro aluno Moisés aceitaria a brincadeira na esportiva como aceitou de Matheus? (Diário de pesquisa: 14/2/2008)

A convivência com os colegas é muito saudável. Eles respeitam e apóiam a participação dele em todas as atividades e o clima é sempre de muita brincadeira e zuação. Uma brincadeira comum entre eles e da qual o professor também participava era chamarem um ao outro de “biba”, insinuando feminilidade.

### **Jogo de queimada**

[...] um aluno que estava próximo disse, brincando com Matheus que tentava ajeitar a bola para lançá-la: *Segura a bola que nem homem, seu biba...* e o riso tomou conta de todos. (Diário de pesquisa: 14/2/2008)

Os colegas de sala demonstravam estar sempre prontos a colaborar. Na escola, Matheus interagia muito bem com os colegas. Se a inclusão dependesse apenas deles, eu diria que ela já estava consolidada. Pelo que acompanhei, os alunos aceitam e respeitam as diferenças individuais e sabem conviver muito bem com a diversidade. O fato de eles já estudarem há mais tempo é muito importante, pois a cada ano as atitudes vão se tornando mais naturais. A maioria dos colegas quer sempre ajudar, como é o caso de Lucas,<sup>18</sup> que a todo o momento estava perto e apoiava muito Matheus.

### **Aula no ginásio**

Matheus chegou atrasado e sentou-se ao lado do professor, que disse: *Depois eu te explico o que estamos fazendo.* Em seguida, Matheus pediu para ir ao banheiro e Lucas logo se ofereceu para acompanhá-lo. Nesse dia ele não havia trazido o andador e precisava apoiar em alguém para se deslocar. Quando Matheus ia saindo, um aluno estava deitado no caminho

---

<sup>18</sup> Nome fictício dado a um aluno muito próximo a Matheus

e não percebeu que estava atrapalhando, e os outros alunos pediram, quase que em coro, que ele desse licença: *Ou, levanta aí, né?* (Diário de pesquisa: 3/4/2008)

Como eu tinha cópia do planejamento das aulas, muitas vezes eu ia para a escola pensando como eu, como professora, faria para que Matheus participasse daquela atividade. A solução encontrada era sempre surpreendente, principalmente porque muitas vezes os próprios alunos junto com o professor e com Matheus, encontravam alternativas brilhantes, como foi o caso da aula de queimada. Matheus nunca era carta branca, ele só tinha uma forma diferente de ser queimado.

### **Jogo de queimada**

Matheus pegou a bola novamente, e todos os colegas esperaram. Ele foi queimado respeitando o combinado (o aluno aproximou e mandou-lhe a bola na perna de leve) já no cruza. Ele pegou a bola e passou para outro colega cruzar. (Diário de pesquisa: 14/2/2008)

Desde a primeira aula na quadra, o professor percebeu a aceitação da turma, que se demonstrou muito adaptada à presença e à participação de Matheus.

### **Conversa com Moisés**

*O nome do Matheus entrou na cartela da queimada de bingo e foi sugestão da própria turma que parece estar acostumada. Para os meninos, é importante a presença dele; todo mundo cresce é por aí mesmo.* (Diário de pesquisa: 14/2/2008)

Em algumas aulas, especialmente a de prática de jogo coletivo, um único aluno se mostrava impaciente com a quebra da dinâmica do jogo. Nunca senti isso como discriminação, mas, como ele era um aluno muito participativo e competitivo, às vezes se sentia prejudicado pela presença de Matheus, que tinha o seu ritmo de participação, mas o professor estava sempre atento a essa situação.

### **Aula de handebol**

O professor pára a bola e pergunta o que está acontecendo. Uns reclamam da *fomeagem*, outros da entrada dura (depois do jogo, o professor relatou que interrompeu a aula naquele momento porque um aluno havia reclamado com ele de ter que passar a bola por Matheus). (Diário de pesquisa: 6/3/08)

Quando aconteciam situações como essa, logo o professor e alguns alunos rapidamente se posicionavam apoiando Matheus.

### **Aula de handebol**

Matheus roda a quadra inteira com boa movimentação e se diverte muito durante o jogo. Lucas demonstra ter grande afinidade com Matheus e, às vezes, tenta protegê-lo. Ele sugere que o aluno que reclamou de Matheus vá para o gol e pede ao professor que passe para o time de Matheus. Com o aluno *fominha* no gol o jogo acontece melhor. Ele sai do gol para atacar e quase toma um gol, o que é motivo de zoação da turma, inclusive de Matheus. Todos levam na esportiva. (Diário de pesquisa: 6/3/2008)

Outro fato que me foi relatado por Alessandra foi o da mãe de um aluno que se sentiu incomodada de seu filho ser da mesma turma de Matheus, alegando que a turma ficaria prejudicada. Ela imaginou que Matheus teria dificuldades de aprendizagem o que atrasaria a turma. Segundo a orientadora, a escola atendeu essa mãe, esclareceu o fato, mas ela foi irredutível, e a escola achou melhor trocar o filho dela de sala para evitar constrangimentos para Matheus. O filho reproduziu a fala da mãe.

### **Conversa com a TO**

A acompanhante disse que na sala quase todos os alunos conversam com Matheus e relatou que a mãe contou que um menino que também é vizinho deles não aceitou ser amigo dele nem mesmo na sala. Ela não sabe como terminou a história... (Diário de pesquisa: 8/4/2008)

Mesmo com esse incidente, que foi o único do qual fiquei sabendo e não foi divulgado, nem mesmo Moisés sabia do fato, a turma sempre demonstrou muito respeito por Matheus.

### **Aula de handebol**

*Tem que passar pelo Matheus*, grita um aluno que parte para o ataque. Os óculos de Matheus caem e a lente se solta. Todos param o jogo e esperam o professor recolocar a lente. *E aí, tudo bem?*, pergunta Moisés a Matheus, que responde positivamente e o jogo continua... (Diário de pesquisa: 6/3/2008)

A família de Matheus aparenta ter uma condição financeira confortável. Os dois filhos freqüentam escola particular, eles moram próximos à escola, que fica num bairro considerado de classe média, e a mãe de Matheus sempre o leva e o busca de carro. Além disso, Matheus freqüenta várias atividades especializadas particulares no período em que não está na escola, e é a família quem paga à TO

que o acompanha na escola. O computador que ele usa em sala também é da família.

#### **Aula em sala – organização da Olimpíada**

É a primeira vez que vejo Matheus na sala. Ele se assenta na última carteira da primeira fila da sala, e ao lado, entre as duas filas, fica a cadeira da acompanhante. Na sua carteira há um computador com um monitor. Na aula anterior, a acompanhante disse que o computador era dele. (Diário de pesquisa: 18/3/2008)

Os pais têm entendimento real das limitações de Matheus provocada pela paralisia cerebral e investem muito em tratamentos auxiliares para que ele tenha independência. A rotina é muito cansativa, mas traz melhoras significativas. O dia de Matheus é cheio de atividades. Quando não está na escola, ele reveza entre fisioterapia, terapia, aulas particulares (somente no período de provas, para auxiliá-lo a estudar) e o CEPODE.<sup>19</sup> Essa rotina é exaustiva, mas, segundo relato dos professores de Educação Física que já trabalharam com Mateus, desde que começou a estudar na escola o desenvolvimento motor e social dele tem melhorado. Antes ele precisava de cadeira de rodas e hoje já consegue se locomover com o auxílio do andador.

#### **Conversa com a TO**

*Ele é doído pra voltar estudar à tarde, mas, com o tanto de atividade que ele tem, ele fica muito cansado. Se ele tiver de ir para a fisioterapia depois da aula, ele não consegue, e, se for para estudar depois que chega, também fica cansado.* (Diário de pesquisa: 8/4/2008)

A motivação e a alegria de Matheus em fazer atividades físicas e participar das aulas de Educação Física são verbalizadas por ele a todo o momento e também por Alessandra, que conversa muito com ele. Ele sempre diz o quanto gosta da aula e do professor Moisés. Em conversa comigo, ele disse que não gosta muito da fisioterapia porque ele acha chato ficar fazendo aquelas mesmas coisas sempre; já as atividades do CEPODE ele gosta muito porque o pessoal é bacana. Ele me contou sobre uma professora de Matemática que também apresenta um

---

<sup>19</sup> Centro de Estudos do Esporte para Portadores de Deficiência (serviço de reabilitação motora prestado pela Escola de Educação Física da UFMG).

quadro de paralisia cerebral que freqüenta lá e que ele conversa sempre com ela, mas quase não entende o que ela fala.

#### **Conversa de Moisés com Matheus**

[...] Matheus continua dizendo ao professor que gosta de participar da Educação Física e que também gosta de jogar bola no prédio. (Diário de pesquisa: 3/4/2008)

Alessandra diz que se preocupa com a auto-estima de Matheus e procura sempre dar-lhe segurança. Ela demonstra ter muita paciência com ele e procura desenvolver-lhe a auto-estima proporcionando-lhe comportamentos autônomos e independentes.

#### **Conversa com a TO**

A única dificuldade que ela diz que Matheus tem é com a auto-estima, que é muito baixa. Qualquer questionamento tipo *você tem certeza?* faz ele mudar de opinião. Mas também era de se esperar. (Diário de pesquisa: 8/4/2008)

Durante os meses em que estive no campo, Matheus teve três diferentes acompanhantes. A primeira foi por apenas uma aula e não tive tempo de conhecê-la. A segunda, Alessandra, foi quem o acompanhou durante quase todo o período de observação e a terceira ficou apenas na última semana do primeiro semestre, substituindo Alessandra que teve de sair.

Alessandra é formada em terapia ocupacional. Na parte da manhã, acompanha Matheus na escola e no período da tarde trabalha em uma escola especial mantida pelo SUS. Quando Matheus precisa de reforço, a mãe a contrata para estudar com ele depois que Alessandra volta da escola onde trabalha.

Alessandra foi uma pessoa muito importante no processo de inclusão de Matheus. No início, eu a achava distante, mas, com o passar das aulas e observando-lhe as atitudes, fui mudando minha percepção sobre ela. Ela sempre foi o elo de comunicação entre Matheus e o seu mundo de convivência. Ela o conhece muito bem e sempre busca a melhor forma de estimulá-lo. Entre eles existe uma relação de confiança, amizade e cumplicidade. Foi ela que encorajou e convenceu Matheus a aceitar o convite de fazer o juramento do atleta. Foi ela, também, que explicou a Matheus o que eu estava fazendo lá na escola depois de ele se mostrar incomodado com minha presença.

### **Depois da entrevista**

No início da entrevista com Moisés tomei um susto. Depois de conversarmos sobre a minha presença nas aulas ele me contou que Matheus conversou com ele e disse que me achava chata... *O que que ela tanto escreve? Num gosto disso...* (Diário de pesquisa: 20/5/2008)

Nunca percebi superproteção por parte de Alessandra; ao contrário, ela sempre o colocava para frente e o estimulava a tomar decisões e a enfrentar situações de desafio, como constatei no episódio da aula de judô. O professor Moisés estava acompanhando o time de vôlei que ele treina em um campeonato e avisou que não iria dar aula naquele dia, mas mandaria um professor de judô, amigo dele, para substituí-lo. O professor de judô não foi avisado sobre a presença de Matheus e deu sua aula como havia feito com as turmas anteriores. Alessandra se sentiu à vontade para interferir...

### **Aula de judô**

O professor convidado, depois de falar sobre o histórico do judô, deu um exercício que foi feito em dupla. Primeiro o grupo masculino fez orientado por ele, depois, enquanto os outros meninos faziam, a professora das meninas orientou-as e elas fizeram também. Matheus ficou o tempo todo assentado e não foi estimulado a fazer nenhum dos exercícios. O professor dizia: *Quem quiser fazer agora aqui no tatame levanta a mão*, e ele nunca levantava. A acompanhante levantou-se do outro lado de onde estava assistindo à aula, pediu licença ao professor convidado, atravessou o tatame e chamou Matheus, incentivando-o: *Vamos lá, levanta que eu faço com você*. Era um exercício de força, em que um empurrava o outro, que ele fez sem nenhum problema e ainda me desafiou a fazer com ele também.

[...] Ao final da aula, ele ficou mais à vontade e acabou fazendo comigo, enquanto os demais alunos iam deixando a sala. A acompanhante comentou comigo que tinha de pôr ele pra frente, senão ele não fazia nada, era muito tímido, mas depois se soltava. (Diário de pesquisa: 10/6/2008)

No dia seguinte também houve aula de judô. O professor convidado conversou com a professora das meninas e também com Alessandra e relatou já ter tido experiência em uma escola especial no Rio e que, naquele dia, chamaria Matheus para participar.

### **Segunda aula de judô**

Os primeiros movimentos eram de quedas e Matheus não quis fazer, mas quando foi imobilização ele topou fazer com o professor. Cada luta que tinha ele se divertia muito como sempre (sem dúvida é uma característica

marcante dele). Os demais alunos vibraram com a participação dele e torciam o estimulando a ganhar do professor convidado. (Diário de pesquisa: 12/6/2008)

Era Alessandra quem trazia informações esclarecedoras ao professor Moisés sobre o que Matheus podia ou não podia fazer de acordo com o quadro clínico dele. Também ela era mediadora quando percebia que o excesso de timidez o impedia de se arriscar mais. Sempre a vi como uma incentivadora, porém nunca invadindo a área que não era de domínio dela.

#### **Aula de cama elástica**

O professor me disse que, antes de a aula começar, ele perguntou à Alessandra se havia algum problema em Matheus pular cama elástica, e ela disse que não. Matheus disse ao professor que nunca tinha pulado... *Eu queria que ele se soltasse, ele experimentou pular, mas na próxima aula vai ser melhor...* (Diário de pesquisa: 29/5/2008)

Sempre atenta às atitudes de Matheus, Alessandra, quando precisava, conversava com ele para que voltasse para o seu mundo real, como aconteceu no dia em que o professor teve uma conversa mais séria com a turma. Depois da Olimpíada, houve uma aula para entrega das medalhas e avaliação do evento. Alguns alunos ficaram incomodados porque queriam aproveitar o tempo jogando bola. Sentiram-se prejudicados e pediram à coordenadora que trocasse de professor, alegando que, enquanto as meninas jogavam, eles tinham de ficar conversando. O professor resolveu “bater um papo” com a turma e fazer uma avaliação para entender o que estava ruim e por que eles queriam a troca do professor. A história foi longa, mas o fato que considero relevante nesse dia foi a participação de Matheus e a intervenção de Alessandra nesse episódio.

#### **Avaliação da Olimpíada e entrega de medalhas**

Matheus que estava de pé com o andador ao lado do professor disse: *Para mim tá tudo bom, só tem uma coisinha: isso da aula terminar mais cedo podia mudar.* A acompanhante não agüentou e me disse: *Que bom que ele participou, mas ele não tem noção porque ele TEM que subir mais cedo por causa da escada, vou conversar com ele.* Assim que terminou a aula Alessandra chamou Matheus e conversou com ele... (Diário de pesquisa: 29/5/2008)

Antes de o primeiro semestre terminar, Alessandra teve de deixar de acompanhar Matheus. Ela foi convidada a ampliar sua jornada de trabalho, que passou a ser de oito horas, e passaria a atuar como TO na Clínica do SUS, por isso precisou escolher. Com muito pesar, ela me disse que teve de fazer uma escolha pensando no seu crescimento profissional. No dia em que me contou da sua escolha, estava triste por ter de deixar Matheus, de quem gostava muito. Ela via que a companhia dela fazia-lhe bem, mas teve de pensar na sua carreira, já que era recém-formada. Matheus também ficou triste porque tinha uma relação muito boa com Alessandra; com certeza sentiriam falta um do outro. Eu também senti, já que trocávamos muitas idéias sobre Matheus e o processo de inclusão dele na escola. Assim, registrei em forma de observação no diário de campo.

#### **Notas do dia..**

A acompanhante que estive com Matheus o maior tempo da minha observação o ajudou muito. Sempre estive preocupada com a timidez dele e com sua baixa auto-estima, estava fazendo um trabalho bacana e foi interrompido porque sua jornada de trabalho foi estendida para oito horas para trabalhar como TO na clínica do SUS. Alessandra teve de pensar na carreira dela, já que era recém-formada... (Diário de pesquisa: 1/7/2008)

Como o semestre estava findando, a mãe de Matheus teve dificuldade em encontrar uma substituta para Alessandra, e durante uma semana ele foi para a escola sozinho. Os próprios colegas é que o ajudavam com as tarefas de sala. Na semana seguinte, chegou uma substituta de emergência. Ela não ficaria o próximo semestre, mas o acompanharia nas atividades do final do semestre. Matheus teria o desafio de começar tudo de novo...

#### **Nova acompanhante**

A nova acompanhante de Matheus parecia uma menina. Quase não consegui perceber que ela não era aluna, já que estava com uma roupa bem parecida com o uniforme da escola. Assim que chegou com Matheus, ela foi logo perguntando: *E ele vai participar da aula?*, expressando grande surpresa dele fazer as aulas de Educação Física. Matheus me disse que ela estava apenas substituindo Alessandra até o final do semestre. Quando ele voltasse no segundo semestre haveria outra que a mãe dele ainda está procurando. (Diário de pesquisa: 1/7/2008)

As análises deste capítulo evidenciam alguns fatores que contribuíram objetiva e subjetivamente para a construção de uma prática inclusiva nas aulas de Educação Física, assim como para a inclusão de Matheus na escola.

Primeiramente, destaco a alegria constante de Matheus, que lida bem com a deficiência, sem se distanciar do seu universo real, reconhecendo suas limitações, mas também tendo suas potencialidades reforçadas.

Destaco, também, a ação pontual de Alessandra e sua formação em terapia ocupacional, que lhe permite ter uma ação mediadora e não superprotetora, como sugere Vygotsky (1989). Para ele, a educação destinada aos deficientes necessita romper com seu caráter asilar, filantrópico e assistencialista, ou seja, necessita seguir os mesmos propósitos da educação destinada a todos os alunos.

Para Vygotsky (1989), esse olhar se chama traduz “um novo ponto de vista” para as limitações e potencialidades dos deficientes. Para ele, a validade social é a finalidade da educação. Assim, o que é cultural é social, os signos são sociais, as ferramentas são sociais, todas as funções superiores desenvolvem-se no social, as significações são sociais.

Também considero um fator significativo a relação dos colegas com Matheus. Eles vivem uma situação real, na qual suas limitações não são ignoradas, mas, sim, consideradas. Todos sabem que para jogar com Matheus as regras têm de ser diferentes para que ele possa participar com igualdade, como diz Santos (2005, p. 62):

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza as desigualdades.

A educação inclusiva está longe de ser um modelo utópico, onde todos são iguais, mas que considera todos como únicos, individuais cada um com suas características de potencialidades e dificuldades. Matheus é um adolescente que contribui para que a comunidade escolar perceba e reflita sobre isso.

Mesmo encontrando algumas barreiras, que ele conhece melhor do que ninguém, Matheus tem se desenvolvido satisfatoriamente. Sua presença em uma escola particular regular, particular, contribui para que todos reflitam sobre o

processo de inclusão e sobre como conviver com as diferenças, treinando um novo olhar social para as limitações das pessoas com deficiência.

### **3.4 Qual é o meu lugar na escola como pesquisadora?**

Quando cheguei à escola, foi tudo muito diferente. Sentia-me intrusa, quase um peixe fora d'água. Houve um conflito muito grande entre a posição de pesquisadora que ocupava e a de professora que não deixei de ser durante o processo de coleta de dados. Por várias vezes, esse conflito era intenso, porque eu trazia, impregnada na minha prática pedagógica, as características, os princípios filosóficos e pedagógicos da escola em que trabalho e, também, minha história de vida.

Em vários momentos, no início da pesquisa de campo, tive de parar e me perguntar: “Qual é mesmo meu referencial teórico-metodológico? Qual é mesmo meu objeto de pesquisa?” Parecia que tudo tinha se perdido, causando-me uma angústia muito grande...

Quando voltava para casa e digitava minhas anotações do campo, eu percebia que não estava à vontade na escola pesquisada: não sabia como agir, com quem, o que e em que momento falar. “Será que estou agindo como estagiária? Como professora? Como pesquisadora?”

Percebi, então, que havia ainda muito a caminhar... Não cheguei ao campo com um objeto de pesquisa pronto. Dispunha de algumas pistas, de intenções e de um projeto de pesquisa que me mostrava um possível caminho a seguir. Tudo isso continuou a ser um processo de construção e desconstrução diante das observações realizadas, das interações com a escola, com os professores, com os alunos e com todos que faziam parte daquele contexto. Algumas propostas foram mantidas, mas outras foram modificadas e ampliadas.

Todas essas questões me fizeram lembrar das aulas de Antropologia no que se refere ao olhar em relação ao outro, do estranhamento. Segundo Damatta (1991), a antropologia diferenciou-se historicamente das outras disciplinas sociais quando tomou como ponto de partida a posição e o ponto de vista do *Outro*.

Freitas (2008) traduz muito bem esse momento quando relata o que é ser pesquisadora no tempo-espaço escolar. Para a autora, no trabalho antropológico, o processo de investigação em uma escola deve considerar os diferentes sujeitos sociais que participam daquele contexto. Assim, realizar uma pesquisa dentro de uma escola é realizar um diálogo, já que os sujeitos ali presentes serão interlocutores desse processo.

Pensando em tudo isso e respaldada pelos princípios de uma abordagem antropológica, foi necessário realizar um “estranhamento” de mim mesma em relação ao cotidiano daquela escola e de todos que faziam parte dele. Por vezes tive de exercitar esse estranhamento comigo mesma para me reconhecer como pesquisadora, e não estagiária ou professora. Aos poucos fui me encontrando e delimitando meu papel e meu espaço no processo, revelando aos demais sujeitos meu lugar e meu papel ali.

Concordo com Freitas (2008) quando diz que ser pesquisadora não é tarefa fácil. A todo o momento deparamos com conflitos que vêm e vão, fazemos algumas escolhas e, às vezes, abandonamos outras que podem ser retomadas ou não. Tudo é um processo de construção que não tem fim....

Não posso deixar de relatar aqui as vezes em que tive a sensação de que minha presença motivava muitas ações e inquietações no cotidiano da escola pesquisada. Foram muitas as vezes em que me perguntei: ***Será que seria diferente se eu não estivesse aqui? Será que eu faria diferente se fosse eu a professora daquele aluno?*** Não considero isso inadequado, apenas não poderia deixar de destacar esse sentimento com relação à prática do professor Moisés, assim como o movimento da escola, os demais professores de Educação Física, a coordenadora do Departamento, a coordenadora de série, a direção da escola, os alunos e funcionários que, de alguma forma, mudaram o cotidiano por saber que havia alguém os observando.

Agora, depois da pesquisa de campo concluída, alguns objetivos também foram ajustados. Mas o objetivo inicial continua o mesmo: investigar e discutir ***quais são os fatores que contribuem para que o professor de Educação Física, na escola particular regular, construa alternativas para a inclusão de alunos com deficiência em suas aulas.*** Voltei, ainda, à escola no segundo semestre de 2008

para verificar alguns dados que ficaram incompletos e também para “matar” a saudade, afinal muitos laços foram constituídos nos seis meses de pesquisa.

Novo problema surgiu nesse momento: o que fazer com os dados coletados? É o momento da análise e da interpretação das ações do professor.

Para interpretar e analisar os dados, é necessário um diálogo com o referencial teórico, que agora se apresenta mais claro, mas não o bastante. É preciso construir categorias de análise capazes de viabilizar a construção de novos conhecimentos.

Inicia-se, agora, um novo desafio: responder à pergunta inicial deste trabalho mediante a interpretação e a análise dos dados à luz do referencial teórico escolhido. Essa é a questão do próximo capítulo.

#### **4 PRATICANDO O ENCONTRO: O PROFESSOR E A CONSTRUÇÃO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA COM A PARTICIPAÇÃO DE UM ALUNO COM DEFICIÊNCIA**

Neste capítulo, acontece o encontro, no qual os referenciais teóricos dialogam com as informações empíricas em busca da compreensão da prática pedagógica do professor.

As cenas que selecionei para compor essa análise fazem parte de um universo de possibilidades. O processo de escolha tornou-se difícil, uma vez que foram muitas as aulas observadas do professor Moisés em interação com o aluno Matheus e sua turma.

Feita as escolhas, analisei as cenas para compreender quais fatores contribuíram para a construção de práticas pedagógicas que promovem a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. Por meio uso de diferentes mediações por parte do professor no sentido de incluir esse aluno, identifiquei o significado e o sentido do cotidiano dele. Mas em que situações o aluno com deficiência foi realmente incluído?

Para compreender as questões que surgem durante a observação da relação professor-aluno deficiente, foi necessário buscar a contribuição de um referencial teórico.

Diante do diálogo entre os dados empíricos e os conceitos teóricos, extraídos da teoria da atividade de Leontiev (1978), estruturei as informações levantadas em três eixos: *o encontro, do desencontro ao encontro e encontros perdidos*. Assim, construí algumas categorias para analisar, em cada eixo, as cenas selecionadas: *necessidade, objeto, motivo, significado social, sentido pessoal e alienação*.

No primeiro eixo, analiso duas cenas em que o professor, por meio de ações e intervenções, consegue articular uma *necessidade* de aprendizagem com determinado *objeto*, uma possibilidade de ser conscientizada e significada pelo aluno deficiente. Nessas análises, fica evidente a *motivação* do aluno e a construção de um *sentido pessoal* com base no que foi proposto pelo professor. Chamo esse eixo de análise de *o encontro*, por considerar que as ações e mediações do

professor permitiram que o aluno deficiente encontrasse um sentido pessoal e se conscientizasse de sua aprendizagem.

No segundo eixo, apresento duas cenas: na primeira, o professor tem dificuldade em realizar intervenções para incluir o aluno deficiente e, também, na segunda cena, para incluir um aluno com o pé quebrado. No entanto, o que parecia um desencontro no processo de ensino e aprendizagem transforma-se em Encontro quando os próprios alunos em situação de inclusão conseguem sugerir estratégias para participar da aula. Denomino esse eixo *Do desencontro ao encontro*.

No terceiro eixo, analiso duas cenas em que o professor não obtém sucesso em concretizar suas intervenções em favor da participação do aluno com deficiência nas atividades propostas. Mesmo depois de algumas tentativas de inclusão de ambas as partes (professor e aluno), o processo não se concretiza. O desinteresse pela atividade proposta se manifestou, assim, nessas cenas descritas e analisadas, o sentido que o aluno encontra para a aula não é o mesmo proposto para a aprendizagem. Denomino esse eixo *Encontros perdidos*.

#### 4.1 O encontro

Apresento a primeira cena desse eixo – as aulas de basquete:

##### **Primeira aula de basquete**

A turma chega à quadra... O professor Moisés divide a turma em quatro grupos e explica a atividade: treinamento do arremesso do basquete. Ele demonstra e explica como o movimento deve ser feito. Cada grupo vai em direção a uma cesta<sup>20</sup> para realizar a atividade. Matheus chega durante a explicação e o professor Moisés, após orientar os outros alunos, o chama para explicar o que ele deve fazer, enquanto os demais alunos praticam o arremesso.

Moisés testa duas opções de bola (o professor trouxe várias opções): primeiro experimenta uma bola de minibasquete, que Matheus não consegue segurar com facilidade apesar de ser bem menor do que a oficial, usada pelos outros alunos, em seguida testa uma bola de plástico bem macia e murcha, facilitando a apreensão de Matheus, o que dá certo.

---

<sup>20</sup> O professor dispõe de duas quadras de basquete.

O professor dá atenção exclusiva a Matheus até ele conseguir uma forma de realizar a atividade proposta que é o lançamento da bola no 'carrinho'<sup>21</sup> apoiado no andador. Com uma das mãos, Matheus lança a bola e acerta a 'cesta' adaptada. Depois de Matheus dominar o movimento, o professor pede à TO Alessandra que acompanhe Matheus enquanto o professor orienta os demais alunos. Um dos alunos é autorizado pelo professor a fazer a atividade com Matheus, ajudando-o a pegar a bola.

*Tá fácil? Então chega mais para trás*, diz o professor, orientando Matheus e ajustando uma nova distância. Matheus acerta a cesta e o professor que já estava indo em direção aos outros alunos, diz: *Eu num tô falando que isso tá fácil?* Matheus sorri o tempo todo manifestando sua alegria em realizar a atividade.

*É isso aí Matheuzão!* O professor estimula, orienta e vibra o tempo todo...

O professor troca a atividade dos outros alunos, que deverão fazer uma disputa de dupla contra dupla, e aumenta mais uma vez a distância do arremesso para Matheus, que reclama que o andador não está firme. O professor tira o andador e o coloca encostado na tela para que Matheus fique com as duas mãos livres. E continua incentivando o tempo todo: *Mais duas cestas e eu mudo, mais duas hen?, duas cestinhas, meu filho. Isso... mais uma.* Matheus acerta o arremesso e ambos se divertem com a brincadeira.

Ao toque do sinal, Moisés reúne a turma encerrando a aula. Matheus se despede do professor. O professor se aproxima de mim e pergunta: *Você viu que apoiado na tela ele consegue fazer o movimento mais fácil? Eu conversei ali agora com ele e ele me disse que é a primeira vez que ele faz de pé sem o andador e que com o apoio encostado na tela ou assentado na cadeira de rodas o movimento fica bem mais fácil.* A outra turma se aproximou da quadra, mas ele continuou conversando comigo sobre a evolução do movimento de Matheus destacando que o resultado superou a sua expectativa: *Foi muito legal por ele ter encontrado a melhor solução para progredir no arremesso.* (Diário de pesquisa 25/3/2008)

Com base em alguns conceitos da teoria da atividade de Leontiev, pergunto: quais são os *objetivos* e as *ações concretas* do professor para *motivar* o aluno com deficiência a se *conscientizar* de sua aprendizagem, atribuindo um *sentido pessoal* à atividade realizada?

As estratégias propostas pelo professor Moisés com o objetivo de proporcionar a participação de Matheus na aula de Basquete sugerem novas perguntas: Qual é a *necessidade* de aprendizagem? Qual é o *objeto*? Qual é o *motivo* que impulsiona o aluno para a atividade? Considero como *necessidade* Matheus vivenciar o basquete de acordo com as possibilidades dele. Para que essa necessidade se transforme em *consciência* e *sentido pessoal*, é preciso que o professor/mediador disponibilize as condições necessárias à concretização da

---

<sup>21</sup> Trata-se de um carrinho de supermercado, utilizado por Moisés, para transportar material esportivo.

aprendizagem intervindo e propondo ações em direção ao *objeto*, nesse caso, acertar o arremesso do basquete. Matheus vai se sentir motivado entre a necessidade e o *objeto* – fazer a cesta. Matheus só vai se sentir motivado quando sua necessidade de vivenciar o basquete encontrar no objeto uma possibilidade de ser concretizada e conscientizada.

Quais foram, então, as *condições, ações concretas* propostas por Moisés? O professor, em uma ação específica para Matheus, buscou uma bola diferenciada que lhe facilitasse a apreensão, considerando a limitação motora das mãos do aluno. A atividade foi desenvolvida com Matheus no andador e, depois, apoiado na tela, pois ele não tem equilíbrio suficiente para fazê-lo de pé. A altura da cesta também foi adaptada, sendo substituída por um “carrinho”, considerando que a amplitude de movimento do ombro de Matheus é menor. A cesta foi adaptada na altura e no diâmetro, o que possibilitou a finalização bem-sucedida dos arremessos. Dessa forma, Matheus viu concretizada sua *necessidade* ao conseguir acertar a cesta. Isso possibilitou que ele ficasse cada vez mais motivado a tentar novos arremessos e buscar outras possibilidades, como arremessar de pé e encostado na tela. Assim, as intervenções e as mediações do professor permitiram que Matheus construísse um *sentido pessoal* para aquela aprendizagem, pois, de acordo com seus limites e possibilidades, ele conseguiu atingir o objetivo da atividade.

É importante destacar que, na cena que acabo de relatar, os objetivos do professor eram os mesmos para todos os alunos: vivenciar o arremesso da bola na cesta de basquete. No entanto, as ações e mediações dele durante essa atividade não foram as mesmas para todos os alunos. No caso de Matheus, o professor precisou realizar algumas intervenções e adaptações nos objetos, auxiliando-o para que ele executasse o arremesso e atribuísse um *sentido pessoal* àquela atividade. Embora um aluno preferisse ficar auxiliando Matheus, buscando a bola para que ele pudesse arremessar, a maior parte dos alunos ficou concentrada na realização do arremesso e alguns se sentiram mais motivados a partir do momento em que o professor propôs uma competição de duplas.

A situação relatada revela que cada aluno possui uma história de aprendizagem, um determinado conhecimento prévio e, por isso, são diferentes as mediações do professor, as ações pedagógicas e as relações professores/alunos construídas durante a proposta e o desenvolvimento da atividade.

O que me chamou muita atenção foi a satisfação do professor em perceber que o aluno com deficiência conseguiu realizar a atividade e aperfeiçoar os movimentos a partir da mediação/adaptações por ele propostas.

Para a aula seguinte,<sup>22</sup> Moisés preparou um material diferenciado – abaixou a tabela de basquete e separou diferentes tipos de bolas – para que Matheus pudesse realizar o arremesso em uma cesta real. O objetivo era apresentar outras possibilidades para que Matheus continuasse motivado e, também, desafiado a realizar outros movimentos. No entanto, Matheus não compareceu a essa aula, e Moisés teve de lidar com o sentimento de frustração ao não conseguir desenvolver a aula planejada.

Na aula seguinte (a terceira do conteúdo de basquete), Moisés pôde concretizar as intervenções planejadas para a aula anterior, como podemos observar a seguir:

### **Terceira aula de basquete**

Quando cheguei para assistir à aula, Moisés me informou que Matheus estava na escola e que, finalmente, ele poderia colocar em prática tudo o que havia planejado... Moisés parecia muito animado e ansioso. Dividiu os grupos para que os outros alunos fizessem uma disputa em trios e, em seguida, aproximou-se de Matheus. Pediu-lhe que experimentasse fazer o arremesso assentado na cadeira de rodas, para que ele tivesse mais equilíbrio e mobilidade com os braços. Mostrou a tabela que ele usaria (a tabela oficial que estava na altura do minibasquete). Matheus 'topou' o desafio e, concentrado, começou a fazer suas tentativas. A bola que ele estava usando também não era mais a mesma da primeira aula, mas uma bola de borracha maior, um pouco vazia e da mesma cor da bola oficial de basquete. Fiquei muito impressionada com a determinação e persistência com que Matheus se dispôs a executar o movimento.

Ele travou a cadeira de rodas e, no seu tempo, buscou uma forma de manusear a bola. Com o auxílio do dorso da mão e o apoio dos pés, ele conseguiu prender a bola e elevá-la até a posição do arremesso. Com a bola posicionada, ele se levantou da cadeira, mantendo-se em equilíbrio, com todas as compensações posturais e faciais possíveis, mirou a cesta e, num instante de apnéia, realizou o arremesso. Assim que fez o arremesso, soltou o corpo e caiu assentado na cadeira novamente.

---

<sup>22</sup> Na segunda aula desse conteúdo, o aluno Matheus não compareceu.



FIGURA 3: Seqüência do arremesso

Experimentou várias tentativas, todas acompanhadas pelo entusiasmo e incentivo do professor e do aluno Lucas que, uma vez mais, pediu ao professor para auxiliar Matheus. A cada tentativa, o professor orientava: *Isso! Um pouco mais de força! Nem tanta! Agora foi fantástico!* As tentativas foram muitas, mas, aos poucos, Matheus encontrou o tempo e a distância adequada para o sucesso no arremesso, o que tornou a atividade prazerosa e motivadora.

Por alguns instantes, Moisés percorreu os grupos para acompanhar a atividade e, em seguida, voltou para o lado de Matheus e explicou: *Agora vamos fazer uma competição de arremessos entre grupos e você vai participar na sua cesta e com a sua bola. Quando eu autorizar os arremessos, alguém vai contar as cestas que você fez aqui e eu vou contar as dos outros alunos. Depois somamos com as do seu grupo.* E, assim, foi feito. Moisés chamou os outros alunos e explicou a competição, incluindo Matheus em um grupo. O grupo de Matheus determinou que um dos alunos ficaria apenas buscando a bola para ele. Ao final da aula, o resultado foi divulgado e o grupo de Matheus foi o vencedor. Alguns alunos saíram da

aula dizendo que da próxima vez queriam ser do grupo dele... (Diário de pesquisa: 1/4/2008)

O professor Moisés, motivado em dar continuidade ao processo de aprendizagem do aluno Matheus, realizou algumas intervenções fundamentais, tais como: apresentou uma bola, ainda adaptada, mas com características mais próximas da bola oficial de basquete e, também, abaixou a tabela oficial. Matheus se sentiu desafiado e motivado e comentou: *Olha... a minha bola é da mesma cor...* A atividade passou a ser desenvolvida com Matheus assentado na cadeira de rodas, para que ele tivesse mais equilíbrio e mobilidade com os braços do que sua experiência na aula anterior, possibilitando chances de sucesso a Matheus. O desafio proposto pelo professor foi aceito por Matheus, que se esforçou, de forma impressionante, até encontrar uma possibilidade de concretizar sua *necessidade*. As ações e mediações de Moisés foram essenciais para que Matheus conseguisse realizar a atividade e encontrar um *sentido* para ela.

Quando Moisés propõe uma nova atividade em forma de desafio (competição), ele, atuando como mediador, procura também adaptar a forma de Matheus participar, valorizando-o como parte integrante do grupo. O professor consegue que essa participação seja efetiva, sem que os outros alunos percam a motivação. O interessante foi observar que o professor não “superprotegeu” o aluno com deficiência em nenhum momento, ao contrário, ele permitiu que Matheus participasse da aula construindo uma condição real, de acordo suas possibilidades e limites.

Assim, Matheus aprendeu e se conscientizou de outros movimentos – diferentes daqueles vivenciados na aula anterior –, percebendo-se como sujeito e compartilhando suas aprendizagens com o grupo.

Essa cena mostra, de fato, uma *inclusão*. Isso porque o aluno com deficiência encontrou um *sentido pessoal* para a sua participação e compartilhou esse sentido com o grupo, e não somente com o professor e o aluno que auxiliou Matheus, como aconteceu na primeira aula de basquete.

A segunda cena, que apresento a seguir, refere-se a uma aula de cama elástica, em que o professor também encontra uma forma de mediar as ações de Matheus de modo a favorecer a tomada de consciência de sua aprendizagem.

### Primeira aula de cama elástica

O professor explicou que a aula era de cama elástica e quem tivesse esperando podia jogar peteca e basquete.

O aluno Joel<sup>23</sup> era o primeiro da fila e fez manobras arriscadas. O professor brincou com ele: *Você é doido, cara, dá um mortal aí.*

Chegou a vez de Matheus e o professor o carregou no colo para colocá-lo na cama elástica, pois ele não consegue subir sem ajuda. O primeiro movimento feito foi o de pular de mãos dadas frente a frente. O professor perguntou: *Tá bom ou tá ruim?* E ele diz: *Fiquei tontim tontim...* Agora, com Matheus assentado, o professor brincou com ele desequilibrando-o e perguntou quando o viu passando a mão no cotovelo: *A Bibinha* (forma carinhosa que ele trata Matheus) *machucou?* Matheus se divertiu muito, riu continuamente... O tempo terminou, e, antes de o outro aluno subir, Matheus (bem à vontade) derrubou o professor, que já estava ofegante. *Ele me passou a perna e me derrubou*, disse o professor. Matheus quase se desmanchou de tanto rir e não deixou dúvida nenhuma de que a atividade tinha sido muito motivante. (Diário de pesquisa: 29/5/2008)

O professor me disse que, antes dessa aula, ele perguntou à TO Alessandra se tinha algum problema Matheus pular na cama elástica, e ela afirmou que não. Matheus disse que nunca tinha pulado na cama elástica. O professor Moisés expressou que tinha a expectativa de que Matheus se soltasse e experimentasse a sensação de pular em um ambiente diferente.

Essa aula, em especial, foi muito difícil de ser observada. Como professora, acho que nunca teria a coragem que aquele professor teve de colocar o aluno com deficiência na cama elástica. Quando terminou a aula, fiquei pensando quão complicado era ficar ali sem interferir, sem fazer um julgamento. Pensei se eu faria de maneira diferente; com certeza não arriscaria tanto, deixando o aluno ralar os cotovelos (pois, no momento da experiência de pular na cama elástica, Matheus machucou os cotovelos ao tentar se equilibrar e compensar os movimentos dele).

Percebi que essa era uma visão de professora e também de mulher e mãe. Lembrei-me de um dia na praia com o meu filho em que ele disse que preferia entrar no mar com o tio, pois ele o deixava fazer mais coisas... Percebi que o professor proporcionou a Matheus uma experiência única e significativa, pois não teve receio em experimentar outras possibilidades e desafiar tanto o aluno quanto os olhares de medo e receio dos que estavam por perto, principalmente eu e a TO Alessandra. No final da aula, uma fala da TO Alessandra resumiu o que eu também observei durante a experiência de Matheus: *Ele venceu alguns medos e se permitiu,*

---

<sup>23</sup> Nome fictício.

*com o incentivo de Moisés, experimentar sensações com seu corpo que não conhecia e não dominava. Tudo isso tem sido muito importante para ele.*

Ao analisar essa cena da aula de cama elástica, considero como *necessidade* o aluno Matheus experimentar a sensação de movimentos em um espaço diferente, já que esse outro ambiente provoca uma adaptação do corpo, do ritmo e dos gestos realizados. Além disso, pular na cama elástica era uma experiência nunca antes vivenciada pelo aluno Matheus e poderia fornecer elementos que provocassem a sensação de insegurança e segurança nas suas limitações motoras, mas intensificando suas potencialidades.

Para que essa necessidade se transformasse em *consciência e sentido pessoal* para Matheus, foi necessária a mediação do professor e a construção de estratégias que promovessem a participação de Matheus. O professor Moisés, teve uma ação específica com Matheus para que ele se sentisse motivado e seguro ao pular na cama elástica. Caracterizo como ações e intervenções concretas o professor ter subido com Matheus no colo, já que ele não tinha condições de subir e descer sozinho, e fazer com que ele se mantivesse equilibrado na cama elástica. O professor Moisés também continuou apoiando Matheus para que ele pudesse pular na cama elástica sem sentir-se inseguro. Durante todo o tempo de permanência dos dois na cama elástica, Moisés ofereceu segurança a Matheus, proporcionando-lhe a experiência de soltar seu corpo e, a partir daí, adquirir confiança em seus movimentos. Moisés desenvolveu a atividade estando em pé e também assentado, segurando no antebraço, nas mãos do professor e, posteriormente, sem ajuda. Entretanto, o professor não adotou, em nenhum momento, uma atitude de “superproteção”.

As ações de Moisés foram diferenciadas, considerando os diferentes ritmos, experiências e habilidades de movimentos dos alunos da turma. Após o início da atividade, cada aluno significou à própria maneira, suas aprendizagens. No caso do aluno Joel, por exemplo, as intervenções de Moisés foram no sentido de dar segurança para que ele fizesse as manobras que ele dava conta de fazer – com movimentos mais elaborados. Esse apoio do professor fez com que esse aluno continuasse motivado, assim como aconteceu com Matheus.

Na segunda aula de cama elástica, a ação pedagógica do professor/mediador teve continuidade, conforme a descrição da cena seguinte:

### Segunda aula de cama elástica

*Cadê Matheus? Eu trouxe o moletom hoje para ele não machucar o cotovelo.* Matheus chegou e o professor marcou o lugar na fila para eles pularem. Uma aluna controlava o tempo: 40 segundos para cada um pular. Quando Moisés e Matheus subiram para a cama, todos os alunos que estavam à volta o estimularam, o professor, a todo o momento, proporcionava diferentes experiências que Matheus nunca tinha vivenciado: *Terremoto do Bibinha... apóia aqui* (mostrando o antebraço). *Onde você se sente mais seguro, mais firme? Vai, isso Matheus...* O tempo de permanência de Matheus na cama foi marcado da mesma forma dos outros alunos, mas, quando apitou o cronômetro, os colegas o incentivaram a fazer mais alguns movimentos antes de descer (esse respeito existe; é como o tempo diferenciado que ele tem para fazer as provas).

Quando a aula terminou, o professor comentou comigo demonstrando grande satisfação: *Você viu como ele se soltou mais hoje? Tá mais solto, mais confiante, pena que são só duas aulas.* (Diário de pesquisa: 5/6/2008)

Nessa segunda aula da mesma atividade, o professor Moisés continuou atuando como motivador e estabeleceu mais algumas *ações* para possibilitar à Matheus a concretização e a conscientização de sua *necessidade*: experimentar movimentos na cama elástica. Quando Moisés trouxe para a aula um moletom para que Matheus não se machucasse e também o incentivou a realizar novos movimentos, ele possibilitou que o aluno encontrasse um significado para suas ações, conscientizando-se de suas aprendizagens.

Nesse eixo que chamei de *O encontro*, tanto nas análises das aulas de basquete quanto nas análises das aulas de cama elástica, ficou evidente a motivação do aluno e a construção do *sentido pessoal* em suas aprendizagens. Isso porque o professor realizou intervenções e mediações que possibilitaram ações e reações de Matheus em busca de uma nova experiência e de um novo conhecimento.

## 4.2 Do desencontro ao encontro

Passo ao eixo de análise no qual relato duas cenas em que o professor apresenta uma dificuldade em realizar intervenções que favorecem a inclusão, mas se mostra aberto às sugestões apresentada por seus alunos. Primeira cena – futsal

### Aula de inscrição para a Olimpíada e futsal

Antes de começar a aula, o professor comentou: *Eu pensei, pensei e pensei e não sei como vai ser o futsal, vou ter que ver com ele.*<sup>24</sup>

Assim que Matheus chegou à quadra, informou ao professor que não ia participar da aula porque estava com o joelho machucado. Para Moisés foi quase um alívio, porque teria tempo de conversar com Matheus e buscar alternativa para ele participar das aulas de futsal e do evento Olimpíada. O professor dividiu o time para começar o jogo. Chamou a turma e perguntou se eles davam conta de participar da atividade sem a presença de um árbitro, uma vez que ele precisava conversar com Matheus.

Então, o professor se aproximou de Matheus e disse: *Eu quero ouvir você. O que você me disser eu vou aceitar: em quais modalidades você quer participar na Olimpíada?* Matheus respondeu: *Futsal e/ou FIFA.*<sup>25</sup>

A conversa entre os dois foi demorada por causa da gagueira do professor e das dificuldades da fala de Matheus, mas o que me chama a atenção foi que eles conseguiram se entender.

O professor acatou a participação de Matheus no futsal, ainda que não soubesse como concretizar essa participação. Então, perguntou a Matheus: *Como era sua participação nos outros anos?* Matheus explicou que jogava na linha, e o professor fazia mais perguntas para entender melhor a forma como ele participaria. Moisés se surpreendeu com as respostas, que lhe pareceram muito mais simples do que ele esperava ouvir: *O pessoal passa a bola e eu devolvo, jogo com o andador sem problema*, e o professor acrescentou mais uma pergunta: *E as boladas?* Matheus respondeu: *Eu abaixo e me protejo sem problema.*

Matheus explicou que o único risco eram os buraquinhos na quadra – *O andador agarra e eu acabo caindo. Aí me machuco, mas no ginásio não tem esse problema.* E Matheus acrescentou: *Eu tô acostumado a jogar lá no meu prédio.* O professor lhe perguntou como. Ele respondeu: *Eles me chamam, e eu desço.*

Matheus continuou dizendo ao professor que gostava de participar da Educação Física e que também gostava de jogar bola no prédio. Quando o professor lhe perguntou como era a quadra do prédio, ele responde: *É grande, mas menor do que a do ginásio.* E acrescentou que eles jogavam sem lateral, a bola batia na parede e voltava.

A aula estava terminando, e o professor, com um gesto amigável, disse: *Bate aí cara, gostei de ver! Assim você sarar a perna vou marcar outro futsal pra ver como você joga.*

O professor recolheu o material e comentou comigo a conversa que teve com Matheus vibrando com o entusiasmo do aluno: *Se ele quer jogar futsal, ele vai jogar, eu vou bancar com as outras turmas... O difícil é a competição, mas eu vou bancar. Vou conversar com as outras turmas, eu sei que eles topam, vai ser diferente, mas vai ser legal.* (Diário de pesquisa: 3/4/2008)

A conversa entre Moisés e Matheus me permitiu perceber que o professor se sentia desafiado a garantir a participação do aluno com deficiência nas aulas de

<sup>24</sup> "Ele" é o aluno Matheus.

<sup>25</sup> Jogo no computador.

Futsal e, também, na Olimpíada, mas não sabia como concretizar essa participação. Diante de sua dúvida e ansiedade, ele resolveu ouvir o aluno: conhecer suas expectativas e interesses. Nesse momento, o professor teve uma grande surpresa, pois percebeu que o aluno não compartilhou seus anseios e medos. Ao contrário, demonstrou grande familiaridade com o processo de jogo.

A aula a seguir relata a participação de Matheus no jogo de futsal exatamente como havia explicado ao professor na aula anterior: *Eles passam a bola e eu chuto...* Durante a partida, Matheus demonstrou ter muita noção de posicionamento e, na maioria das vezes, não teve medo de enfrentar as situações de jogo.

#### ***Aula de futsal***

O tema da aula é futsal e o professor diz: *Hoje vai ser um teste drive com Matheus!* Os times foram divididos, apenas dois times se formaram para que todos pudessem jogar o tempo todo pois havia 14 alunos na quadra. Os coletes foram distribuídos entre os dois times e Matheus não foi o último a ser escolhido. Matheus pediu ajuda ao professor para colocar o colete.

Antes de começar a partida, Matheus pediu a bola ao professor e fez um teste tentando dominar a bola com os pés. Todos o estimularam: *É isso aí, Matheus!*

A partida começou e a movimentação de Matheus era constante. Ele tem muita noção de posicionamento e se protege bem das possíveis boladas.



FIGURA 4: Matheus participando do jogo de futsal

Saiu o primeiro gol do time de Matheus, e todos vibraram.

Durante todo o jogo o professor se preocupou com a presença de Matheus na quadra e fez várias intervenções: *Cuidado com esse chutão, Matheus tá no meio.... Olha o Matheus atrás...* O professor orientou um aluno que pegou a bola e estava marcado, sugerindo Matheus como uma opção de passe: *Deixa ele com a bola*, disse do professor quando Matheus pegou a bola e todos foram para cima dele para tomá-la.

Durante o jogo, quando o outro time foi cobrar um lateral, Matheus fez a marcação da saída de bola, de costas, apoiado no andador e colocando o pé na direção da bola. Ele repetiu o mesmo gesto que os colegas faziam para atrapalhar a saída de bola do time adversário, como se pode observar na FIG. 4.



FIGURA 5: Matheus fazendo a marcação da cobrança de lateral no jogo de futsal

De modo geral, a turma respeita muito a presença de Matheus na quadra. Avalio essa atitude como uma situação construída ao longo da convivência de Matheus com os colegas na escola. (Diário de pesquisa: 22/4/2008)

Nas aulas em que o conteúdo é futsal, o professor expressou sua dificuldade em realizar intervenções que favoreciam a inclusão de Matheus, mas esclareceu com o próprio aluno, referindo-se a suas experiências anteriores, a resposta para suas dúvidas e ansiedades. Matheus passou, então, a ser o mediador de sua participação e explicou ao professor Moisés as estratégias para garantir sua participação no jogo, atribuindo um *sentido pessoal* às suas ações.

No início da primeira cena dessas aulas de Futsal, aconteceu um *desencontro* de expectativas – o professor não sabia como garantir a participação de

Matheus (supondo que ele não conseguiria jogar junto com os outros alunos), e este, todavia, sentia-se totalmente pronto para participar do jogo e da Olimpíada.

Percebendo que os seus medos e anseios não eram compartilhados pelo aluno, o professor decidiu que Matheus tinha condições de participar do jogo e da Olimpíada. Assim, Matheus encontrou, na possibilidade de jogar futsal utilizando o andador, uma forma de garantir seu equilíbrio, seu deslocamento e seu posicionamento e, até mesmo, de desenvolver estratégias para se proteger das “boladas” e “entradas” dos colegas. Por meio de suas próprias reações e sugestões, Matheus demonstrou ao professor que tinha condições de jogar futsal, considerando seus limites e possibilidades.

Assim, Matheus jogou na quadra oficial de futsal com a mesma bola e com os colegas de sala. Apropriando-se do significado social do jogo (o esporte e suas regras), Matheus atribuiu-lhe um *sentido pessoal*: jogar o futsal *da* escola, com sua turma, usando o andador.

Por outro lado, o professor também tinha a intenção de incluir o aluno nas atividades escolares. Assim, acatou a proposta de Matheus, centrada na valorização do sujeito (suas experiências, seus conhecimentos prévios, suas expectativas e sua história).

Dessa forma, o que parecia ser um *desencontro* no processo de ensino e aprendizagem transformou-se em um grande Encontro educativo: juntos, professor e aluno possibilitaram a objetivação da atividade.

Moisés se preocupou em intervir para que cada aluno da turma encontrasse sua forma de participação na aula com a presença de um aluno com deficiência, sem desconsiderá-lo e ainda mantendo o significado e o ritmo do jogo de futsal.

A cena a seguir explicita a dificuldade de o professor incluir um aluno que se encontrava em estado de deficiência – pé quebrado – na aula de voleibol.

### ***Aula de voleibol***

O professor iniciou a aula orientando os alunos sobre a atividade que iriam desenvolver: o vôlei. No momento em que explicava a participação de Matheus, um aluno, com o pé engessado, chamou o professor e perguntou: *Ô fessô, deixa eu fazer também?* O professor respondeu que podia, mas alertou-o de que não dispunha de duas cadeiras de rodas. O aluno apontou para a cadeira de plástico em que ele está sentado e sugeriu utilizá-la, com o aval do professor. Moisés explicou à turma que Matheus e o aluno de pé

quebrado seriam 'curingas' portanto não sairiam da quadra, jogariam o tempo todo e, para eles, valia agarrar a bola, chutar, mandar de qualquer jeito. Um aluno comentou: *Ah quando eu tiver 'machucado', eu também vou querer jogar...*

O jogo começou, e tanto Matheus quanto o aluno com o pé quebrado se posicionaram em lados opostos no centro da quadra como o professor propôs. O aluno com o pé quebrado perguntou: *Ô fessô, o que que eu faço?* Matheus, rapidamente, respondeu: *Igual o que eu posso fazer, vale usar pé cabeça, agarrar, tudo...*



FIGURA 6: Matheus e o aluno de pé quebrado jogando voleibol em “suas” cadeiras

O professor comentou comigo sobre Matheus: *Ele tá solto na quadra e tá se virando sozinho.*

Um aluno do time de Matheus empurrou a cadeira de rodas e o levou para a rede. Mas ele voltou para a posição que estava antes, onde parecia se sentir mais seguro.

A bola veio na direção de Matheus, e o professor e alguns alunos o estimularam: *Vai, cara!* Outro aluno acabou indo na bola, errou e foi 'zoadado' por Matheus. Mais uma vez a bola veio na direção dele e ele a rebateu, mas errou. O professor disse: *Continua, que é assim mesmo!*

Durante o jogo, o aluno de pé quebrado conseguiu agarrar a bola, armou uma boa jogada e fez ponto. Ele vibrou muito, e os colegas também: *Peguei, peguei, peguei..., manda aqui de novo!* (Diário de pesquisa: 24/4/2008)

Ao iniciar a aula, o professor Moisés, com a intenção de incluir Matheus, apresentou uma proposta que possibilitou a participação de Matheus no jogo de voleibol, considerando seus limites e possibilidades. Para mediar a ação, o professor

sugeriu que Matheus jogasse assentado na cadeira de rodas.<sup>26</sup> Assim, o professor aproximou a *necessidade* de jogar voleibol do seu *objeto* (fazer o passe e/ou lançamento por cima da rede). Quando o aluno com deficiência percebe sua real possibilidade de participação, sente-se motivado e compartilha com os colegas seus acertos, mas também suas dificuldades.

Ao se preocupar com Matheus, o professor não percebeu a limitação do outro aluno com o pé quebrado, que, também, demandava a mediação dele.

Para o professor, em um primeiro momento, a participação desse aluno lhe pareceu impossível, uma vez que somente dispunham de uma cadeira de rodas. Entretanto, foi o próprio aluno que propôs uma solução: *Posso usar essa cadeira de plástico?* Assim, ele ressignificou sua participação no jogo.

O que parecia um *desencontro* para o professor Moisés – não-participação do aluno com pé quebrado – mediante a construção de ações concretas pelo aluno, transformou-se em encontro. Assim, jogar vôlei utilizando uma cadeira de plástico (e não uma cadeira de rodas como a de Matheus) passou a fazer parte de uma ação concreta que possibilitou tanto o aluno com o pé quebrado quanto Matheus vivenciarem o jogo de voleibol, de acordo com suas possibilidades e limites. Na quadra oficial de voleibol, com a mesma bola e com os colegas de sala, o aluno com pé quebrado e Matheus apropriaram-se do significado social do jogo de voleibol (esporte regulamentado), atribuindo-lhe novo *sentido pessoal*: jogar voleibol assentado na cadeira de plástico e na cadeira de rodas.

Nas cenas em que analisei *Do desencontro ao encontro*, o professor apresentou dificuldades para realizar suas intervenções, mas acatou as sugestões dos alunos. Assim, por meio das ações propostas pelos alunos, o que era *desencontro* transformou-se em *encontro* mediante a concretização e a conscientização das aprendizagens.

---

<sup>26</sup> O professor optou pela cadeira de rodas e não pelo andador, por considerar que a cadeira permitia a Matheus maior mobilidade para jogar vôlei.

### 4.3 Encontros perdidos

Nas cenas seguintes, estão descritos momentos em que o professor e a professora Alice<sup>27</sup> apresentaram dificuldades em realizar intervenções e mediações que favorecessem a inclusão do aluno com deficiência nas aulas de peteca e *dodgeball*.

#### Análise – Aula de peteca e natação

##### *Aula de natação e peteca*

A professora Alice recepcionou a turma, já que o professor já estava na área da piscina<sup>28</sup> aguardando a turma. A professora começou a aula explicando sobre o jogo de peteca, sua origem, e foi fazendo algumas perguntas aos alunos. Poucos participam. Matheus, que estava em pé com o andador, se aproximou e pediu a professora para ir ao banheiro.

Os alunos começaram a jogar a peteca em duplas, em um elástico esticado de um gol ao outro na quadra descoberta. A professora avisou: *Quando eu apitar, vocês devem desafiar outra dupla...* Ela se aproximou de mim e comentou que Matheus não gostava de peteca e fazia corpo mole...

Matheus voltou para a quadra. A professora se aproximou dele para começar a atividade.

Alice e o estagiário conversaram com Matheus e demonstraram os movimentos que ele devia fazer. Após a explicação, Matheus tentou rebater a peteca de pé apoiado no andador, mas não conseguiu. Então, ele pegou a peteca da forma que a professora, no início da aula, orientou que os alunos não fizessem, ou seja, pelas penas, e jogou em direção ao estagiário.

O professor Moisés, da piscina, chamou Matheus: *Você não é de nada, porque você não veio nadar?* Ele respondeu alguma coisa e sorriu para o professor, que voltou para dentro da piscina.

Matheus assentou-se no banco e, orientado pelo estagiário, tentou segurar a peteca com uma mão e rebater com a outra. *Isso, Matheus, deixa a peteca onde ela caiu pra ver qual vai mais longe*, disse a professora. A professora, de costas para a quadra onde os alunos se divertem jogando peteca, propôs a Matheus experimentar rebater com a outra mão. Desmotivado Matheus parou a atividade e a TO Alessandra começou a ler um livro para ele. Nesse momento, o estagiário também já não estava mais acompanhando Matheus. A turma estava dispersa, e uma funcionária chamou a professora, que se afastou da quadra.

<sup>27</sup> Chamo Alice a professora que divide a turma com o professor Moisés. Na maioria das aulas, eles trabalham em espaços separados, ficando os meninos com Moisés e as meninas com Alice. Em alguns conteúdos, eles trabalham com a turma mista, como foi o caso desta aula.

<sup>28</sup> Nesse dia a proposta da aula era para trabalhar em turma mista. Como a aula programada era natação e muitos alunos não iam participar (por vários motivos relatados pelos próprios alunos, como: não tem maiô, tem vergonha do corpo, tem 'preguiça' de trocar de roupa, não sabem nadar, a aula dura pouco tempo), os professores ofereceram duas opções: natação e peteca.

Muitos alunos estavam dispersos e assentados á beira da quadra. Matheus continuou acompanhando a leitura com a TO Alessandra.

De repente, o professor veio da piscina correndo, de sunga e touca, como estava dentro da piscina, e deu um susto em Matheus, abraçando-o por trás. Matheus sorriu e se divertiu com a atitude do professor. (Diário de pesquisa: 13/3/2008)

Nessa aula conviveram duas propostas – natação e peteca – de atividades em espaços diferentes. Em um primeiro momento, percebi uma expectativa de Moisés em relação à participação de Matheus na aula de natação, pois havia planejado muitas atividades para desenvolver com ele na piscina. No entanto, sua expectativa não foi correspondida – Matheus permaneceu com o grupo da peteca. Mas Moisés fez questão de ir ao encontro do aluno para manifestar sua frustração. Por outro lado, a professora Alice, que não se sentia à vontade para trabalhar com Matheus, tentou, sem sucesso, dar sentido e significado à participação dele na aula de peteca. Nessa aula, quais são as necessidades? Qual é o objeto? Quais são os motivos? A *necessidade* inicial foi encontrar formas de motivar o aluno Matheus a vivenciar o conteúdo peteca de acordo com as possibilidades e limites dele. Para que esta necessidade se transformasse em *sentido pessoal*, era preciso que o professor/mediador desse ao aluno as condições necessárias de concretização da ação. As alternativas apresentadas pela professora não foram por ele acatadas. As adaptações feitas pela professora e pelo estagiário não foram adequadas às necessidades de Matheus, inviabilizando que ele se conscientizasse da atividade. Assim, Matheus não encontrou sentido e significado em jogar peteca.

Alguns fatores, a meu ver, impediram a mediação da professora: primeiramente porque ela não tinha conhecimento das possibilidades de Matheus (estava focada apenas nas limitações dele). Assim, as propostas foram inadequadas por várias razões: Matheus não apresenta equilíbrio suficiente para segurar o andador e rebater a peteca; tem baixa visão, o que dificulta a visualização do peteca; apresenta, também, limitações motoras que o impedem de abrir totalmente as mão e tocar a peteca com a palma da mão.

Por outro lado, é preciso considerar que a atitude da professora ao permitir que Matheus pegasse e jogasse a peteca pelas penas se opunha à orientação dela no início das aulas, para que os outros alunos não procedessem

dessa forma. Os significados sociais do jogo de peteca e suas regras não permitem que o jogador pegue o material pelas penas. Ao permitir isso, a professora atribui um sentido para a atividade proposta que é diferente do sentido social dela. Segundo Leontiev (1978), essa atitude da professora corresponde a uma forma de *alienação*, uma vez que, para conseguir o interesse de Matheus, ela atribui outra significação ao jogo de peteca.

Após a desmotivação para a atividade proposta, Matheus encontrou sentido em realizar outra ação proposta pela TO Alessandra – ler um livro – que foge do objetivo da aula. Assim, o sentido que o aluno encontrou para a aula passou a ser diferente do pretendido para a aprendizagem proposta.

Na cena apresentada a seguir, o professor e a professora não conseguiram concretizar suas intervenções em favor da inclusão de Matheus e, também, de outros alunos.

#### **O jogo *dodgeball*** (queimada americana)

A aula era mista e os dois professores trabalharam juntos a mesma atividade em um mesmo espaço. Antes de iniciar a aula a professora me disse: *Já pensamos e não conseguimos achar uma forma de incluí-lo no jogo.* Minha primeira impressão foi de que ali já havia pronta uma justificativa para a não-participação de Mateus no jogo.

O professor Moisés explicou o jogo aos alunos (uma queimada com 5 bolas, com movimentação intensa e dinâmica de entrada e saída de alunos queimados e salvos). Moisés explicou à turma que Matheus seria o árbitro: *O que eu e Matheus vamos fazer é olhar, confirmar e autorizar a volta do aluno no jogo quando alguém conseguir agarrar a bola.*

Formaram-se dois times mistos. *Vamos, Matheus, assumo seu posto; você fica só conversando. Fica esperto aí, cara,* disse o professor ao mandar a bola em Matheus e ele se esquivar rapidamente.

Matheus se posicionou ao lado da professora, que assumiu a arbitragem do jogo.

Matheus e o estagiário conversavam o tempo todo ao lado da quadra, pois a professora havia assumido a arbitragem e Matheus praticamente não tinha nenhuma função.

O professor Moisés reexplicou as regras para Matheus, gesticulando e apontando para a quadra. A brincadeira com o apito entre Matheus e o professor continuou.

Enquanto isso, o estagiário começou o jogo, pois a professora se afastou da quadra. Matheus esclareceu algumas regras do jogo com o professor, numa tentativa de assumir seu posto de árbitro. Assim, de posse do apito de mão (à pilha), assustou freqüentemente o professor, que fingia tomar um grande susto.

Algumas alunas passaram a aula inteira do lado do gol conversando entre si. Uma chegou a ficar de costas para o jogo demonstrando total desinteresse pela atividade.

O professor continuou conversando com Matheus. E, enquanto isso, um aluno estava sentado atrás do professor sem participar da atividade e ele nem percebeu. Uma aluna foi embora sem se comunicar com a professora.

Matheus, ao sair quadra, levou uma bolada no andador e nem se importou. Foi embora com a acompanhante após se despedir do professor... (Diário de pesquisa: 21/2/2008)

Já no início da aula, os professores relataram a dificuldade de encontrar alternativas para incluir Matheus no jogo que seria praticado na aula, considerando a dinâmica e a velocidade com que o jogo acontece. O professor Moisés buscou uma possibilidade para que Matheus encontrasse um sentido pessoal e se sentisse motivado a participar da aula. Trouxe para a aula um apito diferente (que funciona a pilha e é acionado com um toque, e não um sopro). Porém mesmo com a utilização de recursos diferenciados, a expectativa do professor não foi correspondida. O que seria um instrumento de mediação se transformou em brincadeira, contrapondo-se ao sentido inicial da atividade. Moisés tentou, sem muito sucesso, construir situações de aprendizagem que possibilitassem a Matheus dar sentido e significado à participação dele. Nessa aula, quais eram as necessidades? Quais eram os objetos? Quais eram os motivos? A *necessidade* inicial era encontrar formas de motivar Matheus a participar na co-arbitragem do jogo de *dodgeball*. Para que esta necessidade se transformasse em *consciência e sentido pessoal* era preciso que o professor/mediador possibilitasse condições necessárias para a concretização da ação- *objeto*. As alternativas apresentadas pelo professor para que Matheus se sentisse motivado para arbitrar o jogo não o incitaram a agir e não tiveram sucesso. As tentativas não foram suficientes para que Matheus visualizasse a ação, obtendo um resultado imediato. Segundo Leontiev (1978), a ausência dessas condições leva a falta de um sentido pessoal e, conseqüentemente, ao desinteresse.

Nessa cena, além de Matheus, também alguns alunos apresentaram desinteresse pela atividade proposta, provavelmente por não conseguirem acompanhar o ritmo da turma ou por outros motivos que não chegaram ao meu conhecimento. No entanto, outros participaram intensamente. Cada aluno demandava uma intervenção diferenciada dos professores que ministravam a aula,

mas estes não foram sensíveis a este fato. Assim, os alunos que ficaram encostados na trave, a aluno que foi embora mais cedo e também Matheus não conseguiram visualizar a ação deles e alcançar um resultado imediato, ou seja, para esses alunos a atividade perdera o sentido.

No entanto, Matheus, diante do desinteresse pela arbitragem e os outros alunos, diante do jogo de *dodgeball*, atribuíram “novo sentido” àquela atividade: brincar com o apito, que era uma novidade para ele, conversar com as outras colegas e ir embora mais cedo. Esses novos sentidos pessoais contrapõem-se ao significado social da atividade proposta pelos professores, gerando um processo de *alienação*.

#### 4.4 Conclusão

Em busca de uma síntese para este capítulo, faço algumas indicações em relação à questão central deste estudo: *Que fatores contribuem para que o professor de Educação Física, na escola particular regular, construa alternativas em favor da inclusão de alunos com deficiência em suas aulas?*

A análise da observação da prática pedagógica de um professor de Educação Física com a participação de um aluno com deficiência nos convidam a pensar sobre a inclusão no processo de ensino e aprendizagem a partir de dois caminhos:

1º) O aluno com deficiência constrói suas aprendizagens e consegue atribuir um *sentido pessoal* às ações dele quando suas interações sociais, as intervenções pedagógicas e as mediações do professor favorecem o encontro da *necessidade* com seu *objeto* (LEONTIEV, 2004). Ou seja, uma necessidade de aprendizagem (por exemplo: vivenciar o basquete) deve encontrar em seu objeto (fazer a cesta) uma possibilidade de concretização (mediante adaptações na altura da cesta, no peso da bola, na posição do aluno). No caso contrário, o aluno poderá se sentir desmotivado e até desistir ou mudar de atividade. O diagrama abaixo sintetiza essa compreensão e visualiza o processo por meio do qual os

conhecimentos foram compartilhados com o grupo de alunos, garantindo a inclusão do aluno com deficiência.



FIGURA 7: Esquema do processo de inclusão  
Fonte: Elaborado pela autora

2º) A mediação do professor, no processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos culturais da Educação Física, se processa por meio da definição de objetivos para cada atividade proposta. Nessa perspectiva, os objetivos de ensino e as intervenções propostas pelo professor provocam ações e reações do aluno com deficiência que, por sua vez, exigem que o professor, mediante novas intervenções, proponha adaptações que possibilitem a realização dos movimentos exigidos pela atividade. Assim, a mediação do professor garante a motivação do aluno e possibilita a construção coletiva do conhecimento. Esse processo está sintetizado no diagrama a seguir:

### Mediação do professor no processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência

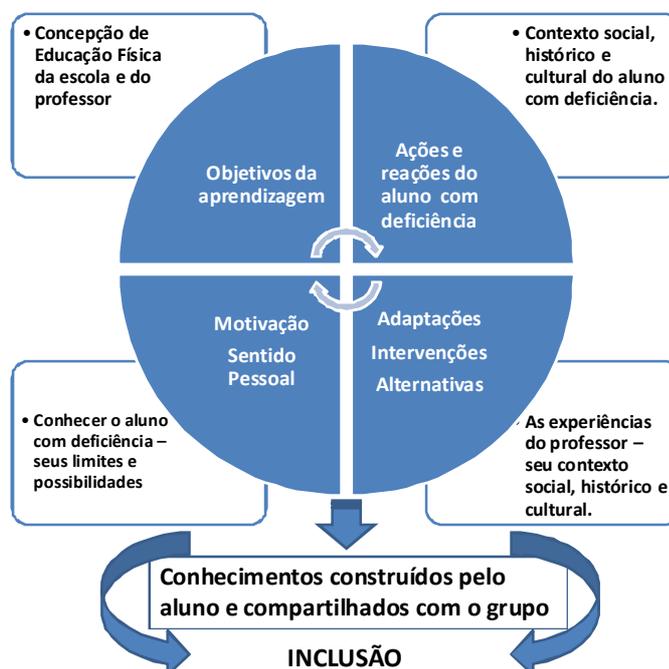


FIGURA 8: Esquema dos fatores que interferem na mediação do professor no processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência

Fonte: Elaborado pela autora

O diagrama mostra, também, que a mediação do professor no processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência é influenciada por quatro fatores:

➤ *A concepção de Educação Física adotada pela escola e compartilhada pelo professor.* As aulas observadas expressam uma concepção de Educação Física que favorece ao aluno a atribuição de significados aos movimentos requeridos pelos diferentes conteúdos culturais, possibilitando a sua participação como sujeito desse processo. Por sua vez, a prática pedagógica do professor de Educação Física pesquisado está em sintonia com a proposta curricular da escola, cuja concepção de Educação Física favorece a construção de propostas alternativas de inclusão.

➤ *O contexto social, econômico e cultural do aluno com deficiência.* Este conjunto de circunstâncias contribui para que o aluno com deficiência se relacione com certa tranquilidade com sua deficiência (sem, no entanto, se distanciar de seu universo real), para que ele reconheça suas limitações e, também, suas potencialidades. Ademais, ele conta com o apoio incondicional da família, que lhe

proporciona o suporte de uma terapeuta ocupacional para acompanhá-lo nas atividades escolares.

➤ *A trajetória de vida pessoal e profissional do professor.* A escolha da profissão, a formação inicial, a inserção profissional e a formação na prática contribuem para a constituição de sua identidade docente, especialmente para o significado que atribui ao seu trabalho na escola. Por outro lado, as condições de trabalho na escola também contribuem para a construção de uma prática pedagógica significativa. A escola lhe permite relativa autonomia para modificar e adequar conteúdos e metodologias, adaptar materiais e espaços às necessidades de aprendizagem do aluno com deficiência.

➤ *Conhecimento do aluno com deficiência pelo docente.* Cada aluno, com deficiência ou não, apresenta em seu corpo marcas de uma história, de suas interações sociais e das influências que recebe nos diferentes tempos e espaços de convivência. Por isso, é preciso conhecer o aluno que está presente na aula, a deficiência dele e avaliar seus limites e possibilidades.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: EM BUSCA DE NOVOS ENCONTROS...

Nesta dissertação, analisei os fatores que contribuem para que o professor de Educação Física, na escola particular regular, construa alternativas para a inclusão de alunos com deficiência em suas aulas.

Para tal, recorri às contribuições teórico-metodológicas da teoria da atividade, proposta por Leontiev. Trata-se de uma teoria ainda pouco utilizada nas pesquisas na área da educação no Brasil (DUARTE, 2002), mas que contém um potencial capaz de fornecer pistas que possam contribuir para a compreensão da atividade pedagógica docente.

Nessa perspectiva, a descrição analítica da prática pedagógica cotidiana de um professor de Educação Física que busca incluir um aluno com deficiência em suas aulas se apóia nas categorias propostas por Leontiev: *necessidade, objeto, motivo, significado social, sentido pessoal e alienação*.

Segundo esse autor, é por meio da *atividade* que o sujeito se orienta no mundo, e a *necessidade, o objeto e o motivo* são seus componentes estruturais. Uma *necessidade* só pode ser satisfeita quando encontra um *objeto*. Mas é o *motivo* que impulsiona uma *atividade* à medida que articula a *necessidade* a um *objeto*. Portanto, *objetos* e *necessidades* isolados não produzem *atividade*. A *atividade* só acontece quando há um *motivo* e só se materializa por meio de ações que, por sua vez, traduzem tanto a intencionalidade (objetivos) do sujeito, como a forma proposta para sua realização (operação).

Nesse entendimento, a atividade humana é a unidade central da vida do sujeito concreto.

No caso estudado nessa pesquisa, a significação social da atividade proposta pelo professor de Educação Física, que tem um aluno com deficiência em sua classe, é justamente proporcionar condições para que esse aluno aprenda, ou seja, construa aprendizagens de acordo com suas possibilidades e limites. Para tanto, cabe ao professor organizar situações propiciadoras de aprendizagem que levem em conta não somente os conteúdos a transmitir, como a melhor maneira de fazê-lo. Portanto, a *atividade* do professor se traduz em um conjunto de *ações intencionais*, conscientes, dirigidas para um fim específico.

Diante da *necessidade* de proporcionar novas aprendizagens a esse aluno deficiente, o professor pesquisado recorreu a diferentes alternativas, planejando suas ações e intervenções com base nas ações e reações do aluno. Dessa forma, ele exerceu, nas cenas analisadas, o papel de mediador entre os conteúdos da Educação Física e o aluno com deficiência.

Assim, em algumas aulas o professor conseguiu exercer seu papel de mediador, objetivando *o encontro*; em outras aulas, o professor recorreu à contribuição dos alunos para atingir seu objetivo, configurando um percurso enfiado, ou seja, o caminho percorrido foi o *Do desencontro ao encontro*; e, também, houve momentos em que a impossibilidade de concretizar essa mediação, conduziu a *Encontros perdidos*.

Com base nessa leitura, me foi possível afirmar que os principais fatores, identificados neste estudo e que contribuíram para que o professor de Educação Física, na escola particular regular, particular, construísse alternativas para a inclusão de alunos com deficiência em suas aulas foram:

– As relações estabelecidas entre as condições subjetivas<sup>29</sup> do professor de Educação Física, relativas ao seu processo de formação, e as condições objetivas de trabalho na escola favoreceram um processo de inclusão do aluno com deficiência.

Nessa direção, entre as condições subjetivas apresentadas pelo professor Moisés, destaco a determinação dele para concretizar os resultados por ele desejados, o que revela o exercício de uma atividade de ensino consciente, de uma atividade de sujeito.

Essa subjetividade do professor se cruza com as condições concretas de seu trabalho docente na escola, condições que revelam a presença de uma autonomia relativa que lhe permite modificar e adequar conteúdos e metodologias no sentido de concretizar mediações ajustadas às necessidades de aprendizagem do aluno com deficiência.

Assim, a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física é um processo que está acontecendo na escola pesquisada. Não se trata,

---

<sup>29</sup> Segundo Basso (1998), a análise do trabalho docente pressupõe o exame das relações entre as condições subjetivas – formação do professor – e as condições objetivas - condições efetivas de trabalho, que englobam desde a organização da prática e a participação no planejamento escolar e na preparação das aulas, etc. – até a remuneração do professor.

portanto, de uma abstração, conforme nos alerta VAGO (2008): “Esse lugar chamado escola, não é um dado da teoria, não é uma abstração. A escola é um dado da experiência, da realidade”.<sup>30</sup>

– Outro fator que contribuiu para a inclusão do aluno com deficiência se relaciona ao próprio ensino de Educação Física. A escola pesquisada adota uma concepção dessa disciplina como área de conhecimento, ou seja, como um componente curricular da Educação Básica que estuda, de forma contextualizada, o corpo e suas vivências culturais, em particular os esportes, os jogos e as brincadeiras, as danças, as ginásticas e as lutas, com a finalidade de contribuir para a formação integral dos alunos.

Assim, cabe aos professores de Educação Física dessa escola tematizar, problematizar, organizar, sistematizar e ressignificar as referidas práticas culturais - seus conceitos, sentidos e significados - como conteúdos legítimos a serem abordados em todos os níveis da educação básica.

Nessa direção, a prática pedagógica do professor de Educação Física pesquisado está em sintonia com a proposta curricular da escola, cuja concepção de Educação Física favorece a construção de propostas alternativas de inclusão.

– O terceiro fator que contribuiu para concretizar o processo de inclusão do aluno com deficiência não foi somente o suporte material propiciado pela família, mas, especialmente, a relação com a deficiência por eles construída, que favoreceu ao filho lidar, com certa tranquilidade, com sua deficiência, sem se distanciar de seu universo real. Assim, o aluno reconhece suas limitações e, também, suas potencialidades. Sabe que pode contar com o apoio incondicional da família, que lhe propicia até mesmo o suporte de uma terapeuta ocupacional para acompanhá-lo, durante as atividades escolares.

A presença de uma profissional, a TO Alessandra, providenciada pela família para acompanhar Matheus no cotidiano da escola, revela o significado positivo da interação entre as diferentes áreas de conhecimento e contribuiu para efetivar a ação mediadora entre o professor e o aluno deficiente, promovendo a inclusão de Matheus.

---

<sup>30</sup> Intervenção realizada pelo referido professor no processo de defesa da dissertação de Daniel Marangon Duffles Teixeira, intitulada: *Práticas docentes produzidas no cotidiano escolar, no processo de implantação de uma nova proposta de Educação Física, no Estado de Minas Gerais*, em julho de 2008.

– Outro fator que favorece a construção de uma prática docente de inclusão são as condições materiais da escola para a realização das aulas de Educação Física. A escola dispõe de amplos espaços e de materiais variados que não somente favorecem, como estimulam a prática da Educação Física pelos estudantes.

Assim, com base no problema proposto neste estudo, na metodologia utilizada, na análise realizada e nas quatro pontuações objetivadas pela pesquisa, aponto, finalizando esta pesquisa, novas possibilidades de investigação sobre a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. Por se tratar de um campo de pesquisa ainda pouco explorado, neste estudo realço novos problemas, como também a necessidade de aprofundamento em alguns temas pouco explorados nele. Nesse sentido, sugiro um estudo que focalize o professor de Educação Física na rede pública de ensino. Ou que pesquise a inclusão de alunos na escola a partir de um outro olhar: O que é ser *diferente*? O que é *ser diferente* na escola? Outra idéia surgiu durante o trabalho de campo, quando observei que alguns alunos não participavam das aulas de Educação Física. Nesse caso, a pergunta seria: Como incluir esses alunos? Outra questão que merece ser pesquisada é a relação entre as concepções que orientam as propostas de Educação Física na escola básica e as concepções de Educação Física inclusiva. Outra possibilidade, ainda, é estudar a formação inicial do professor de Educação Física no que se refere à sua preparação para ser um professor inclusivo.

Por último, ao iniciar este trabalho, buscava um *novo encontro* em minha caminhada como professora de Educação Física. Ao finalizá-lo, tenho consciência dos *muitos encontros* que aconteceram durante esse processo e a certeza de que *novos Encontros* estão por vir. No entanto, permanece presente certa angústia pelos vários *encontros* que se perderam pelo caminho...

A palavra "encontro" possui vários sentidos e significados e, com o auxílio do dicionário, pude resgatar alguns deles: *ato de encontrar, choque, embate, combate, desafio, reencontro, colisão, contradição, obstáculo, dificuldade e, confluência*. Ao refletir sobre eles, posso dizer que experimentei cada um deles ao longo desse trabalho e, também ao longo da minha caminhada, sempre desafiada pelo desejo da inclusão.

Pratiquei o *ato de encontrar* diferentes pessoas, diferentes teorias, diferentes possibilidades.

Vivenciei *choques* de opinião com colegas que trilhavam por outros caminhos.

E, após cada *embate*, reforçava e renovava meus referenciais teóricos para me fortalecer e continuar a caminhada.

Assim, os *combates* continuarão acontecendo, e eu continuarei lutando em favor da inclusão.

O *Desafio* atual é mobilizar outras pessoas a caminhar comigo.

Após tantas *colisões, contradições, obstáculos, e dificuldades*, me *reencontro* como professora, como educadora que acredita nos encontros da/na escola, agora mais fortalecida e estruturada para enfrentar novos desafios.

Dessa forma, ao término deste estudo, vislumbro uma *confluência* de objetivos agregando outros profissionais para trilharemos comigo pelos caminhos da inclusão em busca de novos encontros...

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA JÚNIOR, Admir S. **Saber docente e prática cotidiana**: construindo uma nova proposta de ensino de Educação Física na escola. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC Minas, Belo Horizonte, 2002.

ANDRÉ, M. E. D. A. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 49, p. 51-54, maio 1984.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, p. 108-118, ago. 2005.

BASSO, Itacy Salgado. **As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente**: um estudo a partir do ensino de história. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 19-32, abr. 1998.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 19-32, abr. 2005.

BRACHT, Valter. Educação Física: **Conhecimento e especificidade**. In: SOUSA, Eustáquia Salvadora; VAGO, Tarcísio Mauro (Org). **Trilhas e partilhas**: educação física na cultura escolar e nas práticas sociais. Belo Horizonte: 1997.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988. 168p.

BRASIL. **Decreto 69.450 de 1º novembro de 1971**. Regulamenta o art. 22 da lei n. 4.024, de 20 dez. 1961, e a alínea "c" do art. 40 da lei n. 5.540, de 28 nov. 1968, e dá outras providências.

BRASIL. Decreto-lei n. 1.044 de 21 de outubro de 1969. **DOU**, 21/10/1969.

BRASIL. **Lei n. 10.328 de 12 de dezembro de 2001**. Altera a redação do art. 26, § 3º, que "estabelece as diretrizes e bases da educação nacional" e dá outras providências.

BRASIL. **Lei n. 10.793, de 1º de dezembro de 2003**. Altera a redação do art. 26 § 3 e o art. 92 da lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que "estabelece as diretrizes e bases da educação nacional" e dá outras providências.

BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional "e dá outras providências".

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB Nº. 2**, de 11 de set. 2001 Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: educação física**. Brasília: MEC/SEF, 1997.96 p.

CARMO, Apolônio Abadio do. Inclusão escolar e educação física: que movimentos são estes? **Integração**, Ano 14, p. 6-13, Edição Especial, 2002.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação de hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CONDE, Antonio João Memescal; SOUZA SOBRINHO Pedro Américo de; SENATORE Vanilton. **Manual de orientação para professores de educação física**. Brasília: Comitê Paraolímpico Brasileiro, 2006.

CRUZ, G. C.; RAZENTE, D. M. R.; MANGABEIRA, E. M. C. Considerações de professores de Educação Física sobre o atendimento de alunos de classes especiais inseridos em ambientes educacionais sob a perspectiva da inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.9, n. 2, p.211-216, 2003.

CRUZ, Gilmar Carvalho. **Classe especial e regular no contexto da educação física**: segregar ou integrar. Londrina: UEL, 1997.

CRUZ, Gilmar Carvalho. **Formação continuada de professores de educação física em ambiente escolar inclusivo**. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação Física, Campinas, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Os fora de série na escola**. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados). 2005.

DAMATTA, Roberto. **Relativizando**: uma introdução à antropologia social. 3. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papius, 1995

DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación teórica y experimental. Moscu: Editorial Progreso, 1988.

DUARTE, N. **A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação**. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 229-301, jul./dez. 2003.

FIGUEIREDO, Z.; SILVA, E.; ANDRADE FILHO, N.; LOYOLA, R.; MARQUES, F.; OLIVEIRA, R.; ARAÚJO, M.; ALMEIDA, S.; BUFON, V.. Educação física, ser professor e profissão docente em questão. **Pensar a Prática**, Goiania, n. 11, 15/8/2008.

FONTANA, Roseli Cação. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FREITAS, Amanda Fonseca Soares. **Corpo, movimento e linguagem**: em busca do conhecimento na Escola de Educação Infantil. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. Belo Horizonte, 2008.

FURTADO, Maria Renata Silva. **As armadilhas da educação inclusiva**: um estudo de caso em uma escola da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Belo Horizonte, 2007.

GLAT, Rosana. **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

GORGATTTI, Márcia Greguol; COSTA Roberto Fernandes da (Org.). **Atividade física adaptada**: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais. 2. ed. rev. e ampl. Barueri, SP: Manole, 2008.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

LE BOULCH, Jean. **A educação pelo movimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1980.

LEONTIEV, Alexei N. **Atividad, conciencia e personalidad**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

LEONTIEV, Alexei N. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Alexei N. Sobre o desenvolvimento histórico da consciência. In: \_\_\_\_\_. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978, p. 89-142.

LOPES, Kathya Augusta. T. **Aluno com deficiência física em aulas regulares de Educação Física**: prática viável ou não? Um estudo de caso. 164f. Tese (Doutoramento em Psicologia) – Universidade São Paulo, São Paulo, S. P., 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A hora da virada. **Inclusão**: Revista da Educação Especial, Brasília, v. 1, n. 1, p. 24-28, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão ou o direito de ser diferente na escola. **Construir Notícias**, Recife, v. 3, n. 16, p. 12-13, 2004.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MATTOS, Elisabeth, **Atividade Física nos Distúrbios Neurológicos e musculares**. Cap 7. In: GORGATTTI, Márcia Greguol; COSTA, Roberto Fernandes da (Org.). **Atividade física adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais**. 2. ed. rev. e ampl. Barueri, SP: Manole, 2008.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Educação Física: proposta curricular, educação básica**. Belo Horizonte, Secretaria de Estado da Educação, 2005.

NELSON, Kelvin; SWAIMAN, Karl.; RUSSMAN, Bernard. Cerebral palsy. In: SWAIMAN, Karl. **Pediatric neurology: principles and practices**. St. Louis, Mosby, v. 1, 1994.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE DE MINAS GERAIS. Pró-Reitoria de Graduação. Sistema de Bibliotecas. **Padrão PUC Minas de normalização: normas da ABNT para apresentação de projetos de pesquisa**. Belo Horizonte, 2007.

PROPOSTA curricular da Educação Física do Estado de Minas Gerais – CBC. Disponível em: [http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/crv.htm](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/crv.htm). Acesso em: 22 fev. 2008.

ROCKWELL, Elsie; MERCADO, Ruth. La práctica docente y la formación de maestros. **Revista Investigación en la Escuela**. México, n. 4, p 65-78. 1988.

ROESE, Mauro. A metodologia de estudo de caso. **Cadernos de Sociologia; Programa Pós-Graduação em sociologia, Porto Alegre. PPGS/UFGS**, v.9, p.189-200, 1988.

SANTOS, Boaventura. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Coimbra, Centro de estudos Sociais. 1999. In: CURY, Carlos Roberto Jami. **Os fora de série na escola**. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados). 2005.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Como chamar as pessoas que têm deficiência?** São Paulo, 2005. Disponível em: [http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/crv.htm](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/crv.htm) consultado em: 22 fev. 2008.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SILVEIRA, Guilherme C. F. **Educação física no ensino médio**: intervenção pedagógica de um professor em uma escola estadual de Minas Gerais. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte, 2004.

SOUSA, Eustáquia Salvadora; VAGO, Tarcísio Mauro (Org.). **Trilhas e partilhas**: educação física na cultura escolar e nas práticas sociais. Belo Horizonte: 1997.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio. O saber e o fazer pedagógicos da educação física na cultura escolar: o que é um componente curricular? In: CAPARROZ, F. E. (Org.). **Educação física escolar**: política, investigação e intervenção. Vitória: Proteoria, 2001, p. 81-92.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987, p. 133-158.

VAGO, Tarcísio Mauro. **Práticas docentes produzidas no cotidiano escolar, no processo de implantação de uma nova proposta de Educação Física no Estado de Minas Gerais**. PUC Minas, 2º sem. 2008. Fala proferida na Banca de defesa da dissertação de Daniel Marangon Duffles Teixeira.

VIGOTSKI, L. S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In: VIGOTSKI, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5. ed. São Paulo: Cone, 1988. p. 103-117.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Obras escogidas**: fundamentos de defectologia. Madrid: Visor, 1989.

## ANEXOS

### Anexo I – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

#### 1 – Dados gerais de identificação

Nome

Idade

Estado Civil

Tem filhos ou não

Formação (graduação, especialização, mestrado...)

#### 2 – Dados sobre o percurso profissional

Tempo de formado

Há quanto tempo leciona?

Há quanto tempo leciona nesta instituição?

Como passou a fazer parte do quadro docente desta instituição?

Séries em que já trabalhou

Quais as outras experiências profissionais?

#### 3 – Espaços e tempos de formação na graduação

Fale para mim um pouco sobre sua experiência com a Educação Física e que o motivou a ser professor de Educação Física.

Você se sente realizado como professor (gosta do que faz ou gostaria de mudar) ?

Teve alguma experiência como atleta de algum esporte. Onde? Quando?

Se positivo, marcou a sua forma de ser professor? Como?

Onde fez sua graduação em Educação Física?

No seu curso já havia alguma disciplina relacionada à pessoa com deficiência?

Como você avalia sua formação inicial do ponto de vista da sua prática docente hoje?

#### **4 – Formação continuada**

Relacione cursos realizados por opção.

Qual a importância da formação continuada na profissão?

Na sua rotina de professor, você consegue fazer leituras sobre Educação? Qual é a sua preferência?

Você poderia identificar alguns livros, textos ou autores que influenciaram ou influenciam na sua prática pedagógica?

#### **5 – Experiência profissional**

Você desenvolve outras atividades profissionais fora da escola?

Fale sobre seus projetos (passado, presente, futuro).

Realizações

Dificuldades/ frustrações

Para você, o que é ensinar

Você consegue identificar onde e como aprendeu a ensinar?

Considerando sua trajetória até aqui, quais foram os conhecimentos, as pessoas, as experiências práticas e os momentos que se tornaram significativos para você TR se tornando um educador?

O que a experiência lhe ensinou de mais importante?

#### **6 – A escola e as relações**

Como é trabalhar nesta escola? Você gosta?

Conhece o projeto político-pedagógico da escola? você reconhece uma proposta inclusiva nele?

Como é trabalhar com uma proposta inclusiva?

Quando a escola começou a receber alunos com deficiência?

Quais foram os impactos causados pela presença desses alunos nas aulas de Educação Física e no ambiente escolar?

Como o Departamento de Educação Física lida com essa situação?

Há algum tipo de apoio da escola para os professores que trabalham com esses alunos?

Nos grupos de professores, como este assunto é abordado (reuniões de área e série)?

Existe algum tipo de troca entre os professores da área e/ou de outras áreas?

Como é feito o planejamento das suas aulas?

Você participou da reestruturação da Educação Física na escola? O tema inclusão foi abordado? Alguém trouxe este tema?

Você considera importante que esses alunos participem das aulas de Educação Física? Por quê?

Qual o retorno da escola em relação ao seu trabalho?

Como você se relaciona com seus alunos?

Qual é a percepção da escola sobre a Educação Física?

Quais as informações (clínicas e familiares) que você tem de Matheus e como as obteve?

Você já teve, tem ou passou a ter interesse em estudar o processo de inclusão de alunos com deficiência?

Seu tratamento com Matheus é diferenciado?

Você acha que ele realmente deveria estudar nesta escola?

Você vê algum tipo de discriminação em relação a Matheus?

Você percebe que Matheus é um adolescente feliz?

Como é ser professor de um aluno com deficiência?

Que tipo de intervenção você faz para favorecer a participação de Matheus?

Quais têm sido suas maiores dificuldades?

Fale um pouco para mim sobre sua experiência com pessoas com deficiência desde sua infância, na escola e fora dela.

Fale para mim sobre esta experiência de trabalhar com Matheus.

## Anexo II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



PUC Minas PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO

Prezado professor,

Sou professora de Educação Física e estou realizando uma pesquisa denominada ***A prática docente do professor de Educação Física diante da inclusão***, por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Esta pesquisa é parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação e conta com a orientação da Professora Dra. Anna Maria Salgueiro Caldeira. O objetivo da pesquisa é pensar a Educação Física no cotidiano escolar, a importância da sua presença na educação de alunos com deficiência e identificar saberes construídos pelos docentes para dar conta dessa diferença.

Para a realização da pesquisa, farei registros de imagens das atividades realizadas durante as aulas de Educação Física no Colégio Magnum Unidade Nova floresta em Belo Horizonte e também entrevistas com professores. Por isso, peço sua autorização para o uso desses materiais para fins de estudo. Na oportunidade, esclareço que esse material **não terá nenhum destino que possa trazer fins lucrativos**. Os dados serão usados para análise e se transformará em uma dissertação de Mestrado e também em trabalhos acadêmicos.

Certa de contar com o seu apoio, coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,

Cláudia Barsand de Leucas (mestranda)

Anna Maria Salgueiro Caldeira (orientadora)

### AUTORIZAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_ autorizo o uso das minhas imagens e questionário para análise dos dados coletados, referentes à pesquisa: ***A prática docente do professor de Educação Física diante da inclusão*** desenvolvida pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Estou ciente dos objetivos e concordo com as condições da pesquisa.

\_\_\_\_\_

Belo Horizonte, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2008.