

Leandro Alvarenga Oliveira

**QUERO VER VOCÊS!**  
**ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM**  
**TURMAS INCLUSIVAS**

Belo Horizonte

Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional

2019

Leandro Alvarenga Oliveira

**QUERO VER VOCÊS!**  
**ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM**  
**TURMAS INCLUSIVAS**

A presente monografia apresentada ao curso de graduação da Educação Física Licenciatura da Escola de Educação Física e Terapia Ocupacional da UFMG, como requisito parcial à obtenção do título de licenciado em Educação Física.

Orientadora: Prof. Dr. Regina Célia Passos Ribeiro de Campos

Belo Horizonte

Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional

2019

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente gostaria de agradecer aos meus pais por todo amor, educação e apoio em minhas escolhas, que não pouparam esforços, muitas vezes, abdicando de seus próprios bens e recursos para que fosse possível eu me manter na universidade. Pela inspiração de caráter, esforço e bondade.

A minha companheira Angela Christy, por estar ao meu lado durante todo esse processo, que só nós sabemos como encontramos obstáculos principalmente na reta final, mas mesmo assim, apesar dos pesares, continuamos em frente juntos e agora com a companhia de nossa filha Emanuele, que com a sua chegada roubou todas minhas certezas, mas que me tomou de uma imensurável inspiração.

A minha vó biológica Ruth que mesmo tendo pouco contato anterior me acolheu em sua casa no início do curso.

Agradecer todos e todas professoras e escolas que passaram por mim na educação básica.

Agradecer a todos e todas professoras, laboratórios, grupos de estudos, palestras, congressos, formação transversal, DA e Ocupa EEEFTO que tive a honra de ter e viver na UFMG, fazendo minha formação ser algo tão rica e diversificada.

Agradecer a todos e todas trabalhadoras da UFMG, porteiros, faxineiras, pessoal das cantinas, seguranças, funcionários do RU, técnicos administrativos, bibliotecários, TI, bolsistas e monitores, vocês são uma importante parte da UFMG e formação deste professor.

Gostaria de agradecer a FUMP e todos e todas trabalhadores por toda assistência estudantil e principalmente acolhimento na moradia universitária que sem vocês seria impossível a minha permanência na UFMG.

É por último agradecer ao povo brasileiro por me proporcionar a honra e privilégio de me formar em uma universidade federal pública de qualidade que é a UFMG. Deixo aqui registrado o meu dever moral como professor e cidadão de retribuir os conhecimentos adquiridos nesta universidade à população brasileira.

ãA existência porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo.

Paulo Freire, 1997, p.92.

## RESUMO

O presente estudo teve como objetivo descrever as estratégias didáticas encontrada por um professor para o ensino da educação física em turmas inclusivas, buscando entender quais seriam as características envolvidas na construção das estratégias para o ensino da educação física, levando em consideração sua especificidade. Para guiarmos nossas indagações estabelecemos categorias para construção dessas estratégias que são: busca de informações, planejamento das aulas, recursos materiais, avaliação dos alunos e trabalho colaborativo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório por meio de um estudo de caso, para coleta de dados foram utilizados a observação participante e entrevista semi-estruturada. O sujeito desta pesquisa é um professor de educação física do sexo masculino, que atua há 12 anos na educação física escolar. Na discussão, inicialmente, apresentamos a escola e o professor, em seguida, a descrição das estratégias encontradas pelo professor voluntario da pesquisa. Didaticamente as estratégias foram separadas em três partes que discutem, respectivamente, a construção do saber, as mediações e, por fim, os sentimentos envolvidos no processo de ensino inclusivo. Acreditamos que o presente estudo cumpriu com os objetivos dessa pesquisa e, em alguns pontos, o estudo, transcende os objetivos iniciais.

**Palavras-chave:** Educação física escolar. Estratégias de ensino. Inclusão escolar. Didática.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>7</b>
	1.1 História e a evolução da inclusão escolar.....	7
	1.2 Educação Física perante a inclusão escolar .....	10
<b>2</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>15</b>
<b>3</b>	<b>DISCUSSÃO.....</b>	<b>17</b>
	3.1 Escola e o professor.....	17
	3.2 Estratégias de construção do saber docente.....	18
	3.3 Estratégias de mediação do ensino inclusivo.....	23
	3.4. As entrelinhas da docência - As dores e delícias de ser um professor.....	29
<b>4</b>	<b>CONCLUSÃOí í í í í .....</b>	<b>32</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>34</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>37</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A presente monografia está vinculada ao Laboratório Interdisciplinar de Produção de Objetos de Aprendizagem para a pessoa com deficiência (LAPOA), Grupo Interdisciplinar de Estudos sobre Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais (GEINE) da Faculdade de Educação da UFMG, também cabe ressaltar o vínculo com o Centro de Estudos, Pesquisas e Extensão em Educação Física Escolar (ProEFE). Grande parte da escrita e reflexões deste trabalho se deu nesses espaços. Esta monografia tem como objetivo descrever as estratégias didáticas encontradas por um(a) professor(a) para o ensino da Educação Física em turmas inclusivas nos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública de Belo Horizonte/MG.

### 1.1 História e a evolução da inclusão escolar

Na educação a temática das pessoas com deficiência passou por uma grande reformulação desde a total exclusão - passando pelas primeiras intervenções médicas, em seguida com o surgimento das escolas especiais com atendimentos especializado - embora ainda segregado, até hoje em dia, com a inclusão escolar das pessoas com deficiência nas escolas convencionais <sup>1</sup>(MENDES, 2010).

Em 1994, na cidade de Salamanca na Espanha aconteceu a Conferência Mundial da Educação Especial, contando com a participação de 88 governos e 25 organizações internacionais, sendo um marco internacional no trato da educação de pessoas com deficiência.

Reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e re-endossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados (UNESCO, 1994, p. 1).

---

<sup>1</sup> Vale ressaltar que a história não se constitui de um movimento linear sendo que há uma grande heterogeneidade quando estudamos mais profundamente as especificidades de um determinado contexto na história.

Essa declaração apresenta orientações para as ações em níveis regionais e internacionais em vários setores, como: na atuação do governo, administração escolar, pesquisas, entre outros. É um documento completo e abrangente em suas proposições para se alcançar a educação para todos.

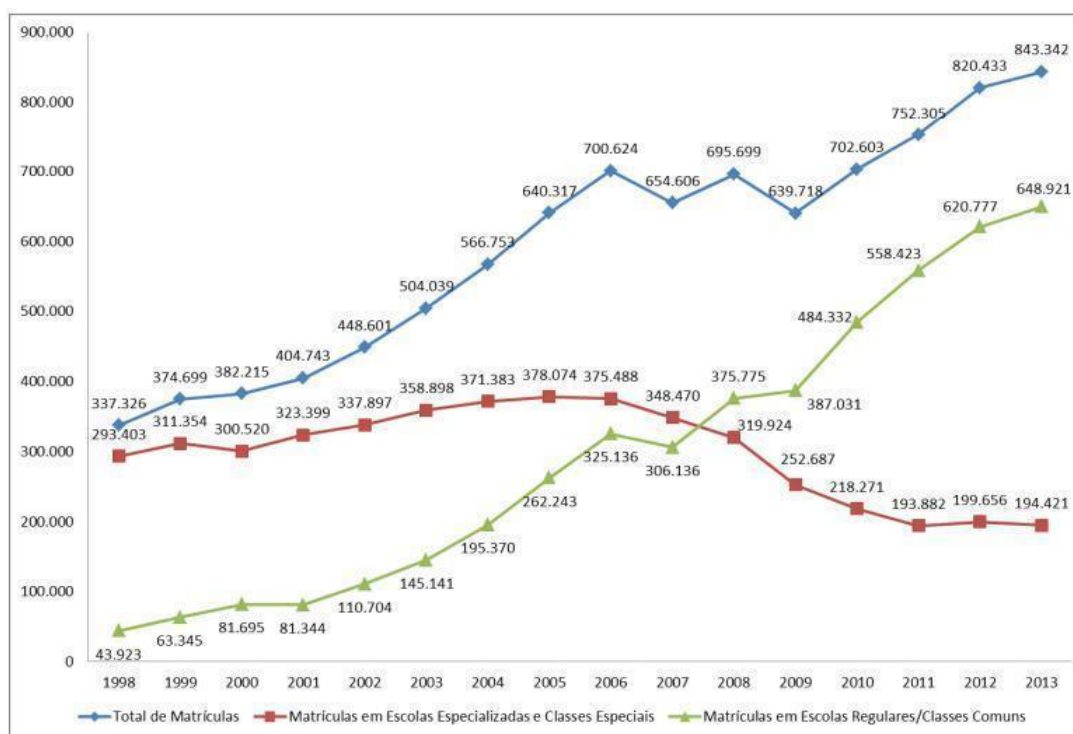
No Brasil, a lei Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996 estabelece no Art. 4º, capítulo III, atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996). Podemos observar que o direito à educação inclusiva já era previsto na legislação brasileira antes de sua implementação nas escolas.

A partir dos anos 2000, o Brasil passa implantar a política denominada de Educação Inclusiva e, em 2003, o governo federal optou por realizar as matrículas de pessoas com deficiência em salas comuns de escolas públicas, embora ainda, sem garantia de acompanhamento especializado. (KASSAR, 2011).

O público da educação especial enquadra pessoas com deficiências físicas, intelectuais, visuais, auditivas, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação (BRASIL, 2008, p.11) que, com as medidas do governo citadas acima, passaram a ocupar o ambiente escolar convencional. Essa mudança pode ser demonstrada no gráfico a seguir, observa-se nele a alteração de 337.326 estudantes público da educação especial matriculados em escolas comuns, em 1998, para 843.342, em 2013, tendo um aumento de 150%.



**Gráfico 1: Distribuição das matrículas dos alunos, público da educação especial.**



Fonte: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2014).

A política de inclusão escolar logo após sua implementação gerou uma série de dúvidas, como: a escola está preparada? Os alunos com deficiência vão ser bem recebidos? Os professores foram formados para incluir todos os alunos? Como os professores vão lidar com as demandas dos alunos com deficiência e as demandas dos demais alunos?

Atualmente, ainda ouvimos, recorrentemente, declarações de professores que se sentem despreparados para ensino inclusivo. Esse fato, juntamente com o desejo de relatar um bom exemplo<sup>2</sup> de atuação de professor de educação física em ambiente inclusivo me provocaram a realização desta monografia.

A educação inclusiva pressupõe, para sua efetivação, uma mudança ampla de paradigma em níveis estruturais, curriculares, pedagógicos e na formação dos professores (FERREIRA, 2017). Diante do tamanho da complexidade das mudanças necessárias para se implantar tal política fica evidente que se trata de um processo lento que requer muito investimento de seus atores.

<sup>2</sup> A disseminação de exemplos de boa prática é a 36ª orientação para as ações de nível regional e internacional estabelecida na declaração de Salamanca.

De acordo com Glat e Blanco (2007), a educação inclusiva:

Não se resume a matrícula do aluno com deficiência na turma comum ou à sua presença na escola. Uma escola ou turma considerada inclusiva precisa ser, mais do que um espaço para a convivência, um ambiente onde ele aprende os conteúdos socialmente valorizado para todos os alunos da mesma faixa etária (GLAT; BLANCO, 2007, p. 17.)

Atualmente, a lei mais recente que ampara a política de inclusão é a lei nº 13.146 de julho de 2015, lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (LBI), que assegura direitos como a igualdade, saúde, trabalho e o direito à educação, estabelecido no Artigo. 27.

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, p.7).

Essa lei representa uma grande conquista dos direitos das pessoas com deficiência, mas sua implantação e repercussão no cotidiano das pessoas com deficiência se configura em um processo mais lento do que as conquistas jurídicas.

## 1.2 Educação Física perante a inclusão escolar

No Brasil a educação física escolar tem sua origem fortemente vinculadas às instituições médicas e militares, com os cunhos moralista, cívico e higienista. Posteriormente, seu objetivo passou a focar a esportivização enfatizando as técnicas para criação de atletas que ressaltassem o sentimento nacionalista (CASTELLANI, 1991; BRACHT, 1999). A partir da década de 80, grupos de pesquisadores da educação física se deslocam em direção às ciências humanas e a área da educação, conhecido como movimento renovador marcado pelo surgimento das abordagens críticas culturais: crítico superadora e crítico emancipatória (BRACHT, 1999).

A partir de 1996 houve um grande marco para a educação física com a promulgação da (LDB), onde passou-se a integrar às propostas pedagógicas das escolas como um componente curricular da Educação Básica. Atualmente, a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018, enquadra a educação física dentro dos componentes

curriculares na área de conhecimento das linguagens. Esses dois documentos legitimam a educação física como disciplina escolar reafirmando, portanto, seu aspecto pedagógico.

Tomando como base os documentos citados acima, a educação física tem seu objetivo pedagógico específico dentro da escola, e, utilizando como referencial as teorias críticas culturais da educação física definimos essa especificidade no trato dos saberes<sup>3</sup> da cultura corporal de movimento que, engloba: as danças, lutas, esportes coletivos, ginásticas, jogos, brincadeiras e práticas corporais de aventura<sup>4</sup> (BRACHT, 1996; BRASIL, 2018). Portanto, tem responsabilidade equivalente às demais disciplinas perante a inclusão dos alunos da educação especial em suas aulas e no ambiente escolar.

A mudança do número de matrícula dos alunos público da educação especial nas escolas convencionais citada anteriormente está desafiando os professores a construção de estratégias didáticas inéditas. Segundo Tavares (2011), didática se configura como estratégias e formas de ensino onde o conhecimento faça sentido para os sujeitos. Definimos estratégia partindo do conceito de Fiorini e Manzini (2014) onde a estratégia é uma ação do professor que, na maioria das vezes, faz uso de um recurso para alcançar o objetivo.

Os autores Barretos, Francisco e Vale (2014) em sua revisão bibliográfica sobre inclusão nas aulas de educação física identificaram 15 estudos, dos quais 2 estão relacionados às questões históricas e de revisão, 3 com as questões metodológicas de ensino, 5 analisaram a inclusão do aluno e outros 5 que investigaram as percepções dos pais e professores. Esse estudo revela que a temática da inclusão na educação física escolar ainda é pouco pesquisada e há uma quantidade pequena de trabalhos que relatam as estratégias de ensino nos contextos inclusivos, e as experiências bem-sucedidas são pouco conhecidas e divulgadas.

Esse novo cenário nos provoca a pensar sobre como está acontecendo as práticas docente na educação física em turmas inclusivas. Logo, quais seriam as características na construção das estratégias para o ensino da educação física levando em consideração sua especificidade? Para guiarmos nossas indagações estabelecemos alguns aspectos para construção dessas estratégias que são: busca de informações, planejamento das aulas, recursos materiais, avaliação dos alunos e trabalho colaborativo.

---

<sup>3</sup> O saber fazer e os saberes sobre o saber fazer, apresentado por SOUZA JÚNIOR, MARCÍLIO, em seu texto: Saber e fazer pedagógicos da educação física na cultura escolar: o que é um componente curricular, no livro Educação Física Escolar: política, investigação e intervenção.

<sup>4</sup> As práticas corporais de aventuras aparecem pela primeira nos documentos nacionais normativos na BNCC.

A professora pesquisadora Cláudia Barsand de Leucas que atualmente é docente do Departamento de Educação Física da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), coordenadora do grupo de estudos em práticas corporais para pessoas com deficiência/inclusão, membro pesquisador da Academia Paralímpica Brasileira (CPB), em sua dissertação de mestrado, expõe:

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 (LEUCAS, 2009, p.26).

Desta forma, podemos dizer que o ensino da educação física, em si, já apresenta uma singularidade desafiadora devido à heterogeneidade dos alunos em suas turmas e diante de sua especificidade esse fato fica ainda mais evidente. Sendo, assim, ainda maior o desafio de ensino com a chegada dos alunos público da educação especial.

De acordo com, Fiorini e Manzini (2014), as dificuldades para incluir os alunos com deficiência nas aulas de educação física são classificadas em oito categorias: 1) à formação; 2) à questão administrativo-escolar; 3) ao aluno; 4) ao diagnóstico; 5) à família; 6) ao recurso pedagógico; 7) à estratégia de ensino e; 8) à educação física. Vale pontuar que as oito categorias de dificuldades apresentadas pelos autores, em si, não são os dificultadores, mas sim, sua organização e configuração que podem torná-las dificultadoras do processo de inclusão. Neste estudo, optamos por direcionar nossas atenções as estratégias de ensino e os aspectos relacionados em sua construção.

Segundo Chicon (2015, p. 218) ãa proposta de educação inclusiva deve respeitar a diversidade humana em qualquer de suas expressões: gênero, biótipo, cor, raça, sexualidade, bem como as deficiências, aceitando e elegendo as diferenças individuais como fator de enriquecimento culturalö. O mesmo autor estipula que cada aluno vai requerer diferentes estratégias pedagógicas para seu acesso aos conhecimentos socialmente construídos.

**Figura 1: Mediação do professor no processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência**



Fonte: Leucas, 2009

Leucas (2009) baseia-se nas teorias de Vygotsky, considerando, assim o professor como mediador do processo de aprendizagem. Na análise do esquema da autora podemos observar que são múltiplas as influências no processo de mediação do professor de educação física na elaboração de suas estratégias de ensino, o professor precisa ter claro os objetivos da aprendizagem e realizar observações sobre as ações e reações do aluno com deficiência, de forma a reconduzir, sempre que necessário, adaptações, intervenções e alternativas para que todos consigam compreender o sentido pessoal das atividades e as desenvolverem com motivação. Para o processo de inclusão é necessário a construção do conhecimento e sentido da atividade por todos alunos e compartilhamento pelo grupo que eles estejam inseridos.

Lançando mão destes pressupostos nos indagamos: quais são as estratégias encontradas para o ensino da educação física em turmas inclusivas por um professor que atue em uma escola pública de Belo Horizonte?

Desta forma, nos propomos à construção dessa monografia com o objetivo de descrever quais as estratégias que um(a) professor(a) do ensino fundamental atuando em uma

escola pública de Belo Horizonte encontra para o ensino da educação física em turmas inclusivas.

Para cumprir esse objetivo, foi necessário identificar quais são as fontes e métodos de busca de informações; acessar os planejamentos das aulas e de outros materiais de planejamento; verificar quais recursos materiais e os usos deles; observar como o professor avalia os alunos e quais são os parâmetros desta avaliação; identificar quais os parceiros contribuem com as aulas de educação física e; descrever as estratégias de ensino em turmas inclusivas.

## 2 METODOLOGIA

Para identificar e descrever quais são as estratégias que um professor do ensino fundamental de Belo Horizonte encontra para o ensino de Educação Física em turmas inclusivas, foi realizada uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório por meio de um estudo de caso. O método de estudo de caso, segundo Ludke e André (1986),

É sempre bem delimitado, com seus contornos claramente definidos, onde seu interesse reside naquilo que ele tem de único, de particular mesmo que posteriormente venha a ficar evidente certas semelhanças com outros casos ou situações (LUDKE; ANDRÉ, 1986, P.17).

O estudo de caso ocorreu em quatro etapas: 1º busca bibliográfica; 2º elaboração do projeto de pesquisa; 3º coleta de dados e informações; 4º registro e análise dos dados.

A priori foi realizada uma busca bibliográfica com o intuito de situar sobre as produções acadêmicas e referenciais teóricos da temática resultando nos seguintes autores: Mendes (2010); Kassar (2011); Ferreira (2017); Glat; Blanco (2007); Castellani, 1991; Bracht (1999); Bracht (1996); Tavares (2011); Fiorini; Manzini (2014); Leucas (2009); Rodrigues (2006); Cruz (2008); Chicon (2018). Posteriormente, outros estudos foram incluídos de acordo com os temas que surgiram na pesquisa.

Ao final da elaboração do projeto de pesquisa o estudo foi encaminhado ao Comitê de Ética da UFMG com o seguinte Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 99685418.8.0000.5149. O projeto, também, foi enviado para o Núcleo de Assessoramento à Pesquisa da escola que o professor voluntário leciona, na qual emitiu um parecer de aprovação para realização da pesquisa.

Os instrumentos utilizados para coleta de dados, foram: uma observação participante das aulas de educação física do professor voluntario, totalizando 35 horas de observação e uma entrevista semiestruturada gravada, a entrevista foi organizada como sugerido por Bell (2008).

O sujeito da pesquisa foi um professor de educação física dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública de Belo Horizonte que declarou ter tido boas experiências no ensino de turmas inclusivas. O trabalho abrange toda carreira do professor e não somente a escola atual.

A primeira fase de coleta de dados consistiu na observação participativa das aulas do professor de educação física. Os dados coletados nessa fase foram armazenados em um diário de campo. A observação foi baseada na proposta de Bell (2008) segundo a qual implica na participação do pesquisador na vida diária de um indivíduo, grupo ou comunidade permitindo ouvir, observar, questionar e entender o contexto em questão.

A segunda fase da coleta de dados consistiu na entrevista semiestruturada com o professor. Os dados foram coletados por meio de gravação de áudio previamente notificada no termo de auto consentimento e autorizada pela assinatura do mesmo. Os dados gravados na entrevista foram transcritos e armazenados no software Google Documentos.

Após o material coletado, as transcrições das observações e do diálogo da entrevista com o professor foram devidamente analisadas. A análise se fundamentou nos conceitos e métodos da análise de conteúdo de Bardin (2009).



### 3 DISCUSSÃO

#### 3.1 Escola e o professor

Para contextualizar o campo de pesquisa, será necessário conceber a escola inclusiva como um espaço sócio-cultural:

A escola como espaço sócio-cultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história. Falar da escola como espaço sócio-cultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição. (Dayrell, 1996, p. 136)

Compartilhamos com autor a compreensão da escola como um espaço sócio-cultural construído por todos sujeitos ali inseridos. Conceber a escola como um espaço sócio-cultural possibilita situar melhor o discurso do professor entrevistado e sua leitura sobre o trabalho. Dessa forma será realizada uma descrição da escola e do sujeito da pesquisa para tal lançamos mão de parte dos conteúdos extraídos da observação e entrevista.

Para manter o anonimato do professor será identificado como "professor L" para nos referir ao sujeito da pesquisa. Ressaltamos que o conteúdo da entrevista abrange toda carreira do professor e não somente a escola atual.

O professor atua em uma escola pública localizada na região da Pampulha de Belo Horizonte/MG, em local arborizado sem muros apenas com cercas ao seu redor, possui sistema de sorteio para o ingresso de seus alunos. São cinquenta vagas para o primeiro ano do ensino fundamental, quarenta e sete vagas de ampla concorrência e três vagas reservadas para candidatos com deficiência. Esses podem optar por participar somente do sorteio de ampla concorrência e também optar pelas vagas específicas.

No que se refere à inclusão escolar, atualmente a escola possui treze alunos público da educação especial registrados no educacenso distribuídos do 1º (primeiro) ao 6º (sexto) ano do ensino fundamental. Dentre o qual está presente pessoas com paralisia cerebral, transtorno do espectro do autismo (TEA), deficiência intelectual, baixa visão, surdez bilateral e altas habilidades.

O professor L atua há 12 anos na educação física escolar, graduou em uma instituição federal e realizou mestrado pela mesma instituição tendo concluído em 2010. Leciona há um ano e três meses na escola atual, se encarregando de duas turmas do 3º (terceiro) ano do 1º (primeiro) ciclo do ensino fundamental.

[...] eu preciso que esses sujeitos ao longo dos seus 12 anos escolares (tirando a educação infantil) possam compreender seu próprio corpo, compreender como seu corpo está inserido na sociedade, de que maneira ele lida com seu próprio corpo, quais os sentidos do corpo dele nas práticas corporais (PROFESSOR L).

Sua concepção de educação física atua no processo de formação do sujeito utilizando da cultura corporal de movimento provém do entendimento de que as práticas corporais estão inseridas numa determinada cultura e são realizadas por sujeitos situados no mundo. Ao longo da entrevista encontramos elementos sobre a concepção de inclusão do professor,

Então entender inclusão como algo que procure aproximar aquilo que é diferente efetivamente, dando condições de todo mundo dentro das suas possibilidades trabalhar e aprender até seus determinados limites e potencialidades (PROFESSOR L).

O professor L em determinado momento da entrevista relata da dificuldade de verbalizar sobre o processo de inclusão e que ainda possui dúvidas sobre o mesmo, mas fica evidente a convergência de pensamento de sua concepção de inclusão com o que encontramos na literatura acadêmica enfatizando o foco na capacidade do aluno perante suas limitações e a necessidade de ser um processo coletivo onde o aluno se insere como integrante do grupo e não apenas frequente as aulas.

### 3.2 Estratégias de construção do saber docente

Sou uma parte de tudo aquilo  
que encontrei no meu caminho  
Alfred Tennyson

O saber docente é construído ao longo dos anos de experiência, o entendemos como os conhecimentos necessários para que o professor realize seu trabalho. Neste capítulo

será discutido como o professor L vem construindo os saberes da docência desde sua formação inicial até os dias de hoje.

Eu tive uma disciplina obrigatória que era atividade física adaptada, í ela levava a gente em espaços que tinha um público muito diversificado, a gente trabalhou com deficientes auditivos, trabalhou com questões cognitivas e mentais e chegamos a ir a um lugar trabalhar com amputados. Houve muita oportunidade de trabalho de campo com ela, o que eu acho muito legal, mas ainda foi pouco porque na verdade não tinha do ponto de vista daquilo que mais me interessava e me interessa até hoje, que é a escola, a gente não teve uma discussão aprofundada, o que poderia ter ido além (PROFESSOR L).

Pela fala do professor L podemos observar que houve apenas uma disciplina específica relacionada à inclusão de pessoas com deficiência durante seu processo de graduação. Conta na entrevista que durante a disciplina fizeram diversas visitas a locais que trabalhavam com o público de pessoas com deficiência, contudo, na época nenhum conteúdo referente a educação física inclusiva no ambiente escolar foi discutido. Como será, então, que as demais disciplinas da graduação do professor abordaram a temática?

[...] essa discussão raramente ou nunca perpassa outros lugares dessa formação que não seja essas disciplinas [...] (PROFESSOR L).

E a gente já tinha feito a disciplina de inclusão, e depois você começa querer falar de inclusão o tempo inteiro e isso aparecia mas a partir dos alunos e não dos professores (PROFESSOR L).

Nota-se através das falas do professor L que a temática da inclusão foi pouco abordada pelas disciplinas da sua graduação principalmente quando se tratava da inclusão no ambiente escolar.

Nos anos 2000, a política de educação especial na perspectiva inclusiva foi implantada na educação básica sem que houvesse uma reformulação do curso de formação do professor na época, fato esse que, pode ter contribuído com seu relato. Cabe questionar se hoje em dia se essa temática vem sendo abordada de forma mais adequada na formação dos professores.

No relato do professor L é importante destacar o fato dos colegas de graduação trazerem a temática nas apresentações de trabalhos e discussões indicando a relevância do conteúdo e a pouca oportunidade de discutir o tema na graduação.

Nem se fizesse do jeito que eu queria, de aparecer outra disciplina, tivesse um projeto nesses dois espaços que era possível..., tivesse tido algo voltado para escola, nem assim, porque depois que você entra e vê a diversidade que tem para pensar a inclusão, é inviável você pensar que o processo de graduação vai, pra qualquer outra coisa também, para a maioria das coisas do curso de atuação profissional, não é a graduação que vai resolver, mas que a base poderia ter sido bem melhor poderia (PROFESSOR L).

Algo que pode provocar questionamentos no professor iniciante no momento em que ele se insere no contexto escolar é quando se depara com as lacunas existentes no processo de sua graduação. Paulo Freire nos convida a pensar sobre esse processo quando diz que entre nós, mulheres e homens, a inconclusão se sabe como tal. Mais ainda, a inconclusão que se reconhece a si mesma, implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca, (FREIRE, 2017, p.12). Como buscar preencher as lacunas e resolver essas questões que não são abordadas ou abordadas de maneira superficial na graduação?

De acordo com Almeida Júnior (2011) o processo de formação docente é um movimento contínuo ininterrupto onde a graduação é uma parte desse processo. Segundo esse autor, os alunos além de adquirirem conhecimento participam do processo de construções das estratégias de ensino. Um exemplo de como ocorre essa interação está representada no seguinte trecho: "Não é o que estou fazendo com aquela criança, mas é muito o que essa criança está fazendo por mim, porque eu estou me formando pra entender essa situação, e essa criança está ajudando as outras a entender o processo como um todo (PROFESSOR L) o.

Discutiremos a seguir como o professor vem buscando as informações para preencher algumas dessas lacunas e construir suas estratégias de ensino inclusivas, assim como, os diversos aspectos que perpassam sua construção.

A primeira coisa talvez seja perguntar para seu aluno. E, antes de buscar um laudo, de criar uma idéia sobre o que esse menino ou menina consegue fazer ou não. Pergunta para ele, às vezes não é perguntar efetivamente o que você consegue fazer?o, porque ele não vai saber te responder, ele não sabe o que você quer fazer. É

trazer uma atividade diagnóstica, oferecer muitas possibilidades para essa pessoa fazer as atividades e ir atrás. Você pergunta para a família, você pergunta para quem já deu aula há mais tempo para esse sujeito e ler (PROFESSOR L).

O professor L traz em sua fala a importância de reconhecer o aluno como sujeito e conhecer suas necessidades individuais apresentando como estratégia a utilização de atividades diagnósticas que ofereçam uma grande variedade de possibilidade para os alunos.

Atividade diagnóstica realizada no início de um processo de ensino tem o objetivo de verificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre aquele tema a ser trabalhado para assim se adequar as estratégias de ensino, fornecendo, também, ao professor um parâmetro sobre a avaliação da aprendizagem pelos alunos no final do processo (TAVARES, 2011).

A pluralidade de profissionais envolvidos no processo de busca de informação fica nítida em seus relatos como, por exemplo, no trecho destacado abaixo:

[...] fui para uma escola que tinha característica e discurso de pais de alunos afirmando que era uma escola de inclusão [...] tinha muitos profissionais que circulavam na escola da área de saúde. Então chegava um aluno para uma turma no início do ano, o professor procurava pela psicóloga que fazia uma organização desse material e que tinha um material que vinha de todos profissionais que acompanhavam os alunos. Então tinha laudo da Terapia Ocupacional, laudo médico, laudo psiquiátrico, entre outros que apontavam traziam sugestões de texto, referencial pra gente poder estudar, o que facilitava muito, apesar de que às vezes o laudo obstrui seu trabalho ao invés de ajudar (PROFESSOR L).

A diversidade das informações apresentada no discurso do professor L permite uma ampliação da percepção do professor sobre o aluno e sua singularidade. O material com sugestões de leitura apresentado possibilita acessar informações que já foram selecionadas previamente podendo, assim, agilizar seu processo de construção. A última frase do trecho acima: "apesar de que às vezes o laudo obstrui seu trabalho ao invés de ajudar", nos convidar a pensar qual seria a função dos relatórios clínicos para o trabalho docente.

[...] tenho um aluno [í ] que a cada semana chega um laudo diferente da família. É impressionante que toda semana você lê, e às vezes o que eu li está ao contrário daquilo que foi lido duas semanas anteriores, mas relação com o que foi entregue em

março. Essa criança eu sinceramente não sei dizer o que é, ele tem uma dificuldade de coordenação motora, e já esteve situação de coágulo na cabeça, de falar que ele tem dificuldade auditiva, e eu diria que 50 a 60% que me foi dito sobre ele eu nunca percebi efetivamente como fato, sendo que ele consegue fazer as atividades, eu não sei o que é (PROFESSOR L).

Quando um diagnóstico nomeia uma característica que foge do que é determinado como normal socialmente, dentro do ambiente escolar, muitas vezes, impossibilita a inserção do sujeito nesse contexto (RAMOS, 2014). Relatórios clínicos podem apresentar uma perspectiva que enfatiza a deficiência e as limitações contrariando o conceito de inclusão de valorizar a capacidade dos alunos. O que leva a destacar a importância de o professor ter consciência da especificidade pedagógica<sup>5</sup> da educação física e se apropriar do processo de inclusão escolar. Logo, se faz necessário, conhecer a priori o aluno e sua subjetividade antes de buscar relatórios clínicos.

O professor L relata que atualmente leciona em um ambiente privilegiado para realização de um trabalho interdisciplinar.

E a gente tem reuniões com a família e às vezes com os especialistas pra poder nos situar de cada situação, algumas coisas que não tem problema chegam por e-mail: olha tem tal situação que foi atualizada sobre seu aluno que não é sigiloso, vem pra gente. Então reuniões, e-mails, laudos que chegam, reunião com família, reunião profissional (PROFESSOR L).

Fica evidente que, para se falar de inclusão escolar e trabalho interdisciplinar é necessário falar de investimento em educação e qualidade da educação. Atualmente, podemos usar como parâmetro do investimento em educação o Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQI) que avalia itens como: número médio de alunos por turma, pagamento do piso nacional salarial do magistério, política de carreira e de formação continuada docente, biblioteca, sala de leitura, quadra poliesportiva coberta, entre outros itens (CARA, 2015, p. 99).

---

<sup>5</sup> A combinação de relatos clínicos que possuam uma perspectiva de enfatizar a deficiência e as limitações dos alunos somadas com um professor de educação física que não tenha clareza do seu papel pedagógico pode apresentar abordagens conservadoras da educação física, gerando uma grande possibilidade da instrumentação da disciplina à serviços de outros interesses que não sejam sua especificidade.

[...] acho que a gente precisa ampliar e talvez descentralizar, pois geralmente se discute inclusão somente quando tem inclusão. Então às vezes você vai fazer um trabalho e discutir práticas corporais de aventura, e não tem um espaço para discutir isso, é sempre uma coisa a parte ão, agora é o momento de discutir isso, como se todas as outras coisas que estão sendo discutidas não fizessem parte. (PROFESSOR L).

Paradoxalmente pode-se dizer com base no discurso do professor L que há um processo de segregação da inclusão onde ela se situa como uma temática isolada que não permeia as demais temáticas da educação e da educação física nos trabalhos acadêmicos, disciplinas, eventos acadêmicos e etc.

Tem que ler e buscar, e nesse tempo que a gente está agora que efetivamente não tem nada com a EF inclusiva, mas é muita informação que você precisa selecionar, pois tem muita informação errada, as fontes, vídeos, informações. Então, buscar alguém que seja referência pra te dar um caminho, pelo menos para começar (PROFESSOR L).

### 3.3 Estratégias de mediação do ensino inclusivo<sup>6</sup>

Neste capítulo iremos discutir sobre relatos de estratégias de ensino inclusivas construídas pelo professor. As estratégias de mediação do ensino inclusivo tendem a ser ações que mediam o aprendizado de todas as crianças ou jovens, independente de possuírem ou não deficiência, assim como afirma o professor:

Então, pensar em termos de educação física inclusiva [...], tende a acontecer independente de você ter um aluno com deficiência na turma, porque isso faz parte da formação no âmbito da cultura corporal, uma vez que esses sujeitos estão no mundo e durante muitos anos ficaram escondidos (PROFESSOR L).

Durante a entrevista, o professor L traz em seus relatos conteúdos relacionados ao currículo da educação física inclusiva que perante a legislação dos documentos normativos citados anteriormente. É previsto, por exemplo, o tema dos esportes e, dentro desse tema se situa os esportes paralímpicos.

---

<sup>6</sup> É importante salientar que a prática também se constitui como um dos processos de construção do saber docente optamos por essa divisão porque entendemos que traz uma maior compreensão na leitura do trabalho.

Pensando mais amplamente, dentro de todos os temas estariam previstas as práticas adaptadas e modalidades para pessoas com deficiência. Isso significa que as práticas corporais adaptadas devem estar presentes nas aulas de educação física independente da presença de algum aluno público da educação especial, da mesma forma que, esse público não pode ter suas experiências na educação física restrita aos esportes paralímpicos.

Não adianta tentar inserir o menino na aula ou a menina na aula, às vezes ele faz a atividade toda que você pediu, mas efetivamente ele não está no grupo, não foi incluído, não entendeu parte, não conseguiu aprender pra além da própria atividade que foi proposta (PROFESSOR L).

Retomando o esquema de Leucas (2009) anteriormente discutido é importante ressaltar que, para que haja inclusão o conhecimento precisa ser compartilhado pelo grupo. O professor L traz esse pressuposto muito bem consolidado em sua prática pedagógica como observado no exemplo anterior.

[...] e tem um aluno, especificamente do terceiro ano, que já passou um conjunto de laudos, então a gente já teve dezenas de reuniões sobre ele. A gente fica muito focado em como trazer esse aluno para o processo da aula acontecer e ele ficar engajado. Por outro lado, o que mais tem me preocupado é como manter as outras vinte e quatro crianças nesse processo (PROFESSOR L).

Um dos dilemas da inclusão escolar vividos pelo professor L é pensar sua prática de forma a atender a todos os alunos da turma. Ressaltamos a importância do investimento em Educação, pois assim, o fornecimento de materiais, da infraestrutura escolar e das condições docente, bem como, de auxiliares de inclusão capacitadas dentro do contexto escolar podem proporcionar meios para que o docente consiga atender a subjetividade dos alunos.

A gente fez uma aula de *parkour* aqui que aquela ideia de o porquê eu to levando ela, de capacidade de imaginação. Que era um circuito, e elas ficaram olhando para aquilo ãossa o que é isso?õ. Disso eu conto uma história para eles: õlha isso aqui é um penhasco, aqui tem um rio de fogo se cair acontece issoõ e os meninos começaram empolgar, a faixa etária vai ao delírio. E em uma das turmas, especificamente, o aluno perguntou õmas o que é?õ, porque o autismo trabalha concretude que é deles: õmas eu não estou vendoõ õentão vamos pensar que a gente não pode pisar no chão porque é faltaõ, não porque tem uma coisa que às vezes ele não vai conseguir imaginar, fica muito distante da realidade que ele consegue



contemplar. Então os meninos iam perguntar: “professor, porque você está falando com ele diferente da gente? Porque ele vai olhar para isso aqui diferente, mas olha como ele vai fazer a mesma coisa que você está tentando fazer, com o mesmo objetivo”. Então os meninos iam acompanhar e falavam: “não pode por o pé aqui” participando e tentando trazê-lo para a atividade (PROFESSOR L).

“Crianças com TEA<sup>7</sup> apresentam prejuízos na comunicação, tanto na linguagem verbal quanto na não verbal. Muitas vezes, não conseguem entender expressões emocionais, gestos, símbolos e metáforas” (KHOURY *et al.* 2014, p. 18). Como observado no relato acima Do professor L. Visto isso, L optou por utilizar uma estratégia de adaptação da comunicação reduzindo, assim, elementos abstratos de sua fala.

Observamos, também, como os demais alunos questionaram o professor sobre dar um comando diferente para o aluno com TEA, L explica para turma de forma que eles possam compreender e, após a sensibilização todos passaram a participar do processo ajudando o aluno durante a atividade.

Em outra experiência com um aluno surdo, o professor L. explica:

[...] trabalhando lutas em Ouro Preto. Um aluno que era deficiente auditivo 100%, e eu não sou fluente em libras, não sou nem iniciante em libras. Para explicar era tranquilo porque o intérprete fazia esse serviço no dia que ele estava, às vezes ele precisava trocar e perguntava para mim se a aula estava tranquila com ele ausente. No desenvolver da atividade que era espaço muito amplo, demandava a atenção de tudo, sempre que ele estava de costas para mim eu entrava em completo desespero porque eu não posso gritar para ele. Assim ele mesmo falava comigo: “não fala comigo, fala com quem está na minha frente, que essa pessoa vai dizer que eu quero”. Então ele ensinou para toda a turma um gesto que quer dizer “o L quer falar com você”. Isso começou com uma aula de lutas que era um jogo coletivo para trabalhar a história das lutas, mas que fluiu para todas as outras coisas ao longo de um ano (PROFESSOR L).

Nesse relato anterior o próprio aluno constrói um meio de comunicação solucionando o problema na comunicação professor - aluno em espaços abertos obtendo, assim, resultados que se estendem para toda a turma para além daquela aula. As estratégias mediadoras de comunicação são essenciais em uma aula e, em alguns casos, estabelecer comunicação com um aluno pode ser uma tarefa desafiadora.

Em outro exemplo, o professor reflete:

---

<sup>7</sup> TEA e a sigla para Transtorno Espectro do Autismo.

[...] esse aluno desse ano que tem Paralisia Cerebral, não se comunica efetivamente pela fala ou por gesto ou por qualquer outra coisa. Tem que aprender no olhar e ter a sensibilidade de perceber. Eu nunca tinha tido um aluno assim, então pensei: "O que eu vou fazer?" Ele está no 2º ano. Ele estava aqui no 1º, alguém deu aula para ele. Então vou ter que procurar por esse alguém, nem que seja para a pessoa falar: "eu deixei ele num cantinho" E você olhar e falar "não, eu não vou deixá-lo num cantinho" (PROFESSOR L).

"Não, eu não vou deixá-lo num cantinho" indica a disposição do professor de incluir os alunos sem distinção de tipo ou grau de deficiência. Onde muitos poderiam dizer que a comunicação com esse aluno não aconteceria, L, em sua prática, criou uma estratégia para resolver a questão: procurou encontrar a capacidade do aluno e a obteve na sensibilidade do olhar. Na busca para compreender a subjetividade desse aluno, L, buscou estabelecer uma comunicação com os demais professores que tiveram contato com o aluno nos anos anteriores.

As estratégias de mediação do professor L podem evidenciar que em sua prática quando ele encontra um desafio, tenta responder a seguinte questão: como estabelecer objetivos de ensino que contemple todos os alunos diante da heterogeneidade dos alunos? As estratégias faz esse professor argumentar: "Eu tenho a tentativa de tentar perceber aquilo que contempla eles, nessa perspectiva deles com os colegas, deles com o próprio corpo" (PROFESSOR L).

Podemos observar a partir da fala de L a busca para a realização de objetivos de ensinamentos que abranja toda a turma e, dentro desse objetivo, possibilitar que cada aluno se relacione conforme suas capacidades estabelecendo um processo coletivo que leve em conta a individualidade de cada um.

[...] eu percebi que as coisas que passaram com o processo de ensino nas aulas ficaram pra ele muitas vezes como uma aprendizagem distinta do que eu tinha como objetivo, ainda que os objetivos em alguma medida tivessem sido alcançados, ...o que eu já tinha em mente para os outros alunos, ter clareza que às vezes o que eu ensino não é o que eles vão aprender. E, no caso da inclusão, eu preciso tentar querer algumas coisas, mas perceber o que eles efetivamente estão precisando, e eu só vou perceber isso às vezes depois que passou (PROFESSOR L).

Quando o professor L, afirma que "é preciso "ter clareza que às vezes o que eu ensino não é o que eles vão aprender" ele deixa evidente que possui a compreensão que o processo de ensino e aprendizagem não se constitui de um movimento linear onde o professor

pode estipular expectativas sobre seus objetivos. Ao contrario cada aluno se relaciona de maneira única com a aula. Mesmo assim, diante do processo de inclusão dos alunos público da educação especial essa questão parece gerar indagações e insegurança em L.

Outro aspecto que a educação física possui um diferencial perante as outras disciplinas é parte dos materiais utilizados para as aulas.

O material em si, deixa eu tentar lembrar, [...] na verdade a forma de fazer. Situações que eu tive deficiente auditiva, eu cortava um determinado filme que eu queria utilizar porque eu não tinha uma versão dele com legenda, então eu buscava outro que atendesse a mesma finalidade ou ao invés de levar um filme, trocava por uso de um texto que atenderia esse aluno, mas o que mais aconteceu não foi construção de materiais, foi adaptar a própria estrutura da aula com os materiais já existentes, para que pudesse contemplar todo mundo (PROFESSOR L).

No relato de L, "o que mais aconteceu não foi construção de materiais, foi adaptar a própria estrutura da aula com os materiais já existentes, para que pudesse contemplar todo mundo" verificamos que em seu percurso docente houve mais adaptação da organização da aula do que dos materiais, mesmo assim, em alguns casos foi necessário adaptar ou selecionar materiais específicos que atendesse a capacidade de todos os alunos. Esse fato fica mais evidente nas aulas do professor L quando houve presença de alunos cegos e surdos.

Os materiais também podem ser utilizados como estratégia de mediação para trazer alguns alunos que possuem uma característica de atenção hiperativa ou dispersiva.

Há outra situação em que eu preciso deixar outro material junto com um aluno de síndrome de *Down*, [...] Então, brincadeiras, trazer um objeto a mais do que aquilo que está proposto na aula, para manter ele focado na aula, mas ao mesmo tempo em que ele se dispersa dentro do tempo que ele não tinha interesse. E era uma característica desse aluno, especificamente, ele fazia as coisas e às vezes ele largava uma atividade, continuava aqui numa outra coisinha que tinha relação com o tema que eu queria desenvolver e chamava-o para poder voltar (PROFESSOR L).

Perceber que podem ser criadas pequenas estratégias de mediação diante das especificidades de um aluno representa atuar de forma inclusiva.

A seguir, o professor L apresenta uma descrição de uma de suas aulas que expõe uma síntese prática de alguns temas discutidos até aqui. Fica exemplificado em seu relato: a

concepção da educação física e inclusão na escola; o processo de busca de informações; o reconhecimento do aluno como sujeito valorizando suas capacidades; o currículo da educação física seleção e apropriação do tema; objetivos de ensino; adaptação da organização da aula; adaptação de materiais e; sensibilização da turma.

Se voltamos no esquema de Leucas (2009) podemos verificar que o conhecimento produzido pelo aluno foi compartilhado com o grupo.

[...] Tive um aluno que tinha Paralisia Cerebral (PC)... ÷..que foi para o *parkour* também, que todo mundo saltava e pulava e ele andava com um andador. Por isso eu passei uma tarde inteira, que eu não dava aula, sentado num lugar que era uma casa, que tinha espaço para fazer aula, pensando como poderia construir um espaço, um circuito, uma atividade que fosse do *parkour*, que eu trouxesse a dinâmica dele de deslocamento e, trazendo um conceito que existe do *parkour*, de sair do ponto A para o ponto B de forma mais rápida, segura e eficiente, para a realidade dele. No outro dia tinha conseguido montar alguma coisa e ele fez essa aula, acho que a aula mais legal que fez comigo durante dois anos foi a de *parkour*. Você pode pensar: ÷esse menino anda de andador, mas respondo: ÷não, ele fez uma aula de *parkour*. E assim, ele acabou de fazer, todo mundo bateu palma..., ele tava todo cansado, e eram aproximadamente 25m<sup>2</sup> de espaço que eu tinha montado, no máximo. E ele termina e fala: ÷porque vocês estão batendo palma? Quero ver fazer (PROFESSOR L).

O exemplo anterior permite visualizar como que na prática docente todos os temas que, muitas vezes, são divididos em disciplinas e conteúdos em um processo histórico didático se interagem o tempo todo, não tendo, assim, um limite claro entre si.

Uma parte desse processo de ensino se constituiu na avaliação e, durante a entrevista, ficou claro como L realiza a avaliação do processo de aprendizagem de seus alunos.

Então, a avaliação está relacionada à percepção de qual foi o ponto de partida desse sujeito, se de um determinado conhecimento que eles já tinham sobre aquilo que estava sendo proposto e de que maneira ele tratou esse conhecimento depois, se resignificou, se aprendeu aquilo e reproduz. E as duas conclusões são possibilidades válidas, ou seja, você pode resignificar ou ficar satisfeito com aquilo que foi proposto. E numa faixa etária um pouco mais velha você pode ter uma discussão um pouco mais ampla (PROFESSOR L).

O professor L tenta estabelecer um parâmetro entre a atividade diagnóstica da avaliação inicial da turma com o decorrer e o final de uma etapa do processo de ensino. Conta

que adequa a avaliação de acordo com a faixa etária de cada turma, compreendendo, assim, a maneira que os alunos se relacionaram com o tema proposto. Pensando dentro da perspectiva de um ensino inclusivo o processo de avaliação também deve se adequar de acordo com a capacidade do aluno e sua forma de comunicação. E, em alguns casos realizar uma adaptação curricular para esse aluno. Não é o foco, no momento, desse trabalho analisar as adaptações curriculares, mas deixamos aqui essa possibilidade como forma de provocações para futuros trabalhos na área.

### 3.4 As entrelinhas da docência - As dores e delícias de ser um professor<sup>8</sup>

Ao longo da pesquisa esse tema dos sentimentos envolvidos na docência emergiu e vimos que era crucial ser abordado mesmo que não tenha sido previsto inicialmente, indo para além dos objetivos iniciais deste presente trabalho.

Desde 2010 não teve um ano que eu não tive um aluno nessa perspectiva e a sensação é de que fiquei em falta, por mais que corresse atrás, que estudasse, buscasse algo, alguém, algum momento isso não foi feito por causa da correria (teve ano que dava 44 horas por semana) e independente se eu tivesse conseguido correr mais atrás ou menos, muitas e muitas vezes a sensação era que eu não tinha conseguido fazer o que eu imaginava ou desejava, ainda que eu não soubesse efetivamente o que era aquilo o que eu estava imaginando (PROFESSOR L).

No decorrer da pesquisa e em contato com professor L na escola fomos descobrindo um professor que antes de tudo se mostra humano e como humano tem sentimentos de alegrias, medos e angústias. Um professor que afeta com afeto os seus alunos, que guarda os presentes recebidos por cada um e que, mesmo em meio às dúvidas sobre sua prática e o processo de inclusão, está em um movimento criativo de inovação pedagógica nos emocionando em muitos de seus relatos.

Carvalho (1999) nos convida a pensar em seu livro *O Coração da Sala de Aula*,

[...] que o trabalho do professor é um trabalho relacional onde o principal instrumento de trabalho é a pessoa do professor que interage com outras pessoas,

---

<sup>8</sup> O título do capítulo é inspirado na música de Caetano Veloso - Dom de iludir do álbum *Totalmente demais*, 1986.

sendo um dos trabalho mais exigentes em termos emocionais, um universo de emoções, vínculos, lágrimas, risos e conflitos ( CARVALHO, 1999).

Um trabalho com forte carga emocional como da docência pode se intensificar mais ainda quando se trata de uma educação inclusiva que busca inserir todos em seu processo, principalmente, pessoas que historicamente foram excluídas e marginalizadas e, que ainda pairam sobre elas os vestígios desse passado.

Tendo uma aula com a turma que não tem inclusão, eu fico preocupado com todos os problemas que ela possui (não tem inclusão não, não tem o aluno com deficiência), pra poder organizar um processo inclusivo daquele grupo, mas eu raramente foco e penso em algum aluno específico, numa ação muito específica de sujeito (PROFESSOR L).

[...] eu sei que o processo de inclusão, assim como é na questão de gênero, pra um menino cadeirante, pra menino do espectro autista ou o que for, também é para todo mundo, porque eles estarão aprendendo a conviver com aquilo, entender, respeitar, ser empático com a situação, mas meu olhar volta muito para o sujeito, acho que minha maior dificuldade é essa, mesmo sabendo que a situação como as outras de inclusão são processos formativos para todo mundo, na hora do sentimento você pensa: ão que eu vou fazer pra essa criança?ö (PROFESSOR L).

[...] o sentimento de agonia é muito forte para você conseguir lidar com ele na hora, depois você vai para casa, às vezes chora um pouquinho e vai. (PROFESSOR L).

A<sup>9</sup> inclusão segue como o vento impulsionando as velas de um barco, deslocando, assim, práticas e sentimentos, talvez ainda sem rumo certo. Desbravando novos caminhos? Navegando devagar? Sim! Mas, somente quem estava em uma ilha isolada de tudo e todos, sabe o valor e a sensação de sentir esse vento o impulsionando ao encontro do que antes era inimaginável.

Durante o processo de coleta, observação e entrevista foi possível deparar com a forma que L se relaciona com seus alunos entre olhares, abraços e presentes. Presenciei um momento, pouco antes da entrevista, na qual L recebeu uma carta de um aluno o deixando visivelmente emocionado. Fomos agraciados com os exemplos de L.

---

<sup>9</sup> Peço aqui uma liberdade para me desviar da escrita acadêmica e recorrer a uma escrita poética.

Tomado por forte emoção durante o contato com a escola me surpreendi com um dos alunos quando ao longo da nossa conversa ele conta tranquilamente que tem deficiência. A naturalidade e o entendimento sobre o assunto que o aluno lidou me deixou profundamente emocionado. Durante a entrevista tentei me manter com a imparcialidade acadêmica, contudo, internamente era impossível deixar de lado a admiração pelo professor ao ouvir seus relatos. Ao final da entrevista entre risos e olhos cheios de lágrimas fica a gratidão e admiração por L ter aceitado voluntariamente participar deste estudo e ter fornecido um material tão rico e imensurável de suas estratégias e experiências.

Eu falei dessa questão do sentimento que você tem sobre a aula. Mas acho que isso é [...] ãAi, o olho enche d'aguaõ [risos nervosos]. É porque você não consegue fazer tudo, e dependendo do que faz, o menino fala com você e você fica sem reação. E não são atividades que vão te desgastar mais para montar a aula do que qualquer outra coisa que você tem que fazer na escola. É pra você entender que é outro ser humano que você precisa atender. É isso (PROFESSOR L).

## 4 CONCLUSÃO

Durante a construção dessa pesquisa encontramos poucos estudos que relataram as práticas inclusivas de professores de educação física, se faz necessário, assim, estudos que tragam novos relatos em diferentes contextos, afim de, fornecer mais elementos para embasar as práticas inclusivas na educação física.

Acreditamos que o trabalho cumpriu com o objetivo dessa pesquisa de descrever as estratégias de ensino e seu processo de elaboração. As falas apresentadas do professor L evidenciaram seu contínuo processo de construção de ensino inclusivo somando, embasando e inspirando, assim, futuras práticas inclusivas.

Em alguns pontos, o estudo, transcendeu os objetivos iniciais, quando apresentamos as alegrias, as motivações, os medos, as angústias, as inseguranças e incertezas envolvidas no processo de ensino inclusivo do professor L. O relato de L sobre todo seu processo, para além do ensino inclusivo. Esse relato pode contribuir para que professores troquem suas experiências, saberes e sentimentos sobre o processo do ensino inclusivo.

Enfatizamos ao longo da discussão os processos de construção das estratégias do professor L devido nosso entendimento baseado em Chicon (2015) onde o autor refere que cada realidade é única e necessita que o professor crie estratégias específicas para o seu contexto. Desta forma, foi mais coerente fornecer um maior volume de relatos do processo de construção das estratégias de mediação do ensino inclusivo do professor L. Por acreditar que esse fato pode embasar os professores sobre suas formas de construção das estratégias de busca de informações e elabore estratégias de ensino de acordo com sua realidade.

O desafio da inclusão não tem respostas prontas mas fica evidente ao longo do trabalho que, para o professor L: conhecer os sujeitos e suas singularidades valorizando suas capacidades a frente de suas limitações; procurar construir trabalhos colaborativos com a escola, outros profissionais e a família e; permanecer em constante movimento de busca de conhecimento se mantendo em uma formação continuada, são estratégias de suma importância para a construção do ensino na educação inclusiva. Entendemos, também, que se faz necessário nos desafiarmos como docente, inovando em nossas práticas, assim como, desafiar os alunos e suas capacidades.



Conclui-se que a lente da inclusão é uma lente multifocal<sup>10</sup> que permite enxergar de perto as limitações e potencialidades de cada aluno, também permite a contextualização da individualidade dos alunos com a turma e a escola e, para além da deficiência, expande sua visão para os aspectos educacionais que transcendem as características da subjetividade do sujeito como, por exemplo, aspectos socioeconômicos, sexualidade, gênero, espiritualidade e toda outra questão que possa influenciar em seu processo educacional.

---

<sup>10</sup> Esse termo é uma metáfora que utilizamos para tornar mais didático a compreensão do nosso entendimento da inclusão na prática docente.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA JÚNIOR, A. S. **Foto e grafias: narrativas e saberes de professores/as de educação física**. 499 f, 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

ALMEIDA, M, A. **Educação especial inclusiva: legados históricos e perspectivas futuras**. São Carlos: ABPEE, 2015, cap. 14, p. 209-223.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. revista e atualizada. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2009. 282 p.

BARRETOS, M. A; FRANCISCO, E. A; VALE, L. H. Análise das publicações sobre inclusão de pessoas com deficiência nas aulas de educação física escolar em periódicos brasileiros online. **Pensar a Prática**. Goiânia, v. 17, n. 2, p. 530-545, jan./mar. 2014.

BELL, J. **Projeto de pesquisa: Guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais**. Tradução de Magda França Lopes. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 224.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física, **Cadernos Cedes**, ano 19, n. 48, Agosto, 1999. Disponível em: [http://files.pensando-em-educacao.webnode.com/200000051-c4d8ac5d34/v1948a05\(1\).pdf](http://files.pensando-em-educacao.webnode.com/200000051-c4d8ac5d34/v1948a05(1).pdf). Acesso em: 3 maio 2018.

\_\_\_\_\_. Educação física no 1º grau: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista De Educação Física**. São Paulo, supl.2, p.23-28, 1996. Disponível em: <http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/v10%20supl2%20artigo4.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 10 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Brasília: Congresso Nacional, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 10 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais**. 1997. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI, 2014. p. 15. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&category\\_slug=dezembro-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&category_slug=dezembro-2014-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 17 maio. 2018.

CARA, D. O custo aluno qualidade inicial como proposta de justiça federativa: um primeiro passo rumo à educação pública de qualidade no Brasil. *In: SANTOS, H. P; PACHECO, R, M. Brasil que educação para que país?* Belo Horizonte: Mazza Edições, 2015. p. 89-114.

CARVALHO, M. P. **No coração da sala de aula:** Gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999. 247 p.

CASTELLANI, L. **Educação física no Brasil a história que não se conta.** 3.ed. Campinas: Papirus, 1991. p. 225.

CHICON, J, F. Educação física na escola: caminhos para a inclusão. *In: MENDES, E, G. Educação especial inclusiva:* legados históricos e perspectivas futuras. São Carlos: Marquenzini e Mazini, 2015, p. 209-223.

DAYRELL, J. A escola como espaço sociocultural. *In: DAYRELL, J. Múltiplos olhares sobre educação e cultura.* Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 136-161.

FERREIRA, R, F, A. **Inclusão de crianças com transtorno do espectro autista, na educação infantil:** o desafio da formação de professoras. 2017. 160 f. Dissertação (Mestrado Programa de Pós graduação em Educação e Docência/MP) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

FIORINI, M, L, S; Eduardo José MANZINI, E, J. Inclusão de Alunos com deficiência na Aula de educação física: Identificando dificuldades, Ações e conteúdos para prover a formação do professor. **Revista brasileira de educação especial,** Marília, v. 20, n. 3, p. 387-404, Jul-Set. 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. 2018. 98p.

GLAT, R; BLANCO, L, M, V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. *In: GLAT, R. Educação inclusiva:* cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. cap. 1, p. 15-35.

KASSAR, M, C, M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista,** Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

KHOURY, L. P; TEIXEIRA, M. C. T. V; CARREIRO, L. R. R; SCHWARTZMAN, J. S; RIBEIRO, A, F; CANTIERI, C. N. **Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar:** guia de orientação a professores, livro eletrônico. São Paulo: Memnon, 2014. p. 52.

LEUCAS, C, B. **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. 2009. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2009.

LUDKER, M; ANDRE, M, E, D, A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MENDES, E, G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, v. 22, n. 57, p.93-109, agost. 2010.

SOUZA JÚNIOR, M. Saber e fazer pedagógicos da educação física na cultura escolar: o que é um componente curricular? *In*: CAPARRÓZ, F, E. **Educação Física Escolar**: política, investigação e intervenção. Vitória: Proteoria, 2001. p. 81-113.

TAVARES, R, H. **Didática geral**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. cap. 1, p. 13-45.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, Espanha. 1994.

## APÊNDICES

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**Título do Projeto:** Estratégias didáticas para o ensino da educação física em turmas inclusivas.

**Discente:** Leandro Alvarenga Oliveira

email: [leandro.edf@outlook.com](mailto:leandro.edf@outlook.com) / Fone: (31) 982587604

**Pesquisadora Coordenadora:** Profa. Dr<sup>a</sup> Regina Célia Passos Ribeiro de Campos

e-mail: [reginaceliacampos@ufmg.com.br](mailto:reginaceliacampos@ufmg.com.br) / Fone: (31) 3409.6347

*Prezado (a) Professor (a),*

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa que pretende investigar e descrever as estratégias didáticas encontradas por um professor(a) para o ensino de Educação Física em turmas inclusivas visando a produção de um artigo científico que será utilizado como trabalho de conclusão de curso.

O estudo, intitulado "ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM TURMAS INCLUSIVAS" trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório, o estudo buscará por meio de um estudo de caso, a coleta de dados se dará nas seguintes etapas.

Primeira etapa consiste na realização uma observação participante do estudante nas aulas administradas em turmas inclusivas pelo voluntário(a) da pesquisa na qual utilizará o instrumento de diário de campo para construção dos dados, a permanência do estudante na escola não será por um tempo maior do que um mês. A segunda etapa consiste em entrevista semiestruturada na qual o áudio será gravado.

Este estudo não envolve riscos físicos para a saúde do(a) participante e nem há motivos para que ele(a) seja submetido a constrangimentos. Podemos esperar um inconveniente em função da presença do estudante na escola, durante o período de observação e entrevista, o voluntário pode sentir que sua privacidade está sendo invadida. A fim de amenizar os riscos o estudante estará devidamente orientado para o cumprimento das obrigações éticas da pesquisa.

Sua participação é voluntária e anônima. Você poderá solicitar mais esclarecimentos sobre a pesquisa a qualquer momento com a professora responsável ou junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG que tem o papel de atender às questões ou dúvidas éticas relacionadas ao projeto de pesquisa. O(A) Sr(a) não terá qualquer tipo de despesa para participar da pesquisa e não receberá remuneração por sua participação. Você é livre para suspender sua participação a qualquer tempo, caso não se sinta à vontade para continuar.

As informações prestadas serão tratadas confidencialmente. Apenas os pesquisadores responsáveis terão acesso aos registros, a sua identidade, dos alunos e da escola. Os pesquisadores trataram a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos. Caso os resultados da pesquisa venham a ser publicados. Os dados sobre essa pesquisa ficarão arquivados, por um período de 5 (cinco) anos na sala 1604 da Faculdade de Educação da UFMG, CEP 31270-901.

Este estudo não se propõe a fazer nenhuma avaliação de sua escola ou do seu trabalho, mas colher informações relevantes sobre a dinâmica das aulas inclusivas de educação física, contribuindo com o entendimento do fenômeno da inclusão e podendo contribuir com atuação de outros professores para produção de estratégias de ensino e avaliação inclusivas. As informações prestadas serão tratadas confidencialmente e, caso publicadas, será com o uso de pseudônimos, resguardada a devida identificação do professor e da escola, condição ética na pesquisa.

Rubrica do professor voluntário: \_\_\_\_\_

Declaro que li, compreendi as informações fornecidas e concordo em participar desta pesquisa. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido assinado por mim e pelo pesquisador, que me deu a oportunidade de esclarecer todas as minhas dúvidas. Eu, voluntariamente, aceito participar desta pesquisa.

**Nome legível:**

Eu, \_\_\_\_\_ voluntariamente, aceito participar desta pesquisa e autorizo o uso dos dados coletados, referentes à pesquisa: **Estratégias didáticas para o ensino da educação física em turmas inclusivas.**

Ao assinar este documento, permanece a possibilidade da retirada do seu consentimento a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

**Assinatura:** \_\_\_\_\_

**E-mail / telefone para contato:** \_\_\_\_\_

**Pesquisadores:**

Nós asseguramos que os procedimentos da pesquisa seguirão o acordo feito entre as partes e que atenderemos a quaisquer solicitações dos participantes no que diz respeito ao processo.

\_\_\_\_\_  
**Pesquisadora Coordenadora**

**Dr<sup>a</sup> Regina Célia Passos Ribeiro Campos**  
**GEINE-FAE/UFMG**

\_\_\_\_\_  
**Leandro Alvarenga Oliveira**

**Discente ó EEEFTO/GEINE/UFMG**

**Belo Horizonte, \_\_\_\_\_ de novembro de 2018.**

Informações adicionais podem ser obtidas no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409-4592 ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 Unidade Administrativa II ó 2º andar, sala 2005 ó Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG ó Cep: 31270 901 ou email: coep@prpq.ufmg.br ou no site:

[https://www.ufmg.br/bioetica/coep/index.php?option=com\\_content&task=view&id=14&Itemid=26](https://www.ufmg.br/bioetica/coep/index.php?option=com_content&task=view&id=14&Itemid=26)

## **Roteiro da Entrevista semi-estruturada**

### Formação e atuação

Fale sobre sua experiência de vida com pessoas com deficiência?

A temática do ensino de educação física em turmas inclusivas foi abordada em sua formação acadêmica?

Você teve alguma disciplina específica? se sim fale como era esta disciplina.

Você acha que a abordagem na sua formação foi suficiente para você dar aulas para alunos com deficiência?

### Busca de informações

Fale para mim como você busca as informações para suas aulas?

Fale para mim sobre sua escola atual.

Ensino de educação física em turmas inclusivas?

### Inclusão

O' que seria inclusão para você?

Fale para mim sobre a política de inclusão?

Fale para mim sobre a política de inclusão na educação física escolar?

Como é dar aula em turmas inclusivas?

### Estratégias de ensino

Como é seu entendimento de educação física escolar?

Quais são os objetivos de ensinos de suas aulas?

Fale sobre os planejamentos das aulas?

Quais para o ensino de educação física em turmas inclusivas?

Como é o trabalho em conjunto com a escola?

Como é o trabalho em conjunto com os outros professores?

Fale como você vem incluindo os alunos com deficiências em suas aulas?

De exemplos de estratégias para a inclusão em suas turmas?

De exemplos de estratégias que você já utilizou em diferentes conteúdos em suas aulas?

Você gostaria de falar algo que não foi perguntado?



## Transcrição da entrevista

### Entrevistador

Fale sobre sua experiência de vida com pessoas com deficiência.

### Professor

No âmbito familiar não tem nada que seja muito significativo em termos de pessoas com deficiência. Eu me lembro de colegas da escola, tinha uma menina na minha turma que ficou muito marcada pra mim, que ela usava um aparelho que deixava quase igual ã robocopõ, travada, e eu achava aquilo uma sacanagem, por ela não poder fazer educação física. Eu era sempre ligado à aula de educação física, e ficava imaginando porque durante a aula ela ficava sentada ereta, tinha dificuldade de mobilidade, isso foi algo que me marcou! E as outras coisas são todas do trabalho, de ex-alunos. Em relação a colegas de profissão, tem um amigo de Ouro Preto, professor há bastante tempo, que tem o braço amputado, ficava vendo como que ele lidava com essas questões, como que trabalhava a questão da inclusão na escola, e era uma referência pra mim.

### Entrevistador

Professor de qual disciplina?

### Professor

De educação física. Ele teve o braço amputado em 1992, eu acho, ele já estava com aproximadamente 30 anos, e fico imaginando uma pessoa que sempre foi ativa como ele e no que isso implicou ao longo da trajetória. E vendo o trabalho que ele desenvolve até hoje, (ele já podia ter aposentado, mas continua porque gosta muito) observando como ele buscou mecanismos, e os mecanismos que ele teve que abdicar pra poder se manter na atuação e fazer aquilo que queria, não tendo um aporte que trabalhasse a ideia da inclusão para ele como professor. Às vezes a gente fica pensando muito na situação do aluno, mas tem professor deficiente auditivo ou professor que é amputado, paraplégico entre outras deficiências. Então fica muito no âmbito das escolas dos alunos, mas eu acho que você vai querer falar disso depois.

### Entrevistador

Fale como a temática das pessoas com deficiência foi abordada em sua graduação.

**Professor**

Meu currículo é mais antigo, acho que é uma versão de 1999 e vai até 2006, a turma que formou em 2006 é a última com esse currículo. Eu tive uma disciplina obrigatória que era atividade física adaptada, a qual se dividia entre dois professores, havendo uma possibilidade que era o ..... que se encerrou depois que o õPö saiu. E no laboratório ..... na escola de medicina, a professor K desenvolvia um trabalho que tinha relação com a especificidade de cada orientando que ela conseguia. Ela me convidou depois da disciplina pra produzir um projeto de artes marciais para deficientes auditivos. Não aceitei, pelo fato da distância e logística, e não por não querer trabalhar com isso. A disciplina eu fiz com a K, na sua maior parte, e uma parte com o P, e ela levava a gente em espaços que tinha um público muito diversificado, a gente trabalhou com deficientes auditivos, trabalhou com questões cognitivas e mentais e chegamos a ir a um lugar trabalhar com amputados. Houve muita oportunidade de trabalho de campo com ela, o que eu acho muito legal, mas ainda foi pouco porque na verdade não tinha do ponto de vista daquilo que mais me interessava e me interessa até hoje, que é a escola, a gente não teve uma discussão aprofundada, o que poderia ter ido além.

**Entrevistador**

As outras disciplinas não chegaram a abordar essa temática?

**Professor**

Muito pouco. Às vezes quando aparecia em trabalho de alguém que estudava isso, didática do esporte. A gente ia apresentar trabalho. E a gente já tinha feito a disciplina de inclusão, e depois você começa querer falar de inclusão o tempo inteiro e isso aparecia, mas a partir dos alunos e não dos professores.

**Entrevistador**

Você acha que a abordagem em sua graduação foi suficiente para você dar aula para pessoas com deficiência?

**Professor**

Nem se fizesse do jeito que eu queria, de aparecer outra disciplina, tivesse um projeto nesses dois espaços que era possível, na minha época que era o ..... e o laboratório do ....., tivesse tido algo voltado para escola, nem assim, porque depois que você entra e vê a diversidade que tem para pensar a inclusão, é inviável você pensar que o processo de graduação vai, pra

qualquer outra coisa também, para a maioria das coisas do curso de atuação profissional, não é a graduação que vai resolver, mas que a base poderia ter sido bem melhor poderia!

### **Entrevistador**

Fala para mim como você busca informação

### **Professor**

Depende, ao longo do tempo variou muito. Vou tentar pontuar mais ou menos os lugares que já passei. Na escola, quando eu comecei a trabalhar na rede estadual com designação, e coincidentemente, nos lugares que eu estive com a designação não houve situações de inclusão com deficientes, tinha as outras questões de inclusão de gênero, questões raciais e outras. Eu parei dois anos durante mestrado de 2008 a 2010. Quando voltei a trabalhar, fui para uma escola na Pampulha que tinha característica e discurso de pais de alunos afirmando que era uma escola de inclusão, e aproximadamente 40% da turma era realmente de inclusão e variava entre cadeirantes, aluno deficiente auditivo, um aluno com espectro de autismo, síndrome de *down*, dificuldade visual, paralisia infantil de tudo, só que até por essa característica que veio do início da escola, que ela começou como educação infantil e foi crescendo até o nono ano, tinha muitos profissionais que circulavam na escola da área de saúde. Então chegava um aluno para uma turma no início do ano, o professor procurava pela psicóloga que fazia uma organização desse material e que tinha um material que vinha de todos profissionais que acompanhavam os alunos. Então tinha laudo do TO, laudo médico, laudo psiquiátrico, entre outros que apontavam traziam sugestões de texto, referencial pra gente poder estudar, o que facilitava muito, apesar de que às vezes o laudo obstrui seu trabalho ao invés de ajudar. Numa outra escola que eu trabalhei, que também era privada, mas não tinha essa característica de inclusão, na verdade bem pelo contrário, como tinham seleções, era um público muito específico. Logo, esporadicamente aparecia um caso de aluno de inclusão muito do espectro autista e TDH. Mas a informação vinha da mesma fonte que eu tinha buscado antes, então eram os textos e os referenciais que os profissionais passavam e o que eu buscava em revistas da área da educação física e educação, raramente revistas específicas de medicina ou psicologia, até porque eu acredito que eu não iria compreender algumas coisas, então ficava mais focado nisso.

### **Entrevistador**

Você já adaptou materiais para o ensino de educação física?

**Professor**

O material em si, deixa eu tentar lembrar, (silêncio). Na verdade a forma de fazer. Situações que eu tive deficiente auditiva, eu cortava um determinado filme que eu queria utilizar porque eu não tinha uma versão dele com legenda, então eu buscava outro que atendesse a mesma finalidade ou ao invés de levar um filme, trocava por uso de um texto que atenderia esse aluno, mas o que mais aconteceu não foi construção de materiais, foi adaptar a própria estrutura da aula com os materiais já existentes, para quê pudesse contemplar todo mundo.

**Entrevistador**

O que seria inclusão para você?

**Professor**

Nesse ano estou com duas turmas de terceiro ano, mas eu estava com uma turma de segundo e duas de terceiro, e tem um aluno, especificamente do terceiro ano, que já passou um conjunto de laudos, então a gente já teve dezenas de reuniões sobre ele. A gente fica muito focado em como trazer esse aluno para o processo da aula acontecer e ele ficar engajado. Por outro lado, o que mais tem me preocupado é como manter as outras vinte e quatro crianças nesse processo. Então entender inclusão como algo que procure aproximar aquilo que é diferente efetivamente, dando condições de todo mundo dentro das suas possibilidades trabalhar e aprender até seus determinados limites e potencialidades. Não adianta tentar inserir o menino na aula ou a menina na aula, às vezes ele faz a atividade toda que você pediu, mas efetivamente ele não está no grupo, não foi incluído, não entendeu parte, não conseguiu aprender pra além da própria atividade que foi proposta, que as outras crianças às vezes conseguem com os grupos em que elas estão. Então, você não está querendo que eu crio um conceito aqui (risos) mas, eu acho que conseguir falar.

**Entrevistador**

Quais tipos deficiências têm em suas turmas atualmente?

**Professor**

Tenho dois alunos com espectro autista, até agosto tinha um aluno com *síndrome de down*, mas trocou o professor, e tenho um aluno que tem, que não é esse que eu estava falando antes, que tem, a cada semana chega um laudo diferente da família. É impressionante que toda

semana você lê, e às vezes o que eu li está ao contrário daquilo que foi lido duas semanas anteriores, mas relação com o que foi entregue em março. Essa criança eu sinceramente não sei dizer o que é, ele tem uma dificuldade de coordenação motora, e já esteve situação de coágulo na cabeça, de falar que ele tem dificuldade auditiva, e eu diria que 50 a 60% que me foi dito sobre ele eu nunca percebi efetivamente como fato, sendo que ele consegue fazer as atividades, eu não sei o que é. E tem outra criança que não tem laudo nenhum, mas que precisa ser diagnosticada, ela de uma turma de terceiro ano também, para facilitar, ela dispersa, eu, pensando no histórico de alunos que eu tive que era apontado para ele, acredito que ele está no espectro do autismo também. E está bem nessa dimensão, eu tinha um aluno até agosto, que teve paralisia cerebral, e cadeirante e este talvez era o maior desafio do meu trabalho.

### **Entrevistador**

Como vocês fazem o encaminhamento do diagnóstico?

### **Professor**

A família em geral tem seu próprio atendimento médico, psicológico, e entrega pro setor multiprofissional que faz uma leitura disso, aquilo que não é sigiloso algumas vezes é entregue para gente. E a gente tem reuniões com a família e às vezes com os especialistas pra poder nos situar de cada situação, algumas coisas que não tem problema chegam por e-mail: ôlha tem tal situação que foi atualizada sobre seu aluno que não é sigilosa, vem pra gente. Então reuniões, e-mails, laudos que chegam, reunião com família, reunião profissional.

### **Entrevistador**

O que você sabe da política de inclusão?

### **Professor**

Uns três anos atrás eu estava incomodado com as estruturas adaptadas dentro de uma escola em que trabalhava, olhava para uma rampa e imaginava um cadeirante subindo, e percebi que jamais iria conseguir subir sozinho, pois tinha uma inclinação absurda. Depois disso fui olhar qual é a legislação nesse aspecto e verifiquei que não tem uma determinação muito clara, não tem angulação de rampa, não tem altura disso, altura daquilo, mas foi a única coisa que eu efetivamente li, não tenho um aprofundamento sobre o tema não em termos legais.

### **Entrevistador**

O que você acha da política de inclusão na educação física, na perspectiva de política mais geral?

**Professor**

Pensando política como uma ação mais ampla, acho que o primeiro problema que a gente tem é o processo de formação que você perguntou antes. Na graduação tanto quanto período como aluno e agora como professor, agora não, bastante tempo já, não tem uma preocupação que exceda a disciplina que estão efetivamente voltadas para isso, essa discussão raramente ou nunca perpassa outros lugares dessa formação que não seja essas disciplinas. Vai ter em dezembro, no Rio de Janeiro um congresso de atividade de educação física inclusiva, mas no sentido de inclusão mais ampliado, relações de gênero também, mas tirando isso você tem lá no CONBRACE o GTT de inclusão e que confesso eu fui só uma vez em 2009, em Salvador, assisti dois dias de trabalhos desse GTT. Eu não vejo um trabalho consistente, pensando em escola e pensando fora da escola também, acho que a gente precisa ampliar e talvez descentralizar, pois geralmente se discute inclusão somente quando tem inclusão. Então às vezes você vai fazer um trabalho e discutir práticas corporais de aventura, e não tem um espaço para discutir isso, é sempre uma coisa a parte ão, agora é o momento de discutir isso, como se todas as outras coisas que estão sendo discutidas não fizessem parte.

**Entrevistador**

Como é dar aula em turmas inclusivas?

**Professor**

Em 2010, que foi o primeiro ano, que eu me lembre, pode ter sido antes, quando eu estava no Estado com designação, pode ser também que tenham existido casos de inclusão que eu não percebi, mas eu me lembro porque foi um ano muito marcante. Eu tinha um aluno, que estava no espectro autista, tinha 18 anos e estava no 9º ano, e as relações estabelecidas com ele nos processos de aprendizagem eram muito diferentes dos outros alunos, e o vínculo que a gente criou durante esse período, eu o via interessado na participação das aulas e depois em outros momentos, que ele morava perto da escola então ele voltava, era significativo para mim porque eu percebi que as coisas que passaram com o processo de ensino nas aulas ficaram pra ele muitas vezes como uma aprendizagem distinta do que eu tinha como objetivo, ainda que os objetivos em alguma medida tivessem sido alcançados, mas ele operava com isso. Em

2010, 2011, isso ficou muito marcado para mim, o que eu já tinha em mente para os outros alunos, ter clareza que às vezes o que eu ensino na é o que eles vão aprender. E, no caso da inclusão, eu preciso tentar querer algumas coisas, mas perceber o que eles efetivamente estão precisando, e eu só vou perceber isso às vezes depois que passou, e um sentimento pra além desse sentimento gostoso que foi com esse aluno, que é marcante ainda, é um sentimento de frustração por não conseguir fazer algo que pra mim ficasse com a sensação de dever cumprido, por mais que alguém olhe e diga ãque legal isso aqui que você fez, seus alunos fizeram com você, vocês construíram uma coisa legalö. Desde 2010 não teve um ano que eu não tive um aluno nessa perspectiva e a sensação é de que fiquei em falta, por mais que corresse atrás, que estudasse, buscasse algo, alguém, algum momento isso não foi feito por causa da correria (teve ano que dava 44 horas por semana) e independente se eu tivesse conseguido correr mais atrás ou menos, muitas e muitas vezes a sensação era que eu não tinha conseguido fazer o que eu imaginava ou desejava, ainda que eu não soubesse efetivamente o que era aquilo o que eu estava imaginando.

### **Entrevistador**

Quais as principais diferenças de turmas que possuem pessoas com deficiência?

### **Professor**

Acho que a diferença está do ponto de vista psicológico, para mim, porque por mais que eu tenha tentado fazer esse exercício ao longo dos anos eu não consigo tirar da imagem. Tendo uma aula com a turma que não tem inclusão, eu fico preocupado com todos os problemas que ela possui (não tem inclusão não, não tem o aluno com deficiência), pra poder organizar um processo inclusivo daquele grupo, mas eu raramente foco e penso em algum aluno específico, numa ação muito específica de sujeito, porque, por exemplo, em relações de gênero, em que há muitas meninas ou poucas meninas, aquilo que você está fazendo, o que está contemplando, é pra todo mundo, quando acontece a situação de inclusão, eu sei que o processo de inclusão, assim como é na questão de gênero, pra um menino cadeirante, pra menino do espectro autista ou o que for, também é para todo mundo, porque eles estarão aprendendo a conviver com aquilo, entender, respeitar, ser empático com a situação, mas meu olhar volta muito para o sujeito, acho que minha maior dificuldade é essa, mesmo sabendo que a situação como as outras de inclusão são processos formativos para todo mundo, na hora do sentimento você pensa: ão que eu vou fazer pra essa criança?ö E o sentimento acaba assim, não o que estou fazendo com aquela criança, mas é muito o que essa criança está fazendo por

mim, porque eu estou me formando pra entender essa situação, e essa criança está ajudando as outras a entender o processo como um todo, mas o sentimento de agonia é muito forte para você conseguir lidar com ele na hora, depois você vai para casa, às vezes chora um pouquinho e vai.

### **Entrevistador**

Qual seu entendimento de educação física escolar?

### **Professor**

O tema da educação física escolar é o processo de formação na ideia de cultura corporal do movimento. E o processo de inclusão, a ideia de lazer, a ideia do desenvolvimento, uma formação que exceda o movimento e entenda culturalmente aquelas práticas que estão sendo colocadas é o que direciona o caminho que a gente precisa traçar para a educação física na escola. Então, pensar em termos de educação física inclusiva para poder situar a disciplina de educação física, tende a acontecer independente de você ter um aluno com deficiência na turma, porque isso faz parte da formação no âmbito da cultura corporal, uma vez que esses sujeitos estão no mundo e durante muito anos ficaram escondidos e a gente se propor a ensinar a jogar bola, plantar bananeira, jogar capoeira etc., movimento pelo movimento e não compreender isso como um sujeito que se situa no mundo, a educação física não tem sentido na escola para mim.

### **Entrevistador**

Quais são os objetivos de suas aulas?

### **Professor**

Efetivamente você vai ter uma perspectiva que você pode reduzir a educação física num âmbito em que eu preciso que esses sujeitos, ao longo dos seus 12 anos escolares (tirando a educação infantil) possam compreender seu próprio corpo, compreender como seu corpo está inserido na sociedade, de que maneira ele lida com seu próprio corpo, quais os sentidos do corpo dele nas práticas corporais. Mas ao longo da especificidade de cada turma, algumas coisas podem ser incorporadas nesse sentido (nas questões que citei anteriormente) que não vão aparecer para outras turmas porque tem relação com a especificidade delas, e coisas que



não vão aparecer em momento nenhum e de repente só uma turma teve ao longo da história. É isso. Mas é, efetivamente a relação sujeito, corpo, prática corporal e sociedade.

### **Entrevistador**

Como você realiza seu planejamento das aulas?

### **Professor**

Variou muito. Há uma dependência do sujeito professor pro lugar que ele está inserido. Então, escolas do Estado que cheguei para trabalhar em designação: fiquei de 6 meses para organizar a aula em uma das escolas que tinha uma perspectiva da educação física que acontecia antes, que estava muito restrita ao *quarteto fantástico*, em que os meninos jogavam vôlei, futebol, basquete e handebol, sendo muito futebol, muito vôlei, pouco basquete e pouco handebol. A organização das aulas era tentar aproveitar aqueles 6 meses que eu tinha para ampliar nessa perspectiva: corpo, prática, sujeito e sociedade. Como que eu vou conseguir organizar já que não existe um projeto político pedagógico para poder fazer isso? Em 2010, quando eu chego a outra escola que também não tinha um projeto político pedagógico, mas a proprietária da escola chega com um pedido de construção desse Projeto Político Pedagógico. E a organização também vai nessa direção de corpo, prática, sujeito e sociedade. Mas ela está mais ampliada, podia pensar isso, do 1º ao 9º ano, junto com outros professores fazendo entendimento diferente. Dessa forma, essa escola foi pra mim marcante porque se a gente pegasse a educação infantil ela era uma parte da proposta curricular da educação física que, se analisasse, estava muito voltada para uma perspectiva desenvolvimentista e que para aquele lugar atendia, então a gente organizava assim.

Fui para outra instituição que o currículo estava pronto, então pensava nessas relações, mas pensava para atender uma determinada proposta pedagógica da educação física que já estava lá, que eu precisava ampliar dentro das minhas idéias, mas atender aquilo que estava proposto. Em outra instituição era a mesma coisa. Agora, aqui nesta escola atual você tem uma proposta curricular, mas você tem ao mesmo tempo uma missão de ser uma escola de aplicação, então é preciso tentar trazer outras perspectivas. Então, por exemplo, se a gente pensar bem a BNCC não contempla práticas corporais de aventuras para os anos iniciais, a proposta curricular da escola contempla as práticas corporais de aventuras, e tenho o entendimento que o momento da infância é o momento em que a idéia de aventura (trazendo para o sentido literal, da etimologia da palavra *ãaquilo* que está por vir) é muito mais forte,

fica muito fácil fazer isso. Então, para organizar as aulas e planejar deve-se olhar a instituição em que está e o grupo de alunos que, assim você traça seu caminho.

### **Entrevistador**

Como você avalia o conteúdo ensinado aos alunos?

### **Professor**

Varia de conteúdo para conteúdo e faixa etária. O primeiro ciclo tem uma especificidade que está na forma de registro para eles. O registro se dá pelo desenho, na forma de brincar de novo de algo que aconteceu, seja esporte, seja dança, seja outra coisa. E ver como eles se apropriaram daquilo que foi dito, não no sentido de que eles reproduzem exatamente aquilo que foi proposto, mas o que foi absorvido e como que eles se apropriam disso, se reconstrói, dá outro sentido e reconstrói. Então, a avaliação está relacionada à percepção de qual foi o ponto de partida desse sujeito, se de um determinado conhecimento que eles já tinham sobre aquilo que estava sendo proposto e de que maneira ele tratou esse conhecimento depois, se resignificou, se aprendeu aquilo e reproduz. E as duas conclusões são possibilidades válidas, ou seja, você pode resignificar ou ficar satisfeito com aquilo que foi proposto. E numa faixa etária um pouco mais velha você pode ter uma discussão um pouco mais ampla.

### **Entrevistador**

Quais são as principais características do ensino da educação física em turmas inclusivas?

### **Professor**

É a perspectiva de tentar perceber naquele grupo. O que é educação física escolar? Corpo, sujeito, prática e sociedade. Como que esse corpo que é diferente (e às vezes visualmente ele não é, e está mais relacionado com a questão cognitiva), lida com ele mesmo e como os outros lidam com ele. Aproxima-se muito de um trato de um ponto de vista de inclusão do sujeito que é obeso, que algumas pessoas vão entender como inclusão porque tem a obesidade mórbida e outro sentido. Das mulheres para determinadas práticas corporais e dos homens para determinadas práticas corporais. Então, nesse aspecto que acho que não tem especificamente. Acho que está mais no ponto de vista do sentimento que a gente tem, que é o que a turma gera em você do que propriamente do trabalho com a turma, porque você tem que estar atento a quem são esses corpos, esses sujeitos e como eles estão relacionados com a sua intencionalidade de fazer alguma coisa em sua aula. Então, a especificidade está no sentimento que você tem ao trabalhar isso, não no grupo efetivamente.

**Entrevistador**

Como é o trabalho em conjunto com a escola?

**Professor**

Com essa escola é muito legal. É bem interessante porque a gente troca muita informação, coloca aquilo que tem acontecido nas diversas disciplinas, como: o pessoal o que está acontecendo com esse aluno em tal lugar? Independente da inclusão ou não. Daqui uma hora e meia eu to indo pra uma aula de português pra uma situação de inclusão que não tem relação com pessoas com deficiência, tem relação com gênero, de uma situação que aconteceu na aula de português. Eu que tinha visto lampejos de algo que aconteceu, mas não chegou ao extremo. A gente discute: me ajuda, porque eu preciso discutir isso que foi uma situação da Marta ter sido eleita de novo a melhor do mundo pela sexta vez, e os meninos questionaram e isso eu sei trabalhar dentro da linha da língua portuguesa, mas eu preciso de outros elementos que é você que vai conseguir trazer para mim. E assim a gente se une para fazer esse trabalho em conjunto, o que eu consegui viver em outros lugares também, mas aqui até pelo lugar privilegiado que é, em termos de carga horária, que a gente dá menos aulas, mas tem uma demanda administrativa e de pesquisa que são coisas trabalhosas. Mas você consegue encaixar mais pessoas, estando no mesmo lugar com mais tranquilidade e fazer essas trocas. E gente tem reuniões que são periódicas, semanais. Então, essas possibilidades são bem bacanas aqui.

**Entrevistador**

Fale como você vem incluindo os alunos com deficiência em suas aulas.

**Professor**

Tenho minhas dúvidas, sempre. Eu tenho a tentativa de tentar perceber aquilo que contempla eles, nessa perspectiva, deles com os colegas, deles com o próprio corpo. Então é tentar identificar daquilo que eu quero efetivamente ensinar, que tem como objetivo de aprendizagem para eles. E eu posso trazer para uma dimensão que eles consigam se apropriar daquilo, que os colegas consigam perceber que o colega dele é diferente, mas ele vai se apropriar daquilo também. A gente fez uma aula de *parkour* aqui que aquela ideia de o porquê eu to levando ela, de capacidade de imaginação. Que era um circuito, e elas ficaram olhando para aquilo nossa o que é isso? Disso eu conto uma história para eles: olha isso aqui é um penhasco, aqui tem um rio de fogo se cair acontece isso e os meninos começaram empolgar,

a faixa etária vai ao delírio. E em uma das turmas, especificamente, o aluno perguntou o que é, porque o autismo trabalha concretude que é deles: mas eu não estou vendo então vamos pensar que a gente não pode pisar no chão porque é falta, não porque tem uma coisa que às vezes ele não vai conseguir imaginar, fica muito distante da realidade que ele consegue contemplar. Então os meninos iam perguntar: L, porque você está falando com ele diferente da gente? Porque ele vai olhar para isso aqui diferente, mas olha como ele vai fazer a mesma coisa que você está tentando fazer, com o mesmo objetivo. Então os meninos iam acompanhar e falavam: não pode por o pé aqui participando e tentando trazê-lo para a atividade. Então, acho que é nesse sentido.

### **Entrevistador**

Dê exemplos de estratégias que já utilizou com diferentes conteúdos para incluir os alunos em suas aulas.

### **Professor**

Variou muito, e muitas vezes foram os próprios alunos que me ensinaram a fazer algumas coisas que contemplava isso. Houve uma situação que me marcou muito, trabalhando lutas em Ouro Preto. Um aluno que era deficiente auditivo 100%, e eu não sou fluente em libras, não sou nem iniciante em libras. Outra coisa que eu acho vergonhosa, sendo o segundo idioma oficial do país. Não é nem questão de acesso, a gente tinha que ser alfabetizado mesmo em libras, todo mundo. É o idioma daqui. Mas enfim, nessa escola tinha vantagem de ter um intérprete o tempo inteiro. Que é um direito, mas ainda entendo como vantagem porque apesar de ser direito não é todo mundo que tem. E lá mesmo tinha dificuldade porque eram dois intérpretes para o *campus* inteiro e tinha mais de dois mil alunos, e se eu não me engano tinha uns seis a sete deficientes auditivos, para dois intérpretes, haja disponibilidade. Para explicar era tranquilo porque o intérprete fazia esse serviço no dia que ele estava, às vezes ele precisava trocar e perguntava para mim se a aula estava tranquila com ele ausente. No desenvolver da atividade que era espaço muito amplo, demandava a atenção de tudo, sempre que ele estava de costas para mim eu entrava em completo desespero porque eu não posso gritar para ele. Assim ele mesmo falava comigo: não fala comigo, fala com quem está na minha frente, que essa pessoa vai dizer que eu quero. Então ele ensinou para toda a turma um gesto que quer dizer o L quer falar com você. Isso começou com uma aula de lutas que era um jogo coletivo para trabalhar a história das lutas, mas que fluiu para todas as outras

coisas ao longo de um ano. Tive um aluno que tinha Paralisia Cerebral (PC) [estamos falando de diversos conteúdos] que foi para o *parkour* também, que todo mundo saltava e pulava e ele andava com um andador. Por isso eu passei uma tarde inteira, que eu não dava aula, sentado num lugar que era uma casa, que tinha espaço para fazer aula, pensando como podia construir um espaço, um circuito, uma atividade que fosse do *parkour*, que eu trouxesse a dinâmica deles de deslocamento e, trazendo um conceito que existe do *parkour*, de sair do ponto A para o ponto B de forma mais rápida, segura e eficiente, para a realidade dele. No outro dia tinha conseguido montar alguma coisa e ele fez essa aula, acho que a aula mais legal que fez comigo durante dois anos foi a de *parkour*. Você pode pensar: õesse menino anda de andador, mas respondo: õnão, ele fez uma aula de *parkour*. E assim, ele acabou de fazer, todo mundo bateu palma, achou bonitinho. Porque tem essas coisas, a gente tem mania de ficar de exaltar aquele momento que o sujeito fez e depois abstrai, não estabelece um significado na nossa trajetória. Eu tinha pensado, mas ele antecipou minha ação. Assim que ele terminou o circuito, ele tava todo cansado, e eram aproximadamente 25m<sup>2</sup> de espaço que eu tinha montado, no máximo. E ele termina e fala: [pessoas batendo palma] õporque vocês estão batendo palma? Quero ver fazer. E do jeito que ele falou ficou muito melhor do que eu tinha elaborado na minha cabeça. E todo mundo reagiu: õvamos fazer? Ele foi o primeiro. Então tentaram reproduzir do jeito que ele passou. Muitas pessoas não conseguiram e a gente trouxe essa discussão no final: õEntão? Teu corpo está dentro de uma coisa que as pessoas vão dizer que é normal, você não deu conta de fazer. Várias pessoas não conseguiram fazer aquilo que ele tinha feito, porque tem relação com a especificidade do corpo dele e nisso a gente amplia essa discussão.

Há outra situação em que eu preciso deixar outro material junto com um aluno de síndrome de *Down*, que era da outra turma, que não estou dando aula mais. Então, brincadeiras, trazer um objeto a mais do que aquilo que está proposto na aula, para manter ele focado na aula, mas ao mesmo tempo em que ele se dispersa dentro do tempo que ele não tinha interesse. E era uma característica desse aluno, especificamente, ele fazia as coisas e às vezes ele largava uma atividade, continuava aqui numa outra coisinha que tinha relação com o tema que eu queria desenvolver e chamava-o para poder voltar. Então tem muito de cada um, de cada sujeito, de como são os alunos de uma maneira geral.

(chama o entrevistador para ver o circuito da próxima vez)

**Entrevistador**

O que vocêalaria com um professor que está buscando informação para incluir os alunos em suas aulas?

**Professor**

A primeira coisa talvez seja perguntar para seu aluno. E, antes de buscar um laudo, de criar uma idéia sobre o que esse menino ou menina consegue fazer ou não. Pergunta para ele, às vezes não é perguntar efetivamente ão que você consegue fazer?ö, porque ele não vai saber te responder, ele não sabe o que você quer fazer. É trazer uma atividade diagnóstica, oferecer muitas possibilidades para essa pessoa fazer as atividade e ir atrás. Você pergunta para a família, você pergunta para quem já deu aula há mais tempo para esse sujeito e ler. Eu dei aula para alunos do espectro autista e nunca tinha ouvido falar do Asperger. Até aparecer um aluno. E me disseram ãestá dentro do espectro autista, mas ele é totalmente diferente dos outros alunos com autismo que eu tive contato. Como isso pode acontecer?ö Então você lê um pouco mais. Eu tava, com 24 anos nesse primeiro movimento. Tem que ler e buscar, e nesse tempo que a gente está agora que efetivamente não tem nada com a EF inclusiva, mas é muita informação que você precisa selecionar, pois tem muita informação errada, as fontes, vídeos, informações. Então, buscar alguém que seja referência pra te dar um caminho, pelo menos para começar. Então, esse aluno desse ano que tem Paralisia Cerebral, não se comunica efetivamente pela fala ou por gesto ou por qualquer outra coisa. Tem que aprender no olhar e ter a sensibilidade de perceber. Eu nunca tinha tido um aluno assim, então pensei: ãO que eu vou fazer?ö Ele está no 2º ano. Ele estava aqui no 1º, alguém deu aula para ele. Então vou ter que procurar por esse alguém, nem que seja para a pessoa falar: -eu deixei ele num cantinhoø E você olhar e falar ãnão, eu não vou deixá-lo num cantinhoö, preciso descobrir alguma coisa que vá atendê-lo. Então, busco uma referência, busco os alunos para eles te darem as informações que são deles.

**Entrevistador**

Você gostaria de falar algo que não foi perguntado ou pontuar alguma coisa?

**Professor**

Eu falei dessa questão do sentimento que você tem sobre a aula. Mas acho que isso é [...] ãAi, o olho enche d´aguaö [risos nervosos]. É porque você não consegue fazer tudo, e dependendo do que faz, o menino fala com você e você fica sem reação. E não são atividades que vão te

desgastar mais para montar a aula do que qualquer outra coisa que você tem que fazer na escola. É pra você entender que é outro ser humano que você precisa atender. É isso.