



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO E SAÚDE NA INFÂNCIA E NA ADOLESCÊNCIA**

**A ESCOLARIZAÇÃO DOS CORPOS NA ESCOLA PÚBLICA: O
DESAFIO DA INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA
FRENTE À ESPORTIVIZAÇÃO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**AUTOR: MARCUS VINÍCIUS PALMEIRA SILVA
ORIENTADOR: PROF. DR. MARCOS CEZAR DE FREITAS**

**GUARULHOS – SP
2018**

MARCUS VINÍCIUS PALMEIRA SILVA

**A ESCOLARIZAÇÃO DOS CORPOS NA ESCOLA PÚBLICA: O
DESAFIO DA INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA
FRENTE À ESPORTIVIZAÇÃO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO
FÍSICA.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência da Universidade Federal de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência, sob orientação do Prof. Dr. Marcos Cezar de Freitas.

GUARULHOS – SP

2018

Silva, Marcus Vinícius Palmeira

A escolarização dos corpos na escola pública: O desafio da inclusão de uma criança com deficiência frente à esportivização das aulas de Educação Física / Marcus Vinícius Palmeira Silva - São Paulo, 2018.

ix, 215f.

Tese (Doutorado em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos – SP, 2018.

Orientador: Profº. Dr. Marcos Cezar de Freitas

1. educação física escolar 2. esportivização 3. inclusão 4. deficiências 5. diferenças.

CDD- XXX

MARCUS VINÍCIUS PALMEIRA SILVA

**A ESCOLARIZAÇÃO DOS CORPOS NA ESCOLA PÚBLICA: O DESAFIO
DA INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA FRENTE À
ESPORTIVIZAÇÃO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.**

Aprovada em: 28/09/2018.

Presidente da Banca:

Prof. Dr. Marcos Cezar de Freitas (Orientador)

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Eduardo Campos Garcia

Profa. Dra. Ana Paula Ferreira da Silva

Profa. Dra. Katerina Volcov

Prof. Dr. Adalberto dos Santos Souza

“Viver é enfrentar desafios.

Quem nunca enfrentou desafios, apenas passou pela vida, não viveu.

Sim, todo mundo quer uma vida tranquila e estável, mas não se consegue isso sem luta, esforço e muita coragem. E ninguém quer uma vida medíocre, sem sal nem açúcar. Definitivamente, isso não é coisa que engradece a alma. Mas se quiseres seguir adiante com glória, tenha ciência de que às vezes é necessário mudar a estratégia do jogo radicalmente.

Você poderá perder muitas peças e muitas batalhas no caminho. E não importa o quanto você sofra, o quanto você apanhe. Você precisa reunir suas forças e seguir em frente.

Mesmo que tudo pareça perdido, não esqueça: na vida, assim como num jogo de Xadrez, enquanto você estiver de pé e lutando, nada estará perdido. Basta que você mantenha o Espírito e siga em frente.”

(Augusto Branco).

Esta Tese é dedicada à minha família e amigos que foram as luzes que iluminaram minha busca para alcançar mais esse degrau na minha formação, tanto profissional quanto humana, sendo meu maior fator de determinação e incentivo nos momentos mais difíceis desse desafio!

Uma homenagem especial e meu sincero agradecimento às pessoas que contribuíram em mais um estágio de minha vida:

a **Marcos Cezar de Freitas**, por sua valerosa e atenciosa orientação, com muito incentivo, a cada etapa da elaboração desta tese;

a **Solange Ferreira de Vasconcelos**, minha esposa, pelo contínuo estímulo, apoio e dedicação;

a **Gabriella Vasconcelos Palmeira**, minha filha, pelo companheirismo e incentivo em todas as etapas da caminhada;

a **Moema Palmeira Silva**, minha mãe, pelo constante incentivo, e ajuda, em todas as etapas da caminhada;

a **Luiz Henrique Ferreira da Silva**, meu pai, pelo estímulo para realização desse trabalho;

a **Luciana Palmeira da Silva**, minha irmã, pelo constante incentivo nas horas de decisão e pela valorização da identidade e origem durante a caminhada;

a **Hélio José Bastos Carneiro de Campos**, por sua boa vontade e estímulo constante;

aos Professores **Eduardo Campos Garcia, Ana Paula Ferreira da Silva, Katerina Volcov, e Adalberto dos Santos Souza**, pelas relevantes contribuições para conclusão desta pesquisa;

aos Mestres e Amigos que contribuíram decisivamente para efetivação deste;

a **DEUS**, sempre presente em todos os momentos de minha vida.

o meu muito obrigado!

LISTA DE SIGLAS:

- AVE: Auxiliares de Vida Escolar.
- CNE: Conselho Nacional de Educação.
- COB: Comitê Olímpico Brasileiro.
- CONFED: Conselho Federal de Educação Física.
- DRE: Diretoria de Regional de Ensino
- DOC: Diário oficial da Cidade.
- EFE: Educação Física Escolar.
- EMEF: Escola Municipal de Ensino Fundamental.
- H.A.: Hora Atividade.
- IPVS: Índice Paulista de Vulnerabilidade Social.
- JEIF: Jornada Especial Integrada de Formação.
- LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação.
- PPP: Projeto Político Pedagógico.
- SEADE: Sistema Estadual de Análise de Dados.
- SEC: Secretaria da Educação.
- SME: Secretaria Municipal da Educação.
- UFBA: Universidade Federal da Bahia.
- TCA: Trabalho Colaborativo Autoral.
- TCLE: termo de consentimento livre e esclarecido.
- UNG: Universidade de Guarulhos.

RESUMO

Esta tese pesquisou a presença dos temas inclusão e deficiência em aulas de educação física em escola pública previamente escolhida para a pesquisa de campo. O objetivo principal foi o de analisar o impacto das práticas esportivizantes na produção de estratégias inclusivas. Com base em pesquisa participante, que se inspirou em estudos etnográficos atentos à importância dos detalhes, as atividades foram acompanhadas de perto e por dentro da instituição de modo a registrar cenas específicas nos muitos cenários institucionais. Foi escolhida uma criança com deficiência física para acompanhamento intenso e contínuo. Foi possível constatar que a hegemonia do esporte de alto rendimento e das práticas esportivizantes tem repercussões negativas para todos os alunos percebidos como fora do padrão, especialmente o aluno com deficiência.

Palavras-chave: educação física escolar; esportivização; inclusão; deficiências; diferenças.

ABSTRACT:

This thesis investigated the presence of inclusion and disability themes in public school physical education classes previously chosen for field research. The main objective was to analyze the impact of sportive practices on the production of inclusive strategies. Based on participant research, which was inspired by ethnographic studies attentive to the importance of details, activities were monitored closely and within the institution to record specific scenes in many institutional settings. A child with physical disability was chosen for intense and continuous follow-up. It was possible to verify that the hegemony of the high performance sport and the sportive practices has negative repercussions for all the students perceived as non-standard, especially the student with a disability.

keywords: school physical education; sportivization; inclusion; deficiencies, differences.

SUMÁRIO:

Dedicatória.....	vi
Agradecimentos.....	v
Lista de Siglas.....	vi
Resumo.....	vii
Abstract.....	viii
INTRODUÇÃO.....	11
Para início de conversa: Como tudo começou.....	12
Continuando a conversa: Educação Física escolar.....	15
Estrutura Educacional: Ensino Fundamental Brasileiro.....	17
Educação Física no Brasil: Escolarização dos corpos.....	20
Educação Física no Brasil: Esportivização das práticas.....	23
O desafio da inclusão na Educação Física escolar.....	39
MERGULHO NA PESQUISA.....	47
Percurso Metodológico Percorrido.....	48
Como se deu a aproximação ao ambiente de pesquisa.....	50
Como se deu a imersão no ambiente de escolarização.....	54
Desvelando a EMEF Social.....	62
A instituição escolar e seus diversos cenários.....	68
O enredo tomando forma durante as aulas de EFE.....	72
A professora de Educação Física: De onde eu venho.....	77
Os documentos escolares: Plano de ensino e PPP.....	85
Cenas de esportivização no cotidiano escolar: Enredo para os “mais habilidosos” e estigmatização aos diferentes.....	92
Cena 1: O poder atribuído às habilidades esportivas.....	95
Cena 2: Júlia entra na Trama, porém permanece invisível.....	97
Cena 3: O lúdico a serviço da esportivização.....	104
Cena 4: Café com leite... está no jogo, mas não joga.....	108
Cena 5: Esportivização em foco: Algumas consequências.....	117
Cena 6: Aula livre: O futebol da exclusão.....	124
Cena 7: A influência dos megaeventos esportivos.....	131

Cena 8: Aulas de Educação Física expulsando os alunos.....	147
Cena 9: A deficiência através do olhar discente.....	158
Cena 10: As impressões da primeira experiência competitiva...	162
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	169
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	175
ANEXO 1: Autorização da Unidade Escolar.....	195
ANEXO 2-A: TCLE – Professora.....	199
ANEXO 2-B: TCLE – Pais e Responsáveis	203
ANEXO 2-C: TCLE – Alunos.....	207
ANEXO 3: Portaria nº 6.897 - Calendário Escolar 2016.....	211
ANEXO 4: Roteiro de Entrevistas.....	213

INTRODUÇÃO

Para início de conversa: Como tudo começou.

O problema de pesquisa desta tese surge da indagação sobre quais noções de desempenho o ensino da Educação Física tem feito circular em suas práticas pedagógicas, durante as aulas, bem como na inserção dos alunos com deficiência no Ensino Fundamental II, na rede municipal de São Paulo, indagando quais são as alternativas possíveis para os alunos que não são enquadrados com o *corpo ideal*, para o desempenho ideal. Que será fundamentado a partir de dois pontos de interrogação. O primeiro: em que medida as aulas de Educação Física Escolar são orientadas pela lógica do esporte de rendimento? E o segundo: quais os reflexos que tais práticas pedagógicas exercem sobre o corpo e o intelecto da criança e do adolescente que não possui o corpo suposto para o alto desempenho, especialmente o aluno com deficiência?

O objetivo é o de demonstrar concretamente a situação do aluno com deficiência nas aulas de educação física. Resultou do esforço para argumentar e demonstrar que a ênfase das aulas de educação física tem proporcionado aos alunos com deficiência a sonegação de seus direitos educacionais no que diz respeito à participação e apropriação dos conteúdos dessa disciplina.

A pesquisa que foi desenvolvida consistiu em desdobramento de experiências e observações desenvolvidas durante duas décadas de militância atuando no campo da Educação Física Escolar. Período esse constituído de 4 anos e meio como discente no curso de licenciatura plena em Educação Física da Universidade Federal da Bahia – UFBA, entre o ano de 1995 e 1999, onde tive a oportunidade de aproximar-me das aulas de Educação Física ministradas nas

escolas públicas da cidade de Salvador, no estado da Bahia, com um olhar acadêmico¹.

Formou-se um olhar carregado de questionamentos, buscando compreender as ações dos docentes que ministravam as aulas, como também compreender o sentido que tais práticas possuíam para os alunos que constituíam as turmas participantes das aulas em tais escolas.

Após a graduação tive a oportunidade de ampliar o olhar para a Educação Física Escolar vivenciando então o papel de professor, mas sem deixar perder a inquietação própria do discente, que buscava respostas para compreender cada vez mais os fenômenos sociais explicitados durante as aulas.

A cena seguinte iniciou-se no momento que ingressei como professor efetivo da rede estadual de ensino, regida pela Secretaria Estadual de Educação – SEC do estado da Bahia, via concurso público realizado no ano de 1999, para ministrar aulas na disciplina Educação Física, onde permaneci até o ano de 2010, ano que me afastei para assumir a docência da mesma disciplina na Secretaria Municipal da Educação – SME do município de São Paulo, cargo ocupado até o presente momento.

Durante esse percurso, uma das constatações mais inquietantes foi perceber que o conteúdo hegemônico das aulas de Educação Física Escolar, principalmente a partir do Ensino Fundamental II, eram as práticas esportivas. Práticas essas que, na maioria das ações docentes, conduziam a apreensão de gestos motores específicos das modalidades esportivas, buscando desenvolver nos alunos a competência técnica para “jogar” da melhor maneira possível.

¹Durante o curso de graduação para obtenção da habilitação de licenciatura plena em Educação Física da Universidade Federal da Bahia – UFBA os discentes devem cumprir um número de créditos em estágio supervisionado, que devem ser realizados preferencialmente em escolas de educação básica da rede pública de ensino.

Percebia que em certas situações esse conteúdo era desenvolvido como parte integrante de uma proposta pedagógica mais ampla, nas quais as práticas esportivas consistiam no meio para atingir objetivos mais consistentes em relação à formação dos alunos². Desenhava-se uma situação contraditória.

Para compreender as relações entre as aulas de EFE e as práticas esportivas foi necessário recuperar alguns momentos históricos pertinentes ao processo de inserção e legitimação da disciplina Educação Física no processo de escolarização do Brasil.

Fez-se necessário também buscar compreender como foi feita a escolarização dos corpos das crianças e adolescentes que frequentavam as aulas de Educação Física em escolas públicas, um complexo cenário da sociedade brasileira que permite de modo singular vislumbrar quais são as concepções de desempenho que são veiculadas no desenvolvimento do processo de ensino e que era, sem dúvida, o cenário no qual eu me movia.

Mas não bastasse a complexidade que se anunciava na intenção de analisar a esportivização do desempenho nas aulas de Educação Física, outro dado se mostrava ainda mais complexo e desafiador. A observação indicava que a hegemonia de práticas de esportivização, caracterizadas por ações de reprodução do esporte de rendimento, inibiam ações inclusivas nas aulas de educação física.

A inclusão de alunos com deficiências tornava-se o objeto central de uma indagação que se estruturava em direção à docência de educação física em escolas públicas e sistematicamente essa preocupação com o aluno com deficiência passou a ter centralidade em meu projeto de pesquisa.

²Atualmente o papel da escola, de acordo com o Conselho Nacional de Educação – CNE, constitui em colaborar na formação das pessoas para que elas possam ler criticamente a sociedade e participar dela atuando para melhorá-la.

Continuando a conversa: Educação Física escolar.

Não se trata de abominar o esporte. Cabe distinguir claramente o esporte e seu principal campo de inserção na escola, ou seja, as aulas de Educação Física, compreendendo-a como uma disciplina escolar que oferece tratamento pedagógico aos temas da corporeidade, constituindo o seu repertório didático-pedagógico através dos jogos, ginástica, dança/ritmo, lutas e esportes (SOARES, 1992).

A pedagogização desse conteúdo de grande relevância à formação do indivíduo volta-se à construção da corporeidade, bem como da expressão corporal como linguagem, na qual o esporte se constitui numa produção histórico-cultural, que usualmente tende à institucionalização com códigos, sentidos e significados próprios (DANTAS JUNIOR, 2008).

Le Breton reitera a importância de percebermos a expressão dos sentimentos e o campo das percepções sensoriais. Fazendo referência às técnicas de tratamento dispensadas ao corpo, observa também a influência de cada grupo e classes sociais, em relação às condutas relacionadas a corporeidade, onde percebe-se a importância das inúmeras marcas corporais, atribuindo a elas diferentes funções para cada sociedade, em seus tempos e espaços históricos (LE BRETON, 2011).

É pertinente ressaltar que esse conjunto enunciado sobre a corporeidade permite-nos ter uma visão amplificada das possibilidades de pesquisas sociológicas e antropológicas relativas a esse campo, ampliando nosso entendimento sobre a riqueza desse universo, relacionando-o a um processo de significados sociais que são expressos pelo homem através de sua gestualidade.

São significados construídos a partir das interações que se desenvolvem entre o homem e o meio; das relações dos sujeitos com os contextos sociais que os cercam, onde se encontram inseridos, construindo a partir dessa relação dialética, o que se denomina cultura. Em relação às práticas relacionadas com as lógicas sociais e culturais da corporeidade, podemos destacar também o legado de Mauss (1971), que em seus estudos sobre as técnicas do corpo, relacionou a gestualidade e as formas de se comportar em cada sociedade, fazendo referências diretas às ações desenvolvidas pelos indivíduos em seus cotidianos, dando significado ao gestual motor próprio. Foi o legado de Mauss que mais decisivamente convidou a reflexão da Educação Física a abrir-se às ciências sociais e a projetar-se como campo de pesquisa interdisciplinar.

A escola na contemporaneidade é configurada em um modelo fracionário, constituída por um grupo de disciplinas, que atuam especificamente ou integradamente, entre as quais, para fins deste estudo, destacamos a Educação Física, responsável prioritariamente pela escolarização dos corpos das crianças e adolescentes no ambiente escolar.

Durante seu processo de expansão a Educação Física, vista atualmente como área do conhecimento, passou a se apropriar dos conhecimentos das Ciências Humanas e, dessa maneira, avançou na busca por entender e compreender o homem em sua totalidade. Isso implica no desenvolvimento de um grau de compreensão mais amplo, que extrapola as concepções biológicas, as quais foram paradigmas para os atores sociais envolvidos com a constituição pedagógica e a oferta das aulas desta disciplina por décadas entre os séculos XIX e XX, períodos marcados pela relação da Educação Física com a higiene, possuindo domínio da instituição médica que estabelecia como princípios:

(...) uma Educação Física Moral, Intelectual e Sexual inspiradas nos preceitos sanitários da época. Essa educação, dirigida sobre tudo às crianças, deveria revolucionar os costumes familiares. Por seu intermédio, os indivíduos aprenderiam a cultivar o gosto pela saúde, exterminando assim, a desordem higiênica dos velhos hábitos colônias. (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 32)

Porém, na transição entre os séculos XX e XXI, a área da Educação Física alcança uma visão mais aprofundada dos fenômenos ligados à corporeidade, vindo a ampliar os seus horizontes rompendo com a visão puramente biológica do homem, inserindo em seu contexto de estudos a cultura como elemento fundamental na construção e significação da corporeidade (BETTI; ZULIANI, 2002; DAOLIO, 2014).

Estrutura Educacional: O Ensino Fundamental Brasileiro.

Ao remeter as atenções às práticas corporais durante as aulas de Educação Física no ensino fundamental, é importante descrevê-lo e caracterizá-lo, pois esse nível de ensino, etapa constituinte da educação brasileira, passou a ser assim designado a partir da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, quando, conjuntamente com a educação infantil e o ensino médio, passa a constituir a Educação Básica (BRASIL, 1996).

Até o ano de 2009, essa era considerada a única etapa obrigatória na educação nacional, condição modificada pela Emenda Constitucional nº 59/2009 que ampliou a obrigatoriedade para dos 04 até os 17 anos de idade (BRASIL, 2009).

No ano de 2004 a duração obrigatória do Ensino Fundamental foi ampliada de oito para nove anos pelo Projeto de Lei nº 3.675/04, transformado na Lei Ordinária 11.274/2006, passando a abranger a

Classe de Alfabetização, tida até então como a fase anterior à 1ª série, com matrícula obrigatória aos seis anos de idade, que até então, não fazia parte do ciclo obrigatório, sendo que a alfabetização na rede pública e em parte da rede privada era realizada normalmente na 1ª série primária (BRASIL, 2004; 2006).

A Lei de Diretrizes e Bases vigente no Brasil institui que é obrigatório, no Ensino Fundamental, o ensino das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, conhecimentos do mundo físico e natural, bem como da realidade social e política, dando ênfase à realidade brasileira, Artes e a Educação Física (BRASIL, 1996).

É durante o Ensino Fundamental que a criança dá um passo significativo em direção às interações muito singulares vividas em espaços escolares, pois é no âmbito dessa experiência e em contato com diferentes formas de representações e sendo desafiada a delas fazer uso, que a criança vai descobrindo e, progressivamente, aprendendo a usar múltiplas linguagens: plástica, oral, escrita, musical e, sobretudo, aquela que lhe é mais peculiar e específica, a linguagem gestual e corporal, que geralmente apresentam-se inerentes ao faz de conta, ou seja, ao brincar; sendo que a relação da criança com o outro, consigo mesma e com diferentes objetos da cultura que a circundam, é mediada por essas formas de representação, expressão e comunicação (BRASIL, 2004).

Nesse contexto figura a Educação Física Escolar, abrangendo as diversas possibilidades de ações e linguagens apreendidas pelos alunos, estimulando situações que deverão possibilitar às crianças desenvolverem formas organizadas de elaboração do pensamento frente as experiências motoras; experiências a serem elaboradas e planejadas pelos professores da disciplina buscando favorecer ações que valorizem a apropriação do corpo de maneira diversificada, contribuindo assim para ampliação do repertório motor a partir do

significado dado às experiências motrizes de cada aluno, que absorve e significa cada experiência de maneira a constituir e ampliar seu repertório sociocultural.

É nesse sentido que são abordados aqui os repertórios de gestos experimentados durante a fase da Educação Básica constituídos durante todas as experiências corporais vivenciadas pelos indivíduos, independente do espaço ou momento histórico em que ocorrem, compondo assim o seu repertório de significados atribuídos a sua própria corporeidade, bem como à corporeidade do outro.

A escola, em especial a Educação Física Escolar, é o espaço designado a sistematizar, através de ações didáticas, essas práticas que denominaremos de cultura de movimento.

Podemos compreender a cultura de movimento como sendo o conjunto de significados/sentidos, símbolos e códigos que produzem e reproduzem dinamicamente nos jogos, nos esportes, nas danças e atividades rítmicas, nas lutas e nas ginásticas etc., constituintes motores dos conteúdos da Educação Física Escolar, os quais influenciam, delimitam, dinamizam e/ou constroem as formas de expressão motora dos sujeitos, base de nosso diálogo expressivo com o mundo e com os outros sujeitos, os quais direta ou indiretamente nos deparamos em nosso cotidiano (São Paulo, 2012).

Ao partirmos do pressuposto de que a Educação Física Escolar tem o compromisso de tratar da cultura de movimento, percebemos que sua atuação escolarizada deverá dar conta da sistematização desse repertório de conhecimentos ao longo do ensino fundamental I e II, adotando estratégias pedagógicas e metodológicas, que favoreçam aos alunos o acesso a esse universo de saberes que é inerente a existência humana, buscando atribuir-lhe significado, e re-significando-os, de acordo com o contexto social e histórico de cada aluno, de cada

instituição escolar, de cada localidade, vindo a expressar a sua eficácia simbólica (SOUZA, 2010).

É possível observar que geralmente o conteúdo hegemônico nas práticas dessa disciplina, principalmente nas séries que compõem o Ensino Fundamental II, tanto em escolas públicas quanto privadas, são as práticas esportivas. Porém é importante ressaltar que existem diversas possibilidades de atividades e conteúdos referentes à cultura de movimentos e que nem sempre são incorporadas ao universo motor e conceptual dos alunos.

De acordo com o referencial para o Currículo do Estado de São Paulo, o que deveria ser aprendido/apreendido pelos alunos durante as aulas de Educação Física são as manifestações, os significados e sentidos, os fundamentos e critérios da cultura de movimento de nossos dias, ou seja, sua apropriação de forma crítica, contribuindo assim com uma maneira mais crítica de se posicionar no ambiente social no qual se encontram inseridos (São Paulo, 2012, p. 225).

Educação Física no Brasil: Escolarização dos Corpos.

A inserção da Educação Física como disciplina constituinte do processo educacional brasileiro remonta ao século XIX. Desde então vem passando por contínuo processo de transformações na busca de sua legitimação no ambiente responsável pela escolarização dos corpos dos alunos, mais precisamente, na escola. Durante o percurso histórico da disciplina Educação Física, o esporte aparece como um conteúdo que ganhou relativa força no seio das aulas, e atualmente figura como uma das principais ferramentas pedagógicas utilizadas pelos professores. A fim de compreender melhor esse processo, é importante efetuar um mergulho histórico em período fundamental para compreensão das origens da Educação Física brasileira, compreendido

pela transição do período imperial para o início do período republicano, que ocorreu nas últimas décadas do século XIX.

Nesse período a Educação Física possuía um caráter higienista, como marca da sua inserção na sociedade brasileira, e que pode ser conceituada como um conjunto de práticas que, amparadas pelos conhecimentos oriundos da medicina e da fisiologia, visavam favorecer o desenvolvimento das qualidades raciais, o equilíbrio orgânico e o prolongamento da vida, assegurando a moral, a higiene e o pudor (GHIRALDELLI JR., 1991).

Em continuidade a esse processo, no século XX, a Educação Física brasileira entra em uma nova fase, passa a estar conectada às instituições militares, porém continuando a possuir o suporte da intervenção médica. Sendo esses vínculos determinantes em seu processo histórico, tanto no que diz respeito à concepção da disciplina, bem como sobre as suas finalidades e às estratégias para configurar seus saberes como disciplina escolarizada.

Foi um período marcado pelo domínio dos métodos ginásticos tradicionais como ferramenta de *doutrinação* dos corpos, sendo concebidos como puramente biológicos. Esse período pode ser reconhecido como sendo de demarcação temporal da configuração de uma nova preocupação social. Preocupação essa que atuava individualmente, mas que tomava como foco o coletivo através da educação dos corpos.

O discurso médico higienista, pautados inicialmente na saúde orgânica, mas com enfoque na ordenação e na produtividade da população, passam a estruturar um conjunto de dispositivos e saberes que atuam no corpo através das aulas de Educação Física ministrada nas escolas (GOELLNER, 2003, p. 35).

Os exercícios físicos assumem o papel de necessidade imprescindível no contexto social dando ao indivíduo uma educação

para o corpo, atribuindo também à Educação Física a responsabilidade de cuidar da construção de uma nova geração, que se apresenta saudável e produtiva, para assumirem a responsabilidade de construção de um Estado forte (CASTELLANI FILHO, 1988).

Essa fase foi crucial no processo de institucionalização da Educação Física brasileira. Nesse período, o modelo de governo de Getúlio Vargas, que trazia em seu bojo uma proposta de fortalecimento da indústria interna e o nacionalismo, era de fundamental importância a implantação de um sistema educacional que suprisse as necessidades de tal ideologia. Nesse contexto a higienização social proposta pelos liberais de então toma uma conformação eugenista, evidenciando o aspecto da melhora e do fortalecimento das raças e das gerações, pois a nação era entendida como raça, explicando-se por meio dela os sucessos políticos, os fracassos econômicos e as hierarquias sociais assentadas (SCHWARCZ, 1993, apud ALBUQUERQUE, 2009).

Com o passar dos anos, as aulas de Educação Física passam gradativamente de um enfoque *gímnico* a uma tendência esportiva, que identificaremos como período de esportivização das práticas, para posteriormente alcançar uma fase de debates mais amplos, fundamentados por conceitos e teorias que subsidiarão as práticas desenvolvidas durante as aulas, responsável pela ampliação do paradigma até então vigente, e alicerçando um debate em torno de uma cultura corporal como fundamento central para as aulas.

Isso se dava quando se tornava possível analisar o ensino da Educação Física, alicerçada nos pressupostos de uma cultura corporal, tendência essa que começa a se fortalecer durante a transição do século XX para o XXI, que se pauta em privilegiar o gesto humano construído historicamente, buscando proporcionar ao educando a capacidade de vir a refletir sobre suas possibilidades corporais de maneira autônoma, exercendo-as de maneira social, e culturalmente

significativa e adequada (SOARES, 1996; OLIVEIRA, 2006; NEIRA & NUNES, 2006; DAOLIO, 2010).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para Educação Física os conteúdos constituintes do corpo teórico da disciplina para o Ensino Fundamental II estão organizados em três blocos, que deverão ser desenvolvidos ao longo de todo o ensino fundamental. São eles: Esportes, jogos, lutas e ginásticas; Atividades rítmicas e expressivas; e Conhecimentos sobre o corpo. (BRASIL, 1998; PCN's, 1997; São Paulo, 2012)

Como ser social histórico o homem produz cultura corporal e é também por ela produzido, através dela também se torna possível compreender a realidade que o cerca a fim de a transformar (DAOLIO, 2010). Objetiva-se superar definitivamente o conceito de Educação Física como algo atrelado apenas aos aspectos fisiológicos e técnicos, concebendo-a com sendo uma disciplina que possui a função de refletir e atuar sobre a corporeidade dos indivíduos.

Educação Física no Brasil: Esportivização das práticas ou Adestramento social?

Compreende-se que em sua gênese, o esporte vinculou-se à Educação Física nas escolas públicas inglesas, as "*Public Schools*", a partir da segunda metade do século XIX. Entretanto, o mesmo evoluiu e difundiu-se pelo planeta adquirindo autonomia ao longo do século XX, transformando-se, gradativamente, de um conteúdo de ensino, ou seja, algo a ser escolarizado, a um conteúdo exclusivo da Educação Física na escola, vindo a esportivizá-la (DANTAS JUNIOR, 2008).

Em sua obra "A escola e o esporte: uma história de práticas culturais", Linhales (2009) faz uma abordagem da presença das práticas esportivas na Educação Física brasileira, a partir de um

diálogo entre diferentes fontes de pesquisa, destacando que a referência para entender o esporte no clima cultural entre a década de 1920 e 1930 ancora-se na ideia de “energizar o caráter”, termo este que se encontrava intimamente ligado às metáforas maquinicas e busca da eficiência performática dos corpos. “O sistema em questão é o caráter de cada brasileiro, sua alma, seu temperamento, sua índole, que tem no corpo sua elementaridade física” (LINHALES, 2009, p. 27). Assim, o esporte passa a ser concebido como uma prática capaz de integrar o projeto brasileiro de modernidade, dada a sua elementar capacidade de potencializar a “máquina” humana e constituí-la de um caráter mais fortalecido, aguerrido e cívico.

Linhales (2009) aborda um panorama a partir dos significados atribuídos às práticas esportivas, se utilizando de autores do próprio contexto histórico analisado, evidenciando um repertório diversificado de representações desta prática corporal e sua relação com a educação, a escola e a modernização de um país que beirava, segundo a autora, a rusticidade.

Tendo como eixo central da época a ideia da modernidade e suas representações no contexto nacional, a autora tece uma trama na qual busca compreender o processo de escolarização das práticas esportivas em um período no qual se creditava à escola ser um mecanismo eficiente na possibilidade de organização e disciplinarização da vida social. Nesse período o esporte já figurava como uma prática disseminada socialmente que adentrava a escola com força total (GUERIERO E ARAÚJO, 2004).

Inicialmente o esporte era identificado como algo que precisava ser ensinado, orientado e pedagogizado, pois se evidenciava a sua capacidade de servir à educação, impregnando a escola de sentidos e significados modernizadores contribuindo, portanto, para superação daquilo considerado rústico e atrasado, pois os jogos infantis, assim

como a saúde e a higiene, eram destacados como mecanismos de educação dos corpos das crianças e adolescentes nas escolas, sendo o esporte considerado como constituinte de um projeto direcionado para a superação do que era considerado como degenerado. A educação através das práticas esportivas recebe o título de *eficiência* na escola, pois poderia ser extremamente útil para fortalecer o corpo-nação através de ideais cívicas e eficientes vindo a modelar, assim, a elite nacional (DANTAS JUNIOR, 2008; LINHALES, 2009).

Um fato relevante no processo de legitimação da escolarização das práticas esportivas ocorre em 1935, quando foi realizado o VII Congresso Nacional de Educação (CNE) no Rio de Janeiro, cujo tema central foi a Educação Física. O esporte era presença marcante neste evento, concebido como força a ser disciplinada e, ao mesmo tempo, como molde disciplinador. Razão pela qual, sua escolarização mobilizou tantos sujeitos e instituições chegando a pautar a realização de um congresso do porte do VII CNE que, além de promover encontros políticos, discussões acadêmicas desfiles de atletas, além das demonstrações de ginástica objetivando evidenciar a relevância e a necessidade de se estabelecer as bases para a Educação Física nacional da época (LINHALES, 2009).

Convergingo para o processo de esportivização a Educação Física brasileira passa a ser influenciada pelo processo de performatividade, o que lança as bases para uma Educação Física competitivista, que começa a ser disseminada, logo após o término da Segunda Guerra Mundial, fortemente evidenciada durante o regime militar, com respaldo legal da Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971), e os pressupostos da profissionalização, podendo ser compreendida como um conjunto de atividades e ações que visam desenvolver o gosto pelo esporte. Nessa tendência, a Educação Física continua baseada nos pressupostos da racionalidade, produtividade e eficiência, priorizando o

aprimoramento físico e técnico do indivíduo, evidenciando a necessidade de relacionar a noção de potência econômica por meio de corpos fortes (BRACHT, 1999).

Por volta dos anos 1950-1960, a Educação Física brasileira, apoiada nos pressupostos do liberalismo, busca integrar a rede pública de ensino como uma disciplina “educativa por excelência”, incorporando a tendência pedagogicista. Nesse período, o modelo americano de organização dos desportos é largamente difundido, inserindo novas práticas gímnicas e esportivas nas aulas, sendo essa tendência pedagogicista orientada pelo discurso que se fundamentava no sentido de formar o cidadão.

É nesse período que as práticas esportivas são inseridas de maneira expressiva nas aulas de Educação Física, quando o esporte de rendimento passa a ocupar lugar de destaque nas práticas escolares. Entra em vigor o processo de esportivização da Educação Física Escolar em contraposição aos antigos métodos de ginástica tradicionais (BRASIL, 1998).

É relevante esclarecermos que o neologismo “esportivização” deriva do que Norbert Elias (1992, Apud DANTAS JUNIOR, 2008) denomina de “desportivização” ou o processo mediante o qual, as atividades constituintes dos momentos de lazer, diversão, passatempos e jogos vão se transformando em práticas institucionalizadas e denominadas de desportos; isso no seio da sociedade inglesa do século XIX, sendo exportados em escala global como reflexo de avanço civilizatório. Utilizamos o termo “*esportivização*” com o objetivo de identificar a efetiva transformação do esporte, nas aulas de Educação Física, em conteúdo escolarizado, sendo o eixo de uma nova forma de sistematizar o conhecimento, os espaços, tempos e relações sociais dentro e fora da escola.

O programa esporte para todos a partir da década de 1970, em conjunto com outras ações governamentais, influenciou de maneira significativa a inserção do esporte na escola, bem como a forma como esse conteúdo é pedagogizado. Programas como “Adote um atleta”, “Ruas de Lazer” e slogans como “Esporte não é droga”, “Pratique esporte”, são alguns deles. Influenciado por essas ações, o fenômeno da esportivização domina as ações docentes até os dias atuais, sendo que na maioria das instituições escolares de Ensino Fundamental, as aulas de Educação Física estão quase inteiramente voltadas às práticas esportivas, dando ênfase às suas técnicas e a execução perfeita de gestos motores performáticos, sempre se fundamentando na reprodução das modalidades esportivas “da moda”, veiculadas exaustivamente pelos meios de comunicação, em especial a televisão e a internet.

Porém, sendo a criança um sujeito sociocultural, observa-se que estando as aulas de Educação Física voltadas predominantemente às técnicas esportivas, tendem a fragmentar a formação integral dos alunos, além de favorecer um ambiente excludente com cenas que se repetem, e aqueles considerados mais habilidosos são geralmente mais valorizados pelos professores, que, ao assumir esse tipo de postura influencia sobremaneira o comportamento discente.

Como resposta a esse fenômeno, as relações estabelecidas entre Educação Física e sociedade passam a ser discutidas sob a influência das teorias críticas da educação, vindo a estabelecer um momento de questionamento sobre o seu papel como disciplina escolar a partir da responsabilidade em sua dimensão política e social.

As Teorias Críticas da Educação Física surgem em consonância a um modelo de teoria que se contrapõe a Teoria Tradicional, abrindo-se à perspectiva dos estudiosos da escola de Frankfurt e que possui um importante papel, já que seu objetivo primordial é de fazer uma

crítica ao modo de produção capitalista. Ao fazer essa crítica defende o homem como sujeito de sua própria história, denunciando a contradição fundamental do capitalismo ao mesmo tempo em que delinea o alcance de uma razão realmente emancipada.

Com base na Teoria Crítica, a qual ressalta que os indivíduos devem compreender claramente como se deu sua constituição enquanto sujeitos, através das convicções, atitudes, e normas instauradas numa sociedade de coação implícita, é que surgem as teorias críticas da Educação Física, fundamentadas no princípio de que na medida em que se faz com que os indivíduos tomem ciência das coerções ocultas nas convicções, normas e atitudes impostas inconscientemente, possibilitam ainda uma liberdade para determinar seus próprios interesses.

Torna-se pertinente evidenciar que a Teoria Crítica discute o esclarecimento não apenas a partir do acesso ao conhecimento científico, sistematizado, mas priorizando a reflexão a partir do questionamento a esse conhecimento objetivo, dando oportunidade e condições para que o indivíduo possa exercer a tomada de decisão, sem coação, favorecendo assim o processo de emancipação (KUNZ, 2006; ALMEIDA, 2008).

Partindo desse pressuposto, é possível compreender a reivindicação exercida pela Teoria Crítica da Educação Física para que essa atue no ambiente de escolarização a partir de práticas didático-pedagógicas fundamentadas em princípios que a conceba como esclarecedora dos interesses ocultos na cultura de movimento, estando atenta ao risco da presença de manifestações de conteúdos e atitudes que inserem nos discentes uma falsa consciência.

Amplia-se, assim, a percepção a respeito do processo de dominação implícito nos interesses do capitalismo, interesses que ficam muito evidentes nos processos de esportivização das práticas

durante as aulas, em que se encontram implícitos valores que priorizam a competição e a busca pela perfeição do gesto técnico em detrimento de uma postura de maior integração e aceitação das diferenças. A proposta aponta para a tematização dos elementos da cultura do movimento, de forma a desenvolver nos alunos a capacidade de analisar e agir criticamente nessa esfera (BRACHT, 1999, p. 80; SOARES et. al., 1992).

Percebe-se também que vem ocorrendo uma mudança de enfoque, tanto no que diz respeito à natureza da área quanto no que se refere aos seus objetivos, conteúdos e pressupostos pedagógicos de ensino e aprendizagem. Nesse aspecto reavaliaram-se e enfatizaram-se as dimensões psicológicas, sociais, cognitivas e afetivas, concebendo o aluno como ser humano integral.

A partir daí foram abarcados objetivos educacionais mais amplos, não limitados ao conceito de formação de um corpo que possa sustentar a atividade intelectual, ou a *detecção* e formação de atletas que devem atingir performances pré-estabelecidas.

Deve-se abordar conteúdos mais diversificados, não limitando a ação didática à dimensão procedimental que enfatizam apenas exercícios físicos e práticas esportivas, mas ampliando a abordagem para pressupostos pedagógicos mais humanizados, levando o aluno a uma emancipação social pela problematização dos temas a partir da sua realidade social, com aprendizagem de conceitos e princípios que façam sentido durante as aulas, mas que permaneçam presentes nas ações e atitudes fora da escola, não limitando as aulas apenas ao *adestramento* do comportamento físico-motor (BRASIL, 1998; KUNZ, 2006; DARIDO, 2012).

Entendemos a Educação Física Escolar como sendo uma prática cultural que possui uma tradição respaldada em certos valores e significados construídos a partir da interação social; sendo

vivenciada historicamente em determinados cenários, atrelada a determinados enredos e para determinados públicos.

É justamente essa constituição histórico-social que estabelece a Educação Física Escolar concretamente como ela é. A partir do momento que passa a ser concebida como prática no cotidiano de diversos atores sociais, a Educação Física Escolar passa a ser detentora de certas características ligadas ao momento, que se encontra em constante transformação, muitas vezes não notados por seus próprios atores (DAOLIO, 1993).

Isso quer dizer também, que os processos de transformação não são simples, tampouco rápidos. E não dependem apenas de variáveis quantitativas como elevação de tempo na formação profissional dos futuros professores, ou de aumento salarial para os docentes que atuam na escola, ou somente de uma maior oferta de materiais e espaços adequados para as aulas. Embora essas variáveis também mereçam atenção, não serão suficientes para a revisão do papel social da Educação Física Escolar, esbarrando na própria tradição cultural de práticas de atividades físicas, geralmente esportivizadas que, quando pautam as ações pedagógicas apenas pela reprodução do esporte de rendimento, tornam-se seletivas e excludentes (BRACHT, 2000; DANTAS JUNIOR, 2008; CARVALHO; ARAÚJO, 2015).

Segundo Bracht (1997), as aulas de Educação Física, atualmente desenvolvidas nas escolas públicas brasileiras, possuem um viés de “prioridade comercial”, devido à necessidade de educar o ser humano ao comportamento na sociedade capitalista: seus preceitos, normas e condutas estereotipadas através de suas ações corporais, limitando-se, em muitos casos, a considerar apenas à natureza da estrutura fisiológica dos alunos. Pois existem outros

elementos constituintes do indivíduo como sujeito social, e para se ampliar as possibilidades da ação docente, como afirma Daólio:

É necessário partir da consideração da tradição cultural da Educação Física Escolar, reconhecendo os valores, muitas vezes inconscientes, que dão suporte e sentido à sua prática, fazendo parte do imaginário social da área e de seus profissionais. Talvez o principal aspecto desta tradição seja a consideração do homem como uma entidade de natureza exclusivamente biológica, e seu corpo constituído por um conjunto de músculos, ossos e articulações, passíveis de um treinamento e possíveis de melhor rendimento (DAOLIO, 2010, p.40).

Percebemos que a redução das aulas de Educação Física ministradas em escolas de Ensino Fundamental, em especial no nível II, apenas aos fundamentos técnicos das práticas esportivas, tende a direcionar a prática pedagógica apenas aos “*rituais de performance*”, pautados nos códigos da instituição esportiva resumidos em princípio do rendimento atlético-desportivo, competição, comparação de rendimentos, no qual o sucesso esportivo torna-se sinônimo de vitória.

Isso não significa que as práticas esportivas devam ser extintas do repertório didático-pedagógico dos professores de Educação Física, porém, sinaliza-se a necessidade de serem refletidas, e, em alguns casos, revistas no contexto das aulas (BRACHT, 1992; VAGO, 1996).

Uma análise mais aprofundada, desenvolvida a partir de uma visão antropológica, deixa transparecer que o fenômeno esportivo, bem como o espaço de suas práticas, obedece a determinadas regras político-sociais, apresentando assim padrões e procedimentos típicos que são re-significados a partir dos princípios de formação dos professores, e refletidos em suas práticas docentes no ambiente de escolarização quando as diferenças entre os alunos serão justificadas como fruto exclusivo da natureza (DAOLIO, 2010). Assim, alguns alunos serão considerados como biologicamente bem-dotados e detentores de habilidades “prioritárias”.

Nesse modelo tradicional e esportivizado, o papel do professor tende a deixar de ser o de propiciar a todos as mesmas oportunidades de acesso à cultura de movimento, e passa a ser o de descobrir os alunos “biologicamente mais bem-dotados”, e aperfeiçoá-los para que possam ter oportunidades de chegarem às equipes esportivas representativas da escola e, por vezes, fora do ambiente escolar.

Esse comportamento habita o imaginário social da Educação Física Escolar, e nos ajuda a compreender a dificuldade apresentada por diversos professores em trabalhar com turmas heterogêneas em termos de habilidades físico-motoras, além da grande dificuldade apresentada pela maioria em atender alunos com qualquer tipo de deficiência, em especial as físicas (RAMOS, 2016).

Também ajuda a compreender que em muitos casos os professores de Educação Física sejam valorizados na medida em que as suas equipes vençam os campeonatos que participam levando os alunos, ou pelo número de talentos esportivos que descobrem em suas aulas e encaminham aos clubes esportivos (DAOLIO, 2003).

Para esta tese que busca refletir sobre as condições concretas do aluno com deficiências nas aulas de educação física, a reprodução ritualística do esporte de rendimento no ambiente educacional tem se apresentado perversa. Essa situação abrange contingente expressivo de alunos com deficiências e diz respeito também àqueles que não alcançam desempenho estabelecido como o ideal.

A naturalização da educação física como esporte de alto rendimento praticamente “condena” muitos à perda do direito de usufruir das aulas de educação física na escola.

Os que são privados desse direito recebem rótulos estigmatizantes e, não raramente, são subjugados durante as aulas em nome de uma excelência física que só alguns são capazes de apresentar.

Atualmente as práticas docentes em Educação Física Escolar passam por um processo de efervescentes discussões que visam questionar e refletir sobre quais são os pressupostos que norteiam as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores em suas aulas, bem como quais ampliam os debates que questionam o papel do esporte como componente hegemônico de suas práticas.

Nesse contexto surge uma tendência que aponta para necessidade dessas práticas serem discutidas a partir de uma perspectiva cultural. Porém, essa mudança de paradigma tem início na década de 1980 com a chamada abertura política, causando um fenômeno chamado à época por Medina (1987) de “crise da década de 1980” na Educação Física brasileira.

Partindo do princípio da valorização da bagagem cultural produzida e trazida pelos alunos, levando-os a figurarem como *sujeitos* protagonistas do processo de construção do conhecimento, possibilitando condições reais para que possam explicitar suas inquietações, incertezas e concepções sobre motricidade e sobre a cultura corporal.

A pretensão foi a de que essas ações pedagógicas passassem a ser dirigidas por professores que impregnassem as práticas de intencionalidade, gerando uma situação de ensino-aprendizagem significativa e emancipatória para todos os alunos (DAOLIO, 2001; KUNZ, 2006).

Considerando a necessidade de se ampliar a visão sobre a função didático-social do componente curricular Educação Física, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) refere-se à Educação Física como elemento constituinte da cultura escolar. Explicita seu universo de conhecimento no conjunto de práticas ligadas ao corpo e ao movimento corporal humano, que são criadas pelo homem ao longo de sua história e constituinte do seu sentido de

corporeidade; amplia-se, portanto, o sentido ao abordar o conceito de cultura corporal (SOARES, 1992) dentro do ambiente escolar, não apenas como prática motora nos quatro anos que compõem o antigo ginásio.

Atualmente a Educação Física é componente curricular obrigatório em todos os níveis de ensino que constituem a educação básica (BRASIL, 1996). Mas esse cenário foi recentemente objeto de ação imensamente destrutiva. O Congresso Nacional recebeu a proposta de reforma no Ensino Médio em 22 de setembro de 2016 (Medida Provisória nº 746), publicada no Diário Oficial da União (DOU). Esse documento, que sofreu pequenas alterações, foi aprovado pelo Congresso no dia 8 de fevereiro de 2017, sancionado pelo presidente no dia 16 do mesmo mês e publicado no DOU no dia seguinte agora como Lei 13.415/17, que possuiu o objetivo de alterar a Lei nº 9.394 de 1996 (LDB), propondo a reforma do Ensino Médio.

Diversos debates, entrevistas com especialistas e reportagens nas variadas mídias refletiram os aspectos questionáveis contidos nas mudanças propostas via Medida Provisória. Dentre os diversos prejuízos percebidos com grande potencial destrutivo constava o esvaziamento do ensino de Filosofia, Sociologia Artes e Educação Física, mediante a retirada da obrigatoriedade.

Falaciosamente os proponentes argumentavam que o ensino de Educação Física no ensino médio, perdendo a obrigatoriedade, seria equiparado aos modelos praticados na Finlândia, Coreia do Sul, Xangai na China e Estados Unidos. Sendo que, ao contrário das justificativas usadas, em todos esses países a Educação Física apresenta-se como disciplina obrigatória em suas grades curriculares.

Essa proposta colocará em risco o que a sociedade brasileira construiu com enorme esforço. Estávamos cumulativamente lutando para que a Educação Física possibilitasse ao aluno problematizar

aspectos ligados à sua existência e a uma atuação social efetiva, participativa e refletida, que objetivasse estabelecer condutas comprometidas em:

(...) democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica da área, buscando ampliar, de uma visão apenas biológica, para um trabalho que incorpore as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos (BRASIL, 1998; p. 15).

A situação atual intensifica o risco de se institucionalizar uma Educação Física seletiva, ainda mais esportivizada, replicando no âmbito do Ensino Médio os problemas que estamos percebendo no Ensino Fundamental.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) já tinham consolidado um legado para que a Educação Física Escolar se apropriasse da cultura corporal e ampliasse assim o sentido de novas práticas que, evidentemente, dependem de permanecer na grade curricular, para cumprir efetivamente seu papel social e pedagógico.

No ensino fundamental os PCNs adotam o princípio da inclusão, da diversidade e a categoria de conteúdos, que contemplam as dimensões conceitual, procedimental e atitudinal está presente como componente curricular necessário, de comprovada relevância em todos os níveis da educação básica (DAÓLIO, 1996; BRASIL, 1998).

A Educação Física, ao longo de sua história, dentro do ambiente escolar, não escapou de sofrer influências dos contextos político e social, repercutindo em seus objetivos e refletindo através das ações didático-pedagógicas essas influências.

Historicamente, a Educação Física foi entendida pela sociedade, e até mesmo por muitos professores como uma disciplina na qual os alunos possuíam como objetivo central distrair-se e brincar, não

possuindo conotação alguma como momento de estudar, analisar e refletir.

Gradualmente, as aulas de Educação Física passaram a serem entendidas como aulas para educar apenas o corpo físico através de exercícios físicos, práticas gímnicas e esportivas. Portanto, o termo promovia uma completa alienação, associado ao biologicismo, ou seja, fazendo essa área de conhecimento apresentar apenas o sentido de ampliar a aptidão física dos alunos, reduzindo a sua atuação na esfera da educação (ALBUQUERQUE, 2009; DANTAS JUNIOR, 2008).

Atualmente percebe-se que na concepção de muitos professores da disciplina Educação Física em atuação, o esporte é configurado como conteúdo hegemônico, tornando-se prioridade, reflexo de cursos de graduação com grades curriculares extremamente técnicas e esportivizadas, característica comum no final do século XX.

Em uma visão reducionista da Educação Física, atrelada a processos alienantes e excludentes, fica explícito que aos discentes que possuem mais habilidades atléticas é ofertada a oportunidade de praticarem plenamente as modalidades esportivas eleitas como conteúdo; porém, os que possuem dificuldades motoras, ou apresentam alguma deficiência, vistos como não possuidores de corpos hábeis para execução de gestos técnicos, geralmente são atribuídas funções tidas como secundárias, na posição de juiz, *gandula* ou ainda permanecem sentados na arquibancada conversando, ou apenas observando os colegas jogarem, em completa situação de exclusão.

Essa inquietação sobre o processo didático-metodológico excludente e seletivo desenvolvido durante as aulas de Educação Física surge em um momento em que além dos debates sobre a relevância da permanência, e obrigatoriedade, da disciplina no Ensino Médio, questiona-se também a formação acadêmica dos professores

nas universidades brasileiras no sentido do atendimento aos alunos com deficiências, como em relação aos conteúdos a serem trabalhados pelo componente curricular na educação básica (BETTI, 1992; TAFFAREL, 2006; NUNES; RÚBIO, 2008; ALBUQUERQUE, 2009; BOATO, 2013; FIORINI; MANZINI, 2014).

Nesta perspectiva, na qual os rituais de performance competitiva são fortalecidos e os conteúdos não são tratados de maneira a evidenciar intencionalidades vinculadas à interação social, e sim a valorização exacerbada das vivências motrizes para ampliar o repertório motor dos alunos, reduz o espaço para inclusão dos alunos tidos como menos habilidosos, bem como os alunos com deficiências, pois a adaptação das atividades na busca de permitir igualdade de condições e participação plena de todos tende a ficar em último plano.

Questionando essa realidade, elaborou-se uma questão problema para a presente tese: Em que medida as aulas de Educação Física são orientadas pelas reproduções das lógicas dominantes do esporte de rendimento e quais reflexos exerce sobre o universo da inclusão, que se dirige à pessoa que chega a escola com as particularidades de seu corpo?

A minha hipótese é a de que a estrutura da Educação Física Escolar não está devidamente preparada para receber alunos com deficiência. Pois, ao buscarmos refletir e compreender em que medida as aulas de Educação Física Escolar são orientadas pela reprodução das lógicas dominantes do esporte de rendimento, percebendo quais os reflexos que tais práticas pedagógicas exercem sobre o corpo e o intelecto da criança que frequentam as aulas, conseguimos também compreender, nesse microcosmo que constitui a aula de Educação Física em uma turma de sexto ano, como são estabelecidas as relações entre os atores sociais no universo específico da inclusão, e

assim contribuir com a discussão sobre o compromisso da Educação Física Escolar na sociedade.

Mais do que se caracterizar como disciplina escolar nas políticas educacionais, é necessário que a Educação Física se legitime como disciplina escolar nas instituições de ensino, mostrando sua representatividade e importância na formação do educando durante todo o período escolar, não reduzindo o seu papel a um ambiente reprodutor de práticas excludentes e representações da manutenção do *status quo* no cotidiano (BRACHT, 1986; RUBIO, 2001; NEIRA & NUNES, 2006; DAOLIO, 2010).

Está estabelecido que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), é considerada como marco histórico para que a Educação Física se afirme de fato como área de conhecimento, rompendo com o rótulo de apenas atividade físico-esportiva, sendo reforçada na sequência, mais precisamente no ano de 1998, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacional – PCN's (BRASIL, 1998), que incluindo um documento específico para a área da Educação Física apresentam alguns avanços e possibilidades importantes para a disciplina; embora muitas destas ideias já estivessem presentes no trabalho de alguns autores brasileiros (BETTI, 1991; SOARES et al, 1992).

Entretanto, a mudança na Lei de nada adianta se não ocorrem mudanças nas práticas docentes dos profissionais da área para legitimá-la. É necessário que haja a mudança de paradigma e de concepções esportivizantes, para que se possa ocorrer essa legitimação com a participação de todos os alunos, incluindo os considerados inaptos motoramente, bem como os alunos com deficiências de qualquer natureza, ocorrendo a compreensão da sociedade a respeito da relevância da disciplina Educação Física no

processo de escolarização dos alunos (SOARES, 1992; BRASIL, 1996; CAPARROZ, 1997; DAOLIO, 2001).

O desafio da inclusão na Educação Física Escolar.

Inclusão educacional é um processo que, no Brasil, somente ganha perspectiva mais densa a partir da década de 1980. No território brasileiro só é possível observar significativo aumento no atendimento escolar a partir da segunda metade da década de 1980, com a promulgação da Constituição da República Federativa de 1988, vindo a se ampliar, tanto os estudos como o atendimento mais efetivo, de forma mais sistemática, a partir da promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 1996 (AGUIAR; DUARTE, 2005). É durante esse período que também reflete um expressivo aumento no número de estudos voltados para essa área, que antes expressavam interesse apenas na base clínica das deficiências, despontando abordagens que indicam que a presença de alunos com deficiência na escola regular exigirá a contribuição analítica de muitas outras disciplinas, como a sociologia e a antropologia.

Segundo Boato (2013, p. 117), o que proporcionou maior clareza no processo de inclusão educacional das pessoas com deficiências no ensino comum foi a publicação da Resolução nº 02/2001, pelo Conselho Nacional de Educação, através da Câmara de Educação Básica, em 11 de fevereiro de 2001, que instituiu Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que, entre outras considerações, em seu Art. 2º, determina que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais,

assegurando condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001, p. 1).

Durante todo o processo de ampliação no atendimento à pessoa com deficiência nas redes de ensino no Brasil, observa-se que o contexto escolar passou por diversas modificações na forma de tratamento dos alunos com deficiências, ganhando força a partir do *movimento pela inclusão*, bem como pelos reflexos provocados pela Conferência Mundial sobre Educação Especial, realizada em Salamanca, na Espanha, em 1994. Durante esse evento foi elaborado um documento mundialmente significativo denominado “Declaração de Salamanca” no qual foram levantados aspectos significativos para a reforma de políticas públicas e sistemas educacionais. Sendo que as mudanças na nomenclatura e no tratamento dos alunos com deficiência se efetivaram na busca de não estigmatizar os mesmos, evitando ambiguidades e má interpretação dos termos utilizados no tratamento desses alunos (CARVALHO, 1999, p.59; UNESCO, 1994).

De fato, esses objetivos não foram totalmente alcançados, pois ainda se observa no Brasil significativa dificuldade em implementar essas ideias, desde um contexto mais amplo, quando nos referimos a políticas públicas mais efetivas, quanto no microuniverso da escola, e da Educação Física Escolar em especial.

Uma das funções básicas do processo de inclusão do aluno com deficiência nas aulas de Educação Física é o de preparar e ensinar os alunos a vibrarem com suas conquistas, estimulando-os a buscarem novos objetivos e horizontes, oferecendo oportunidades para que possam desfrutar das alegrias proporcionadas pelas atividades desenvolvidas durante o acesso a esse componente curricular (GORGATTI, 2005; RAMOS, 2016).

Torna-se necessário registrar que no âmbito dos movimentos políticos e sociais relacionados ao tema, foi na Convenção da ONU sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência no ano de 2006, que os próprios protagonistas reivindicaram, e passou a ser adotada a designação pessoas com deficiência. Pois, segundo Fonseca

(...) o profundo significado desta parêmia reside na radical ruptura com as políticas de cunho tutelar e assistencialista, que impunham às pessoas com deficiência a condição de coadjuvantes em todas as questões que lhes diziam respeito diretamente. As decisões eram tomadas por pais, amigos e simpatizantes, que, com muito boa intenção, findavam por frequentemente cometer equívocos normalmente lastreados no cuidado meramente assistencial (FONSECA, 2012, p. 47).

No âmbito legal, com a promulgação da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei da Pessoa com Deficiência, sendo denominada também de Estatuto da Pessoa com Deficiência, que conceitua a expressão “pessoa com deficiências” em seu artigo 2º da seguinte maneira:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, p. 1).

Segundo Sasaki (1997), a história escolar para pessoas com deficiências pode ser dividida em quatro fases distintas: a fase da exclusão, a de segregação, a de integração, onde a escola se apresentava da mesma forma, os alunos é que tinham que se adaptar ao sistema escolar, e atualmente a fase da inclusão, que propõe um grande e único sistema educacional para todos, sem exceção, com deficiência ou não, também conhecida como quarta fase.

Porém, para que a sociedade possa vivenciar essa quarta fase de maneira ampla, é necessária a compreensão de que o processo de escolarização não é algo isolado, que se efetiva apenas com mudanças de nomes, designações e conceitos, nem tampouco se limita a relação professor-aluno. Escolarizar consiste, entre outras variáveis estruturantes, a presença de diversos atores sociais que extrapolam as paredes das salas de aulas e muros das escolas, e o processo de inclusão no ambiente escolar requer, também, a participação desses diversos atores, dentre os quais se pode destacar os gestores escolares, em todas as esferas organizacionais; os pais de alunos; os professores; e os próprios alunos; ou seja, a comunidade em geral, sendo esse o objetivo a ser perseguido na dinâmica social contemporânea.

Porém, o que se observa atualmente é uma expressiva parcela da população não estando preparada para lidar ou trabalhar com a questão da inclusão na perspectiva de realização plena do direito à educação que toda pessoa com deficiência já conquistou, sendo que uma parcela expressiva de professores que atuam no ensino regular considera-se inaptos para lidar com as diferenças, especialmente em atender os alunos com deficiências; pais de alunos “*sem deficiências*” também acham que as escolas vão baixar a qualidade de ensino se receberem esses novos alunos (MANTOAN, 2008; RAMOS, 2016).

De acordo com Carvalho (1999), os pressupostos teóricos da educação inclusiva suscitam que esta deve apresentar uma qualidade de ensino ofertada em conjunto para todos os alunos, em classes de ensino comuns, onde deve ser desenvolvido um trabalho pedagógico que atenda a todos os alunos, indiscriminadamente. Pressupondo assim que o ensino inclusivo seja a prática da inclusão de todos, independentemente de seu talento, deficiências ou sua origem socioeconômica, étnica ou cultural (AGUIAR; DUARTE, 2005).

Para Cardoso (2003), percebe-se que a inclusão de alunos com deficiência na escola regular, constitui uma perspectiva e um significativo desafio para o século XXI, cada vez mais presente nas demandas apresentadas nos diferentes sistemas e níveis educativos.

Como componente curricular da educação básica, a disciplina Educação Física, como todas as áreas do conhecimento que compõe a grade curricular, também deve atender de maneira adequada essa demanda de alunos com deficiência, possuindo, a partir de sua especificidade didática, relevante responsabilidade na inserção desses alunos em um processo de escolarização fundamentado nos elementos constituintes da cultura corporal.

Porém, para que esse atendimento aconteça de maneira ampla, com qualidade didática e pedagógica, se faz necessário observar alguns elementos inerentes ao processo de formação dos professores que atuam na educação básica.

Na formação acadêmica do professor de Educação Física, inclusive nas ofertas para habilitação de licenciados, prevalecem os conteúdos das disciplinas de cunho técnico-desportivo, e biológico, em detrimento das abordagens pedagógicas. Essa formação vem privilegiando o desenvolvimento de capacidades e habilidades físicas, que possuem como prioridade o desempenho físico, técnico e o corpo enquanto objeto de consumo, em detrimento de relevantes conteúdos voltados aos aspectos didático-pedagógicos inclusivos (FIORINI; MANZINI, 2014). Ainda sobre a relação entre as pessoas com deficiência e os cursos de Educação Física, Cidade e Freitas afirmam que:

No que concerne à área da Educação Física, a Educação Física Adaptada surgiu oficialmente nos cursos de graduação, por meio da Resolução número 03/87, do Conselho Federal de Educação, que prevê a atuação do professor de Educação Física com o portador de deficiência

e outras necessidades especiais (sic). A nosso ver, esta é uma das razões pelas quais muitos professores de Educação Física, hoje atuando nas escolas, não receberam em sua formação conteúdos e/ou assuntos pertinentes à Educação Física Adaptada ou à inclusão (CIDADE E FREITAS, 2002. p. 27).

Ao relacionar historicamente a formação dos licenciados nos cursos de graduação em Educação Física no Brasil, percebe-se que a atuação desses profissionais no ambiente de escolarização passou por diversas fases e concepções pedagógicas, porém, geralmente concebida como uma área da educação extremamente excludente, visando prioritariamente o rendimento físico-esportivo, a seleção dos indivíduos mais habilidosos, valorizando dessa maneira o individualismo exacerbado, e classificando os alunos como aptos e não aptos contribuindo para uma concepção de Educação Física Escolar excludente, ao dificultar a participação de pessoas que não tivessem o padrão de aptidão física estipulada como ideal, como no caso das pessoas com deficiência (CHICON, 2008; CARVALHO, 2015).

Partindo da perspectiva da formação acadêmica do professor de Educação Física no Brasil, que possuem a cultura desportiva e competitiva historicamente dominantes nas propostas curriculares dos cursos de graduação, não são poucas as resistências à inclusão de pessoas que são encaradas como menos capazes para um bom desempenho físico-atlético em suas práticas motrizes.

Diversas atividades desenvolvidas nas disciplinas dos cursos de Educação Física, fundamentadas em uma cultura biologistica e competitiva enfatizada entre as décadas 1970/1980, ainda podem ser observadas nas aulas do componente curricular Educação Física desenvolvidas nas escolas brasileiras (ALBUQUERQUE, 2009; CHICON, 2008; SILVA, 1993; TAFFAREL, 1998; TAFFAREL et. al. 2006).

Ao observar as práticas esportivas, componente hegemônico das aulas, quando desenvolvidas sem os princípios da inclusão, em um amplo processo de escolarização, constatamos que existe uma presença expressiva de atividades que não favorecem a cooperação, não valorizando a diversidade, tendendo a gerar sentimentos de insatisfação e de frustração nos participantes. Tal cultura competitiva constitui uma fonte de intensa exclusão e tende a se consistir numa barreira à educação inclusiva.

A escola deve se preparar para receber todas as diferenças, e perceber que cada ser humano é único e plural (DAÓLIO, 2006). A inclusão escolar deve sempre considerar a pluralidade das culturas, e a complexidade das redes de interação humana. Sendo tarefa do professor de Educação Física compatibilizar os interesses e necessidades do grupo com as necessidades das pessoas com deficiência, atendendo as características individuais de cada um sem deixar de atender as diretrizes constantes nas propostas pedagógicas curriculares para cada etapa de ensino (AGUIAR & DUARTE, 2005).

Torna-se necessário compreender a inclusão como sendo um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir todas as pessoas, e a prática da inclusão possui princípios como a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana, a aprendizagem ocorre através da cooperação (SASSAKI, 1997).

Mesmo diante dos imperativos da inclusão a Educação Física Escolar, na sua prática cotidiana, ainda repete os modelos anteriores, que geralmente estão fundamentados pelas práticas esportivas, caracterizando um poderoso processo de esportivização em suas práticas pedagógicas. Os discursos pedagógicos, mesmo que ricos, ainda não conseguiram se mostrar de maneira eficiente nas aulas que, em sua grande maioria, se apresentam iguais às aulas desenvolvidas a

décadas, fundamentadas pelos princípios da execução motora perfeita, e da competitividade exacerbada, não oferecendo o espaço adequado para que os alunos com deficiências possam usufruir plenamente o direito a uma educação de qualidade, útil à sua formação integral (BRACHT, 2000; GUERIERO E ARAÚJO, 2004).

Em razão da complexidade que esse cenário apresenta, foi necessário traçar um roteiro de pesquisa que pudesse proporcionar uma observação “de perto”, com base na presença concreta de um aluno com deficiência tentando se relacionar e fazer parte das propostas da educação física a seu alcance.

É o que será exposto na sequência.

MERGULHO NA PESQUISA

Percurso Metodológico Percorrido.

Consciente das dificuldades da tarefa de embrenhar-se em um estudo abordando aspectos sócio antropológicos, buscando entender o outro na sua própria especificidade e o significado que ele dá para suas práticas, buscamos, a partir de um percurso transversal, desvendar os significados expressos, tanto pelos professores que atuam como regentes de classes com o componente curricular Educação Física, quanto pelos educandos que são os sujeitos centrais no processo de escolarização, sobre as atividades técnico-pedagógicas desenvolvidas durante as aulas da disciplina Educação Física em uma escola pública municipal, situada na Zona Leste da cidade de São Paulo.

O processo de desenvolvimento do presente trabalho fundamentou-se em desenvolver um estudo de inspiração etnográfica, mas que levando em conta as condições específicas de realização da pesquisa valeu-se da coleta de dados típica da observação participante (GEERTZ, 1989; ANDRÉ, 1995).

Estava em questão compreender a forma como os próprios sujeitos atribuem significados às suas ações e experiências cotidianas, de modo singular os significados expressos pelos alunos e pelos professores de uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental II, durante as aulas do componente curricular Educação Física (OLIVEIRA e DAÓLIO, 2007, p. 140).

Mas a inspiração etnográfica, ainda que não tenha possibilitado levar a efeito uma etnografia no sentido clássico do termo, possibilitou leituras e comparações entre estratégias de pesquisa que foram muito úteis para orientar a busca de detalhes, e fundamentar a atenção aos pequenos gestos.

Segundo Marli André (1995), há dois sentidos para a palavra “etnografia”, o primeiro se refere a utilização de um conjunto de técnicas para coletar dados sobre os valores, hábitos, crenças, práticas e comportamentos de um grupo social, e o segundo sentido é referindo a um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas. Afirma ainda que um estudo, para ser considerado “de tipo etnográfico”, deve utilizar as técnicas associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise documental. Porém é fundamental estar atento a abordagem teórica que definirá a forma como estes dados são vistos, interpretados e relacionados (OLIVEIRA e DAÓLIO, 2007, p. 138).

Sendo a etnografia um processo guiado preponderantemente pelo senso questionador do etnógrafo, no qual a utilização de técnicas e procedimentos etnográficos, não seguem padrões rígidos ou pré-determinados, mas sim, o senso que o pesquisador/etnógrafo desenvolve a partir do trabalho desenvolvido em campo no contexto social da pesquisa (MATTOS, 2001). Estas técnicas, muitas vezes, necessitam ser formuladas ou desenvolvidas para atenderem à realidade do trabalho de campo, que representa, de acordo com Geertz (1989, p.15), uma “teia de significados” construída dinamicamente e publicamente pelos seres humanos.

Dessa forma, aventurar-se pelo estudo etnográfico significa penetrar num determinado universo sociocultural na busca de decifrar códigos, ler entrelinhas, perceber comportamentos, discursos e falas, interpretar significados, enfim, filtrar o dito e o não dito pelos atores sociais no que se refere à problemática do estudo, “(...) não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado” (GEERTZ, 1978, p. 15).

Concordamos com Marli André (1995, p. 19) quando afirma que “a principal preocupação da etnografia é com o significado que têm as

ações e os eventos para as pessoas ou os grupos estudados” na tentativa de descrever sua cultura e compreender seus significados. Para isso, o saber cotidiano é fundamental, pois é nele que as ações se concretizam e que os conflitos ocorrem, tornando-se fonte preciosa de significados e interpretações.

Como se deu a aproximação em relação ao ambiente de pesquisa.

Usamos a estratégia de adentrar uma escola pertencente à rede municipal de São Paulo. Após um levantamento realizado junto a Diretoria Regional de Ensino – DRE, no qual foram identificados três estabelecimentos que se enquadravam nos critérios estabelecidos para seleção da unidade de ensino, entre os quais destacamos a oferta do nível de Ensino Fundamental II que possuísem turmas de sextos anos no período vespertino, além de apresentarem alunos com deficiências matriculados, e frequentes, nessas turmas. Sendo que o critério que foi levado em consideração na escolha da DRE foi a localização.

Optamos por escolas que se localizam no extremo da Zona Leste da cidade de São Paulo como campo para o desenvolvimento do estudo por estas estarem situadas em locais considerados de maior vulnerabilidade social, possuindo número expressivo de famílias em condições que remetem a fragilidade da situação socioeconômica (BUGNI e JACOB, 2017).

Torna-se necessário levar em consideração todas as variáveis da condição social predominante no contexto onde a escola encontra-se inserida, bem como dos alunos matriculados.

Isso é necessário para que possamos aprofundar a reflexão e o debate sobre o papel da Educação Física como componente curricular

presente no cotidiano dos alunos frente às singularidades socioculturais presentes nesses contextos.

Segundo Freitas e Silva (2005) torna-se possível perceber as variações culturais através das variáveis que compõem o contexto social dos sujeitos, aqui representados pelos discentes da educação básica, quando afirmam que:

(...) um olhar mais aprimorado sobre as temáticas vinculadas às desigualdades socioeconômicas permite também investigar a diversidade cultural como componente singular da construção da identidade social de crianças e jovens, numa sociedade que primou e prima pela presença de níveis alarmantes de distância entre classes sociais e de exclusão social (FREITAS E SILVA, 2005, P.59)

Na etapa seguinte, entrei em contato com as unidades de ensino – U.E. para agendar uma visita de aproximação a fim de apresentar o estudo e identificar a U.E. que mais se enquadrava nos critérios de inclusão para o estudo. Durante o contato telefônico foram descartados dois estabelecimentos, sendo que o fato determinante para exclusão das escolas foi que, contrariando as informações preliminares obtidas na DRE, não possuíam alunos com deficiências frequentando regularmente as aulas nas turmas dos sextos anos. A partir daí, focalizamos os esforços para aproximarmos-nos da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) que confirmamos terem crianças com deficiências regularmente matriculadas, e frequentando as aulas.

A escola escolhida para realização do estudo atende tanto aos alunos matriculados no Ensino Fundamental I e II, quanto em turmas de Educação de Jovens e Adultos – EJA, estando essa fazendo parte da Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo.

Após a confirmação obtida através de contato telefônico, elaboramos um roteiro para direcionar as ações para ampliar a aproximação ao ambiente de estudo, obedecendo as etapas da pesquisa qualitativa (ANDRÉ, 1995).

Esse processo de aproximação ocorreu respeitando todas as etapas pertinentes, através de contato telefônico foi agendada uma reunião para apresentação do projeto do estudo à equipe gestora da EMEF, constituído pela diretora, dois assistentes de direção e as duas coordenadoras pedagógicas, e, após receber autorização do grupo gestor para desenvolver o estudo na U.E., autorização essa, verbal e documental (anexo 1), partimos para o passo seguinte.

Após receber a anuência da equipe gestora para realização do estudo na EMEF, nos remetemos aos professores de Educação Física do Ensino Fundamental II para, além de apresentar o estudo, seus objetivos e como este estaria sendo desenvolvido, pudesse ter a colaboração dos mesmos para identificar a turma que atendia aos critérios estabelecidos para compor a amostra do estudo, levando em consideração tanto ser uma turma de sexto ano, quanto possuir a frequência de alunos com deficiência.

Os encontros com os professores ocorreram dentro do horário de atendimento escolar, em dois momentos distintos, nos quais, além de definir a turma para a realização das observações, podemos estabelecer qual a melhor maneira de realizar as observações participantes durante o andamento das ações escolares. Utilizei a estratégia de possibilitar a participação efetiva do corpo docente de Educação Física da EMEF durante essa etapa para poder estabelecer um vínculo que fosse favorável às etapas seguintes.

Após a escolha da turma a ser acompanhada durante o processo de observação participante, em consenso com os professores de Educação Física passei para etapa seguinte, onde

apresentei o estudo aos alunos do 6º ano, e em seguida aos pais e responsáveis pelos alunos frequentes desta classe³.

Na sequência, disponibilizamos para a professora da turma que compôs a amostra do estudo, bem como aos pais e responsáveis pelos alunos, os termos de consentimento livre e esclarecido – TCLE, vindo assim a formalizar a participação, bem como autorizando os alunos a participarem do estudo (Anexos 2A e 2B), além de explicar, e entregar aos alunos constituintes da amostra do estudo o termo de assentimento (Anexo 2C).

Muito obviamente essa documentação permite estimar possíveis efeitos disruptivos do processo de pesquisa sobre o fluxo normal de rotinas e práticas culturais. A preocupação, neste caso, não é tanto com o grau de participação, mas com os efeitos das práticas rotineiras de coleta de dados (como entrevistas informais, anotações, gravações audiovisuais e coleta de artefatos). Além do mais, e de modo mais sutil, uma vez que entrada, aceitação e participação são processos com histórias de desenvolvimentos, sua documentação fornece a visualização dos processos produtivos e reprodutivos nas culturas locais (CORSARO, 2005, p. 445).

A etapa de inserção no ambiente escolar cumpriu a programação inicial, sendo realizado o processo de contatos entre os meses de novembro e dezembro do ano letivo de 2015, e a conclusão de todas as etapas no início do ano letivo de 2016, inclusive durante os encontros de planejamento dos professores, e coordenação pedagógica, o que favoreceu o prosseguimento das etapas seguinte do estudo.

³ Essa etapa do processo de aproximação junto aos pais e responsáveis pelos alunos foi cumprida durante a primeira reunião de pais do ano letivo de 2016. Reunião constituinte no calendário escolar aprovado pela SME no início do ano letivo.

Como se deu a imersão no ambiente de escolarização: O cotidiano da EMEF Social.

O acompanhamento das atividades escolares ocorreu durante o período do ano letivo escolar de 2016, que de acordo com a Portaria nº 6.897 da SME-SP, publicada no DOC de 27/10/2015 (anexo 3), iniciou o atendimento aos alunos no dia 11 de fevereiro de 2016, e encerrou as atividades em 22 de dezembro do mesmo ano. Respeitando a estrutura organizacional, na qual o ano é composto por no mínimo 200 dias letivos, distribuídos em quatro bimestres escolares, onde estivemos procedendo de acordo com as diretrizes da metodologia do estudo do tipo etnográfico utilizando a observação participante para obter o contato direto com a realidade que pretendíamos investigar (ANDRÉ, 1995, p. 19). Permanecendo por algum período no ambiente escolar tivemos a oportunidade de poder observar de maneira pormenorizada as ações constituintes das relações interpessoais e coletivas entre os sujeitos que constituíram a amostra do estudo que foram os alunos da turma do 6º ano B e a professora de Educação Física da turma durante o planejamento, na organização e na efetivação das ações didático-pedagógicas constituintes do cenário das aulas de Educação Física.

Observamos os diálogos desenvolvidos, as diversas maneiras verbais presentes nos diálogos, as gírias usadas nas conversas dos alunos, as expressões verbais e os termos utilizados pela professora de Educação Física nas explicações e apresentações dos conteúdos, e as expressões verbais utilizadas pelos alunos em sua linguagem oral relacionadas às sensações vivenciadas durante a realização das atividades práticas.

Outra questão de grande relevância observada diz respeito às expressões corporais apresentadas pelos alunos durante o

desenvolvimento das atividades práticas e teóricas constituintes das aulas de Educação Física para, a partir daí estabelecer um diálogo permanente com alguns autores que tratam da pesquisa na área das ciências humanas para interpretar o que foi percebido durante a imersão nesse microcosmo da Educação Física Escolar (ANDRÉ, 1995; OLIVEIRA e DAOLIO, 2017).

Como estratégia eu acompanhei os cenários que se apresentavam durante as aulas de Educação Física, no qual destaco um dos personagens central dessa trama, uma atriz social que se destaca dos demais.

Apresento aqui a aluna Júlia, uma criança com deficiência, especificamente com paralisia cerebral. A encefalopatia crônica não evolutiva, mais conhecida como paralisia cerebral (PC) designa uma seqüela de caráter não progressivo, que acomete o sistema nervoso central (SNC) imaturo e em desenvolvimento, ocasionando déficits posturais, tônicos e na execução dos movimentos. Os sintomas ocorrem devido a lesão neurológica ocorrer durante a fase de desenvolvimento do SNC da criança, fase essa que vai desde o momento da concepção até aproximadamente os 2 anos de idade (ROTTA, 2002; CHAGAS et al., 2008).

Acompanhei essa aluna nas aulas que compuseram três bimestres letivos (três unidades), observando a cada aula de Educação Física o que se apresentava quando essa criança estava presente. Em algumas situações, me coloquei na pele de quem entra no ambiente de escolarização de corpos tomados como alguém que apresenta elevado grau de restrições motoras frente ao estabelecido como potencial ideal para aulas práticas que se fundamentam em reprodução do esporte de desempenho, sem considerar a pessoas com deficiências como sujeitos com elevados potenciais expressos como desafios diante das limitações motoras específicas de cada deficiência, e que muitas vezes

são capazes de apresentarem resultados, em avanço e potencial motor, mais aprimorados e expressivos que os alunos sem deficiências físicas.

Durante o acompanhamento dos cenários que se apresentavam durante as aulas de Educação Física para aluna Júlia, observando o que se apresentava quando essa criança estava presente. Sendo que em algumas situações, me coloquei na pele de quem acessa o ambiente de escolarização como alguém que apresenta elevado grau de restrições motoras frente ao estabelecido como potencial ideal para aulas práticas que se fundamentam em reprodução do esporte de desempenho, sem considerar a pessoas com deficiências como sujeitos com elevados potenciais expressos como desafios diante das limitações motoras específicas de cada deficiência, e que muitas vezes são capazes de apresentarem resultados, em avanço e potencial motor, mais aprimorados e expressivos que os alunos sem deficiências físicas.

Quando no cotidiano escolar, observando as cenas que ocorriam, fui percebendo como se desenvolvem as relações sociais, como se apresentam as atitudes corporais dos alunos e da professora frente as situações apresentadas durante a realização das práticas, inclusive as esportivas; as sensações expressas durante o processo de divisão (escolha) dos grupos para realização dos jogos; dos que são beneficiados por apresentarem mais *habilidades esportivas*, ou dos que figuraram como *sobra*, ficando de fora das práticas ou sendo escolhidos secundariamente por não apresentarem as habilidades eleitas pelos códigos que regem o esporte competitivo; as reações relacionadas aos resultados como as *vitórias* e as *derrotas*, ou diante do *erro* ou *acerto* do colega, ou os próprios erros durante o jogo ou atividade; bem como dos que se negaram a participar das práticas físicas e esportivas por motivos diversos.

Em relação às habilidades física e esportiva, o padrão que estabelece o *correto* é definido pelas técnicas⁴ observadas no esporte profissional. Qualquer técnica empregada nos jogos, que escapa ao padrão motor e esportivo dos *grandes astros*, geralmente torna-se motivo de piada ou, em alguns casos, fator determinante de menor participação no jogo desenvolvido. Quem é mais habilidoso, além de galgar maior *status*, participa mais do jogo, o contrário acontecendo para os tidos como menos habilidosos. Conforme nos alerta Oliveira (2006), há aqui a compreensão de que a técnica correta é aquela proveniente do esporte profissional de rendimento, sendo que qualquer outra que fuja a esse padrão tende a ser desconsiderada (OLIVEIRA, 2006; OLIVEIRA, R. C. e DAOLIO, 2010).

As habilidades motoras, em especial as esportivas, apresentam-se como variável que também possibilitam ao sujeito certo grau de “*pertencimento*” àquele grupo que se destaca durante as atividades da Educação Física Escolar por serem tidos como mais habilidosos, ocorrendo pela compatibilidade das características que se tornam comuns ao grupo. A necessidade de pertencimento foi primeiramente mencionada por Baumeister e Leary (1995, apud SEVARI, 2017), sendo definida como uma motivação que as pessoas possuem para procurar e manter laços sociais profundos, positivos e recompensadores. Dessa forma, ela se refere não só à necessidade de estar inserido em um grupo, mas à qualidade dos laços estabelecidos com outros indivíduos e o sentimento de aceitação presente no próprio grupo.

⁴ De acordo com Marcel Mauss (1974), entendemos a técnica como a maneira pela qual os seres humanos sabem servir-se de seus corpos.

Para Nunes e Rúbio (2008), o nível de pertencimento ao grupo está vinculado a características e/ou interesses semelhantes, sendo que a identidade é construída culturalmente mediante circunstâncias históricas e experiências pessoais que levam o indivíduo a assumir determinadas posições. A identidade pode ser aqui entendida como um conjunto de características pelas quais os grupos se definem, nesse caso particular, no ambiente de desenvolvimento das aulas de Educação Física, onde podemos perceber alguns grupos estabelecidos, constituído pelos alunos que apresentam mais habilidades para as práticas esportivas desenvolvidas durante as aulas, sempre ganhando evidência durante as atividades.

Em contrapartida, são observados durante as aulas de Educação Física outros grupos que, por não possuírem as habilidades motoras pré-estabelecida pelas exigências do processo de esportivização, os tidos como menos habilidosos, tendendo a ficar a margem das atividades, constituindo o que Norbert Elias (2008) denomina de *outsiders*, que são aqueles que se apresentam fora do sistema por atuarem de forma contrária, ou resistirem ao processo de regulação dos modos de ser, pensar e agir, ou seja, os diferentes, serão considerados inadequados, ineficientes, ou responsáveis pelo atraso do desenvolvimento das atividades esportivas, classificando nesses grupos, não apenas os com poucas habilidades, mas também aqueles com deficiências, que, nesses cenários são vistos como inapetentes, deixando de serem valorizados pela capacidade que apresentam para o desenvolvimento de atividades a partir das suas deficiências, apresentando êxito e vencendo desafios. Percebemos dessa maneira que há um grupo que tende a dominar as ações práticas durante as aulas de Educação Física, os chamados estabelecidos, e os que ficam a par das decisões/ações constituindo os *outsiders*, porém todos se constituem como atores sócias da mesma

trama, que são as aulas de Educação Física, estando no mesmo cenário, que geralmente apresenta-se na quadra das escolas (ELIAS e SCOTSON, 2000; OLIVEIRA e DAÓLIO, 2014).

As observações foram desenvolvidas durante as aulas de Educação Física ministradas para as turmas do 6º ano do Ensino Fundamental II, ou seja, para a série inicial, porta de entrada nessa etapa de ensino. Durante a permanência no ambiente escolar, as observações foram registradas em diários de campo e posteriormente foram transcritas e analisadas em etapas seguintes que compuseram o presente estudo.

Durante a imersão no ambiente escolar, fizemos uso também das entrevistas em profundidade com a professora da disciplina Educação Física da turma. Optamos por utilizar a entrevista semiestruturada na qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais (anexo 4) que, de acordo com o aprofundamento das respostas obtidas, foram complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista, fazendo emergir informações de forma mais livre onde as respostas não estavam condicionadas a uma padronização de alternativas (TRIVIÑOS, 1987; MINAYO, 1996; ANDRÉ, 1997; MANZINI, 2003).

As entrevistas foram constituídas pelo desenvolvimento de diálogos permanentes durante as Horas Atividade, H.A⁵ da professora. Sendo que o processo das entrevistas em profundidade foi orientado pelo eixo central da pesquisa vinculadas à complementação das informações da observação participante, onde foi elaborado um roteiro para auxiliar na obtenção dos dados.

⁵ Carga horária de três horas semanais destinada ao processo de desenvolvimento de atividades pedagógicas, que o professor(a) deve ser cumprida na unidade escolar.

As entrevistas em profundidade objetivaram, também, nos possibilitar acessar informações que sinalizam quais são as noções de desempenhos circulantes no ambiente da Educação Física Escolar, bem como as dimensões do processo de esportivização da disciplina a partir da ótica de professores. Esse instrumento nos permite perceber sinais que demonstram com qual interesse a escola cria alternativa para fora, além de se dirigir ao melhor pontuador, ao mais veloz nas corridas e nas atividades motoras, ao mais habilidoso. Como recebe um aluno com deficiências que chega a escola, e qual horizonte inclusivo esse aluno encontra nas aulas do componente curricular Educação Física.

Utilizei também o método da análise documental buscando atestar a validade das informações adquiridas durante a observação participante e a entrevistas. Nessa etapa é pertinente esclarecer que classificamos como documentos os de ordem oficiais que estruturam o processo de funcionamento das EMEF's junto a SME, nesse caso o Projeto Político Pedagógico (PPP); bem como a organização e apresentação dos conteúdos constituintes do componente curricular Educação Física para o ano letivo de 2016, através do planejamento anual e bimestral elaborados pela docente titular da turma.

A etapa seguinte foi a leitura e a interpretação de documentos da unidade escolar. A análise documental apresenta-se importante para as pesquisas qualitativas pela possibilidade de complementar as informações obtidas através das outras fontes de dados, no caso do presente estudo, a observação participante e as entrevistas em profundidade (TRIVIÑOS, 1987; MANZINI, 1991; MINAYO, 1996). Tal análise tornou-se necessária visto que nesses documentos se encontram, em caráter oficial, a visão de mundo, de aluno e da disciplina Educação Física presentes na escola, bem como observar a sua consonância como o documento elaborado pela Secretaria

Municipal de Educação (SME-SP), através da Coordenadoria Pedagógica, que estabelece os Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral, para disciplina Educação Física (São Paulo, 2016).

Desvelando a EMEF Social⁶

Ao adentrar o ambiente escolar, mergulhando em seu cotidiano, somos apresentados a uma complexidade pluralizada de possibilidades a serem investigadas através da pesquisa, o que nos leva a experimentar diversos sentimentos, entre os quais destacam-se ansiedade e inquietações, os quais precisam ser controlados, para que não ocorra a perda do foco, vindo a prejudicar o desenvolvimento da pesquisa.

Inicialmente realizamos a aproximação ao ambiente onde pretendia desenvolver o estudo, buscando constatar a real possibilidade de realização do mesmo naquele local, para em seguida adquirir a autorização para desenvolver o mesmo. O processo de aproximação se realizou respeitando algumas etapas pertinentes, iniciando através de contato telefônico para marcar um momento para visitação a unidade escolar e, posteriormente, com a certeza de que a mesma possuía um ambiente propício à realização do estudo, apresentar o escopo do projeto de pesquisa ao grupo gestor da EMEF, constituído pela Diretora, Assistentes de Direção e a Coordenadora Pedagógica.

⁶ Durante as etapas que se seguem, todos os nomes dos atores sociais utilizados no decorrer dessa tese serão fictícios para preservar a identidade dos mesmos. O nome da EMEF também será preservado.

Após o agendamento telefônico, o meu primeiro contato com a EMEF se deu no dia 11 de dezembro de 2015, momento em que houve um desencontro com a equipe gestora devido a situação imprevista, pois as dirigentes foram convocadas para reunião na Diretoria de Ensino. Realizei um novo contato telefônico no início de 2016 onde consegui novo agendamento para visitação, dirigi-me novamente a EMEF no dia 05 de fevereiro de 2016, uma tarde de sexta-feira, onde fui recebido pela Assistente de Direção, que me apresentou os espaços da escola, expressando algumas preocupações para o início do ano letivo. Acompanhou-me ao piso superior do prédio escolar, para eu poder encontrar a Coordenadora Pedagógica, e, durante o percurso foi me relatando algumas ações que haviam sido desenvolvidas anteriormente na escola envolvendo a Educação Física. Falou que era permitido o uso da quadra da escola pela comunidade nos finais de semana durante o período letivo, e que durante as férias e recessos escolares, a quadra permanecia aberta durante o dia, e era frequentada por pessoas de todas as idades, explicando que eram crianças, jovens e adultos, e que havia diversas turmas de esportes funcionando na escola, fora dos horários de aulas.

Aguardei pela Coordenadora Pedagógica nesta sala, que estava reservada aos professores, para que esses pudessem iniciar os seus planejamentos para começar o ano letivo. Nesse momento, fui informado pela Assistente de Direção que a Coordenadora Pedagógica, que vou chamar de Fátima, encontrava-se em reunião junto ao corpo docente da EMEF para que fossem definidas as ações didático-pedagógicas para o ano letivo iniciar. Ao final da reunião todos os professores presentes se dirigiram ao estacionamento a fim de plantarem uma muda de árvore, como atividade conclusiva da reunião.

Permaneci observando o desenvolvimento das ações a partir de um ângulo afastado do grupo, e após a conclusão da *cerimônia de*

*plantio da árvore*⁷, tive a oportunidade de dialogar com a professora Fátima. Ela pediu que eu explicasse detalhadamente o que eu pretendia desenvolver na escola, demonstrando cuidado com as ações a serem realizadas naquele ambiente, e como isso impactaria no andamento das ações escolares, em especial nos alunos. A coordenadora me convidou a caminhar pelos corredores da U.E. Durante o passeio, expus os objetivos do estudo, a sua relação com o processo de escolarização das crianças e o desafio da inclusão de crianças com deficiência no ensino regular, e o interesse em perceber como essas situações se expressam durante as aulas de Educação Física.

Ao explicar as intenções do meu estudo, sob o olhar atento da coordenadora, ela iniciou certo desabafo, dizendo que estava tendo alguns problemas com a Educação Física na escola, que a mesma não envolvia todos os alunos e não havia uma proposta estabelecedora de uma ação efetiva; e que “possuía planos de iniciar um trabalho mais *pedagógico* para a disciplina, pois havia a possibilidade de atribuir um expressivo número de aulas a uma professora *experiente* que havia se removido para aquela escola”. Após a conversa, tive a sua autorização verbal para realizar o estudo naquela unidade escolar.

Após a conversa, que se *desenrolou* em um tom bastante amistoso, entreguei-lhe os documentos para formalização da realização do estudo, e agendamos a data para que pudesse retirá-los após o recesso do carnaval, para em seguida enviá-los ao Comitê de Ética em Pesquisas da UNIFESP.

⁷ Posteriormente fui informado que aquele ato simbólico, idealizado pela coordenadora pedagógica, representava um compromisso de união entre os responsáveis pelo processo de escolarização naquela U.E.

Logo em seguida a publicação do parecer de aprovação ter sido emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisas da UNIFESP, pude iniciar a etapa seguinte do estudo, ou seja, fazer parte do cotidiano das aulas de Educação Física ministradas ao 6º ano, da EMEF Social. Foi o momento de relacionar o teórico com a experiência prática, estando junto aos atores sociais constituintes do cenário, e participantes das cenas apresentadas na escola durante as aulas de Educação Física, onde os corpos das crianças estariam sendo escolarizados; onde as relações ganham significados a partir da intencionalidade docente e das dimensões institucionais, vinculadas à história de vida de cada sujeito no contexto social onde encontram-se imersos.

Na primeira semana do mês de abril retornei à escola para o esperado *mergulho*, ou seja, iniciar o processo de coleta de dados a partir das observações participantes durante as aulas de Educação Física dos 6º anos do ensino fundamental II. Estava com um misto de ansiedade e entusiasmo, pois chegava um dos momentos mais aguardados do estudo. Apresentei-me no guichê da secretaria, como de costume, para ter a minha entrada autorizada no prédio escolar, o que ocorreu dentro de poucos minutos. As pessoas que trabalhavam na secretaria no período da tarde ainda não estavam acostumadas com a minha presença, pois geralmente eu visitava a escola no período matutino, tendo estado poucas vezes no período da tarde.

Ao passar do portão principal da escola fui acompanhado pelo inspetor de alunos, que chamarei de Pedro, o mesmo apresentava um certo ar de curiosidade pela minha presença naquele espaço. No caminho fomos conversando um pouco sobre o cotidiano escolar, e tive a oportunidade de ir explicando que estava ali para fazer uma pesquisa sobre Educação Física.

Chegamos ao pátio da escola, onde encontramos a professora Rosângela, responsável pelas aulas de Educação Física em três das

quatro turmas de 6º ano que funcionavam na escola, nesse momento o Pedro se despediu e me deixou na companhia da professora.

A professora Rosangela foi bastante cordial comigo, porém esse ar de cordialidade não durou muito tempo, pois a mesma não prolongou a conversa por muito tempo. Foi logo informando, no pátio mesmo, de que eu não iria poder iniciar as observações naquele dia, pois os alunos estavam em processo de avaliações do 1º bimestre, e durante as avaliações não tinham aulas, inclusive de Educação Física. Nos despedimos, acordando de eu retornar após esse período para acertarmos os dias, e horários, para eu poder acompanhar as aulas de Educação Física.

Aguardei o término das avaliações e conselhos de classes do primeiro bimestre, para poder retornar à escola e iniciar efetivamente o trabalho de campo. Após esse período de espera, retornei a EMEF durante uma reunião pedagógica a fim de poder realizar os últimos ajustes e dar continuidade no desenvolvimento do estudo.

Agendei o meu retorno à escola, para o dia da Reunião Pedagógica de fechamento do bimestre, cheguei durante o intervalo da reunião pedagógica e logo fui dirigido aos professores pelo inspetor de alunos que estava na secretaria quando cheguei no guichê. Era o Pedro. Nem precisei apresentar-me, pois o inspetor lembrou-se de mim e falou ao secretário: “Esse é o professor das pesquisas. Vai falar com os professores de Educação Física”. E convidou-me a entrar pelo portão de acesso ao corredor de entrada da escola, nesse corredor identifiquei, além das portas da secretaria e diretoria, mais duas portas, sendo uma para uma sala de reuniões e a outra de um banheiro.

Ao caminhar até o final do corredor, chega-se ao pátio central da EMEF. No momento que cheguei, estava sendo realizado o intervalo do encontro, imediatamente localizei a professora Rosangela conversando com um rapaz, o qual em seguida me foi apresentado

como sendo também professor de Educação Física. Nesse momento os professores foram muito atenciosos comigo, convidaram-me à sala dos professores, onde tomamos um café e pude apresentar minhas intenções com a pesquisa, para juntos acertarmos os detalhes para que eu pudesse efetivamente iniciar o trabalho de campo.

Após nossa conversa percebi que os professores estavam mais tranquilos, e dispostos a contribuir com o estudo. Essa sensação me animou bastante, pois a professora Rosângela, que anteriormente havia passado uma imagem de incomodada com a minha presença, apresentou uma cordialidade muito encorajadora à minha estadia na escola, permitindo inclusive que eu ficasse à vontade para decidir a turma a ser acompanhada e observada de acordo com as necessidades impostas pelos objetivos do estudo.

No final da conversa, após os professores apresentarem diversos pontos pertinentes ao andamento das ações, compreendendo os critérios de inclusão estabelecidos para o estudo, chegamos a definição da turma a ser acompanhada.

Acordamos que eu iria acompanhar as aulas de Educação Física da turma do 6º ano B, pois essa era a única turma do 6º ano que possuía matriculada, e com frequência regular, uma aluna com deficiência física, sendo esse um dos critérios de inclusão estabelecido para compor a amostra do estudo. Outro ponto relevante, e que refletiu na escolha da turma foi o fato dessa ser a sala que sofreu menor impacto com o processo de evasão de alunos devido à construção do Parque Linear, quando várias famílias tiveram que mudar da região, pois tiveram as casas desapropriadas, sendo obrigadas a se mudarem para as habitações fornecidas pelo poder público, havendo como uma das consequências, a saída de um grande número de alunos das escolas da região, pois eram moradores dessas áreas.

Após a definição da turma a ser acompanhada, e expressar os objetivos e métodos do estudo, acertei com os professores que acompanharia as aulas a partir da semana seguinte ao nosso encontro, a primeira semana do mês de maio, o que coincidiu com o início do segundo bimestre escolar.

É com muito cuidado que pretendo, através das páginas seguintes, efetivar as primeiras braçadas desse estudo, em forma de pesquisa, que, como colocado anteriormente, esteve permeada por grande volume de questionamentos, dúvidas e incertezas.

A instituição escolar e seus diversos cenários: Conhecendo a EMEF Social e o seu funcionamento.

A EMEF Social, definida como campo de estudo para o desenvolvimento dessa pesquisa é dotada de uma grande estrutura predial, ocupando um quarteirão inteiro, cercada por muros altos, estando localizada na Zona Leste da cidade de São Paulo.

Segundo dados da direção, a escola possui 97 servidores em seus diversos seguimentos, e iniciou o ano letivo de 2016 atendendo 1.476 alunos, durante três períodos (matutino, vespertino e noturno). A EMEF atende aos alunos do Ensino Fundamental I, em turmas de 1º a 5º ano no período matutino; alunos do Ensino Fundamental II, com classes do 6º ao 9º ano, no período da tarde; além de atender aos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no período noturno.

Localizei, com o auxílio da Coordenadora Pedagógica, três alunos regularmente matriculados com deficiências físicas, um aluno cadeirante no Ensino Fundamental I, e dois no Ensino Fundamental II, sendo ambos com paralisia cerebral, sendo que uma aluna era frequente, e o outro apresentava um número expressivo de faltas justificadas por complicações decorrentes da deficiência física.

A escola funciona em regime de aulas com período parcial, compostos por seis aulas nos períodos diurnos, e cinco aulas no período noturno, todas as aulas com 45 minutos de duração cada.

Para adentrar a seus espaços internos, a escola possui três portões de acesso; o principal que dá acesso à secretaria, onde é feito o primeiro atendimento à todas as demandas; permitindo também o acesso a quadra externa, que é usada para atividades esportivas desvinculadas das aulas de Educação Física, que permanece sempre aberto, inclusive nos finais de semana para que a comunidade local possa acessar o espaço. Um portão lateral que dá acesso ao pátio central, que é aberto apenas nos momentos de entrada e saída dos alunos, permanecendo sempre trancado com cadeado; e um terceiro portão que possui controle eletrônico, e dá acesso ao estacionamento que fica na rua lateral da escola, utilizado pelos funcionários dos diversos segmentos, e que atuam na unidade escolar.

A organização de sua estrutura predial consiste em um prédio com três pavimentos. A organização administrativa fica dividida, com um segmento em cada pavimento. Na entrada principal do pavimento térreo ficam localizadas a secretaria e a direção da escola. A secretaria é o local que faz o primeiro atendimento aos membros da comunidade escolar, sendo responsável pela organização de toda documentação da trajetória escolar dos alunos, possuindo diversos armários e estantes para armazenamento de documentos, e quatro mesas, sendo três com computadores. Em frente à secretaria fica a sala da diretoria, onde a diretora, ou os assistentes de direção, realizam atendimentos mais específicos aos servidores, internos e externos, e aos pais quando necessário; nessa sala também são realizadas as reuniões do grupo gestor da escola, formado pela diretora, os dois assistentes de direção e os dois coordenadores pedagógicos.

No centro do prédio há um grande pátio, que é o local onde os alunos se reúnem durante os intervalos para realizarem suas refeições, pois possui um refeitório com longas mesas cobertas com toalhas plásticas e bancos de madeira, além de ser o espaço que possibilita momentos de lazer, pois há duas mesas de pebolim e uma de tênis de mesa, que ficam disponíveis aos alunos durante o intervalo, que possui duração de vinte minutos.

No pátio há três banheiros, um masculino e um feminino, além de um banheiro adequado aos alunos com deficiências ou mobilidade reduzida, porém esse não possui identificação de gênero. Ao lado dos banheiros há um grande bebedouro com água filtrada, que possui doze saídas de água. Ainda no pavimento térreo, a escola possui três salas que funcionam como almoxarifado e a cozinha, responsável pela alimentação escolar para os alunos. No corredor que dá acesso à secretaria também fica o elevador, instalado para cumprir as regras de acessibilidade, já que a escola não possui rampas; não possui piso tátil, nem placas de informações e sinalizações em Braille.

Na lateral do pátio fica o portão de acesso às quadras de aulas, que deve permanecer sempre fechado, permitindo o acesso dos alunos apenas acompanhados pelos professores de Educação Física. A escola possui três quadras que podem ser usadas durante as aulas práticas de Educação Física; sendo uma quadra poliesportiva coberta com telhas de zinco, possuindo demarcações para prática de futsal, voleibol, handebol e basquete; além de duas quadras menores descobertas, sendo uma com marcações das modalidades voleibol e futsal; e a outra, improvisada pelos professores, demarcada para prática do voleibol com uma tabela de basquete ao lado. O espaço onde ficam localizadas as quadras consiste em uma área ampla, em sua extremidade esquerda localiza-se um gramado com árvores e alguns bancos, que possibilitam a utilização para diversas experiências

pedagógicas, servindo como área de lazer para os alunos, além de haver um corredor lateral com aproximadamente 70 metros de comprimento e 5 metros de largura, no qual foram demarcadas quatro *raias* para realização de atividades como provas de atletismos, com ênfase nas corridas.

Em frente à escada do pavimento superior, no segundo piso, ficam localizada a sala dos professores, que é mobiliada com diversos armários, nos quais os professores armazenam seus pertences, possuindo uma grande mesa com cadeiras no centro do espaço. Ao lado da sala dos professores está situada a sala de JEIF⁸, onde os docentes se reúnem com a coordenação nos horários coletivos, que também possui uma grande mesa ao centro, com 14 cadeiras ao redor, algumas estantes com livros didáticos organizados por série/ano, além de dois computadores para uso dos professores.

Nesse segundo piso também ficam localizados o laboratório de informática educativa e a sala de vídeo. O laboratório de informática possui vinte sete computadores, e uma tela de projeção com projetor, onde os alunos frequentam uma aula por semana. Na sala de vídeo há uma televisão de 58 polegadas, que permanece ligada ao aparelho de DVD, e um projetor que permanece ligado a um computador, onde os professores, mediante agendamento junto a coordenação pedagógica, podem realizar suas aulas usando os recursos audiovisuais.

⁸ Jornada Especial Integrada de Formação, a qual o professor opta quando possui regência de 25 horas semanais. Momento no qual, além de compor o processo de formação continuada, os participantes acessam e discutem assuntos ligados ao cotidiano escolar, aos documentos educacionais e a estrutura de ensino dentre outros.

Ainda no segundo pavimento encontramos a sala de leituras, que possui um grande acervo de livros organizados em estantes que ficam localizadas nas laterais da sala, pois ao centro ficam distribuídas seis mesas redonda com seis cadeiras cada. Esse espaço possui duas funções pedagógicas, a primeira consiste em ser o local onde são realizadas as aulas da disciplina Leitura, que constitui a grade curricular do Ensino Fundamental I e II; e a segunda função é possibilitar aos alunos, em horários pré-definidos para pesquisas, utilizarem o acervo para a realização de estudos e pesquisas.

Somado as salas específicas, no segundo pavimento há dois banheiros, um masculino e um feminino, e a sala dos inspetores, que fica localizada em frente a escada de acesso; além de possuir seis salas de aulas que funcionam no período matutino com atendimento ao Ensino fundamental I, com os primeiros e segundos anos; sendo que no período da tarde, atende os alunos dos 8º e 9º anos; e no período noturno atendendo as turmas da EJA.

A escola ainda possui um terceiro pavimento, onde está localizado a sala da coordenação pedagógica e o auditório, com capacidade para aproximadamente 90 pessoas. Nesse pavimento concentram-se o maior número de salas de aulas, são dez que funcionam nos períodos matutino e vespertino. É valido ressaltar que todas as salas, em todos os pavimentos da escola, possuem janelas ou sacadas gradeadas.

O enredo tomando forma durante as aulas de Educação Física: Encenando as práticas corporais no 6º Ano.

Esta é uma tese que quer demonstrar através de cenas com suas contradições, que muitas vezes há intensa incompatibilidade

entre o modo como as aulas de Educação Física se apresentam para os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II com o processo de escolarização que inclui alunos tidos como menos habilidosos ou com deficiências. São muitas as contradições, pois até manifestações de afeto muitas vezes se converteram em “estigmas do não conseguir”.

Não está em curso aqui a tentativa de responsabilizar professores de Educação Física, mas sim trazer ao debate questões importantes para instigar reflexões sobre o papel da Educação Física no processo de escolarização das crianças na Educação Básica, em especial na passagem do Ensino Fundamental I para a etapa seguinte, que é o Ensino Fundamental II.

A observação confirmou que as práticas estão naturalizando a percepção de que as aulas de Educação Física são lugares para vivenciar e aperfeiçoar práticas esportivas, quando existe a demonstração de predomínio de um mundo sobre outro. Ou seja, o “mundo dos habilidosos” está sobrepondo o “mundo dos sem habilidades”, com deficiências, fora dos padrões estabelecidos pelos códigos do esporte de rendimento quando reproduzidos no contexto escolar.

Nesse sentido, a aula torna-se também um espaço de construção ideológica da sociedade, permeada que está pela defesa do corpo forte competitivo, apresentando um cenário propício para esportivização das práticas sob influência do método desportivo generalizado. Concretamente é isso o que dá o tom excludente da educação física com a lógica competitiva, pois a partir dessa naturalização passa a ser considerado como parte do processo as ideias de seletividade e eficiência, que não têm como favorecer estratégias de inclusão (BRATCH, 1999; DANTAS JÚNIOR, 2008; CHICON, 2008; REIS et. al, 2009; OLIVEIRA e DAÓLIO, 2010; CARVALHO, et. al, 2015).

Indago em minhas reflexões sobre as cenas apresentadas, o que a Educação Física tem a ver com o universo da inclusão, que se dirige a pessoa que chega às aulas sem apresentar em seus corpos o perfil pré-estabelecido como o ideal. Questiono que se eu sou um garoto em condições de desvantagens motoras em relação aos outros, e que tenho a minha matrícula efetivada na escola; no âmbito da Educação Física, quais são os meus horizontes? Por quê se dirigir ao aluno “mais habilidoso”, celebrado como grande pontuador, o mais veloz, mais forte, etc.? Quero indagar também, quais são as alternativas possíveis para quem não é enquadrado com o corpo ideal para o desempenho ideal?

As cenas que serão apresentadas foram registradas em situação de grande proximidade, vividas no cotidiano que investiguei. Foi no âmbito dessas cenas que as “interações face a face” (GOFFMAN, 2011) revelaram aproximações e distanciamentos mediados pela “expectativa de rendimento” entre os personagens presentes no cenário das aulas de Educação Física.

São cenas de distanciamento, alguns momentos de isolamento, de tentativas concluídas com sucesso, e outras tentativas frustradas, são cenas do microcosmos dessa escola do extremo da Zona Leste da cidade de São Paulo. São cenas que partem de uma compreensão do cotidiano, a partir dos significados construídos a partir das vivências com o outro, com os sentimentos e sensações, no confronto com a diferença, compartilhado com o que nos apresenta Certeau (1996), como sendo

(...) aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nesta ou noutra condição, com esta fadiga, com este desejo. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história

a meio-caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. (...) é um mundo que amamos profundamente, memória olfativa, memória dos lugares da infância, memória do corpo, dos gestos da infância, dos prazeres (CERTEAU, 1996 p.31).

Vou iniciar a trama apresentando alguns elementos que caracterizam a formação e a prática pedagógica da professora regente da classe, alguns documentos vinculados aos cenários da Educação Física na EMEF Social – Projeto Político Pedagógico e Plano de Ensino da disciplina – para na sequência apresentar algumas cenas do cotidiano nas aulas de Educação Física demonstrando que as práticas esportivas dominam o cenário das aulas dos alunos de 6º ano do ensino fundamental II da escola pesquisada. Essas cenas apresentam diversas contradições que dificultam a inclusão de alunos com deficiência.

É possível constatar certa lógica ordenando os comportamentos dos grupos. Como não existem comportamentos naturais, é necessário decifrar valores e atitudes que se materializam quando os atores sociais que constituem o enredo expressam com seus fazeres a construção social que não cessa um instante sequer. Portanto, um todo microcosmo também se refere aos aspectos globais da sociedade. Se na pequena escala é contraditório o trato à pessoa com deficiência, na grande escala isso se torna um elemento estrutural (DAOLIO, 2013; ALVES; DUARTE, 2013).

Na escola pesquisada, a EMEF Social, as práticas esportivas apresentam-se com uma alternativa única dominando todo cenário didático-pedagógico desse componente curricular, demonstrando assim a permanência direta e indireta dos repertórios que se valem da biologização, da naturalização e da universalização do corpo.

Quando existe uma metodologia que enfatiza sobremaneira a esportivização das práticas, a partir do momento que os corpos dos alunos são concebidos apenas como conjuntos biológicos,

(...) haverá uma tendência em encará-los como parte da natureza, e, portanto, como universais. Em outros termos, se os corpos forem vistos como unicamente biológicos, todos os alunos possuirão o mesmo corpo e as mesmas capacidades; em consequência, uma determinada prática servirá para todos os alunos, sempre. Dessa forma, as diferenças entre os alunos, ou não serão percebidas, ou serão explicadas a partir de sua natureza biológica, como se o comportamento motor dos alunos fosse unicamente consequência de sua carga genética". (DAOLIO,1995, p. 134).

Dentre muitas, as cenas escolhidas para demonstrar que a forma como as aulas são estruturadas, receberam prioridade para compor o rol de exemplos desta tese, aquelas de maior ênfase na reprodução do modelo do esporte de alto desempenho.

Nessas situações a única alternativa que se apresenta para criança tida como menos habilidosa e fora dos padrões estabelecidos do esporte de alto rendimento, ou para os que se apresentam na escola com deficiência, é a alternativa de "representar o personagem que *não conta*", aquele que está presente no enredo apenas como figurante, nunca como protagonista dos processos de ensino e aprendizagem, aparecendo sempre nas adjacências do processo.

Esses permanecem estigmatizados e anulados enquanto presença.

O conceito de estigma mostrou sua força descritiva nesta tese à medida que características particulares foram apontadas com base na oposição às normas e expectativas que circundavam as personagens. Historicamente, é um conceito que se vincula aos chamados doentes mentais, mas que também se estende em direção ao cotidiano de negros, homossexuais, membros de algumas doutrinas religiosas, que

passam a ser continuamente estigmatizados e apontados com base na representação de suas “insuficiências” (GOFFMAN, 1988).

A professora de Educação Física: de onde eu venho, para onde eu vou.

Para compreender essa trama, apresentada aqui em cenas, devemos partir do processo de formação acadêmica da professora de Educação Física da turma, para isso optamos em realizar algumas entrevistas em momentos preestabelecidos a fim de compreendermos o universo de formação docente. A professora relata a sua formação ocorrida na década de 1980, com ênfase nas práticas esportivas, na medida em que ela passa uma determinada visão a respeito da Educação Física, e uma concepção de corpo e mundo, fundamentada na chamada esportivização, fenômeno que segundo Mauro Betti (1991) teve o seu ápice durante a década de 1970.

Formei-me em licenciatura plena, em Educação Física, no ano de 1983, na licenciatura plena, em três anos. Era outra época. Olha, não adianta, o povo brasileiro tem o futebol no sangue, né!? Pois, de certa forma você precisa cativar os seus alunos através daquilo que eles gostam, e o futebol é o melhor caminho. Mas você também não pode deixar de mostrar a eles o que o mundo tem para oferecer. Tem que apresentar todos os tipos de esportes (PROFESSORA ROSANGELA).

A importância dada às práticas esportivas demonstra que a docente concebe o esporte como poderoso mecanismo de educação dentro do ambiente de escolarização e que as modalidades esportivas devem ser oferecidas desde o início do processo de escolarização, pois, segundo a professora, a partir da pluralidade de ofertas

esportivas os alunos poderão escolher uma modalidade para praticar para o resto da vida.

O que é interessante observar é que há um “empoderamento” atribuído às experiências esportivas, como sendo um eficiente mecanismo para completude da vida a partir da formação de hábitos, além de atribuir-lhe a função de ser um caminho para se “atingir a felicidade”. Não podemos ignorar o esporte como um fenômeno social, que constitui um dos conteúdos da Educação Física, porém o presente estudo leva em consideração a maneira como ele se faz presente no contexto observado, e os sentidos que lhe são atribuídos (HILDEBRANDT, 1988; DANTAS JÚNIOR, 2008; LINHALES, 2009).

Então, eu acho assim, o esporte... ele tem que ser oferecido para a criança, de forma completa.

O esporte tem que ser oferecido na mais tenra idade para que a criança quando chegar numa idade mais avançada, ela possa já ter desenvolvido o gosto pelas práticas, pois daqui em diante ela vai poder seguir aquele esporte que ela identifica que a completa, que tem que ser assim.

E o professor, na idade da escola, ele tem que oferecer o máximo de oportunidades para que a criança possa se sentir feliz naquilo que está fazendo, o esporte tem que completar a vida da pessoa (PROFESSORA ROSANGELA).

É interessante perceber a preocupação docente em deixar claro que nas aulas de Educação Física as atividades devem focar a oferta das diversas modalidades esportivas, sem enfatizar o alto rendimento, sendo que, como veremos mais adiante, a metodologia das aulas, na maioria das vezes apresenta-se justamente como sendo a reprodução de práticas que evidenciam a performance esportiva competitivista que,

de acordo com Bracht (2000), não traduz a principal função social da escola.

Segundo a professora no cotidiano contemporâneo as práticas esportivas devem apresentar-se no serviço da educação, na formação do cidadão (BETTI, 1991; BRACHT, 2000).

Nós não estamos falando de esporte de alto rendimento, que a muitos anos atrás era cobrado, não; nós queremos contribuir para formação do cidadão feliz. Esporte é educação!

A função da Educação Física, é dar a oportunidade aos jovens de conhecer vários tipos de esporte, e fazer com que eles sejam felizes dentro dessa sociedade, praticando esse esporte de maneira consciente e saudável (PROFESSORA ROSANGELA).

Outro ponto relevante na constituição da base pedagógica durante o processo de formação docente é conceber as práticas esportivas como sendo o caminho para introduzir aos alunos alternativas para formação profissional, supondo que se ele não for um atleta de ponta, poderá utilizar os conteúdos, procedimentos e atitudes apreendidos durante as aulas para poder adotar um estilo de vida ativo, além de compreender a necessidade da sistematização do processo de treinamento e atividades físicas para se atingir objetivos benéficos, e que se não houver essa compreensão, os alunos poderão se prejudicar com práticas e comportamentos inadequados.

Segundo Soares, (1992), na obra “Metodologia da Educação Física” o esporte apresenta uma forte tendência a expressar princípios de rendimento atlético, priorizando a racionalização de meios e técnicas, dando ênfase a competição e a comparação de rendimento na busca de recordes, possuindo regulamentação rígida; enfatiza que o sucesso no esporte é concebido como sinônimo de vitória.

Entretanto, o esporte como conteúdo escolar necessita ser ressignificado e ser consolidado como prática pedagógica educativa inclusiva, para que possa ser vivenciado além da repetição e da mecanização, *libertado* da finalidade única vinculada à técnica e ao rendimento, situação em que os alunos com deficiências, os tidos como mais fracos, e considerados menos habilidosos são colocados à margem e marcados pela exclusão (VAGO, 1996; DAOLIO, 1996; TAFFAREL et. al, 2006; CHICON, 2008).

Hoje em dia, a pessoa pode não ser um atleta de ponta, mas você pode dar exemplos aos alunos, você pode fazer suas caminhadas, você pode nadar três vezes por semana, você pode fazer a sua musculação, desde que você tenha noção de que essa musculação bem acompanhada, ela vai fazer bem para você, e não mal que você não pode fazer uso de anabolizantes (PROFESSORA ROSANGELA).

Percebe-se na prática docente que existe uma relação com o corpo como sendo um espaço privilegiado, para isso a professora ressalta a importância dos alunos conhecerem seus corpos a partir da compreensão de suas capacidades e limitações, ressaltando que a pluralidade motora apresenta-se como eficiente mecanismo para se atingir esse objetivo, enfatizando o grande valor atribuído às práticas esportivas, bem como ao processo gradativo de exigências motoras como condutor do processo de aprendizagem.

Contudo, é interessante perceber que a docente admite que a Educação Física escolar não deve se restringir unicamente a uma educação esportivista, ou seja, pautada na formação de atletas limitados ao universo da competição.

Mesmo o esporte exigindo habilidades motoras específicas, a sua principal função no âmbito escolar deve estar pautada nos

aspectos educacionais, na formação geral dos alunos, levando-os a adotarem estilo de vida ativo além do ambiente escolar (BETTI, 1991; NUNES e RÚBIO, 2008; OLIVEIRA e DAOLIO, 2010).

Importante é ele conhecer o corpo, ele tem que conhecer o seu corpo, ele tem que conhecer aquilo que ele é capaz.

Então você tem que oferecer os vários tipos de movimentos, para que ele possa ir construindo... ser construído dentro do esporte.

Nós vamos fazer com que ele vá se conhecendo através dos vários tipos de movimentos; começando do mais lento, depois até o mais rápido, do mais simples ao mais complexo, para que ele consiga se compreender, para que ele consiga entender-se como ser no espaço em que ele está atuando, e conhecer os limites que ele tem!
(PROFESSORA ROSANGELA).

Considerando que a Educação Física é compreendida como um componente curricular obrigatório na educação básica brasileira, obrigatoriedade reafirmada com a promulgação da Lei 9.394/1996 (BRASIL, 1996), torna-se importante refletir a respeito da relação existente entre a disciplina e os processos de inclusão. Essa é uma orientação presente no documento de referência que aborda os direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral para área da Educação Física, proposto pela SME de São Paulo (2016), estabelecendo que:

a produção cultural tematizada deverá ser diversificada, de modo a atender os diferentes grupos culturais presentes na aula. O respeito e a valorização de todas as manifestações culturais e de seus praticantes serão fundamentais para que todos os jovens se sintam respeitados e possam desfrutar do espaço escolar com altivez (SÃO PAULO, 2016, p.22).

Ao abordarmos a temática relacionada ao atendimento de alunos com deficiência fica nítida a preocupação da professora em

relação à falta de formação para esse atendimento inclusivo, pois afirma que durante a graduação não houve uma abordagem satisfatória, não lhe possibilitando uma instrumentalização que suprisse as demandas apresentadas nesse sentido, constatação esta que já se encontra na agenda de discussões sobre o atendimento aos alunos com deficiências no ambiente de escolarização (MANTOAN, 2008; NUNES e RÚBIO, 2008; FIORINI e MANZINI, 2014).

A docente expressa também a sua insatisfação com a maneira que o sistema *obriga* a inclusão das crianças com deficiência na escola, e nas aulas de Educação Física, sem oferecer condições mínimas para que os professores possam trabalhar de maneira satisfatória com esses alunos.

Durante o curso de graduação só tivemos uma disciplina que tratou de deficiências físicas, e foi algo muito superficial. Nós aprendemos sobre tudo, e no final não aprendemos sobre nada. Foi uma matéria de um semestre, com outras disciplinas.

Naquela época, nem os professores davam tanta importância às disciplinas sobre deficiência... não tinham tantos deficientes presentes na sociedade, a maioria deles ficavam dentro das casas... mas agora... essa é a nossa realidade.

Temos que atendê-los e inseri-los na sociedade. Mas o sistema joga os alunos com deficiência de qualquer jeito na escola, sem oferecer condições mínimas de trabalho aos professores, que não tem formação específicas para as deficiências.

As secretarias de educação deveriam oferecer, pelo menos, cursos de capacitação para ajudar a trabalhar com os alunos deficientes. Mas não estão nem aí, não são os filhos deles! (PROFESSORA ROSANGELA).

Percebemos que, geralmente, existe uma violência simbólica disfarçada de insegurança por parte dos professores de Educação Física ao se defrontarem com alunos com deficiência em suas turmas. Em estudo desenvolvido com professores que atendem alunos com deficiências, RAMOS et. al (2016) constatou que a maior demanda dos professores de Educação Física encontra-se na necessidade de aprofundamento na formação instrumental por não considerarem a formação durante o curso de graduação suficiente para que possam atender aos alunos com segurança e efetividade.

Porém, o que podemos perceber no depoimento da docente, e poderemos constatar mais adiante nas cenas que apresentam algumas das suas práticas no cotidiano das aulas, é que, mesmo não possuindo uma formação específica sobre deficiência, ela se esforça para incluir a aluna com deficiência física nas atividades propostas em suas aulas, mas deixa a decisão de participar ou não para própria aluna.

Nesse mesmo ambiente de práticas corporais, geralmente dominado pelas práticas esportivas, nos defrontamos com uma situação em que se coloca a criança com deficiência como possuidora de uma marca, como sendo a que não consegue realizar os gestos esportivos de maneira correta, ou seja, aquela que não consegue reproduzir a ação motora de acordo com o modelo estabelecido, demandando modificações que só “são necessárias para ela por não ser igual aos outros”.

São situações muito permeáveis à estigmatização da deficiência, desconsiderando quaisquer outras potencialidades que pudessem ajudar a superar dificuldades.

Segundo Goffman (1988) os atores sociais tendem a classificar e categorizar as pessoas em grupos distintos entre si, estabelecendo assim uma chamada “identidade social virtual”. Se em determinado grupo de indivíduos identificados entre si por uma característica em

comum surge um sujeito diferente que não corresponde àquela determinada identidade social compartilhada, que é o que geralmente ocorre com alunos com deficiência durante as aulas de Educação Física, apresenta-se uma discrepância entre a “identidade social real” do sujeito e a “identidade social virtual”, ou seja, a identidade idealizada para aquele sujeito. Essa pessoa, nesse contexto, será excluída ou inferiorizada, enfim, estigmatizada.

Assim, deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é um estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande – algumas vezes ele também é considerado um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem – e constitui uma discrepância específica entre a identidade social virtual e a identidade social real. (GOFFMAN, 1988, p.6).

Ao se referir ao componente didático das ações voltadas às especificidades apresentadas pela Júlia, objetivando que esta participe das aulas, a professora, mesmo afirmando não se sentir preparada para esta função, expressa que:

Eu preciso elaborar atividades que permitam (...) ela participar. Se é algo muito complicado, tenho que falar para os alunos reduzirem o ímpeto; pois não podemos machucar a colega; temos que cuidar dela. E assim professor, ajudo a criar um ambiente de aceitação das diferenças, pois além de ensinar movimentos, temos que ensinar a esses alunos que eles devem viver em sociedade, agindo como verdadeiros cidadãos.

Então, procuro durante as aulas, criar situações que possibilitem eles sempre trabalharem juntos, como equipe. Aceitando, e incluindo a colega que é deficiente, pois, mesmo sem conseguir atingir o máximo das práticas, ela se sentirá feliz em estar participando, e sendo aceita pelos colegas com respeito (PROFESSORA ROSANGELA).

Percebemos no discurso que alimenta a prática pedagógica da professora elementos que sinalizam para um assistencialismo, mas que ao mesmo tempo expressa sinais de sensibilidade em relação ao outro em suas particularidades.

A professora Rosangela atende alunos do Ensino Fundamental I a partir dos quartos anos e também os sextos anos do Ensino Fundamental II. Porém, segundo a professora,

Nas séries do Ensino Fundamental I, os 4º e 5º anos, priorizo as atividades com ênfase nos componentes lúdicos e recreacionais, objetivando ampliar os padrões de movimentos dos alunos e prepara-los para o Ensino Fundamental II, que é quando os esportes farão mais parte das rotinas deles (PROFESSORA ROSANGELA).

É importante considerar que as questões que estão sendo analisadas nesta tese dizem respeito à escola no seu todo, embora a observação incida principalmente sobre as atividades de aula. Os documentos escolares também participam dessa trama. É o que se verá a seguir.

Os documentos escolares: Plano de ensino e Projeto Político Pedagógico.

Ao ter acesso a alguns documentos administrativos que possuem a função, dentre outras, de organizar a estrutura da escola, pude perceber a centralidade de algumas questões.

O primeiro documento a ser tratado é o Projeto Político Pedagógico (PPP) da EMEF Social. O documento possui como missão

propor uma forma de organizar o trabalho pedagógico estando relacionado a organização da escola como um todo, não apenas internamente, mas a sua inserção no universo da comunidade na qual a escola está inserida, devendo dar voz a todos os atores sociais envolvidos no contexto de escolarização: professores; gestores educacionais; pais e responsáveis, alunos e funcionários.

Ao acessar o PPP, percebi que aquele era um documento que ainda estava em construção. Realizei inicialmente uma leitura exploratória, para em seguida, durante uma leitura mais atenta, realizar algumas anotações refletindo sobre pontos que chamaram mais atenção em relação a organização escolar e o processo de escolarização desenvolvido naquela unidade de ensino da rede municipal de São Paulo.

No processo de consulta não localizei nenhum trecho no PPP dedicado de maneira específica ao atendimento aos alunos com deficiência, apenas citações genéricas a respeito.

Ao pesquisar os documentos legais da SME da cidade de São Paulo, localizei a Portaria de número 8.764, publicada em dezembro de 2016, que regulamenta o Decreto nº 57.379 (SÃO PAULO, 2016a), e que “Institui no Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva”, que em seu anexo II estabelece mobilizações indispensáveis ao atendimento das necessidades específicas dos educandos e educandas público-alvo da Educação Especial a serem previstas no Projeto Político Pedagógico – PPP das unidades escolares da SME-SP. Porém torna-se necessário expor aqui que o referido documento foi publicado após a data de acesso ao PPP da EMEF Social.

Mesmo sendo um documento em construção, busquei realizar uma leitura crítica. Quanto aos fins e objetivos da UE a escola destaca:

“A postura de acolhimento envolve tanto a valorização dos conhecimentos e da forma de expressão de cada aluno como o processo de socialização. Valorizar o conhecimento do aluno, considerando suas dúvidas e inquietações, implica promover situações de aprendizagem que façam sentido para ele. Exercer o convívio social no âmbito escolar, respeitando o educando proporcionando-lhe um ambiente agradável, limpo e acolhedor pode favorecer a construção de uma identidade pessoal, pois a socialização se caracteriza por um lado pela diferenciação individual e por outro lado pela construção de padrões de identidade coletiva” (PPP – EMEF SOCIAL, 2016).

Percebe-se que no documento é apresentada uma proposta de escolarização comprometida com elementos relevantes para formação plena do sujeito social. Quero sublinhar a valorização do conhecimento trazido pelos alunos e a necessidade de respeito às diferenças individuais.

Ao relacionar esses pontos com o cotidiano das aulas de Educação Física podemos fazer algumas inferências significativas. No primeiro ponto podemos identificar uma afirmação que oferece a sustentação necessária à valorização do potencial de cada aluno, não havendo a necessidade, ou obrigatoriedade, de estabelecer um padrão único de resultados a partir da execução perfeita dos gestos motores inerentes as práticas esportivistas, pois a partir do momento que há valorização do conhecimento trazido pelos alunos adquiridos em experiências vividas fora da escola, respeitando sua história de vida, o contexto social onde esse aluno encontra-se inserido, o docente pode elaborar práticas corporais atentas à diversidade trazida pelos alunos.

E isso diz respeito, também, ao trabalho com o corpo. Conforme afirma Daólio:

(...) um trabalho com corpo, de Educação Física ou não, que se preocupe somente com a dimensão fisiológica que esse corpo inegavelmente possui estaria desconsiderando que essa constituição orgânica sendo de um corpo humano pode se expressar em termos de sentido de forma absolutamente diferente em grupos sociais diversos (DAÓLIO, 2013, p. 74).

O segundo ponto do trecho destacado do PPP, diz respeito à necessidade de respeito às diferenças individuais. Podemos alinhar esse ponto à importância da valorização dos atores sociais sem marcar as suas diferenças de modo a torna-las desvantagens.

Mesmo sem haver um ponto específico no documento que aborde diretamente o atendimento aos alunos com deficiência ainda assim o texto possibilita a compreensão da necessidade do respeito da individualidade desses alunos no ambiente de escolarização, independentemente da presença ou não da deficiência.

Em outro item do PPP é apresentada a Proposta Pedagógica (concepção de criança / adolescente / jovens e de aprendizagem), é possível destacar outro trecho que, alinhado ao anterior, possibilita uma visão relacionada à garantia do acesso e permanência dos alunos com deficiência na escola:

“Temos o compromisso de trabalhar em prol do desenvolvimento educacional de todos os alunos, buscando os recursos necessários para que seja favorecida no processo de aprendizagem, articulando todos os espaços educativos num só trabalho – sala de leitura, sala de aula, laboratório de informática, oficinas, eventos” (PPP – EMEF SOCIAL, 2016).

Também é importante levar em consideração o plano de ensino anual da disciplina Educação Física para que possamos observar elementos vinculados às práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora durante as aulas com a turma do 6º ano.

É pertinente salientar o documento que serve como orientação para elaboração dos conteúdos a serem contemplados pelas disciplinas escolares, elaborado pela Secretaria Municipal da Educação – SME, da cidade de São Paulo, documento esse denominado de “Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral”. Cada componente curricular possui um documento específico, estabelecendo que:

Diretos de Aprendizagem aparecem como o cerne, o orientador das ações e o que deve ser garantido aos(às) educandos(as). Para se assegurar uma formação de sujeitos críticos, éticos e emancipados, atores e autores de intervenções transformadoras da própria realidade, de sua comunidade. Os eixos dão direções ao fazer pedagógico, oferecendo subsídios metodológicos alinhados a esta proposta curricular (SÃO PAULO, 2016, p.51).

Tomando por pressuposto que o planejamento, no contexto da educação, é um instrumento vinculado a todo o processo educacional, a partir dele o docente estabelece e determina prioridades básicas, organiza as ações e os meios necessários para a efetivação das metas e dos objetivos da educação (MENEGOLLA & SANT’ANNA, 2001).

No universo da Educação Física, o ato de planejar as atividades seguindo critérios vinculados às competências e habilidades necessárias ao desenvolvimento pleno do alunado frente aos conteúdos da disciplina, bem como a elaboração de sequências didáticas e planos de aulas que norteiam as ações docentes é algo bastante incipiente, pois as exigências legais para tais procedimentos só passam a existir a partir da promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB (BRASIL, 1996). Lei essa que no

parágrafo 3º, do artigo 26, cita a Educação Física como disciplina integrada à proposta pedagógica da escola, estabelecendo um novo posicionamento para mesma que até então era concebida apenas como *“atividade que, por seus meios, processos e técnicas, desenvolve e aprimora as forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando”*, estabelecida pelo Decreto nº 69.450/71 (BRASIL, 1971).

É importante ressaltar aqui que a atual LDB apresenta a Educação Física Escolar como componente curricular da educação básica, além de estabelecer que o ensino de Educação Física deve ser integrado às propostas pedagógicas da escola, como componente curricular obrigatório da educação básica, enfatizando também que devem ser oferecidas oportunidades apropriadas para alunos com deficiências, garantindo assim o acesso e permanência nas aulas (BRASIL, 1996).

O Plano de Ensino do componente curricular Educação Física para as turmas de 6º ano, vigente para o ano letivo de 2016 para EMEF Alvo do estudo apresenta-se como documento bem organizado, sendo apresentado com os objetivos gerais para o ano letivo, além de conter os conteúdos a serem abordados durante os quatro bimestres que compõem cada ano escolar; apresenta as expectativas de aprendizagem e as principais estratégias didáticas a serem utilizadas para alcança-las, finalizando cada bimestre com os instrumentos de avaliação a serem usados para perceber qual o nível em que as expectativas foram atingidas.

Nas consultas realizadas ao documento observei que os objetivos gerais estavam pautados em garantir ao educando o acesso ao patrimônio da cultura corporal historicamente acumulado por meio da experimentação das variadas formas com as quais ela se apresenta na sociedade, além de analisar os motivos que levaram determinados

conhecimentos acerca das práticas corporais à atual condição na sociedade, refletindo os saberes da motricidade humana reproduzidos pelos grupos culturais que são historicamente desprivilegiados na escola.

Percebo que o documento elaborado encontra-se de acordo com as orientações da SME, quando apresenta em seu texto pontos como “o direito do educando a desenvolver sua gestualidade por meio de manifestações da cultura corporal tais como: brincadeiras, danças, lutas, esportes, ginásticas entre outras”, além do “direito a conhecer, vivenciar e criticar as múltiplas manifestações da cultura corporal presentes na sociedade brasileira, na de outros povos e grupos culturais, bem como os elementos históricos, políticos, econômicos e culturais que a produziram” (SÃO PAULO, 2016 b).

Porém, no corpo do documento, fica perceptível que esse patrimônio da cultura corporal sempre converge para as práticas esportivas. Ou seja, apesar do planejamento apresentar relação com as orientações presentes, tanto no documento da SME que estabelece os Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral: Educação Física (SÃO PAULO, 2016b) quanto nos documentos da Secretaria da Educação do Estado São Paulo que apresenta a Proposta curricular do estado de São Paulo: Educação Física (SÃO PAULO, 2008) percebe-se que a intencionalidade das práticas apresentadas no planejamento tendem a favorecer a aprendizagem motora das modalidades esportivas.

Conforme comentado anteriormente, o documento está estruturado a partir de quatro etapas que constituem os bimestres letivos. No primeiro bimestre a ênfase foi dada para modalidade esportiva Basquetebol; no segundo bimestre a modalidade definida é o Handebol; no terceiro bimestre o Voleibol, e o fechamento do ano letivo as ações eram desenvolvidas com ênfase no Futsal. Fica evidente a

prioridade dada no documento que normatiza as ações da disciplina Educação Física, às modalidades esportivas coletivas. Esse fato se dá, geralmente, a relação atribuída às modalidades coletivas, no ambiente escolar, concebendo-as como ferramenta pedagógica de excelência para trabalhar a competitividade entre os alunos, porém com o cunho de coletividade, o que muitas vezes deixa de acontecer, pois se não houver uma ação docente, dirigindo o processo com intencionalidade deixa-se de trabalhar o “esporte da escola” de maneira pedagogizada, para enfatizar o “esporte na escola” como reprodução do esporte de alto desempenho (VAGO, 1996, p. 7).

As estratégias didáticas apresentadas no documento são potencialmente práticas, porém há momentos estabelecidos para atividades de cunho teórico vinculadas a abordar as modalidades coletivas, a partir de situações em que haja o reconhecimento dessas modalidades por parte dos discentes, e oferecer aos alunos materiais escritos e vídeos sobre o tema a ser desenvolvido durante as aulas para trabalhar a leitura compartilhada bem como a reescrita e a interpretação.

Nos aspectos práticos, as estratégias estão vinculadas a desenvolver vivências das modalidades coletivas abordando aspectos técnicos e táticos, bem como elementos normatizadores das mesmas, além de planejar e organizar torneios interclasses fundamentados em práticas que objetivem a integração dos alunos entre si e com todos os membros da comunidade escolar.

Cenas de esportivização no cotidiano escolar: Enredo para os “mais habilidosos” e estigmatização aos diferentes.

Antes de iniciar a apresentação de algumas cenas que sustentam essa tese, torna-se necessário elucidar alguns elementos

que nortearão a exposição desse enredo. Em primeiro lugar convém informar que iremos abordar algumas cenas de um corpo de observações participantes realizadas durante os três bimestres finais de ano letivo de 2016, e que foram descritas de forma intensa em caderno de campo, e analisadas criteriosamente para seleção das cenas que compõem essa tese. Iniciaremos esta etapa com um breve relato sobre o primeiro contato com a turma do 6º ano da EMEF Social, para na sequência relatarmos a identificação de alguns personagens chave nesse enredo.

O primeiro contato estabelecido com a turma do 6º ano, nas aulas de Educação Física, foi discreto, e ocorreu em uma tarde de segunda-feira. Nesse dia fui informado pela professora Rosangela que a prioridade para as aulas da segunda-feira é que seriam aulas teóricas; porém, não se constituía em ser um cronograma rígido, pois diversas aulas de segundas-feiras foram dedicadas às práticas em quadra, porém nesse encontro foi uma aula em sala. Os alunos, que de início apresentavam-se bastante agitados, logo após a chegada da professora de Educação Física reduziram a agitação; em poucos minutos todos já se encontravam acomodados em suas carteiras, atentos a chamada nominal que era realizada pela docente.

Dirigi-me ao fundo da sala de aula onde encontrando uma cadeira vazia, acomodei-me para observar as cenas que se desenvolviam naquele cenário. Observei que alguns alunos perceberam a minha presença e demonstraram certa curiosidade, enquanto outros nem *perceberam* que havia um *estranho* na sala de aula. Após realizar a chamada, a professora apresentou-me a turma como “*um visitante que irá assistir as nossas aulas de Educação Física por um longo período*”. E assim estava eu inserido, e com permissão para frequentar as aulas do 6º ano B de uma EMEF localizada na Zona Leste da cidade de São Paulo.

Enquanto a professora explicava o assunto abordado durante a aula, uma personagem presente no cenário da sala de aula me chamou a atenção, nesse instante localizei a aluna que estava buscando, que seria a aluna com deficiência, que de acordo com os objetivos do estudo seria uma das protagonistas do enredo dessa pesquisa. Conforme me ambientava aquele cenário de escolarização, no qual algumas cenas chamavam-me mais a atenção que outras. Foi quando, dirigindo o meu olhar para o lado direito, observei nessa garota alguns traços singulares em suas ações motoras, gesticulando bastante com as mãos; passei a observá-la mais atentamente e percebi também um moderado grau de dificuldade em sua comunicação oral. Nesse instante, passei a observá-la mais atentamente, pois ela permanecia agitada e tentava puxar conversa com alguns colegas que sentavam ao seu redor, em especial com uma garota que sentava a sua frente, que diante das investidas da colega, aparentava estar incomodada, pois tentava prestar atenção a explicação na lousa, pedindo para colega (Júlia) *ficar quieta*. Nesses momentos a aluna parava de tentar puxar conversa, porém era apenas temporariamente, alguns minutos depois voltava a tentar chamar a atenção da colega.

A partir desse momento, estava eu inserido no microcosmos de uma turma de 6º ano, compondo o cotidiano das aulas de Educação Física, identificado os atores sociais que iriam participar das cenas que compõem esse enredo permeado por falas, gestos e ações que compuseram o cotidiano das aulas de Educação Física da EMEF Social, durante três quartos do ano letivo de 2016, explicitado nas cenas apresentadas a seguir.

CENA 1: O PODER ATRIBUIDO ÀS HABILIDADES ESPORTIVAS:

Voltando a atenção a uma das primeiras aulas teóricas observadas, durante as explicações dada pela professora abordando o conteúdo handebol, na qual a docente utilizando didaticamente a figura de uma quadra da modalidade esportiva *handebol*, que tinha desenhado na lousa, explicava a movimentação a ser realizada na quadra durante o jogo, bem como os espaços nos quais era possível que os alunos transitassem sem sofrerem *punições* impostas pelas regras do esporte, a professora interrompeu a explicação e perguntou aos alunos quem já havia trazido, e entregue, as autorizações para participarem do *treinamento*⁹. Nesse instante, quando a professora parou de explanar sobre as regras e os aspectos técnicos e táticos do handebol, passando a discorrer sobre a importância das turmas de treinamento como elemento complementar das aulas, evidenciou bastante os aspectos relacionados à produtividade.

É necessário vocês perceberem a importância de treinar o cérebro para atingir resultados melhores na execução dos movimentos, e elevar o nível técnico para qualquer modalidade!

Durante os treinamentos vocês vão aprender a serem produtivos, pois é necessário treinar para melhorar o rendimento!

Nesse ponto percebe-se que um de seus objetivos é ensinar habilidades esportivas. Como consequência dessa postura pedagógica, pode surgir uma ideia de que a função da Educação Física Escolar é selecionar os melhores alunos para participarem das equipes representativas da escola em torneios externos, em forma de

⁹ As turmas de treinamento esportivo constituem uma prática comum em escolas da rede municipal de São Paulo, geralmente dirigidas por professores de Educação Física das U.E.s, ou monitores contratados.

campeonatos esportivos. Nesses casos não é difícil perceber que geralmente o planejamento anual se encontra vinculado às práticas de esportes coletivos, dispondo as modalidades esportivas nos quatro bimestres ao longo do ano, trabalhando sequências pedagógicas objetivando prioritariamente o ensino de habilidades esportivas, não diferenciando as abordagens metodológicas das utilizadas nas turmas de treinamento (VAGO, 1996; CAPARROZ, 1997; BRACHT, 2000; REIS et. al, 2008; CARVALHO, e ARAÚJO, 2015).

Segundo Kunz (1994), o esporte como conteúdo hegemônico das aulas impede o desenvolvimento de objetivos mais amplos para a Educação Física Escolar, tais como o sentido expressivo, criativo e comunicativo dos discentes, tendendo assim, a limitar as ações aos aspectos vinculados às práticas motoras dos gestuais esportivos. Quando isso ocorre, há o risco eminente do professor deixar de articular a prática da Educação Física Escolar ao contexto de vida dos alunos, e apresentar condições para que sejam experimentadas e interpretadas as diversas formas de manifestações da cultura corporal, além de impossibilitar a criação de possibilidades didático-pedagógicas para ressignificar as práticas corporais conforme as características do grupo, ampliando os conhecimentos dos alunos a respeito do patrimônio cultural que apresenta possibilidades de grande teor e riquezas (SOARES et al. 1992; DAÓLIO, 2010).

CENA 2: JÚLIA ENTRA NA TRAMA, PORÉM PERMANECE INVISÍVEL:

Júlia, identificada anteriormente, novamente atraiu a minha atenção por um detalhe particular, pois a mesma estava sempre sendo acompanhada por uma jovem que, após observar por algum tempo, conclui ser uma espécie de acompanhante. Após conversas com a professora da turma, fui informado se tratar de uma estagiária¹⁰ do curso de Pedagogia, contratada pela SME para acompanhar a aluna durante toda a sua permanência no ambiente escolar.

De acordo com o laudo médico presente no prontuário escolar da aluna, Júlia tem *paralisia cerebral (PC)*¹¹, provocada por falta de oxigênio durante o seu nascimento. Sendo o código de Classificação Internacional de Doenças (CID) 11, o mesmo constante no documento. Em decorrência da PC, Júlia apresenta algumas sequelas neuromotoras, porém, o documento não apresenta nenhuma alusão a comprometimentos cognitivos. Podemos definir a PC como sendo uma sequela de caráter não-progressivo, que acomete o sistema nervoso central imaturo provocando déficits posturais, tônicos e na execução dos movimentos que variam de acordo com o grau da PC em leve, moderada ou grave (MANCINI et. al, 2004; CHAGAS et. al, 2008).

Observando Júlia a partir de seu comportamento motor, percebi que ela apresenta dificuldades motoras moderadas, refletindo na sua coordenação motora, na execução da marcha tornando-a cambaleante e com as pernas afastadas, também provocando dificuldade para ela realizar movimentos rápidos, além de reflexo na coordenação fina, necessária para a realização de movimentos manipulativo mais preci-

¹⁰ Estagiários de Pedagogia, instituído pela Portaria 2963/13 – SME/SP, que organiza o quadro de AVEs e de estagiários, em apoio a Educação Inclusiva, especifica suas funções e dá outras providências.

¹¹ Encefalopatia crônica não evolutiva, conhecida como paralisia cerebral é um conjunto de desordens permanentes que afetam o movimento e postura. Os sintomas ocorrem devido a uma lesão neurológica durante a fase de desenvolvimento do sistema nervoso central (SNC) da criança, fase essa que vai desde o momento da concepção até os 2 anos de idade.

tos. Essas características diferenciam Júlia dos outros alunos da turma, pois além de apresentar tempo e ritmo próprios, ela apresenta gestual motor singular no desenvolvimento das atividades propostas durante as aulas.

Goffman (1988) destaca que a carga de significados atribuídos à característica diferencial é também construída socialmente. Assim uma mesma característica pode ser vista como estigma ou confirmação de normalidade, a depender da sociedade na qual o indivíduo está inserido. Sendo relevante expor que, através das observações participantes, pude perceber através do comportamento dos alunos da classe observada durante o ano letivo de 2016 que a maioria dos alunos da turma do 6º ano comportava-se aceitando-a e isso transparecia nas sucessivas tentativas de tratá-la com igualdade junto aos demais.

Mas esse “tratamento de igualdade” tinha limites. Muitas vezes utilizavam-se das características de Júlia para justificar sua não inserção nas atividades práticas. Nessas situações, como ensina Goffman (1988) ela já começava subjugada, fato sempre naturalizado por ser julgada como “uma pessoa incapaz”. Tornava-se uma pessoa “desacreditada”, na acepção de Goffman (1988) e isso se concretiza no consenso geral de que lhe cabia o papel de coadjuvante na maioria das aulas de Educação Física, e que isso equivalia a ajudá-la.

Se a questão era realizar intensas práticas esportivizantes nas aulas de Educação Física, tornava-se “compreensível” que ela “não tivesse nada a apresentar”.

Na maioria dos casos quando a esportivização se intensifica desponta a necessidade de apresentar previamente habilidades motoras para a execução de gestos técnicos esportivos. Os alunos passam a ser classificados pelo grau de sucesso em suas execuções, o que a priori limita os chamados menos habilidosos, e exclui

completamente a criança com deficiência remetendo-os aos papéis menos evidentes no transcorrer das práticas, os papéis que “não atrapalham”.

Essas condutas contribuem fortemente para o processo de exclusão escolar desses alunos. Assim, nesse processo de exclusão, são perdidas relevantes oportunidades de aprender e conviver com o diferente. Em contrapartida, alijando o aluno com deficiência do processo observa-se que:

(...) este perde em desenvolvimento, enquanto a sociedade perde por não ter a oportunidade e a possibilidade de aprender com uma significativa parcela de seus elementos constitutivos, representados pelos ‘*diferentes*’ segregados. Com isso, todos perdemos em consciência, em comportamento e, conseqüentemente, em possibilidade de transformação (ARANHA apud CRUZ, 1996, p.12).

Goffman (1988) afirma que os padrões sociais incorporados pelo estigmatizado tendem a torná-lo suscetível a encarar o seu atributo como defeito, não como condição. Como resposta a essa situação, o mesmo tende a tomar duas posições opostas: a de vitimização ou a de superação. No caso da aluna Júlia, foi possível observar durante o acompanhamento das aulas de Educação Física, que esta tende a buscar a posição de superação das barreiras impostas pelo estigma, não se fazendo de vítima, buscando assim, dominar áreas consideradas inacessíveis a pessoas em condição semelhante, na tentativa de explorar o seu potencial armazenado, sempre buscando participar das atividades motoras propostas pela professora durante a aula de maneira plena. E nessas tentativas de participação por vezes se repetiam atitudes menos inclusivas dos colegas o que a deixava aparentemente irritada.

Em uma das primeiras aulas práticas observadas, quando a professora trabalhou alguns fundamentos técnicos da modalidade

esportiva handebol, o comportamento de Júlia chamou a minha atenção pelo fato da aluna mostrar-se bastante entusiasmada em participar das atividades, mesmo aparentando dificuldade para segurar a bola com uma das suas mãos, pois a manipulava de maneira diferente.

Mesmo com uma locomoção mais lenta em relação aos demais, inicialmente a aluna fez questão de estar presente em todas as atividades, sendo aceita pelos colegas sem haver, aparentemente, nenhuma rejeição à sua presença. Porém, para Júlia se reservava pouca participação efetiva nas atividades desenvolvidas durante a aula. E isso se dado num contexto em que a professora exigia a participação de todos.

Retomando a dinâmica da aula, após alguns minutos de realização da atividade com passes livres e recepção de bolas com movimentação pela quadra, que foi a primeira atividade prática do dia, seguida de uma atividade com movimentação dirigida, na qual a professora Rosângela, após fazer uma demonstração da sequência de posições, dava o comando para mudança de posições dos alunos com o uso do apito, iniciou-se a realização da terceira atividade da aula, desenvolvida a partir da repetição da atividade anterior com a inclusão de um novo componente, mais lúdico, que foi o “*jogo de bobinho*”.

O desenvolvimento do jogo se deu com o estabelecimento de um aluno que tentava interceptar a bola durante os passes e as recepções manuais realizados pelos colegas, caso esse aluno interceptasse o passe, deixaria de ser o *bobinho* e trocava de posição com o colega que deixou ocorrer a interceptação. Essa atividade ocorreu com bastante descontração por parte dos alunos, exigindo poucas intervenções da professora para o desenvolvimento de suas ações, o que demonstrava certo grau de autonomia por parte da turma, mesmo em atividades lúdicas.

Antes do início dessa atividade, após as instruções da professora, observei que Júlia dirigiu-se para o meio da quadra, acompanhada pela estagiária, posicionando-se onde se encontravam os alunos dispostos para iniciar a atividade, sem que ninguém na cena lhe voltasse a atenção além da estagiária, essa aluna passou a observar o desenvolvimento das ações do jogo. Como os colegas não lhe passavam a bola, possivelmente por temerem que ela deixasse ser interceptada, começou a pedir a bola realizando algumas gesticulações com as mãos e os braços para que os colegas lhe passassem a bola, porém isso não ocorreu.

Torna-se importante expressar a relação dos alunos da classe com Júlia, pois havendo uma aparente aceitação da presença da mesma, poucos alunos se dirigiam concretamente à colega, deixando-a com o papel de figurante nas ações pedagógicas propostas, reduzindo-a “à posição própria da incapacidade” (GOFFMAN, 2010).

O estigma é uma marca que informa sobre a identidade do indivíduo, sendo que é através da percepção visual da sua presença que ele se torna evidente. Em alguns casos, as pessoas com deficiência podem empreender esforços para ocultar sua diferença, buscando manipular o estigma por meio de estratégias de controle da informação social emitida, no intuito de ocultar os sinais corporificados, na busca de se passar por *normal* (GOFFMAN, 1988).

É importante ressaltar que durante as ações desenvolvidas nessa aula não houve intervenção direta para que Júlia fosse inserida na atividade. Observando as ações com maior aproximação das cenas, buscando compreender o microcosmos da aula de Educação Física, percebi que através de gestos específicos, palavras pejorativas e expressões faciais, não era apenas a Júlia a excluída da atividade, mas também aqueles alunos que não expressavam grau de pertencimento ao “grupo dos habilitados”, no sentido da expressão de

performances motoras *ótimas* também eram pouco acionados durante a atividade, sendo essa dominada por um reduzido grupo de alunos, os classificados como habilidosos. Essas cenas expressam situações de segregação escolar.

Estudos desenvolvidos no contexto das aulas de educação física escolar indicam que o tipo de interação social estruturada com os colegas da turma pode ser o principal fator responsável pela inclusão do aluno com deficiência (GOODWIN; WATKINSON, 2000; HUTZLER et al, 2002).

Através de relações sociais com caráter de suporte e aceitação social ampliam-se as possibilidades de promover a inclusão, visto que permitem a construção de um senso de pertencimento ao grupo. Outros fatores também são indicados como importantes para a inclusão tanto dos alunos com deficiência, quanto dos tidos como menos habilidosos, entre os quais destaco a participação efetiva nas atividades propostas durante as aulas e a chance de se beneficiar com a prática de atividade física elevando a possibilidade de desenvolver e aprimorar habilidades corporais, bem como participar da interação para receber, a seu modo, o que foi planejado para todos (BRASIL, 1997; GOODWIN; WATKINSON, 2000).

Isso reforça a tese defendida por Stainback e Stainback (1990) que afirmam ser o processo pleno de inclusão estruturado a partir de um senso de pertencimento, aceitação e importância dentro do seu grupo social, nesse caso expresso pelo ambiente de escolarização, durante as aulas de Educação Física.

É válido ressaltar que muitas vezes a falta de adequação da proposta pedagógica contribui com o isolamento e proporciona sentimentos de inferioridade, que solidificam um ciclo que impede a inclusão do aluno com deficiência nas aulas de Educação Física (ALVES e DUARTE, 2013). A vivência desse tipo de situação impede

que o aluno excluído, ou que se *auto exclui*, se aproprie do senso de pertencimento ao grupo, fundamental para a percepção de inclusão (GOFFMAN, 1988; GOODWIN e WATKINSON, 2000).

Era perceptível que os alunos tidos como menos habilidosos tecnicamente agrupavam-se para o desenvolvimento das práticas. Esses grupos nos chamam atenção por serem compostos também por atores sociais identificados por Goffman (1988) na situação de *informados e solidários*, aqueles que não possuem, necessariamente, uma “causa justificável” para a exclusão. A proximidade que esses sujeitos mantêm em relação aos colegas estigmatizados os predispõem a serem vistos como inevitavelmente excluídos (STAINBACK e STAINBACK, 1990; ALVES e DUARTE, 2013).

Em uma perspectiva de Educação Física inclusiva, as deficiências, nesse caso a deficiência física, ou o nível de habilidades motoras apresentados pelos alunos não são motivos para que os docentes deixem de lhes proporcionar o melhor das práticas, devendo partir sempre da capacidade de aprender, levando em consideração a pluralidade das manifestações corporais a partir do movimento. Torna-se necessário não deixar para alguns apenas a opção de atuarem como meros figurantes.

CENA 3: O LÚDICO A SERVIÇO DA ESPORTIVIZAÇÃO:

(...) Depois de alguns minutos decorridos da atividade para trabalhar o passe e a recepção, a professora reuniu os alunos no centro da quadra, fez considerações sobre a execução correta dos arremessos, apontou alguns erros comuns dos alunos, e liberou a turma para beberem água e irem ao banheiro. Antes que os alunos pudessem afastar-se, passou a seguinte informação:

Na volta vocês vão fazer uma atividade que treina muito bem para o handebol. Vão jogar queimada!

Complementou a fala olhando em minha direção e informando-me, meio que justificando o fato de usar uma atividade lúdica na aula:

O lúdico conquista eles, e isso é muito importante para que eles adquiram uma atitude positiva diante das práticas esportivas.

Após todos os alunos terem retornado à quadra, e já haver dividido as equipes, a professora passou as informações sobre as regras da atividade, que foram adaptadas para favorecer o uso de diversos fundamentos *técnicos* do handebol, orientando a turma:

Quem estiver com a posse da bola só poderá se deslocar na quadra quicando-a. Só podem queimar o adversário nas penas; e quem for queimado vai para o fundo da quadra para ser coveiro.

Após as instruções passadas pela docente o jogo transcorreu com participação integral dos alunos até o final da aula. A professora realizava rápidas orientações pedagógicas sobre o posicionamento dos membros superiores durante os arremessos; os movimentos da

recepção de bola, e as movimentações em quadra, porém parando pouco o jogo.

Nessa cena pode-se inferir uma utilização de uma atividade lúdica, nesse caso o jogo de queimada, conforme exposto pela docente, porém sem abrir mão do conteúdo esportivo. Não há como abordar nesse estudo o componente lúdico, sem lembrar das contribuições de Huizinga (1993), que concebe a realização desse fenômeno expresso através do jogo, tendo como características básicas e fundamentais os sentidos de liberdade, gratuidade e prazer em viver as ações, no tempo e no espaço. Segundo o autor, o jogo lúdico consiste em ser uma atividade “*não-séria*” e exterior à vida cotidiana habitual.

A ideia pedagógica da docente seria então usar a própria abstração do esporte a partir da inserção de seus fundamentos técnicos no jogo de queimada, daí a possibilidade em distinguir a ação daquilo que realmente é:

As ideias são representações mentais das coisas concretas e abstratas. Essas representações nem sempre são símbolos, pois como as imagens podem ser apenas sinais ou signos de referência, as representações aparecem referidas aos dados concretos da realidade percebida. (LAPLANTINE & TRINDADE, 2000, p. 3).

Ao relacionar o jogo como elemento representativo do cotidiano, apresentando-se inerente ao processo cultural e histórico que ultrapassa esta mera representação do real vindo a desaguar na reprodução de gestos técnicos, valorizando assim o repertório motor constituinte da modalidade esportiva trabalhada, a docente expressa sua intenção pedagógica durante a atividade. Ou seja, esportivizando a partir da intencionalidade docente o componente lúdico, ou até no sentido contrário, tornando lúdico e mais prazeroso o componente

esportivo (CAILLOIS, 1990; DAÓLIO, 1993; HUIZINGA, 1993; SIMÃO, 2007).

Durante as cenas observadas no decorrer da atividade foi possível perceber que as ações, as falas, e os gestos representados pela docente estavam sempre vinculados a possibilitar que os alunos executem os movimentos do passe e da recepção, o deslocamento com a bola, sempre dentro de um padrão específico de aprendizagem motora vinculados ao handebol, modalidade esportiva trabalhada no bimestre. As cobranças são bastante contundentes, sendo que, na maioria das vezes que os alunos cometiam *erros* na execução durante a brincadeira, a professora interrompia o jogo para fazer as devidas *correções*, e passar as orientações necessárias para *execução correta* do gesto técnico. É evidente a busca exacerbada que alguns professores estabelecem pela aprendizagem *perfeita* das técnicas do esporte no ambiente escolar, considerando a técnica como fator preponderante. Sobre esse aspecto Souza (2010), quando cita as práticas esportivas durante as aulas, afirma que:

Na maioria das atividades esportivas realizadas nas aulas de Educação Física, ainda é comum haver grande preocupação com o conhecimento e execução das “técnicas corretas”. Essa preocupação faz que o professor veja a técnica como um movimento executado de forma mecanicamente perfeita, que levará o praticante ao êxito durante o jogo, desconsiderando os outros aspectos necessários para suas práticas (SOUZA, 2010, p. 124).

Nesse cenário, torna-se perceptível que alguns alunos se sentem bastante à vontade com a prática, porém outros nem tanto, pois através do gestual motor, das expressões faciais, e da movimentação “quase letárgica” na quadra, foi possível observar que alguns tendem a participar da atividade apenas pela obrigatoriedade imposta pela professora, deixando de sentir as características de

prazer inerente ao jogo. É nesse momento que se torna explícita a presença da esportivização exacerbada nas ações pedagógicas, sendo que o principal objetivo se vincula a aprendizagem das técnicas específicas da modalidade esportiva, secundarizando assim o prazer inerente ao componente lúdico, colocando esse de maneira explícita a serviço do alto desempenho esportivo. É também consequência disso a insatisfação dos menos habilidosos, sendo que esses atores novamente se apresentam apenas como coadjuvantes no processo de ensino-aprendizagem da Educação Física Escolar (VAGO, 1996; BRACHT, 2000; ALMEIDA, 2008; DANTAS JUNIOR, 2008; SOUZA, 2010).

As imposições pela busca da realização *correta* dos gestos motores dos fundamentos técnico não recaíram sobre Júlia, pois a mesma estava há dias ausente das aulas, pois, segundo informações passadas pela professora, a aluna não mantinha um ritmo contínuo de frequência. Nesses períodos com muitas ausências de Júlia, eu me mantive observando os cenários, pois as longas ausências também constituem cenários que compõem o cotidiano da deficiência.

Ao investigar de forma contínua, concluí que essas ausências possuem motivações diversas como doenças ocasionais, tratamentos, problemas com o transporte escolar, dentre outras situações que impossibilitam a presença do aluno com deficiência no ambiente escolar.

CENA 4: “CAFÉ COM LEITE”... ESTÁ NO JOGO, MAS NÃO JOGA:

Essa cena começa no início de uma aula *dobradinha*, que é quando há duas aulas consecutivas do mesmo componente curricular. Nesse dia, após orientar os alunos na execução de alguns exercícios de alongamentos na quadra, que constituíram a primeira atividade prática da aula, a professora instruiu os alunos a se dividirem em quatro grupos, entregou uma bola para cada grupo, e orientou-os a executarem movimentos na execução de passes e recepções (fundamentos do handebol), justificando que essa atividade seria para complementar o aquecimento.

Nesse momento percebi que Júlia fazia parte de um grupo diferente do Matheus, que era um dos alunos que geralmente a acolhia e a colocava em seu grupo na condição de “*café com leite*”. É importante informar que geralmente a professora organizava os grupos de trabalhos durante as aulas, porém permitia certo trânsito entre os alunos quando se referiam a incluir a Júlia durante as práticas. Em algumas ocasiões percebi que a professora orientava os alunos sobre os cuidados com a colega para não *a machucar*.

Durante essa aula a Júlia fez parte do grupo composto só por meninas, destacando nesse grupo a presença de um trio de alunas que sempre estavam juntas, composto pela Daiane, Beatriz e Isabela. As meninas tocavam a bola para Júlia, mas ela aparentava estar mais desgastada fisicamente que em dias anteriores, fazendo os passes de maneira mais lenta em relação aos outros colegas, e deixando a bola cair com frequência.

O ponto de interesse dessa cena foi a paciência que as colegas demonstravam dispensar à Júlia no início da atividade, destacando a aluna Daiane, que toda vez que a Júlia deixava a bola cair, apressava-se em pegar o material e entregar novamente para que a colega realizasse uma nova tentativa, explicando e demonstrando como ela

deveria tentar fazer os movimentos. Em determinado momento da atividade, que durou aproximadamente dez minutos, foi possível observar que a paciência inicial do grupo de alunas estava chegando ao fim, pois para as meninas os consecutivos erros de Júlia faziam com que a atividade não se desenvolvesse no mesmo ritmo que os outros três grupos.

A impaciência que se expressou em primeiro momento através das expressões corporais das meninas, através da adoção de posturas arqueadas cruzando os braços a frente do corpo; logo em seguida foi expressa através das palavras que aparentavam preocupação com a colega, mas que no contexto em que foram emitidas, tinham intenção de *excluir* a colega, pois no entendimento das garotas, ela estava *atrapalhando* o andamento da atividade. Destaco aqui três frases emitidas durante essa atividade:

Está bom Jú, você já *treinou* muito, já está cansada! (ALUNA ISABELA)

Daiane... você só joga para ela, nós também estamos *treinando*! (ALUNA BEATRIZ)

Júlia já tem que ir descansar. Está *fraquinha*, nem pega a bola! (ALUNA ISABELA).

De acordo com Chicon (2008), que enfatiza a historicidade da área da Educação Física, enquanto área sistematizadora das práticas corporais, como indicativo para compreendermos as implicações no contexto da inclusão, bem como da exclusão, partindo do pressuposto de que desde os métodos ginásticos europeus, por volta do século XIX, os ideais inspiravam a necessidade de apresentar um corpo estereotipado, com características forte, viril e potente, bem como a capacidade para execução de movimentos pautados na precisão e

destreza. É evidente que esses aspectos, nos dias atuais, já não se apresentam suficientes para possibilitar um pensamento de acolhimento das diferenças, porém permanecem presentes em cenas que apresentam elementos da motricidade humana como eixo central das ações, necessitando da intervenção docente para mediar esse processo e garantir a necessidade de respeito às diferenças, e as múltiplas maneiras e possibilidades de se movimentar.

Porém, torna-se necessário expor aqui que, durante o desenrolar da cena em questão, mesmo agindo para retirar a colega da atividade, não tiveram êxito em excluí-la. Atribuo esse insucesso a dois fatos: primeiro a chegada da estagiária que acompanhava Júlia, que se sentou em um banco na lateral da quadra, observando a atividade próxima ao grupo que Júlia participava; também a insistência de Daiane em passar a bola para colega, pois todas as alunas aparentavam respeito às atitudes da Daiane, que já havia identificado como uma das lideranças da turma, e que geralmente tomava atitudes respeitadas com Júlia.

Após alguns minutos a professora apitou e solicitou que os alunos trocassem o exercício e passassem a se deslocar, quicando a bola no chão, e continuassem executando movimentos de passes, recepções e arremessos, mantendo os grupos. Nesse instante percebi que a Júlia se sentou com a estagiária no banco lateral da quadra. Na sequência, após alguns minutos, a professora encerrou a atividade e deu um momento para os alunos beberem água; no retorno da turma a professora informou que eles iriam jogar handebol, passou as instruções sobre o jogo, lembrando que eles deveriam receber a bola sempre com os dedos apontados para cima, para assim evitar lesões, e que deveriam dar no máximo três passos para cada batida da bola ao chão.

Foi possível observar, logo no início do jogo, que a Júlia não estava mais na quadra. Após inspecionar o ambiente ao redor da quadra e não vê-la, dirigi o olhar para o portão do pátio e a percebi retornando acompanhada da estagiária, aparentando estarem retornando da saída para beberem água.

Aproximei-me da dupla para tentar obter algum sinal que esclarecesse o motivo da saída da Júlia do grupo que já estava jogando, e logo no início da conversa a estagiária me informou que os jogos de contato eram contraindicados para Júlia.

Ao buscar aprofundamento nas informações que a estagiária me passava, questionei se essa contraindicação na participação das atividades de contato era recomendação médica. Enquanto Júlia se acomodava no banco lateral da quadra, a estagiária, percebendo o meu interesse pelo quadro da aluna, aparentou sentir-se à vontade para conversar, e explicou-me que essa era a recomendação dada pela Auxiliar de Vida Escolar – AVE, que é a profissional responsável pelas estagiárias que acompanham alunos com deficiências, e que ela fazia questão de respeitar e cumprir para garantir a segurança da garota. Nesse instante, quando alcançamos o banco lateral da quadra, que era um dos locais onde a estagiária e Júlia geralmente acomodavam-se para apreciarem os jogos, educadamente encerrei a conversa com a estagiária, voltando a atenção para o jogo de handebol que já tinha sido iniciado na quadra.

No que se refere especificamente às aulas de Educação Física, fundamentada na visão da cultura esportiva e competitiva, alicerçar as ações pedagógicas em elementos que estimulem de maneira exacerbada a competitividade é deixar os alunos submetidos a uma única opção de compreender as relações sociais presentes; maneira essa expressa através da subjugação e da meritocracia, pois se volta

“naturalmente” para quem faz jus ao ritmo intenso (AGUIAR e DUARTE, 2005).

Cabe, então, às escolas apresentarem aos alunos elementos de caráter atitudinal, ou seja, princípios de cooperação, respeito, bem como a possibilidade de convivência com a diversidade, tornando possível o ato de incluir a partir da transformação pedagógica das práticas, dando a oportunidade de todos participarem (BRASIL, 1998; AGUIAR e DUARTE, 2005; CHICON, 2008).

Corroborando essa necessidade formativa, De Marco (1995) afirma:

Mais do que formar atletas, a educação física pode contribuir com o desenvolvimento pleno da pessoa, com a formação de uma consciência crítica, com o conceito de cidadania e com o próprio desenvolvimento da consciência corporal (DE MARCO, 1995, p. 33).

Refletindo sobre as atitudes de cuidado apresentadas por alguns colegas, ou pela estagiária, que em certas circunstâncias apresentavam-se até aparentemente excessivas, buscando não deixar Júlia se colocar em certas situações que consideravam de risco à sua integridade física, foi possível observar que existe uma representação construída sobre a identidade social do grupo. Segundo Turner (1977), a identidade social é o sentimento de identificação, ou de pertencimento, com um determinado grupo social em que o indivíduo se encontra. É a importância que o grupo representa para o sujeito, sendo que quanto mais este se identifica com o grupo, mais será influenciado em sua personalidade pelo mesmo grupo. As normas e os valores do grupo serão compartilhados pelos seus membros, sendo que, quanto mais importantes forem considerados pelos indivíduos, mais serão respeitados.

No caso da aluna Júlia, a discrepância entre a identidade social virtual, representada pelos alunos “normais” com habilidades motoras plenas, e a identidade social real, representada pelas características resultantes da paralisia cerebral, e que se apresentam como um atributo depreciativo, tendendo a classificá-la como possuidora de um estigma, pois ela apresenta um atributo que a torna diferente dos outros alunos, um atributo considerado depreciativo, reduzindo-a a uma pessoa “estragada” e diminuída, classificando-a como uma pessoa estigmatizada (GOFFMAN, 1988).

Partido do pressuposto de que o estigma faz alusão à situação do indivíduo que está inabilitado para a aceitação social plena, podemos perceber traços dessa situação na cena apresentada, como em diversos momentos das aulas de Educação Física. São situações nas quais os colegas, com exceção da aluna Daiane, alegando cuidados, não permitiam que a aluna com deficiência vivenciasse de maneira plena as atividades propostas, esse comportamento da turma, torna-se excludente, mesmo aparentando cuidados excessivos, colocam a aluna na condição de desacreditada, pois as suas características distintivas representadas pelas dificuldades motoras vinculadas aos comprometimentos neuromusculares são evidentes no trato social com os colegas da turma, principalmente quando as atividades propostas exigem habilidades motoras complexas, especialmente quando estão vinculadas a gestos motores especializados de modalidades esportivas, apresentando graus de dificuldades elevados pela necessidade de execução precisa, em velocidades elevadas e com expressiva pluralidade motora, dificultando assim a realização tanto por parte dos alunos tidos como menos habilidosos, como os com deficiências físicas.

É relevante expor que nas micro relações desenvolvidas durante as aulas de Educação Física, em diversos momentos, também se

tornou perceptível que os colegas da turma colocavam a colega Júlia em uma situação de “*coitadinha*”, tratando-a com excessivo cuidado, muitas vezes sendo a primeira a ser escolhida para as atividades, mas sempre sua escolha sendo seguida de expressões do tipo:

A Júlia é café com leite! Não vale queimar ela!

Ela não vai para o saque!

Não vale marcar ela!

Não pode tomar a bola dela!

Faz-se necessário aqui ressaltar que a condição de “café-com-leite” pode apresentar diversos efeitos depreciativos sobre o aluno que recebe esse rótulo, no caso da aluna com deficiência age reafirmando-a. Um dos efeitos é a percepção da condescendência e baixa expectativa, pois “*apesar de saber que você joga diferente, não valorizo suas potencialidades, supervalorizo as suas dificuldades, mas deixo você participar*”, o que traz como consequências imediatas a baixa autoestima e a desmotivação da aluna em continuar participando das atividades, o que foi percebido em diversas situações durante as aulas.

Para Place e Hodge (2001, apud ALVES e DUARTE, 2013) os alunos com deficiência se sentem excluídos durante as aulas de Educação Física devido aos comportamentos de rejeição apresentados pelos colegas durante as práticas, ao serem encarados como alvo de curiosidade, e ainda por sentirem-se incomodados durante as interações sociais com os colegas de classe.

A aluna que percebe que está sendo tratada de maneira diferente e desproporcional aos riscos realmente presentes, tende a se desinteressar das atividades. Ela estará no jogo, mas não estará jogando, sendo colocada de forma compulsória em situação de

isolamento social. Segundo Alves e Duarte (2005), nessa situação o isolamento social tende a associar-se com rejeição, em situação de negligência ou no fato de ser alvo de curiosidade pelos colegas de classe (HUTZLER et al, 2000; GOODWIN e WATKINSON, 2000).

Quando a professora enxerga Júlia apenas na perspectiva da funcionalidade motora, reconhece-a como criança que está presente nas aulas de Educação Física, mas que não conseguirá aprender/executar os movimentos da *mesma* maneira que os outros alunos. Nessa situação ocorre o que Goffman (2011) define como “estar sem estar”; que é quando desponta uma postura cuidadosa, geralmente com a intenção de proteger ou até tentar evitar frustrações para sua aluna por não conseguir realizar as atividades iguais aos outros alunos, porém, a observação mostrou que isso ocorre predominantemente pelo fato da professora estar mais focada na deficiência que nas potencialidades da aluna.

Partindo-se do pressuposto de que a tarefa a ser realizada é naturalmente a única possível também se naturaliza a expectativa de que a “maioria faça” e que a minoria que não faz, não faz porque individualmente “não consegue”. (AGUIAR; DUARTE, 2005; ALVES; DUARTE, 2013; BOATO, 2013; CARVALHO; ARAÚJO, 2015).

É nesse sentido que, de acordo com Daolio (1995, p. 134), se faz necessário expressar que tem ocorrido na Educação Física Escolar um processo de esportivização fundamentado em aspectos de biologização e naturalização do corpo.

Se os corpos dos alunos forem concebidos apenas como conjuntos biológicos, o professor tenderá a encará-los prioritariamente como um elemento derivado da natureza, sem haver qualquer diferenciação com base na história de vida do indivíduo. Se os parâmetros biofísicos são considerados de modo a-histórico é possível generalizações equivocadas, baseadas no fato de que:

(...) todos os alunos possuirão o mesmo corpo e as mesmas capacidades; em consequência, uma determinada prática servirá para todos os alunos, sempre. Dessa forma, as diferenças entre os alunos, ou não serão percebidas, ou serão explicadas a partir de sua natureza biológica, como se o comportamento motor dos alunos fosse unicamente consequência de sua carga genética. Nessa ótica, alguns alunos são mais dotados hereditariamente do que outros e nada há a fazer senão aceitar a natureza, que determinou alguns como aptos e outros como inaptos (DAOLIO, 2010, p.134).

Em estudo realizado por Goodwin e Watkinson (2000), a exclusão era vivenciada pelos alunos com deficiência durante experiências de isolamento social, quando se sentiam diferentes devido à deficiência, ou tinham participação limitada nas atividades, situação essa vivenciada quando os alunos com deficiências são classificados como “*café com leite*”, não constando como sujeitos efetivamente participantes.

É fato notório que o processo de inclusão do aluno com deficiência na escola é responsabilidade da equipe escolar como um todo, e não apenas do professor de sala de aula (STAINBACK; STAINBACK, 1999). Porém, durante as aulas de Educação Física é o docente o principal responsável pelas ações, e pela intencionalidade no planejamento e oferta de situações didático-pedagógicas, nesse sentido, seu posicionamento será decisivo para assegurar, ou não, práticas inclusivas de organização das atividades.

CENA 5: ESPORTIVIZAÇÃO EM FOCO: ALGUMAS CONSEQUÊNCIAS:

(...) A professora informou aos alunos que durante essa aula eles iriam jogar handebol, passou as instruções sobre o jogo, enfatizando que eles deveriam receber a bola sempre com os dedos apontados para cima, para evitar lesões, e que deveriam dar no máximo três passos para cada batida da bola ao chão. Após as instruções, a professora determinou que jogariam duas equipes em um primeiro momento e que, após alguns minutos, trocariam as duas equipes. É perceptível a preocupação docente em estabelecer critérios vinculados ao treino esportivo, ou seja, ao jogo esportivo, no qual os alunos então passam a ter uma aula cujo modelo é baseado nos métodos de treinamento objetivando ampliar a aprendizagem técnica dos mesmos, evidenciando o esporte na escola como conteúdo hegemônico nas práticas (SOARES, 1996; VAGO, 1996).

Seguindo a determinação da professora, iniciaram a partida a equipe dos alunos Bruno e Daiane. Durante o jogo, a professora passou a segurar um apito e assumiu o papel de árbitra da partida. Após alguns minutos acompanhando o jogo, foi possível observar que a partida transcorria com certo ar de rivalidade entre os alunos, porém a professora não perdeu tempo em fazer uma intervenção e chamar a atenção dos mais exaltados que participavam da partida:

Joguem para se divertir e aprender a modalidade, não para se matarem! (PROFESSORA ROSANGELA).

Pois, se continuarem com essa agressividade, vou encerrar o jogo, e a aula! Vocês escolhem! (PROFESSORA ROSANGELA)

Após as advertências da professora, os alunos trataram de diminuir o ímpeto durante as jogadas. Foi possível perceber, a partir

dos comentários de alguns alunos que houve uma preocupação em permanecerem mais tempo jogando em quadra. Porém não tiveram muito sucesso, pois após alguns minutos a professora encerrou a partida para que os outros dois grupos que aguardavam do lado de fora pudessem participar do jogo.

Na tentativa de minimizar o problema da indisciplina, muitos professores assumem atitudes autoritárias e disciplinadoras como a adotada pela professora Rosangela, porém essas atitudes também reforçam a certo teor de violência simbólica presente no ambiente, pois as atitudes autoritárias tendem a sugerir certo tom de agressividade.

Quanto à questão dos conteúdos abordados durante as aulas de Educação Física, é perceptível que atualmente, mesmo com novas propostas teórico-metodológicas presentes no campo da Educação Física escolar (DAOLIO, 1996; SOARES, 1996; BRACHT, 2000; CARDOSO, 2003; TAFFAREL et. al, 2006), propondo como objetivo para esse componente curricular uma reflexão crítica da realidade social dos alunos, é perceptível que ainda persiste forte influência da perspectiva esportivista sobre as aulas ministradas nos espaços de escolarização, principalmente quando os alunos chegam ao segundo ciclo do Ensino Fundamental, que acontece do 6º ao 9º ano.

Esse fenômeno também precisa ser compreendido à luz da influência dos meios de comunicação de massa, nos quais predomina uma visão do esporte espetáculo na sociedade. Assim, com toda valorização do esporte na mídia, as crianças apresentam certa resistência nas aulas de Educação Física quando o tema abordado está vinculado a algum elemento da cultura corporal que não o esporte (VAGO, 1996; BRACHT, 2000; CIDADE e FREITAS, 2002; KUNZ, 2006; DAOLIO, 2008).

Embora os docentes do componente curricular Educação Física possuam o acervo cultural de conhecimentos acerca das práticas

corporais, um contingente expressivo dos professores também possui maior identificação com as temáticas voltadas ao esporte, em sua vertente técnico-competitiva, devido a própria formação recebida durante os cursos de graduação, o que os leva a darem ênfase na prática deste elemento (BETTI, 1992; SILVA, 1993; TAFFAREL, 2006; NUNES; RÚBIO, 2008; ALBUQUERQUE, 2009; FIORINI; MANZINI, 2014).

Voltando à cena escolar, enquanto a partida transcorria, para que não tivessem muitos alunos *tumultuando* a quadra, pois os que tinham acabado de jogar conversavam em um tom de voz bastante elevado, quase gritando, a docente orientou para aqueles que ficaram de fora do jogo a irem ocupar a quadra ao lado, determinando que deveriam praticar os gestos dos fundamentos técnicos do handebol:

Os que ficarem para o próximo jogo vão para quadra coberta praticar os fundamentos de passe, recepção e arremesso.

Com cuidado, dedinhos apontados para cima durante a recepção, para não quebrarem os dedos!

Vocês devem treinar para aperfeiçoar o jogo! (PROFESSORA ROSANGELA).

Torna-se importante colocar aqui algumas cenas que se desenrolaram durante a primeira partida de handebol dessa aula. Durante o jogo, foi possível observar que o aluno Bruno, que se destaca dos demais por ser mais alto e *forte*, era o mais impetuoso do grupo, chegando ao ponto de tentar intimidar os colegas com palavras de baixo calão, além de tentar se sobrepor pelo fato de estar fazendo parte da turma de treinamento de handebol da escola.

Passei a observar o relacionamento do aluno com os colegas, os detalhes de suas ações durante a partida, percebendo que o

mesmo tentava dominar todas as ações na quadra, pedindo sempre a bola para tentar efetuar *fintas* e *dribles*; nem sempre obtendo sucesso, mas sempre que conseguia realizar a jogada não perdia a oportunidade de tirar *um sarro* dos colegas.

Em outro momento, ao conseguir interceptar um passe da equipe das garotas, avançou a passos largos e marcou um gol, sem perder a oportunidade de *zoar* as colegas durante a comemoração soltou a seguinte frase:

Sou o melhor! Sou o melhor do handebol professora! (ALUNO BRUNO).

Fica evidente a necessidade do aluno se sobrepor, subjugando os colegas. Segundo Connell (1995), qualquer forma particular de masculinidade pode ser considerada complexa e até mesmo contraditória, sendo que,

o fato da contradição faz com que seja essencial ter uma definição de masculinidade que não equacione gênero simplesmente com uma categoria de pessoas. Se a *masculinidade* significasse simplesmente as características dos homens, não poderíamos falar da feminilidade nos homens ou da masculinidade nas mulheres (exceto como desvio) e deixaríamos de compreender a dinâmica do gênero (CONNELL, 1995, p.189).

Segundo Vieira (2008), as atividades esportivas durante as aulas de Educação Física assumem certo rito de passagem para os meninos tornarem-se homens, por meio da incorporação de determinados papéis sociais de masculinidade e virilidade, impostos culturalmente pela prática dos esportes. Dessa maneira o esporte tende a ser visto socialmente como uma cena onde o indivíduo desenvolve sua independência, sua força física, sua agressividade,

bem como a capacidade de disputa, sendo todas essas características que a sociedade culturalmente atribui aos homens (VIEIRA, 2008).

Faz-se necessário esclarecer que o aluno se dirigia aos colegas, sempre tentando esconder seus atos e palavras da professora, sempre encaminhado o olhar na direção da mesma antes de dirigir-se aos colegas, porém não se conteve ao marcar o gol, e dirigiu-se diretamente à professora, que imediatamente tratou de arrematar a fala do aluno:

Tem que ser o melhor em comportamento e respeito também! Não é Bruno? (PROFESSORA ROSANGELA)

Interessante o contraste entre as atitudes dos alunos quando a professora encerrou o primeiro jogo. Enquanto a maioria dos alunos, mesmo conversando em tom elevado de voz, empolgados com a dinâmica do jogo, saíram da quadra aparentando estarem satisfeitos em terem vivenciado a modalidade, talvez até vindo a compreender que a organização adotada pela professora era para favorecer a participação da maioria, alguns garotos, entre eles o Bruno, demonstravam certa *revolta* com a saída das duas equipes para entrada das outras que ainda não haviam jogado, achando que estavam sendo injustiçados, e que pelo fato de terem ganho o jogo, deveriam permanecer na quadra até serem derrotados, chegando a expressar excessiva falta de respeito e aceitação das regras impostas pela professora:

*Esses (...) nem sabem jogar, e ainda tiram o nosso tempo de jogo!
A professora também fica tirando, babando esses burros! (ALUNO BRUNO).*

Cavaleiro e Vianna (2010) relatam que agressões e insultos, decorrentes das cobranças de atitudes e posturas corporais, como estas que foram descritas no relato da aula, são identificadas como própria de um homem na esfera social, corroborando com características pertencentes à masculinidade hegemônica.

Nesse contexto observa-se que a Educação Física Escolar, através de suas práticas, participa da dinâmica de legitimação do esporte como área masculina reservada (DUNNING, 1992), mantendo forte ligação com as normatividades de gênero hegemônicas, que inspiram “necessidade de transgredir” as regras para impor a própria vontade com explosões constantes de autoafirmação.

Para Oliveira (2004) através da via dos esportes a masculinidade tende a se estender por todo o corpo social enquanto valor e símbolo consagrado, ultrapassando as barreiras de classes, religião e todas as outras diferenças que poderiam limitar a hegemonia e homogeneidade de sua valorização.

Percebemos no contexto dessa cena alguns sinais que levam a necessidade de refletir sobre algumas das contradições presentes na esportivização das aulas de Educação Física. O primeiro sinal a ser enfatizado é relacionado ao comportamento que poderá ser apresentado por alguns alunos quando esses tendem a assimilar, de maneira equivocada, que o objetivo principal da aula, ou dos jogos esportivos que se desenvolvem durante as aulas, é ganhar a qualquer custo. No contexto do processo de escolarização, nas relações sociais o aluno tenderá a apresentar atitudes desrespeitosas com os colegas, pois conceberá os outros como adversários a serem batidos, e não colegas em um processo coletivo de aprendizagem (GUERIERO; ARAÚJO, 2004; CAVALEIRO e VIANNA, 2010; CARVALHO e ARAÚJO, 2015).

Outro sinal a ser enfatizado nessa cena, é a dificuldade apresentada por alguns alunos em aceitarem regras que favoreçam a maioria dos atores, pois com a esportivização, as aulas de Educação Física apresentam-se como um terreno fértil à reprodução de comportamentos arredios, onde as condutas que se diferenciam das regulamentações impostas pelos códigos normativos do esporte institucionalizado, são desconsiderados, favorecendo cada vez mais comportamentos autocentrados, em detrimento da construção de mais atitudes cooperativas e altruísticas.

As diferenças entre os alunos ficam despercebidas ou serão explicadas a partir de sua natureza exclusivamente biofísica, atribuindo o comportamento motor dos alunos como sendo apenas uma consequência de sua bagagem genética, sem influência do contexto social.

Nessa ótica, alguns alunos são concebidos como mais agraciados hereditariamente que outros, não havendo possibilidades de intervenção pedagógica, restando ao docente aceitar a natureza, justificando que alguns alunos são os aptos para práticas cada vez mais eficientes, e outros se apresentam como inaptos, incluindo nesse grupo os alunos tidos como menos habilidosos e os alunos que apresentam deficiências físicas. Esse cenário apresenta o esporte de alto rendimento sendo replicado na escola, e não o esporte sendo *pedagogizado* como conteúdo das aulas, indicando sinais da subordinação da instituição escolar aos códigos e sentidos da instituição esportiva (BRACHT, 1992; DAOLIO, 2010).

CENA 6: AULA LIVRE: ... O FUTEBOL DA EXCLUSÃO:

Essa cena será apresentada a partir da compilação de duas semanas de aulas, nas quais a professora titular, responsável por ministrar aulas no componente curricular Educação Física, da turma do 6º ano necessitou se afastar das atividades escolares devido a problemas de saúde. Durante a ausência da professora titular, os alunos do 6º ano B foram assistidos pelo professor substituto da disciplina Educação Física, reconhecidos na rede municipal de São Paulo como professores de módulo¹², o professor Jorge.

Com a ausência da professora titular foi adotada a estratégia de encontrar a turma já na quadra, porém logo em seguida adentraram o professor Jorge acompanhado da turma do 6º ano B. Chegando a quadra, o professor solicitou aos alunos que não atrapalhassem a aula da outra turma que faziam aula na quadra coberta, determinando que a sua turma (6º ano B) poderia utilizar a quadra descoberta para as práticas eleitas pelos alunos. Nesse momento percebi que a maneira de trabalhar do professor era diferente da forma adotada pela professora titular da classe, pois o substituto aproximava-se de uma concepção de aulas abertas para definição do conteúdo a ser abordado, porém sem abrir mão do conteúdo esportivizado.

Segundo Almeida et. al (2011), a proposta da concepção de Aulas Abertas foi concebida por Hildebrandt e Laging (1986), sendo que a referida proposta se caracteriza pela participação dos alunos nas decisões referentes aos objetivos, seleção dos conteúdos, metodologia e avaliação. Porém, logo ficou claro que o professor, por opção metodológica, não intencionava dirigir as atividades dos discentes, deixando-os livres para adotarem a posição que achassem convenient-

¹² São professores efetivos do quadro docente da SME-SP que não possuem classes atribuídas no ano letivo corrente, permanecendo nas unidades escolares atuando como professores assistentes, ou, na ausência do professor titular da classe, atuando como professor substituto.

te, inclusive a de não realizar nenhuma atividade durante o período da aula, vinculando o momento da aula de Educação Física a um momento de lazer, onde os alunos desenvolviam as atividades enquanto sentiam *vontade*, sem nenhum compromisso pedagógico.

Após orientar os alunos sobre quais seriam os espaços utilizados durante essa aula, o professor, que trazia consigo uma grande sacola azul, começou a distribuir os materiais. Bruno se antecipou, pegando uma bola de futsal e, correndo em direção à quadra descoberta, gritava para que os interessados no *futebol* o acompanhassem, sendo seguido, imediatamente, pela maioria dos meninos.

Os fatores determinantes para identificação de uma concepção de aulas abertas foi o fato dessa abordagem talvez contribuir, para a motivação dos alunos além de evidenciar o desenvolvimento da autonomia, sendo este um dos propósitos da Educação Física, porém, após uma observação mais atenta, foi possível observar que a prática do docente carecia de alguns elementos metodológicos para compor uma concepção de aulas abertas, pois não se espera que os alunos apenas reproduzam movimentos técnicos conforme um modelo esportivo preestabelecido, sem reflexão, questionamento, ou indagações (ALMEIDA, et. al, 2011), mas vivenciem a autonomia de maneira plena, optando e refletindo sobre as suas escolhas, estabelecendo elementos que façam as mesmas fazerem sentido para o seu cotidiano, também fora da escola, a partir de um processo de aprendizagem que seja significativo para os alunos subsidiado pela intencionalidade docente, tornando-se necessário a compreensão do valor da autonomia para a construção de uma sociedade mais justa (AUSUBEL, 1982; KUNZ, 2006; ALMEIDA, et. al, 2011). O fato é que as aulas nesta abordagem podem ser realizadas de diferentes maneiras, dependendo da possibilidade do aluno decidir juntamente

com o professor, pois, segundo Hildebrandt e Laging (1986), as aulas realmente enquadram-se na concepção de aulas abertas quando:

(...) os alunos participam das decisões em relação aos objetivos, conteúdos e âmbitos de transmissão ou dentro deste complexo de decisão. O grau de abertura depende do grau de decisão possibilidades de co-decisão. As possibilidades de decisão dos alunos são determinadas cada vez mais pela decisão previa do professor (HILDEBRANDT; LAGING, 1986, p. 15).

Enquanto algumas garotas tomaram a posição de sentarem nos bancos laterais para mexerem nos telefones celulares, constituindo o que Oliveira e Daolio (2014) conceituam como a periferia das quadras, a aluna Daiane pegou uma bola de vôlei, e dirigiu-se à quadra pintada no pátio lateral.

Nesse instante localizei a aluna Júlia que seguiu em direção a quadra onde estavam as garotas, expressando satisfação, batendo palmas e dando *saltitos* enquanto caminhava para *quadrinha*. Daiane tomou para si o comando das ações, orientando que as colegas formassem um círculo, em um dos lados da quadra, e começou a organizar o grupo para que pudessem desenvolver um jogo utilizando os fundamentos do *voleibol*, posteriormente, após alguns minutos de observação da prática, compreendi se tratava do jogo de *meinho*¹³.

¹³ Jogo no qual os alunos, posicionados em formação circular, executam toques com a bola de voleibol. Ao totalizar cinco toques algum participante pode bater na bola para acertar um dos colegas que, caso não consiga segurar a bola, agacha-se no meio da roda, ficando lá até ser acertado pela bola novamente.

Interessante perceber que os alunos se dividiram levando em consideração o gênero, pois os meninos ficaram inseridos na atividade de futebol, e as meninas se direcionaram para o vôlei. Segundo Saraiva (2005), o cotidiano das aulas de Educação Física ministradas nas escolas, faça parte esta da rede de ensino particular ou pública, ainda hoje, é marcado por algumas dificuldades e resistências às práticas conjuntas entre os meninos e as meninas, tanto por parte dos alunos quanto de alguns professores. É fato que a professora titular priorizava em suas aulas o trabalho com turma mista, porém o professor Jorge nem cogitou essa possibilidade.

Após distribuir os materiais e direcionar os alunos para as atividades pelas quadras, o professor Jorge sentou-se em um dos bancos laterais, pegou uma revista sobre *treinamento* e começou a folhear as páginas, deixando os alunos à vontade. Alguns optaram em estar jogando futebol, outros praticando o *meinho*; além de alguns garotos que optaram em brincar de pega-pega, e as meninas que também optaram em permanecerem fora das atividades.

Passei a concentrar a observação no desenvolvimento do jogo de futsal dos meninos, pois não havia garotas nessa atividade, e a primeira cena que chamou atenção foi a divisão das equipes. Como havia treze garotos interessados em participar, Bruno determinou que ele e o Matheus iriam *tirar* os times. E que os de fora iriam esperar por três gols para poderem jogar. Tiraram *impa ou par*, e começaram a escolha alternadamente.

Foi possível observar que durante o processo de formação dos grupos, tiveram alguns alunos que foram rapidamente escolhidos, e outros que pareciam ser escolhidos por falta de opções. Tratei de considerar essa sequência das escolhas dos alunos com o desenvolvimento da atividade, e imediatamente pude constatar que os que apresentavam mais habilidades motoras para a modalidade foram

exatamente os primeiros a serem escolhidos; ficando os tidos como menos habilidosos para serem escolhidos no final, como último recurso. Após a escolha, restaram três alunos que ficaram de fora para a próxima partida.

Torna-se necessário uma reflexão sobre um aspecto comum durante as aulas de Educação Física, a exclusão. Determinadas atitudes tomadas pelo professor quando se omite no processo de mediação didático-pedagógica, ou ações e falas dos próprios alunos, podem contribuir para a exclusão de um, ou vários alunos, durante uma aula como percebido no decorrer do jogo de futebol. Não só o fato de não participar pode ser considerado como excludente. É necessário perceber que qualquer prática que não tenha um caráter de participação integral e indistinta pode estar gerando atitudes de exclusão (SILVA e SALGADO, 2005).

Voltando ao desenvolvimento do jogo, foi possível perceber claramente que os alunos buscavam utilizar as regras oficiais do futsal, além de incluírem algumas regras do futebol de campo. Ficou nítido que alguns alunos demonstravam bastante competitividade, em especial Bruno, reproduzindo alguns elementos da prática competitiva, emitido em alguns momentos expressões incentivadoras aos seus companheiros de equipe, e em outros, desrespeitando os colegas com frases pejorativas, apresentando um típico comportamento vinculado ao princípio equivocado de que para ganhar vale tudo. Quanto a essa situação, os valores atribuídos aos tidos como mais habilidosos se baseiam em padrões distantes da realidade do contexto, vindo a reproduzir o esporte midiático (BRACHT, 1992 apud VAGO, 1996). Com isso, executar de forma precisa e idêntica os gestos técnicos vinculados ao futsal, em uma perspectiva de rendimento parece ser mais atrativo que praticar a atividade com objetivos recreativos,

conforme a proposta do professor, que priorizaria à precisão e à técnica (SILVA e SALGADO, 2005).

É perceptível que quando existe uma valorização exacerbada das práticas esportivas no ambiente de escolarização, há uma forte tendência a seletividade, fomentando o comportamento de supervalorização dos mais habilidosos, e, conseqüentemente, uma desvalorização dos tidos como menos habilidoso. Não é pouco comum perceber que as aulas de Educação Física têm excluído um grande contingente de alunos que não se encaixam nos padrões de habilidades motoras definidos, quase sempre, a partir do esporte de alto rendimento, permitindo-nos identificar contradições, pois partimos do pressuposto de que a Educação Física Escolar deve ser ofertada de maneira plena para todos os alunos, respeitando seus direitos à escolarização independente de características físicas ou intelectuais. Percebemos que atualmente o esporte muitas vezes se apresenta como um prolongamento do cenário do alto desempenho, no qual os códigos da instituição esportiva podem ser resumidos em princípio do rendimento atlético-desportivo, competição, comparação de rendimentos, regulamentação rígida, onde o sucesso esportivo torna-se sinônimo de vitória, além da racionalização de meios e técnicas desvalorizando assim, o histórico motor e o contexto social no qual os alunos estão inseridos, além de favorecer a não aceitação das diferenças e a exclusão, em detrimento da valorização e da participação efetiva de todos os alunos (BRACHT, 1992 apud VAGO, 1996; SILVA e SALGADO, 2005).

Porém, o que percebemos nessa cena é que a situação vinculada a ausência da professora titular tende a provocar um cenário de falsa liberdade caracterizado pela ausência do direcionamento didático das atividades. E, quando ocorre a falta de direcionamento das atividades, deixando os alunos em situação de “*aula livre*” tende a

consolidar cenas de exclusão, fomentando um fenômeno vinculado ao comportamento, por parte de alguns alunos, de se manterem na “periferia das quadras”. Assim, também nos parece relevante perceber tal fenômeno, compreendendo que se apresenta como sendo comum, e ao mesmo tempo contraditório, não como algo natural, mas produzido pelo contexto escolar possuidor de íntima relação com a prática pedagógica dos professores, ou ausência desta (OLIVEIRA & DAOLIO, 2014; p.73). Porém, é fato que pelas experiências e competências pessoais diversificadas de cada aluno, resultante do conhecimento adquirido também fora da escola, não se deve esperar que todos os discentes participem de todas as atividades propostas da mesma maneira (BRASIL, 1997).

CENA 7: A INFLUÊNCIA DOS MEGAEVENTOS ESPORTIVOS:

Após o recesso escolar do mês de julho, retornei a EMEF para dar continuidade às observações participantes, e reencontrar a turma no segundo semestre letivo de 2016. Esse prometia ser um início de semestre bastante movimentado, especialmente para Educação Física Escolar, pois em duas semanas começariam os primeiros Jogos Olímpicos a serem realizados no Brasil, e isso tenderia a movimentar bastante todas as dimensões da sociedade brasileira, em especial às atividades escolares.

É necessário salientar que durante um longo período do segundo semestre letivo, a aluna Júlia ficou afastada das atividades escolares por recomendação médica, devido às intercorrências ligadas ao tratamento que necessitava realizar. A aluna só retornou à escola no mês de setembro.

Retomando as ações escolares, foi possível perceber que havia uma atmosfera diferente na escola. Sendo que, ao encontrar a professora de Educação Física, confirmou-se as suspeitas quando fui informado sobre as ações escolares para a retomada no 3º bimestre; era justamente o Projeto Olimpíada. A ideia foi realizar na U.E. um projeto *interdisciplinar*¹⁴, com o qual os alunos estariam desenvolvendo pesquisas diversas sobre países participantes dos Jogos Olímpicos.

A abordagem interdisciplinar deve ser estimulada, comportamento esse explícito nos documentos oficiais como os PCNs (BRASIL, 1997), além das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2013), que defendem o diálogo entre as disciplinas para que o estudante tenha uma visão global do conhecimento.

¹⁴ Adjetivo que qualifica o que é comum, ou estabelece relações a duas ou mais disciplinas ou outros ramos do conhecimento. É o processo de ligação entre disciplinas.

A iniciativa da U.E. apresenta-se de acordo com as normas, bem como dialoga com as Diretrizes Curriculares Nacionais que sugerem uma gestão centrada na abordagem interdisciplinar, organizada por eixos temáticos, mediante interlocução entre os diferentes campos do conhecimento, visando superar o isolamento das pessoas e a compartimentação de conteúdos rígidos (BRASIL, 2013).

As referidas Diretrizes desafiam, sob o ponto de vista da interdisciplinaridade, os professores a desenvolverem uma abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento, princípio também presente no documento que aborda os direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral para disciplina Educação Física proposto pela SME-SP (SÃO PAULO, 2016b). Tais Diretrizes afirmam que a interdisciplinaridade possibilita assegurar a transversalidade do currículo, propiciando a interlocução entre os saberes e os diferentes campos do conhecimento.

No processo de operacionalização didático-pedagógico, as pesquisas realizadas pelos alunos culminaram com apresentações práticas das modalidades esportivas tidas como mais expressivas de cada país, ação essa que ficou sob a responsabilidade dos professores de Educação Física de cada turma; além da organização de um *estande* para cada turma/país, com informações sobre as modalidades esportivas, o histórico olímpico, e os principais ídolos do país nos esportes, nas artes e na política.

A intencionalidade da coordenadora pedagógica era aproveitar o megaevento esportivo a se iniciar em solo brasileiro, vinculando-o a uma ação pedagógica integrada para ampliar o acesso às informações por parte dos alunos, aparentando adotar uma metodologia diferenciada e estimulante, tanto para os alunos como para os professores. Imediatamente foi possível constatar que a professora de

Educação Física acreditou na proposta, e se comprometeu em desenvolver o projeto, e isso ficava muito evidente em sua fala:

É uma oportunidade de aproximar mais os alunos da história dos jogos, e de conscientizá-los sobre a importância desse evento para o país! (PROFESSORA ROSANGELA).

A professora de Educação Física iniciou as ações do projeto explanando para os alunos informações sobre os Jogos Olímpicos, que iriam ter início oficial na semana seguinte, na cidade do Rio de Janeiro. Falou sobre algumas das modalidades esportivas olímpicas, e da importância de um evento daquela magnitude para o país sede, nesse caso o Brasil. Solicitou que os alunos acompanhassem, sempre que houvesse oportunidade, as transmissões dos jogos, as apresentações esportivas pela TV, e trouxessem temas para discussão durante as aulas. Explicou que eles (alunos) deveriam pesquisar durante as aulas no laboratório de informática, e que iria dividir a turma em grupos, para cada grupo ficar responsável por uma parte do trabalho. Informou também que eles receberiam o apoio de mais dois professores, o de Geografia e a professora de Língua Portuguesa, para pesquisar e organizar a exposição, que foi realizada nas respectivas salas de aulas.

De acordo com Mascarenhas (2012), em tempos de Jogos, tornam-se recorrentes os discursos retóricos em defesa da valorização da Educação Física. Está dinâmica já foi constatada por Bracht e Almeida (2003), ao problematizarem o movimento pró Educação Física que se seguiu ao fracasso brasileiro após os Jogos Olímpicos de Sydney no ano 2000. O discurso em consonância entre o Governo Federal, o Comitê Olímpico Brasileiro (COB) e o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF), alegando a necessidade de melhor

organização da base de desenvolvimento do esporte nacional, proclamaram a revalorização da Educação Física, porém na realidade essa supervalorização pretendida, pressupõe a maior expressão das práticas esportivas na escola, o que redundou, segundo advertiram os autores, numa pseudo valorização da Educação Física Escolar.

A retórica reedita um discurso a muito presente na Educação Física brasileira, qual seja, a retomada da ideia de pirâmide esportiva, subordinando, mais uma vez, o desporto escolar àquilo que é de interesse do esporte de alto rendimento, tornando perceptível o corte, já denunciado, da perda do projeto político pedagógico da Educação Física para o esporte de rendimento. Em outras palavras, a subordinação da Educação Física à política esportiva (BRACHT; ALMEIDA, 2003, p. 94).

No desenvolvimento dessas cenas foi perceptível a movimentação dos líderes dos grupos, que eram os mesmos atores de algumas das atividades descritas anteriormente. Eram eles o Matheus, a Daiane, e o Bruno. A parte do projeto que coube à Educação Física foi justamente expressão esportiva, com ênfase no atletismo como modalidade esportiva representativa do país estabelecido para o 6º ano B, que foi a Jamaica.

Mesmo em tempos de megaeventos esportivos o papel da Educação Física como componente curricular, segundo Daolio (2004), numa perspectiva cultural, constitui em poder

(...) ampliar seus horizontes, abandonando a ideia de área que estuda o movimento humano, o corpo físico ou o esporte na sua dimensão técnica, para vir a ser uma área que considera o ser humano eminentemente cultural, contínuo construtor de sua cultura relacionada aos aspectos corporais. Assim, a educação física pode, de fato ser considerada a área que estuda e atua sobre a cultura corporal (DAOLIO. 2004, p.9).

Para Betti e Zuliani (2002) a finalidade da Educação Física como componente curricular é a de

(...) introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir do jogo, do esporte, das atividades rítmicas e dança, das ginásticas e práticas de aptidão física, em benefício da qualidade da vida (BETTI e ZULIANI, 2002, p.75).

De acordo com Daolio (2013), abordamos a Cultura Corporal como sendo elementos de uma tradição acumulada pela humanidade sobre as práticas, conceitos e cuidados corporais, possibilitando ao componente curricular Educação Física, no contexto de sua especificidade, compor o conjunto de disciplinas curriculares no planejamento e execução do projeto Olimpíada proposto pela Escola Social como atividade interdisciplinar em uma dimensão muito mais ampla, que apenas se responsabilizar pelas apresentações esportivas de cada nação a ser representada durante o projeto.

Retomando o contexto da aula de Educação Física, em um segundo momento, após expor as diretrizes em sala de aula, a professora Rosangela deu continuidade às atividades daquela aula na quadra. A professora, ampliando as possibilidades de compreensão dos alunos, não limitou a sua abordagem apenas à prática da corrida, explicou que:

O esporte é uma parte integrante da vida nacional na Jamaica, tendo nas práticas esportivas e artísticas algumas das principais manifestações que levam o país a se destacar no cenário mundial!

Os jamaicanos tendem a apresentarem excelentes resultados, aliados a ótimo desempenho em competições internacionais no atletismo, destacando as performances do corredor Usain Bolt! (PROFESSORA ROSANGELA).

Durante a explanação, explicou para os alunos que o atletismo é o conjunto de esportes constituído por três modalidades: corrida,

lançamentos/arremessos e saltos. Fez algumas observações, explicando que de modo geral, as provas do atletismo são praticadas em estádios, com exceção de algumas corridas de longa distância, que são praticadas em vias públicas ou no campo, como a maratona, e etc.

Refletindo sobre o amadurecimento e o papel social da Educação Física como componente curricular, concordo com Bracht (1999) e Daolio (2008), quando afirmam que o campo da Educação Física passa a incorporar as discussões pedagógicas de forma mais intensa nas décadas de 1980/90, muito influenciadas pelas ciências humanas, principalmente a sociologia, a antropologia social, e a filosofia da educação.

Com a promulgação da Lei 9.394 de 1996 (LDB), quando a Educação Física passa a ser considerada um componente curricular, vindo a superar a ideia reducionista de área de atividade (BRASIL, 1996), os estudiosos da área recebem um poderoso reforço nas pesquisas que vinha sendo desenvolvidas desde a década de oitenta; quando inicia um processo no qual a disciplina passa a ser mais enfatizada como uma área de conhecimento, portanto, apresentando conteúdos que devam ser ensinados e aprendidos no contexto escolar, ampliando seus horizontes, não a reduzindo apenas às práticas esportivas.

O fato é que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 é o marco histórico para que a Educação Física se afirme de fato como área de conhecimento deixando para trás seu estigma de apenas atividade. Porém em algumas instituições de ensino brasileiras, aos alunos do ensino fundamental II resta apenas o legado de atividade esportiva. Soares (1996) afirma que a aula de educação física é

(...) um lugar de aprender coisas e não apenas o lugar onde àqueles que dominam técnicas rudimentares de um

determinado esporte vão “praticar” o que já sabem, enquanto aqueles que não sabem continuam no mesmo lugar (SOARES, 1996, p. 11).

Quando a professora finalizou a parte conceitual do tema, com as explicações pertinentes ao assunto abordado, passando para parte procedimental da aula os alunos iniciaram as vivências práticas com exercícios de aquecimento para preparar os alunos para experimentarem a modalidade “atletismo”.

Após a conclusão do *aquecimento*, a professora Rosângela expôs como seriam desenvolvidas as atividades práticas durante aquela tarde, mantendo a característica presente em suas aulas, quando oferece grande ênfase ao componente técnico da modalidade a ser trabalhada durante a aula. Proferiu algumas falas orientando-os sobre a atividade:

Nesse primeiro momento vocês vão aprender os movimentos da saída utilizados durante as corridas, e, se houver tempo, ainda hoje, vão começar a aprender a realizar a passagem do bastão para provas de revezamentos.

É importante aprenderem bem essas técnicas, pois são elas que irão determinar os vencedores das corridas.

Tem que ter uma boa saída, e uma excelente passagem do bastão, sem deixar cair. Pois, se o bastão cair, durante uma prova oficial, a equipe é automaticamente desclassificada! (PROFESSORA ROSANGELA).

Quando alinhamos a reflexão sobre as ações relacionadas aos megaeventos esportivos realizados no território brasileiro, e a influência que tal momento exerce sobre o processo de escolarização, temos em Mascarenhas (2012) um dos principais críticos em relação às ações governamentais voltadas para a organização e realização dos megaeventos, principalmente quando vincula-se esses ao componente

curricular Educação Física.

O autor considera danosa a retomada da ideia de pirâmide esportiva e alerta para os possíveis riscos em relação à perda do projeto político-pedagógico da Educação Física quando esta é colocada a serviço do esporte de rendimento.

Há de se dizer que os objetivos da Educação Física devem ser os objetivos da escola e não de políticas e interesses transitórios e externos à sua realidade, como o demandado pelos megaeventos esportivos, em especial, pelo projeto olímpico. Deste modo, o esporte não pode ser confundido com Educação Física, mas deve ser compreendido apenas como um dos seus elementos, junto com a ginástica, o jogo, a dança, a luta, dentre outras práticas corporais produzidas pela humanidade (MASCARENHAS, 2012, p.60).

Daolio (2013) afirma que o problema da utilização do modelo do Esporte de Rendimento nas aulas de Educação Física é que esse modelo tende a negar princípios fundamentais da instituição escolar, dentre os quais o mais importante é a garantia das mesmas oportunidades de conhecimento a todos os alunos ali matriculados.

Em uma conduta que se aproxima da reprodução do modelo esportivo de alto rendimento, a professora orientou os alunos e demonstrou como eles deveriam se posicionar para realizarem as saídas durante as corridas. Colocou as duas mãos no solo em frente ao corpo, posicionando uma perna a frente da outra, com os joelhos apoiados no chão. Conforme ia demonstrando os gestos motores, a professora explicava a importância de haver um posicionamento *perfeito* para que a projeção do corpo fosse eficiente, além de salientar que a sequência de movimentos era induzida pelos comandos do narrador de provas:

*Em suas marcas! Mãos a frente do corpo com os joelhos no chão.
Preparar! Eleva-se os joelhos e concentra a força nas pontas dos*

pés... é quando vem o tiro de partida para iniciar a corrida!
(PROFESSORA ROSANGELA).

Conforme a professora explicava as etapas os alunos permaneciam atentos a todos os detalhes. Após a demonstração, a professora, usando um bastão de giz, marcou alguns *traços* no chão, representando as marcações de blocos de partidas para corridas. Dividiu a turma em quatro grupos, e, na sequência, explicou que eles iriam executar a saída sob seus comandos, correriam até o outro lado da quadra, e retornariam caminhando para reduzir os batimentos cardíacos. Percebia-se no ar uma grande preocupação em reproduzir os gestos da maneira mais correta possível, pois para alguns alunos o objetivo da aula passou a ser a reprodução perfeita da saída.

Bracht (2005) considera que a manifestação de esporte que mais tem influenciado o modelo para a prática esportiva escolar é o de alto rendimento ou espetáculo, introduzindo no processo de escolarização valores e códigos inerentes a este modelo, como a seletividade e a exclusão, além da maximização do rendimento o que leva, em algumas situações, a utilização de recursos escusos para se obter a vitória a qualquer custo, utilizando a violência, enfatizando assim, a busca somente da técnica eficiente em detrimento da apropriação da cultura de movimento.

Nesse momento, no contexto da aula de Educação Física na Escola Social, ocorreram algumas cenas que ilustram a reflexão sobre a manifestação do modelo esportivo de rendimento. Sendo que a primeira foi protagonizada pelos alunos Bruno e Matheus, que estavam em fileiras diferentes e aparentavam estarem se desafiando ao serem orientados a se posicionarem para executarem a partida da corrida, chegando a trocar olhares e palavras de desafio. Após o apito da professora, autorizando a saída para correr, os dois fizeram uma

corrida acirrada, e ao final, quando o Matheus chegou primeiro ao final da quadra, o Bruno se jogou no alambrado a sua frente, demonstrando um sentimento de frustração, exibindo uma expressão facial de choro e disse:

Essa você ganhou! Vamos ver a outra! Eu sou mais rápido que você!
O que gerou uma reação do Matheus com a seguinte colocação:
Você só fala..., mas na hora perde para mim! (ALUNO BRUNO).

Interessante perceber que os alunos aparentavam não terem compreendido o contexto pedagógico da atividade, nem se essa estratégia de trabalhar em forma de projeto seria eficiente para eles acessarem de uma maneira diferenciada os conteúdos do olimpismo. O que prevalecia era um comportamento de competitividade exacerbada, deixando de lado a dimensão atitudinal do conteúdo, que deveria estar vinculada a assimilação e expressão de atitudes éticas e positivas frente ao conteúdo esportivo (DARIDO, 2012).

Após essa cena, as atividades continuaram com a professora focada em realizar as correções no posicionamento dos alunos que não posicionavam as mãos, ou os pés, nos locais demarcados no chão da quadra, sempre salientando que o posicionamento correto era fundamental para que houvesse uma boa saída. Enfatizando a relevância que era dada ao componente técnico durante a execução, não dando ênfase a importância da vivência a partir da representação que cada aluno poderia oferecer a sua prática.

Essa imitação exacerbada do gesto técnico apresentado pela docente nos leva a refletir também a partir do conceito de imitação prestigiosa, utilizado por Marcel Mauss (1974), segundo o qual os atos tidos como bem-sucedidos, realizados por pessoas portadoras de “autoridade” tendem a ser imitados, sem necessariamente haver uma

compreensão do real motivo de desempenhar tal gesto, em especial os vinculados a determinadas técnicas esportivas.

Mauss (1974) afirma que é a “(...) noção de prestígio da pessoa que faz o ato ordenado, autorizado, provado, em relação ao indivíduo imitador, que se verifica todo o elemento social”. Afirma também que, tanto a criança, como o adulto, tende a imitar os atos que obtiveram êxito e que são considerados como bem-sucedidos, e tenham sido realizados por indivíduos em que confia e que têm autoridade sobre eles.

No ato imitador que se segue, vinculado ao processo de imitação prestigiosa, quando uma criança imita gestos de uma atleta, de um professor, ou de uma campeã olímpica, verifica-se o elemento biológico e o psicológico alinhando-se de maneira poderosa ao social, pois segundo o próprio autor

(...) quando uma geração passa a outra a ciência de seus gestos e de seus atos manuais, há tanta autoridade e tradição social como quando essa transmissão se faz pela linguagem (MAUSS, 1974, p. 199).

Segundo Daolio (2007), quando, por exemplo, um gesto técnico como a conhecida “*pedalada*”, divulgado pelo jogador de futebol Robinho, ou o tiro com o arco imaginário preconizado por Usain Bolt, são, certamente, dotados de eficácia simbólica para aqueles que prestigiam o jogador e é logo retirado do seu local de origem para ser transformado, geralmente pelos meios de comunicação de massa, em uma referência universal. Neste contexto, certas técnicas corporais tornam-se referências que são postos na dinâmica do cotidiano dos alunos e tendem a ser universalizados justificando diversos comportamentos sinalizados pela reprodução dos gestos esportivos de rendimento durante as aulas (DAOLIO, 2007)

Porém, durante o encontro seguinte, o tema da aula de

Educação Física continuou sendo os Jogos Olímpicos no Brasil. Após a entrada da professora na sala de aula, as conversas que giravam em torno da chuva, devido a impossibilidade de descerem à quadra; e, entre alguns garotos, sobre a fraca atuação da seleção brasileira de futebol masculino na estreia nos Jogos Olímpicos; passou a ser dirigida pela professora para histórica medalha de ouro conquistada pela atleta brasileira do Judô, Rafaela Silva.

Após todos se instalarem em seus lugares, sentei-me, como de costume, no fundo da sala de aulas, a tempo de ouvir o aluno Braian questionar a professora se ela havia assistido a luta da judoca brasileira, e complementou a pergunta com a observação:

Foi muito emocionante professora, ver ela ganhar sem nem ter dinheiro prá treinar como os pessoal do outro país!". (ALUNO BRAIAN).

A professora respondeu ao aluno com um tom de satisfação:

*Estão vendo crianças? O resultado do treinamento e da dedicação? Por isso ela ganhou!
Se há um foco durante o treino, e um objetivo por trás disso; o atleta, que é disciplinado, pode chegar no topo! (PROFESSORA ROSANGELA).*

Aproveitando o diálogo iniciado com o aluno, a professora deu continuidade à aula utilizando o exemplo da judoca campeã, dando ênfase à importância da dedicação e da disciplina para atingir os objetivos no esporte e na vida. É perceptível a posição docente vinculada à meritocracia, justificando que se o sujeito se esforça, e persiste com dedicação, tenderá a alcançar os seus objetivos,

deixando de lado outras variáveis sociais que geralmente serão mais determinantes que os esforços do sujeito. Pois, nem sempre os esforços individuais serão suficientes para alcançar os desejos.

Na aula seguinte a professora de Educação Física informou que iriam realizar uma discussão dirigida em forma de debate, e que o objetivo seria enxergar um contexto mais amplo que o feito esportivo dos atletas. Iniciou a conversa relacionando a conquista da judoca brasileira com a sua realidade social, colocando que:

Não é só nos esportes que há necessidade de disciplina e dedicação. Na vida, para atingir seus objetivos, conquistar um melhor emprego, uma moradia melhor, e as coisas que deseja, a pessoa tem que persistir com honestidade e garra! (PROFESSORA ROSANGELA).

Tem que trabalhar duro (...) é igual ao esporte; tem que treinar muito. Se não treinam, não se dedicam, não dá para ser um vencedor!

Vocês não treinam no handebol, na equipe da escola, e durante as aulas? Não estão aprendendo atletismo e irão aprender o vôlei? É isso! Com o treinamento, se aprende cada vez mais(...)".
(PROFESSORA ROSANGELA).

Na visão da professora, o esporte apresenta-se como modelo de comportamento social que possibilita aos alunos vivenciarem situações que se apresentam nas aulas de Educação Física, bem como nas turmas de treinamento esportivo, e podem ser extrapoladas para fora do universo escolar/esportivo, em diversas dimensões da vida cotidiana dos alunos.

Segundo Soares (1992, p.38), esses comportamentos “podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas”, emergindo da ideologia esportivizada, situando-se, em

alguns casos, como ponto de sustentação para diversas condutas pedagógicas adotadas pela docente durante as abordagens nas aulas de Educação Física.

Nesse sentido, mesmo a prática esportiva sendo utilizada como elemento catalizador de comportamentos de superação, luta e disciplina, é necessário adequá-lo ao momento histórico e ao contexto no qual ele vem sendo abordado. Kunz (1994) chama a atenção para a necessidade dessa diferenciação do modelo adotado de acordo com o cenário:

Se o esporte de alto rendimento, ou de competição, com seus valores, normas e exigências é o esporte aceito de forma evidente e inquestionável em todas as instâncias onde ele possa ser praticado sem que se altere a sua estrutura básica para atender interesses compatíveis com os praticantes, isto ainda não garante que os “interesses reais” destes praticantes estejam na prática deste esporte, pelo menos da mesma forma como ele se apresenta para os que treinam diariamente (KUNZ,1994, p. 25).

É notável a possibilidade diversificada que um evento esportivo de dimensões mundial, como é o caso dos Jogos Olímpicos pode encontrar no ambiente de escolarização, podendo limitar suas dimensões a importância excessiva às reprodução dos gestos esportivos, em detrimento de outras abordagens que possam ampliar os horizontes dos alunos, refletindo sobre seu contexto sociocultural, relacionando as práticas à sua realidade, ou como essas práticas poderão ser desenvolvidas além dos muros da escolar. Levantamos essa reflexão por compreender que, de acordo com Daolio (2004), numa perspectiva cultural, a Educação Física pode atuar ampliando os horizontes dos alunos.

(...) abandonando a ideia de área que estuda o movimento humano, o corpo físico ou o esporte na sua dimensão técnica, para vir a ser uma área que considera o ser humano eminentemente cultural, contínuo construtor de sua

cultura relacionada aos aspectos corporais. Assim, a Educação Física pode, de fato ser considerada a área que estuda e atua sobre a cultura corporal de movimento (DAOLIO, 2004, p.9).

Segundo Daolio (2013, p. 125) o papel desempenhado pelo Brasil nos últimos anos, quando assumiu a organização dos chamados megaeventos esportivos, trouxe à tona uma série de demandas, expectativas, ansiedades e confusões em relação ao papel da Educação Física Escolar. É evidente que a cada participação brasileira em Jogos Olímpicos, sempre veiculam na mídia e no discurso de diversos representantes das várias esferas do governo demandas em relação à Educação Física Escolar, questionando sobre a sua função na esfera da escolarização, vinculando-a de maneira demasiada ao fenômeno esporte. Os questionamentos partem em direções diversas, porém algumas perguntas tornam-se sempre presentes nos discursos, abordando a responsabilidade da Educação Física Escolar sobre a detecção de talentos esportivos, ou atuar na formação de atletas, e até mesmo contribuir para o aumento na conquista de medalhas olímpicas; nos deixando com uma sensação que esses momentos ajudam a construir conceitos equivocados diante da concepção do papel da Educação Física Escolar.

Atualmente, o objetivo da Educação Física escolar deve vincular-se à valorização do patrimônio cultural constituído ao longo da história, atuando a partir de uma perspectiva sociocultural, já se encontrando citado em diversos documentos e obras literárias, estabelecendo uma abordagem que valoriza o aluno como protagonista do processo de escolarização, sendo assim uma prática pedagógica que tematiza formas de atividades expressivas corporais como o jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram

uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal (SOARES et. al, 2002).

Diante da necessidade de reflexão tanto sobre o papel da Educação Física escolar, quanto sobre as influências permeadas pela proximidade dos megaeventos esportivos no Brasil, torna-se fundamental elaborar uma análise crítica sobre os pontos de interesses abordados por atores sociais vinculados às esferas políticas, e que raramente dispensam interesses legítimos sobre as políticas públicas vinculadas a educação brasileira.

CENA 8: AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EXPULSANDO OS ALUNOS:

Nessa aula, ministrada no terceiro bimestre letivo, após a conclusão do Projeto Olimpíada, a professora informou aos alunos como se deu o processo de criação do Voleibol, onde surgiu, e quando chegou ao Brasil. Explanou sobre a sua relação pessoal com a modalidade, a qual uma de suas irmãs é *ex-atleta* profissional, além de ressaltar a necessidade da dedicação e da disciplina para se sair bem com essa prática. Após explicar aos alunos um pouco do processo de criação e evolução da modalidade, a professora fez um esquema na lousa, com as datas dos principais eventos relacionados à criação e evolução da modalidade, e solicitou que os alunos tomassem nota, para, na sequência irem para atividade prática na quadra.

É interessante refletir sobre a complexidade do universo esportivo, e compreender o que deste universo deve compor os saberes das aulas de Educação Física. Investigar o ensino do esporte no âmbito escolar, possibilitou uma análise de como os conteúdos da Educação Física, em especial o esporte, está sendo abordado e desenvolvido pelos professores durante as suas aulas.

A influência do esporte no sistema escolar, segundo Soares et. al (1992) ocorre de forma tão hegemônica que tínhamos, então, não o esporte *da* escola, mas sim o esporte *na* escola, sendo subordinada a códigos/sentido da instituição esportiva, caracterizando-se o esporte na escola como uma extensão da instituição esportiva (VAGO, 1996). Porém, a possibilidade de estabelecer abordagens didáticas que valorizam também os conteúdos ligados ao processo evolutivo das modalidades esportivas, bem como a influência sofrida pelo momento histórico, em uma perspectiva conceitual (DARIDO, 2012), permite ampliar o conhecimento adquirido pelos discentes, indo além da prática pela prática.

Após a abordagem teórica da modalidade a professora se dirigiu com os alunos para quadra. Durante a aula prática a professora estava posicionada próximo a rede passando algumas instruções aos alunos. Foi possível perceber, através dos gestos realizados, que eram sobre a execução dos movimentos dos fundamentos técnicos do voleibol, demonstrando o posicionamento das mãos e dos braços quando golpeava a bola a projetando para o outro lado da quadra. Após passar as instruções, com a demonstração dos movimentos, a professora solicitou que os alunos voltassem para atividade. Como já tinham iniciado a atividade, eles se dirigiram para o fundo da quadra, organizados em duas fileiras de cada lado, sacando dois por vez na tentativa de realizar o saque por baixo. Era uma aula pedagogicamente fundamentada nas técnicas esportivas, na execução dos gestos dos fundamentos motores específicos da modalidade.

Essa abordagem que objetiva adotar práticas motoras priorizando instrumentalizar os alunos a respeito das técnicas dos fundamentos dos esportes sofre inúmeras críticas por se opor a uma reflexão crítica sobre os esportes em uma concepção plural, além de constituir um forte instrumento de exclusão (HILDEBRANDT, 1998; SOARES, et. al, 1992; KUNS, 1995; BRACHT, 2000; BETTI; ZULIANI, 2002; LINHALES, 2009; DAOLIO, 2010).

De acordo com Bracht (2000) tratar o esporte de forma crítica significaria ser contra a técnica esportiva. Ou seja, os professores que tratam o esporte de forma crítica tendem a relegar a técnica a segundo plano, pois consideram tecnicistas os que dela fazem uso prioritário.

Porém, o mesmo autor afirma que as propostas pedagógicas elaboradas com enfoque crítico não objetivam abolir o ensino de técnica esportiva, ou seja, não negam a aprendizagem das destrezas motoras esportivas. Ao contrário, propõem o ensino dessas técnicas dotadas de outros sentidos, objetivos e finalidades que não sejam

reproduzir o esporte de alto desempenho na escola. Em suas palavras: “O que se criticou e se critica então, é a subordinação inconsciente não à técnica enquanto tal, mas à finalidade a qual determinada técnica está a serviço”. (BRACHT, 2000, p. 17).

Ao refletir sobre as práticas esportivas durante a aula, direcionei as observações à Júlia, ou seja, à sua atuação durante as atividades e a interação dos alunos e professora com a colega. Júlia, que retornava de um período de ausência na escola, aparentava visualmente ter perdido peso, além de aparentar ter tido parte da sua coordenação motora ainda mais comprometida que antes, pois ficou quase dois meses fora das atividades escolares. Esse momento leva a uma reflexão sobre a importância dos alunos com deficiências estarem inseridos no cotidiano das aulas de Educação Física, e o quanto esse componente curricular pode agregar à qualidade de vida desses alunos.

Estudos demonstram que a prática de atividade física por alunos com deficiência pode proporcionar dentre os diversos benefícios da prática regular de atividade física já estabelecidos, a oportunidade de testar seus limites e potencialidades, prevenindo as enfermidades secundárias e promover a integração social do indivíduo, possuindo valores terapêutico evidenciando benefícios tanto na esfera física quanto psicológica, constituindo assim um forte elemento de interação social (ROSADAS, 1989; DUARTE; LIMA, 2003; COSTA e SOUSA, 2004; BOAVENTURA, 2009).

Quanto aos benefícios físicos que podem ser adquiridos podem-se ressaltar a melhora na condição cardiovascular dos praticantes, ganhos de agilidade, de equilíbrio dinâmico ou estático, aprimora a força muscular, coordenação motora, e resistência física, amplia o repertório motor; enfim, o favorecimento de sua readaptação ou adaptação física global. Na esfera psicológica, podemos observar

ganhos variados, como a melhora da autoestima, integração social, redução da agressividade, dentre outros benefícios (ALENCAR, 1986; ROSADAS, 1989; DUARTE; LIMA, 2003;).

Porém, mesmo com o estímulo dos colegas, a aluna demonstrava não estar muito disposta a participar das atividades, pois, após tentar executar alguns golpes na bola, e não apresentar êxito na transposição da rede, desistiu de participar da atividade e sentou-se no banco lateral da quadra. Júlia aparentava estar desmotivada. Sem ter a oportunidade de participar da atividade pelo fato dos colegas quase nunca lhe *passarem a bola*, a não ser quando algum, aparentando o sentimento de *pena* lhe entregavam a bola para que ela tentasse golpeá-la, o que lhe era de grande dificuldade, preferindo, em seguida, se retirar da atividade.

Um dos pontos mais importantes a se refletir sobre essa cena foi a falta de uma iniciativa pedagógica para que a aluna fosse realmente incluída nas atividades. As intervenções docentes, quando existentes, se direcionavam apenas ao cuidado de não machucarem a aluna com a bola. Durante essa cena fica perceptível que a visão sobre deficiência, vincula-a à doença, transmitindo ainda a ideia de incapacidade de Júlia aprender com os demais alunos, visão essa que permeou no processo de formação acadêmica do século XX (FIORINI; MANZINI, 2014), porém que se encontra em declínio, pois atualmente compreende-se a necessidade de ampliar as ações didático-pedagógicas a partir de tendências integracionistas, não mais apenas inclusiva (COSTA e SOUSA, 2004).

Assim, nos parece relevante refletir sobre a reação da aluna em se retirar da atividade, podemos considerar como sendo uma escolha, fenômeno de auto exclusão, entendendo que, ao mesmo tempo em que é comum e contraditório, não sendo algo natural, e sim produzido pelo contexto escolar com íntima relação com o perfil da prática

pedagógica adotada, permitindo-nos, também, conceber a situação como manifestação de uma violência simbólica. Contraditório no tocante ao falso cuidado dispensado à aluna com deficiência física, pois aos argumentos dos cuidados em não a machucar, escondia-se uma forma branda de exclusão, não havendo a negação direta ou agressiva à sua presença, mas sim uma exclusão que chamarei de diplomática, mais branda, porém tão violenta quanto qualquer outra.

Foi possível observar o tratamento diferenciado ministrado aos demais alunos em relação ao tratamento ofertado à aluna com deficiência. Segundo Costa e Sousa (2014) há uma relação com os modelos de corpo pré-estabelecidos, as autoras afirmam que:

A Educação Física apresentava como concepção um modelo de corpo no qual o portador de deficiência, principalmente física, fugia dos padrões preestabelecidos por ela enquanto concepção filosófica, o que impulsionou a educação física adaptada a caminhar de forma separada para atender essa clientela (COSTA E SOUSA, 2014, p.37).

Após a atividade com a realização do saque por baixo, os alunos foram orientados pela professora para execução do toque por cima, mantendo a formação estabelecida para atividade anterior, com duas fileiras de cada lado da rede, uma de frente para outra. Para execução dessa atividade, os alunos foram orientados a aproximarem-se mais da rede. Na execução do gesto de toque por cima, no qual os alunos que estavam na frente das filas adiantavam-se para o centro da quadra, próximo à rede, onde tentavam realizar uma sequência alternada de três toques na bola antes de passá-la para o colega posicionado ao outro lado da rede, a professora se posicionou na lateral da rede para dar orientações, exigindo dedicação, pois a quantidade de erros era bastante elevada, o que aparentava irritar a docente.

Refletindo sobre esse cenário, cabe problematizar aqui que, como assinalaram Pimenta e Honorato (2010) o esporte sendo exacerbado como único conteúdo da Educação Física escolar, que classifica equivocadamente esta atividade esportiva como destinada às práticas, técnicas e habilidades esportivas, levando-nos a perceber que existe uma força unilateral sendo exercida pelo modelo de esporte midiático de performance no contexto escolar, levando aqueles alunos tidos como menos habilidosos, que apresentam menos facilidade na apreensão dos gestos motores, a se retirarem das práticas, “temos não o esporte da escola e sim o esporte na escola” (VAGO, 1996, p.9).

Nas cenas dessa aula, era perceptível que alguns alunos demonstravam mais facilidade em executar o gestual motor apresentado, do que outros colegas, possuindo maior afinidade com a modalidade. Porém tornou-se perceptível o crescente abandono da prática por parte de alguns alunos que apresentavam dificuldade, ou desinteresse sobre a prática dos gestos técnicos do voleibol.

Segundo Soares et. al, (1992), diante dessas situações, a estratégia didática a ser adotada pelos docentes precisa conscientizar os alunos sobre suas capacidades motoras, cognitivas e seus níveis de aprendizado, estimulando a solução de problemas, nesse caso a execução dos fundamentos do voleibol, que posteriormente podem ser reparados ou até mesmo superados.

A intenção não é ensinar a praticar determinadas modalidades esportivas e conhecer apenas suas formas, suas aplicações e organizações, mas o papel é fazer com que adquiram autonomia para a prática dessas modalidades esportivas com o senso de reflexão crítica sobre como, quando, onde e para que elas se manifestam nas mais variadas situações, nesse caso, no cenário escolar (SANTOS; PICCOLO, 2011, p.66).

Durante toda essa atividade, Júlia permaneceu sentada no banco lateral da quadra ao lado da estagiária que a acompanhava, sem que houvesse nenhuma intervenção, tanto por parte da docente, quanto por parte dos colegas para inseri-la na prática. O que ocorreu é que, alguns alunos, em especial o Hebert e a Isabela, que demonstravam maior dificuldade na execução dos movimentos, também se afastaram da atividade e sentaram no banco, na companhia da Júlia.

Essas cenas de auto exclusão por parte dos alunos, mas que também podem ser protagonizadas por alunos excluídos das atividades pelos colegas, nos levam a refletir que é comum durante algumas aulas de Educação Física a permanência de alunos sentados à beira da quadra conversando, mexendo no celular, executando tarefas de outras disciplinas ou, simplesmente, aguardando o término da aula.

Na intenção de categorizar esse cenário de fundo que se desenvolve na Educação Física escolar, Oliveira e Daolio (2014), propõem o conceito de “periferia” da quadra como uma referência subjetiva aos tempos da aula de Educação Física vivenciados pelos alunos que são excluídos das atividades, ou se distanciam da proposta inicial do professor.

Na tentativa de compreender o motivo da saída dos alunos, me aproximei e questionei-os sobre as atividades, sendo que as respostas obtidas de ambos foram associadas ao desinteresse vinculado a necessidade de execução *perfeita* dos movimentos. Falaram que não gostavam de competições. Além de expressarem descontentamento com as aulas de Educação Física, que classificaram como aulas chatas. Busquei estimulá-los a explicar melhor o motivo da opinião, e ambos os alunos citaram que não gostavam de jogar para não ficarem

suados a tarde inteira, além de que os colegas só queriam ganhar, e *zuavam* quem errava, e isso para eles era “*muito chato*”.

Fica evidente nesse momento que também há uma classificação de durante as práticas esportivas, que leva a efeito uma divisão com base na dicotomia “práticas para meninos” ou “práticas para meninas”.

Daolio (1995) em sua obra “A construção cultural do corpo feminino, ou risco de transformar meninas em ‘antas’” retrata de maneira primorosa essa temática quando aborda questões de gênero inerentes às práticas esportivas presentes nas aulas de Educação Física, relatando que, com o passar do tempo, as relações sociais, bem como os comportamentos estabelecidos culturalmente se estabilizam como se fossem necessários ou naturais.

São conceitos refletidos nas atividades motoras a partir dos elementos considerados próprios dos meninos, nos padrões de que homem tem que ser e representar uma “figura de macho”, e as práticas mais *delicadas* sendo definidas como características das meninas.

Após alguns minutos de execução da atividade com o toque por cima, a professora reuniu os alunos novamente no centro da quadra, próximo a rede de voleibol, para realizar uma avaliação das atividades desenvolvidas até aquele momento; enfatizou novamente que os alunos precisavam se dedicar mais durante a atividade:

Vocês precisam esforçarem-se mais, pois é a prática exaustiva que vai contribuir para que vocês aprendam (PROFESSORA ROSANGELA).

As recorrentes afirmações da docente, suscitando a necessidade de dedicação e esforço excessivos, enfatizando a necessidade de superação e etc., assemelham-se aos códigos estabelecidos pelo esporte de rendimento, o qual estabelece que o

atleta terá mais valor a partir dos resultados obtidos e dos esforços e dedicação ao trabalho realizado, bem como suas glórias, dependem das suas conquistas. São esses princípios que permeiam o cenário do alto rendimento, remetendo o indivíduo ou o atleta ao rendimento extremo, à especialização de uma determinada prova ou modalidade, objetivando sempre ser o melhor, ultrapassando seus limites para obter sucesso e quebrar recordes (BETTI, 1991).

Após as observações sobre a atividade anterior, a professora iniciou as instruções para atividade seguinte, alertando que, como estava chegando ao final da aula, eles iriam iniciar e dariam continuidade na aula prática seguinte, que seria o *treinamento* do toque da manchete, que é o toque por baixo do voleibol. Essa atividade pareceu ser ainda mais complexa para os alunos que a atividade anterior, pois a maioria não conseguiu executar o movimento. A professora, que mantinha a postura *tecnicista* da atividade anterior, fazia diversas intervenções no sentido de estabelecer um modelo ideal para realização dos gestos técnicos.

No transcorrer dessa atividade alguns alunos saíram da aula, principalmente os que sentiam maior dificuldade em realizar os gestos técnico, entre os quais destaque novamente a Júlia. Durante essas cenas foi possível observar que, na ótica dos alunos que abandonavam a atividade, os motivos sempre se vinculavam ao desinteresse em práticas tecnicistas, corroborando que as aulas de Educação Física escolar não deveriam possuir por objetivo único o ensino de uma técnica esportiva considerada eficiente, já que, ao fazer isso, pode estar desconsiderando as formas culturais características da diversidade, além de não levar em conta as diferenças individuais existentes entre os alunos, não oferecendo a oportunidade da participação plena de todos (DAÓLIO, 1995; OLIVEIRA e DAOLIO, 2014).

Segundo Daolio (1995), a função da Educação Física escolar não deve restringir-se a ensinar técnicas desportivas exacerbadas, mas utilizar atividades valorizadas culturalmente num dado grupo para proporcionar um conhecimento que permita ao aluno, a partir da prática, compreender, usufruir, criticar e transformar as maneiras de movimentar-se, não excluindo os tidos como menos habilidosos, ou os que apresentam alguma deficiência física ou intelectual.

O movimento faz parte da escolarização dos corpos das crianças a partir do componente curricular Educação Física, porém esse processo deve considerar o fazer como elemento meio, não fim. Considerando também os esforços e limitações apresentados pelos alunos, que necessitam comporem a cena como protagonistas a partir de sua produção corporal, não como coadjuvantes de um processo mediado pela perfeição técnica. Pois,

(...) se qualquer movimento é um ato técnico, não podemos falar numa técnica considerada perfeita, ou correta, senão num contexto e numa situação devidamente delimitados. Ora, a Educação Física tem afirmado ao longo dos anos que existe uma técnica de movimento certa e, quase sempre, o modelo padronizado é o do esporte de alto nível. Assim, a Educação Física coloca como seu objetivo o ensino da técnica da bandeja, do arremesso, do saque por cima etc. Ao eleger alguns movimentos como melhores, ela acaba por desconsiderar outras formas de expressão corporal (DAÓLIO, 2010, p. 135).

Em um contexto no qual as práticas se vinculam ao perfeccionismo de uma dita formação técnica, sempre haverá espaço para o abandono de ações didáticas realmente democráticas e inclusivas, produzindo como efeito o desinteresse dos alunos, principalmente aqueles que apresentam qualquer dificuldade para reproduzir os gestos *perfeitos* do desporto de alto rendimento, que geralmente surge permeando as ações pedagógicas no ambiente de

escolarização gerando cenas de humilhação e subjugação dos tidos como menos habilitados, bem como, favorecendo também a exclusão dos alunos com deficiências.

CENA 9: A DEFICIÊNCIA FÍSICA ATRAVÉS DO OLHAR DISCENTE:

Essa cena se desenrola em uma tarde bastante chuvosa e com ventos fortes, o que impossibilitava o uso dos espaços externos, forçando a aula a se desenvolver na sala de aula. Enquanto eu tomava nota, a professora iniciou a chamada nominal dos alunos, e, em seguida entrou no tema que trabalhou na aula, os “Jogos Paralímpicos¹⁵”. Iniciou a explanação falando que o evento é visto de forma secundária, não possuindo tanta espetacularização como os Jogos Olímpicos dos “*não deficientes*”. Porém, sendo uma edição sediada no Brasil, que participa dos Jogos Paralímpicos desde 1972, a imprensa não poderia deixar passar totalmente em branco (COSTA E SOUSA, 2004).

É possível trazer ao texto uma reflexão com base em experiências advindas do contexto social dos alunos, trazendo à tona as suas impressões sobre a deficiência física a partir da relação que eles (alunos) desenvolvem nos próprios cotidianos.

É um momento que possibilitou uma reflexão por parte dos alunos, organizada de fora para dentro da escola, pois, assim como os diversos cenários que compõem o cotidiano, a escola e, em especial as aulas de Educação Física, também se encontram permeadas por inúmeras diferenças. Estas diferenças presentes nos cenários onde se desenvolvem as aulas podem ser relacionadas como diferenças étnicas, religiosas, socioculturais, de gênero, idade, de corpos, de habilidades, ou qualquer outra, que extrapola o ambiente de escolarização, fazendo do momento das aulas de Educação Física, uma construção histórica e cultural (VAGO, 2003; DAÓLIO, 2005; OLIVEIRA, 2006; LINHALES, 2009; SÃO PAULO, 2012).

¹⁵ São o maior evento esportivo mundial envolvendo pessoas com deficiência. Incluem atletas com deficiências físicas (de mobilidade, amputações, cegueira ou paralisia cerebral), além de deficiências intelectuais. Atualmente os jogos são geridos pelo Comitê Paralímpico Internacional - IPC.

Compondo o enredo da tarde que possibilitou este registro, a professora de Educação Física perguntou aos alunos quem possuía algum parente com deficiências, ou conheciam alguém com deficiência, além da colega Júlia.

Diante do questionamento da docente, diversos alunos responderam afirmativamente, demonstrando que existe uma frequência significativa de pessoas com deficiência nos arredores, próximo aos alunos.

Alguns alunos chegaram a se pronunciar, sendo que todos afirmaram haver pouca ou nenhuma condição que favorecesse o deslocamento ou até mesmo as condições de vida das pessoas com deficiências.

Dando sequência à abordagem, a professora escreveu na lousa o termo “*acessibilidade*”, explicando para os alunos o seu significado e importância para as pessoas com deficiência ou sem deficiências, para em seguida propor aos alunos que fizessem uma avaliação da *acessibilidade* percebida de suas casas até a escola, citando alguns exemplos próximos:

Professora! Não tem nenhuma rampa, as calçadas são todas quebradas (...). Tem um homem que vem de cadeira de rodas para estação, e sempre as pessoas precisam ajudar ele. (ALUNO BRAIAN).

Nem dá para ele andar nas calçadas, tem que andar pela rua, perto dos carros (...) é perigoso! (ALUNO BRAIAN)

Aqui na escola tem o elevador professora, para os deficientes. A Júlia sempre desce por ele! (ALUNA DAIANE).

Além do elevador, tem as rampas nas decidas onde tem escadas lá no pátio! (ALUNO BRAIAN).

Posteriormente, a professora direcionou a aula para as modalidades Paralímpicas. Falou sobre o futebol de sete; o vôlei sentado; e a natação. Informou aos alunos, que os atletas brasileiros Paralímpicos geralmente conquistam mais medalhas que os não deficientes.

Percebi que essa informação chamou muito a atenção dos alunos, deixando-os surpresos com os feitos esportivos dos atletas com deficiências, levando-os a perceber que nem sempre as diferenças derivadas das deficiências confirmam os estigmas construídos com base nas “impossibilidades” das pessoas com deficiência, que têm muitas vezes a vida reduzida às representações da incapacidade e, conseqüentemente, da inferioridade (GOFFMAN, 1988; COSTA e SOUSA, 2004; ALVES e DUARTE, 2013).

Nesse encontro, que já se encerrava, tive a oportunidade de registrar alguns comentários dos alunos, demonstrando a surpresa e ao mesmo tempo admiração, a partir das informações trazidas pela professora:

Os deficientes nem tem nada aqui, e ainda são melhores que os normais! (ALUNO MATEUS).

Eu pensava que eles não ganhavam nada, se são aleijados! (ALUNO BRUNO).

Eles parecem fracos, mas não são, né professora? (ALUNO BRAIAN)

Diante desse comentário a professora interveio:

Eles são pessoas com deficiências(...)! Aleijados é um termo pejorativo, para diminuir as pessoas, pois eles demonstram que podem muito, a prova disso nos esportes, são as medalhas que eles ganham! (PROFESSORA ROSANGELA).

Observei que os alunos, estimulados pela temática abordada pela docente nesta aula, iniciaram a construção de uma visão mais crítica sobre a acessibilidade, bem como as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiências físicas para se locomoverem pelas ruas, transportes urbanos e etc., possibilitando aos alunos refletirem sobre as diferenças, e os direitos dos tido como diferentes, ajudando a quebra um paradigma comum no ambiente de escolarização onde os sujeitos geralmente se apresentam com dificuldades em conceber a educação como um processo baseado principalmente na troca entre os diferentes e não de iguais, sendo essa a principal contradição e um dos principais desafios da Educação Física.

Atualmente encontramos muito presente na concepção das aulas de Educação Física condutas docentes que partem de uma perspectiva que concebe todos os corpos como iguais, como que preparados para a realização das mesmas ações motoras (SOARES, 1992; DAÓLIO, 1994). Relegando aos alunos tidos como menos habilidosos, bem como os com deficiência, o papel de coadjuvantes das aulas, ficando essa conduta mais evidente em aulas normatizadas pela esportivização das ações didático-pedagógicas, características bastante presentes nas aulas observadas durante a execução das observações participantes que fundamentam esta pesquisa (COSTA e SOUSA, 2004; AGUIAR e DUARTE, 2005; CHICON, 2008; ALVES e DUARTE, 2013).

O fato é que o processo de inclusão do aluno com deficiência na escola é responsabilidade da escola como um todo e a situação despertou um olhar mais atento à questão (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

CENA 10: AS IMPRESSÕES DA PRIMEIRA EXPERIÊNCIA COMPETITIVA:

Em uma tarde de terça-feira, no dia seguinte a primeira participação dos alunos da equipe de handebol da EMEF Social nas Olimpíadas Estudantis¹⁶, retornei à EMEF para dar continuidade ao trabalho de observação participante. Repeti todo protocolo de acesso à escola, porém, a essa *altura do campeonato*, tudo era realizado com maior tranquilidade, pois os funcionários da EMEF já estavam acostumados com a minha presença no ambiente. Era uma tarde chuvosa, e na passagem pelo corredor principal da escola, percebi que a quadra estava bastante molhada, fato que geralmente obrigava a realização de aula teórica, em sala.

Dirigi-me até a sala dos professores, onde encontrei a professora Rosangela conversando com outros colegas docentes. Porém, ao perceber a minha aproximação, tratou de abreviar a conversa e dirigir-se em minha direção, para que juntos nos dirigíssemos até a sala de aulas do 6º ano B, no andar superior.

Durante o percurso até a sala de aulas do 6º ano, fui sendo informado pela docente sobre os fatos, e resultados dos jogos de handebol realizados no dia anterior. A professora informou-me que os alunos se apresentaram bastante nervosos durante o primeiro jogo, e que isso levou-os a cometerem muitos erros durante a partida, na qual foram derrotados pelo placar de 16 a 12.

¹⁶ Evento esportivo estudantil considerado o maior da cidade; realizado pela Secretaria Municipal de Educação – SME, da prefeitura de São Paulo com co-organização da Federação do Desporto Escolar do Estado de São Paulo - FEDEESP. As Olimpíadas Estudantis são uma competição que ocorre em toda a cidade de São Paulo, com diversas modalidades esportivas, durante o ano letivo. Reúne mais de 60 mil alunos da rede pública municipal, com objetivo de proporcionar vivência esportiva, lazer e cultura aos alunos envolvidos.

Continuou:

Porém, no segundo jogo, após eu conversar com eles, ficaram mais calmos e conseguiram uma bela vitória (...)!

Foi significativa, sendo o placar final 12 x 03, o que levou a equipe a se classificar para fase final através do saldo de gols. (PROFESSORA ROSANGELA).

Ao percebermos nas competições escolares ações orientadas exclusivamente pela reprodução das práticas esportivas de alto desempenho, observamos que estas perdem seu sentido maior em termos escolares, pois fica reduzida à reprodução sem questionamento, sem reflexão, reforçando que o esporte é um bom meio para se reforçar as diferenças físicas e sociais, justificando a vitória a todo custo, bem como a exclusão dos alunos com deficiência e dos tidos como menos habilidosos das práticas (GHIRALDELLI, 1991; BRACHT, 1992; GUERIERO; ARAÚJO, 2004; KUNZ, 2006; LINHALES, 2009).

Continuando em nossa trajetória nessa tarde, chegamos à sala de aula e, como de costume, dirigi-me para o fundo da sala, procurando despertar pouco a atenção dos alunos para que eles pudessem se acomodar para aula, e a professora iniciou a sua aula informando os alunos:

Hoje não haverá prática, pois, a quadra está molhada, teremos aula teórica! (PROFESSORA ROSANGELA).

Após protestos de alguns alunos, a professora iniciou a aula, porém de uma forma diferente das que costumava, sempre iniciando com a chamada.

O foco inicial da aula foi uma fervorosa conversa com todos os alunos da turma do 6º ano sobre a primeira participação nas Olimpíadas Estudantis da Rede Municipal de São Paulo.

Posteriormente a docente passou-me a informação de que o objetivo dessa abordagem seria possibilitar para os alunos que foram aos jogos escolares exporem as suas experiências, compartilhando com os colegas que não tiveram a oportunidade de participarem dessa vivência. Nesse momento algumas falas dos alunos que faziam parte da equipe de handebol escolar chamaram bastante atenção devido às sensações e impressões vivenciadas na primeira experiência de evento esportivo de cunho competitivo, realizado em ambiente externo:

Nunca fiquei tão nervoso, Professora (...) parecia que estava com medo! Nosso time errou bolas muito fáceis, que não erramos nem nos treinos! (ALUNO BRAIAM – PARTICIPANTE DA TURMA DE HANDEBOL).

Parecíamos um bando de burros no jogo! (ALUNO BRUNO – PARTICIPANTE DA TURMA DE HANDEBOL).

Bracht (1992) reforça a questão da ambiguidade, entre o esporte competitivo e a Educação Física Escolar, questionando a apropriação dos valores intrínsecos ao esporte à ação educativa sem haver uma reflexão crítica. Essa reprodução dos valores implícitos às práticas esportivas competitivas, sem haver apropriação pedagógica dos mesmos, limita-se a vivências geralmente desagradáveis aos alunos nas derrotas, e alegria momentânea nas vitórias, além do nervosismo, ansiedade e medo de não representar da maneira correta o papel que lhe cabe naquele cenário, que é o papel de competidor.

Porém a fala que mais me chamou atenção sobre a participação no evento foi o relato de um dos alunos que observou o comportamento de alguns professores durante a realização dos jogos, enfatizando a maneira como os docentes falavam com as crianças:

Os professores gritam muito com os alunos, eu vi um professor chamar o menino de burro quando ele perdeu a bola (...), a senhora grita pouco, e não xinga a gente (...), os professores brigam muito com os alunos lá! (ALUNO MATHEUS – PARTICIPANTE DA TURMA DE HANDEBOL).

Percebemos que a impressão causada no aluno está justamente representada pela reprodução do esporte de alto rendimento no ambiente de escolarização, apresentando elementos que sugerem ser o esporte na escola um prolongamento da própria instituição esportiva.

Segundo Soares (1992), os códigos da instituição esportiva podem ser traduzidos em: princípio do rendimento atlético-esportivo, competição, comparação de rendimentos e recordes, regulamentação rígida, sucesso esportivo e sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas. O que podemos observar é justamente a representação desses códigos do esporte para a Educação Física, bem como para as competições escolares, sem haver um tratamento pedagógico, demonstrando a fragilidade e a falta de autonomia que este componente curricular apresenta diante dessa rica manifestação da cultura corporal (BRACHT, 1992).

Interessante perceber na fala do Matheus uma comparação entre o tratamento dado pela professora Rosângela a eles (alunos) e o tratamento observado no evento, onde os professores, na expectativa de rendimentos máximos, não alcançados, chegam a desrespeitar os alunos como pessoas, comparando-os com máquinas.

Segundo Kunz (2006), na representação do esporte de alto rendimento o aluno, na figura do atleta, configura-se numa máquina de rendimento. Nesse cenário competitivo, em detrimento do processo educacional, o movimento corporal passa a ser valorizado apenas pela sua função técnica, não tendo espaço para se impregnar da

subjetividade do praticante, sendo baseado apenas em padrões de execução e parâmetros quantificáveis (BRACHT, 2000; KUNZ, 2006).

Nesse instante da conversa, a professora interveio interrompendo a fala do aluno, porém sem fazer alusão alguma sobre o comportamento dos outros professores. A intervenção docente seguiu no sentido de enfatizar a necessidade de valorização e disciplina durante os treinamentos, além de citar que além de ser importante *treinar muito*, também seria importante adquirir o equilíbrio emocional para controlar o medo durante a competição.

O medo é normal em competições (...). Até os atletas experientes sentem nervosismo (...). A diferença deles para vocês, é que eles já estão acostumados, possuem o que chamamos de maturidade competitiva (...), e isso se adquire com o tempo! (PROFESSORA ROSANGELA)

As cenas destacadas durante essa tarde me levaram à reflexão sobre o cenário vivenciado pelos alunos nos jogos escolares, em contraste com a realidade vivida no interior das aulas de Educação Física Escolar; pois, mesmo havendo a opção de vincular a prática esportiva a sua dimensão participativa com cunho educacional e formador, o modelo predominante nas aulas de Educação Física tem sido baseado no Esporte de alto rendimento. Isso se torna evidente quando presenciamos exercícios físicos propostos durante as aulas de Educação Física utilizando-se de métodos baseados em atividades comuns nos treinamentos especializados de modalidades específicas, ou quando os professores ensinam e cobram dos alunos intenso aprimoramento técnico ou a reprodução do gesto perfeito, reproduzindo sobremaneira o esporte competitivo sem reflexões didático-pedagógicas (SOARES et. al, 1992; BRACHT, 2000, KUNZ, 2006; DANTAS JUNIOR, 2008; REIS e PEREIRA, 2009; DAOLIO e

VELOZO, 2009).

O possível resultado da adoção desse tipo de metodologia, na qual são reproduzidos os códigos do esporte de rendimento, tende a ser a exclusão daqueles alunos que não se enquadram no padrão de performance estabelecido.

Os alunos tidos como menos habilidosos, os alunos com deficiência, as meninas, os alunos “*gordinhos*” e etc., correm sempre o risco da inserção subordinada, secundarizada, quanto muito atuando como figurantes, ou até mesmo, sendo excluídos ou se auto excluindo (BRACHT, 2000; CHICON, 2008; DAOLIO, 2010; CARVALHO e ARAÚJO, 2015).

A Educação Física, ao deixar de refletir sobre suas práticas, reproduzindo o esporte de rendimento apenas para preparar os alunos para competições escolares, propicia um ambiente seletivo e excludente, onde não há lugar para alunas como Júlia.

O aluno excluído das aulas deixa de aprimorar seus conhecimentos e experiências acerca das modalidades esportivas e isto pode vir a refletir no seu cotidiano externo ao espaço escolar, pois muitos indivíduos expostos a este tipo de situação podem adquirir traumas causados pelo modo excludente característico do modelo como o Esporte foi abordado nas aulas, e em alguns casos chegam a desconsiderar a prática corporal como parte de suas vidas, bem como parece ser implausível a adoção de um estilo de vida ativo. A esse respeito, Daolio (2002) afirma que atualmente

(...) podemos presenciar o fato de apenas os alunos mais habilidosos apreciarem o esporte, enquanto muitos ficam alijados da oportunidade de prática, por sentirem-se despreparados ou inábeis, passando a detestar qualquer atividade lúdico-esportiva ao longo de sua vida, reproduzindo isso com seus filhos (DAOLIO, 2002, p. 10).

As competições interescolares que adotam a opção de

reproduzir os códigos vinculados ao esporte de auto rendimento, tendem a estabelecer a vitória como o fim do processo, estabelecida como sendo o objetivo principal dos participantes. Gerando nesse cenário uma situação contraditória na qual o indivíduo derrotado, ao perseguir tal objetivo, poderá sentir-se desmotivado caso seja frequentemente configurado como o perdedor, no final da atividade ou do evento.

No entanto, é relevante destacar que a competição, quando presente nas aulas ou nos eventos competitivos *interclasses*, ou interescolares, não devem ser desenvolvidas como um fim em si mesma. Partindo dos pressupostos didático-pedagógicos possíveis de serem explorados através das competições escolares, os objetivos deverão ser traçados de modo a maximizar os aspectos positivos e minimizar os possíveis efeitos negativos.

Torna-se necessário que sejam sempre contextualizadas de acordo com os interesses e necessidades dos discentes, de modo a ser configurada numa tarefa pedagógica na qual as diferenças sejam respeitadas, e atitudes positivas sejam vivenciadas e aprendidas pelos alunos, dando ênfase ao companheirismo, a aceitação do outro, e ao cooperativismo (SCAGLIA; MONTAGNER; SOUZA, 2001; DE ROSE Jr.; KORSAKAS, 2006).

Assim, quando há o equívoco de atribuir valorização exacerbada à vitória, definindo-a como o objetivo central das competições escolares a exclusão se estrutura de modo a esvaziar as ações inclusivas que possam estar em andamento, como a matrícula de crianças com deficiência, por exemplo. Vencer ou ser o melhor não são alternativas pedagógicas, são modos de produzir não vencedores e convencer a muitos que são “os piores”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho surgiu de experiências profissionais vividas no cotidiano da Educação Física Escolar de um campo de pesquisa que se materializou numa escola pública municipal da cidade de São Paulo.

A questão da esportivização das aulas desse componente curricular mostrou-se fundamental para estudar um aspecto pouco abordado que é o da presença de alunos com deficiências em aulas de Educação Física. Mostrou-se, portanto, necessária à compreensão das contradições presentes nos processos de inclusão escolar em andamento.

Para além disso, a tese investigou a predominância de um conceito de desempenho, conceito esse colocado em cena durante as aulas de Educação Física Escolar que foram acompanhadas.

A noção hegemônica de desempenho tem reflexos no trato escolar do tema cultura corporal e diz respeito a problemas específicos para os alunos do universo da inclusão. Essa dinâmica diz respeito ao modo como muitas aulas de Educação Física são estruturadas, em relação aos conteúdos e práticas pedagógicas, fundamentais para compreender a situação concreta de alunos com deficiência.

É possível concluir que a aluna tomada como referência não teve oportunidades inclusivas nas aulas de educação física que frequentou e que essa perda decorre muito menos de limitações provenientes da paralisia cerebral e muito mais da impermeabilidade das aulas que, permeadas pela esportivização, tinham pouco ou nada a oferecer para a personagem “café com leite”.

Aulas de Educação Física ministradas em escolas de Ensino Fundamental II, focadas na apreensão de certas modalidades esportivas *da moda*, centradas na execução de fundamentos técnicos, na preparação para torneios competitivos direcionam a prática pedagógica para girar ao redor de si, sem incluir (DARIDO, 2012), e é

com essas prioridades que se solidifica os chamados “rituais de performance”.

Não seria prudente proclamar que as práticas esportivas devam ser extintas do repertório pedagógico dos professores. Mas politicamente é possível defender que sejam revistas em seus contextos didático-pedagógicos escolares. Trata-se de ampliar o acesso a conhecimentos vinculados as modalidades como história, evolução, regras, materiais utilizados durante as práticas, transformação, adequação e etc. e na dimensão atitudinal, conectar a educação física com o aprimoramento de princípios de conduta próprios do “fair play”, da conduta cidadã, não interessada em reproduzir permanentemente a lei do mais forte, com atitudes respeitadas em relação às diferenças.

É válido ressaltar a importância dos professores valorizarem o contexto histórico-social dos alunos, e criarem possibilidades para que todos os estudantes se apropriem e se reconheçam no currículo tendo os seus conhecimentos valorizados pela ação docente e pela escola.

Vale lembrar que o próprio documento que apresenta a proposta para o desenvolvimento curricular elaborado pela SME-SP aborda os direitos de aprendizagem na área da Educação Física e afirma que:

É importante garantir que sejam contempladas no currículo práticas ligadas a diferentes etnias, práticas marcadas como masculinas ou femininas, de outros continentes, que favoreçam às diferentes formas corporais, práticas em que o magrinho realize com desenvoltura, outras em que o gordinho faça o mesmo, o baixinho, o alto, enfim, pensar nas múltiplas possibilidades, inclusive aquelas em que um deficiente físico, ou visual, possa igualmente participar de forma plena (São Paulo, 2016b. p. 62).

No universo observado, a estrutura da Educação Física Escolar buscou sempre a detectar e favorecer os alunos considerados mais

habilidosos, partindo de uma visão de naturalização biológica, em detrimento dos considerados não hábeis, pois predominaram os cenários intensamente ocupados pela reprodução de práticas esportivas de alto rendimento, sem cuidados didático e pedagógicos voltados à participação de todos os alunos.

Sobre os alunos com deficiências, percebo que muitas vezes os espaços utilizados durante as aulas de Educação Física não são adequados para que haja o desenvolvimento de atividades que favoreçam uma participação efetiva. Júlia foi um caso concreto acompanhado e analisado e nenhuma escola pode deixar de levar em consideração um aluno sequer, especialmente em condições tão singulares.

Ainda que alguns alunos apresentem dificuldade para obter os resultados considerados ideais, a partir dos aspectos de execução motora de gestos técnicos, todos podem apresentar avanços, e ampliar o repertório motor se receberem a assistência didático-pedagógica adequada, cabendo aos docentes adotarem métodos didáticos que possibilitem adequar as práticas de acordo com as características do público atendido.

Nesse sentido, concordando com Landim (2003; apud CHICON, 2008), consideramos que uma proposta de Educação Física realmente efetiva deveria partir do respeito à diversidade humana em todas as suas expressões: gênero, biótipo, cor, raça, deficiência, etnia, sexualidade, aceitando e compreendendo as diferenças individuais como fator de emancipação para todos.

É evidente que a adoção de condutas segregacionistas, justificadas pelas diferenças apresentadas pelos alunos com deficiências durante as aulas de Educação Física, contribuem para que não haja um ambiente cooperativo, que favoreça a inclusão e a

aproximação entre os alunos, e isso não se restringe aos alunos com deficiência.

As demandas da educação inclusiva no âmbito da educação física têm amparo nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), nos referenciais que expressam os Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral na área da Educação Física (SÃO PAULO, 2016b), que ampliam a contribuição da Educação Física escolar para o pleno exercício da cidadania, promovendo a emancipação e a humanização por uma sociedade cada vez mais justa, democrática e igualitária.

Trata-se do componente curricular que tem o privilégio de ser o responsável por abordar os temas da cultura corporal, a partir da expressão corporal como linguagem social e historicamente construída. Por isso, a Educação Física possui como objeto de conhecimento as manifestações da cultura corporal, as formas de representação do mundo expressas através do corpo, como os jogos, os esportes, as danças, a ginástica, as lutas e outras práticas corporais (SOARES et. al, 2009).

Segundo Betti e Zulliani (2002) é tarefa da Educação Física preparar o aluno para ser um praticante lúcido e ativo, que incorpore o esporte e os demais componentes da cultura corporal em sua vida, para deles tirar o melhor proveito possível. Assim, não cabe naturalizar a presença de estereótipos que classificam desempenhos em “bons e ruins”, em “vencedores e perdedores”.

Não defendemos a retirada das práticas esportivas das aulas de Educação Física, entretanto o fato de o aluno possuir acesso apenas a um determinado conhecimento sobre os fundamentos presentes nos jogos *esportivizados*, não pode ser considerado o suficiente para afirmar que ele é detentor dos elementos da cultura corporal, pois há

possibilidades diversas de abordagens para o conteúdo esporte em uma perspectiva cooperativa e inclusiva (SOUZA, 2010).

O fato é que, quando o esporte de alto rendimento é reproduzido nas aulas de Educação Física, sem questionamento, além das técnicas padronizadas, “os códigos, significados e objetivos do esporte de alto nível, também se fazem presentes, sendo os mais comuns a seleção e exclusão de alguns alunos” (SOUZA, 2010, p. 125).

Para que haja participação significativa de todos, se faz necessário “reinventá-lo, recriá-lo, reconstruí-lo e ainda mais produzi-lo a partir do específico da escola [...] uma de suas [da escola] tarefas, então, é a de debater o esporte, de criticá-lo, de produzi-lo... e de praticá-lo” (VAGO, 1996, p.13). Pois:

(...) quando o professor se atenta para a seleção dos conteúdos, diversos saberes culturais serão analisados e ressignificados, possibilitando aos estudantes o entendimento da heterogeneidade social mediante a democratização das políticas de identidade e a valorização da diversidade da cultura corporal. Ao questionar, problematizar, ampliar e ressignificar, os discentes terão a possibilidade de atuar como sujeitos produtores de cultura (São Paulo, 2016b, p. 63).

Cada realidade escolar se apresenta de maneira singular no universo da escolarização, mas a educação inclusiva só tem chance de acontecer se a complexidade presente nas singularidades for tomada como ponto de partida e não como impeditivo à participação de crianças e jovens com deficiência.

A singularidade, o não-padrão, a diferença não são problemas porque acima de tudo são partes da solução.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AGUIAR, J. S. de; DUARTE, E. **Educação inclusiva: Um estudo na área da Educação Física**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, Mai-Ago. 2005, v.11, n.2, p.223-240.

ALBUQUERQUE, Luiz Rogerio de. **A constituição histórica da Educação Física no Brasil e os processos da formação profissional**. In: IX Congresso Nacional de Educação - Curitiba-PR: EDUCERE, 2009.

ALENCAR, B., **Paraolimpíada - O Brasil no pódio**. Comitê Paraolímpico Brasileiro. Rio de Janeiro: 1986.

ALMEIDA, A. S. **Interfaces metodológicas da educação física crítico emancipatória**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.30, p.27-38, jun. 2008.

ALMEIDA, Camila Marta; CAGNATO, Euza Virginia; DAL-LIN, Alessandra. **Aulas de Educação Física na concepção aberta: Uma experiencia no Ensino Fundamental**. In: X Congresso Nacional de Educação - Curitiba-PR: EDUCERE, 2011,

ALVES, Maria Luíza Tanure; DUARTE, Edison. **A exclusão nas aulas de Educação Física: fatores associados com participação de alunos com deficiência**. Revista Movimento. Porto Alegre, v. 19, n. 01, p.117-137, jan. 2013.

ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

ANDRÉ, M. **Tendências atuais da pesquisa na escola**. Cadernos CEDES, Campinas, v. 18, n. 43, p.1-9, dez. 1997.

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BETTI, M. **Perspectivas na formação profissional**. In: MOREIRA, W. W. (Org.). Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI. Campinas: Papyrus, 1992.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz R. **Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas**. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, São Paulo, V.1, N.1, 2002, p.73-81.

BOATO, E. M., **A educação física escolar frente aos desafios da educação inclusiva**. In: Educação física e os desafios da inclusão. Vitória, ES: EDUFES, 2013.

BOAVENTURA, Roberta da Silva; CASTELLI, Michele de Souza; BARATA, Tatiana Cristina Rodrigues. **Os benefícios da atividade física para a pessoa com deficiência**. Omnia Saúde, v.6, n.1, p.51-61, 2009.

BRACHT, V. **A criança que pratica esportes respeita as regras do jogo...capitalista**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 7(2): 62-68, 1986.

BRACHT, V. **Educação Física e Aprendizagem Social**. Porto Alegre: Magister. 1992.

BRACHT, V. **A constituição das teorias pedagógicas da educação física**. Caderno Cedes, Porto Alegre, ago. 1999.

BRACHT, V. **Esporte na escola e esporte de rendimento**. Rev. Movimento - Ano VI - Nº 12 - 2000.

BRASIL. **Decreto nº 69.450**, de 1 de novembro 1971. Brasília: DF, 1971.

BRASIL, Ministério de Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: educação física**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 2**, de 11 de setembro de 2001. Brasília: CNE/CEB, 2001.

BRASIL. **Ensino Fundamental de Nove Anos Orientações Gerais**. Ministério da Educação. 2004.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica.

Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Lei n^o 13.146, de 06 de julho de 2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: 2015.

BUGNI, Renata Porto; JACOB, Miguel Stevanato. **Índice de Vulnerabilidade Social: uma análise da cidade de São Paulo**. In: Territórios em números: insumos para políticas públicas a partir da análise do IDHM e do IVS de UDHS e regiões metropolitanas brasileiras, livro 2 / organizadores: Bárbara Oliveira Marguti, Marco Aurélio Costa, Cesar Bruno Favarão. – Brasília: IPEA: INCT, 2017.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Tradução de José Garcez Palha. Lisboa: Cotovia, 1990.

CAPARROZ, F.E. **Entre a educação física na escola e a educação física da escola**. Vitória: UFES, 1997.

CARDOSO, C. S. **Aspectos Históricos da Educação Especial: da exclusão a inclusão uma longa caminhada**. Educação, n. 49, p. 137-144, 2003.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. In: BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação a Distância. Salto para o Futuro: Educação Especial: tendências atuais. Brasília: SEED, 1999.

CARVALHO, C. L.; ARAÚJO, P. F. **Esporte: Um conteúdo excludente ou inclusivo na Educação Física Escolar?** Revista Conexões - Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas, v. 13, n. 4, p. 100-118, out./dez. 2015.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil: a história que não se conta.** 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1988.

CAVALEIRO, M.C.; VIANNA, C. **Chutar é preciso? Masculinidades e educação física escolar.** In: KNIJNIK, J.D., ZUZZI, R.P., organizadores. Meninas e meninos na educação física: gênero e corporeidade no século XXI. Jundiaí: Fontoura; 2010.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer.** Petrópolis: Vozes, 1994.

CERTEAU, M. de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano: 2, morar, cozinhar.** Petrópolis: Artes de Fazer, 1996.

CHAGAS, P.S.C.; DEFILIPO, E.C.; LEMOS, R.A.; MANCINI, M.C.; FRÔNIO, J.S.; CARVALHO, R.M. **Classificação da função motora e do desempenho funcional de crianças com paralisia cerebral.** Revista Brasileira de Fisioterapia. 2008: Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=235016541011>> ISSN 1413-3555. Consultado em: 22/12/2017.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Trad. Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão Editorial, 1988.

CIDADE, R. E.; FREITAS, P. S. **Educação Física e Inclusão: Considerações para a Prática Pedagógica na Escola**. Integração, v. 14 – Edição Especial - Educação Física Adaptada -, p. 27-30, 2002.

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

CONNELL, R. W. **Políticas da masculinidade**. Educ Realidade. 1995.

CORSARO, William A. **Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas**. Revista Educação e Sociedade. Campinas, v.26, n.91, maio/ago, 2005. p. 443-464.

COSTA, Alberto Martins; SOUSA, Sônia Bertoni. **Educação física e esporte adaptado: história, avanços e retrocessos em relação aos princípios da integração/inclusão e perspectivas para o século XXI**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 25, n. 3, p. 27-42, 2004.

CRUZ, Gilmar de Carvalho. **Classe especial e regular no contexto da educação física: segregar ou integrar?** 1996. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.

DECLARAÇÃO dos Direitos das Pessoas Deficientes. Resolução aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 9 de dezembro de 1975. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf>. Acesso em: 19 de julho de 2017.

DANTAS JUNIOR, Hamilcar Silveira. **A esportivização da Educação Física no século do espetáculo: Reflexões historiográficas.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.29, p.215-232, mar.2008.

DAOLIO, Jocimar. **A ordem e a (des)ordem na Educação Física brasileira.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Florianópolis, SC, v. 25, n. 1, Jul. 2008.

DAOLIO, Jocimar. **A construção cultural do corpo feminino, ou o risco de transformar meninas em ‘antas’.** In: ROMERO, Elaine (Org.). Corpo, mulher e sociedade. Campinas: Papyrus, 1995. p. 99-108.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo.** 13ª ed. São Paulo: Papyrus, 2010.

DAOLIO, J. **Ponto de Vista: Por uma Educação Física Plural.** Revista Motriz. Volume 1, Número 2, p.134-136, 1995

DAOLIO, J. **Educação Física Escolar: Em busca da Pluralidade,** Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, supl.2, p.40-42, 1996.

DAOLIO, J. **Educação física escolar: uma abordagem cultural**. In: PICCOLO, V.L.N., org. Educação física escolar: ser...ou não ter? Campinas, UNICAMP, 1993.

DAOLIO, J. **Jogos esportivos coletivos: dos princípios operacionais aos gestos técnicos - modelo pendular a partir das ideias de Claude Bayer**. Revista Brasileira de Ciência e Movimento, Brasília, v.10, n.4, p. 99-104, 2002.

DAOLIO, J.; VELOZO, Emerson Luís. **A técnica esportiva como construção cultural: Implicações para pedagogia do esporte**. Pensar a Prática, [S.l.], v. 11, n. 1, p. 9-16, mar. 2008.

DAOLIO, J. **Educação Física Escolar e Megaeventos Esportivos: Desafios e possibilidade**. Revista Kinesis, pag. 125-137. v. 31, n. 1, jan./jun. 2013.

DAÓLIO, J. **A antropologia social e a educação física: possibilidades de encontro**. In: CARVALHO, Y.M.; RÚBIO, K. (Orgs.). Educação física e ciências humanas. São Paulo: Hucitec, 2001.

DINI, N.P.; FERREIRA, S.P. **Espaços e dimensões da pobreza nos municípios do Estado de São Paulo: Índice Paulista de Vulnerabilidade Social – IPVS**. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, Fundação Seade, v. 20, n. 1, p. 5-17, jan./mar. 2006. Disponível em: <http://www.seade.gov.br>. acessado em: 20/04/2014.

DARIDO, S. C. **Educação física na escola: conteúdos, suas dimensões e significados**. In: Universidade Estadual Paulista. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

DE MARCO, A. **Educação Física ou Educação Motora?** In: _____. (Org.). Pensando a Educação Motora. p. 27-35. Campinas: Papyrus, 1995.

DE ROSE Jr.; KORSAKAS, P. **O processo de competição e o ensino do desporto**. In: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D. (Orgs.). Pedagogia do Desporto. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

DUARTE, E.; LIMA, S. M. T. **Atividade Física para Pessoas com Necessidades Especiais: experiências e intervenções pedagógicas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 2003.

DUNNING, E. **O desporto como área masculina reservada: notas sobre os fundamentos sociais da identidade masculina e as suas transformações**. In: Norbert E, organizador. A busca da excitação. Lisboa: Diefel; 1992.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FIORINI, M.L.S.; MANZINI, E.J. **Formação do professor de Educação Física para inclusão de alunos com deficiência.** Revista Poésis Pedagógica, Catalão-GO, v.12, n.1, p. 94-109, jan/jun. 2014.

FONSECA, Ricardo Tadeu Marques da. **O Novo Conceito Constitucional de Pessoa Com Deficiência: um Ato de Coragem.** In: FERRAZ, Carolina Valença et al. (Coord.). Manual dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Edição Digital. São Paulo: Saraiva. 2012. Disponível em: <<https://hdl.handle.net/20.500.12178/78834>>. Acesso em: 07/04/2018.

FREITAS, M. C. de; SILVA, A. P. F. da. **Escolarização, pobreza e socialização na infância e na juventude: uma proposta de plataforma de pesquisa interdisciplinar para a educação.** Eccos Revista Científica, vol. 7, núm. 1, São Paulo: 2005, pp. 57-86.

GEERTZ C. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GHIRALDELLI JR, P. **Educação Física Progressista.** São Paulo: Edições Loyola, 1991.

GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo gênero e sexualidade: um debate contemporâneo.** Petrópolis, Vozes, 2003.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GOFFMAN, E. **Comportamento em lugares públicos**. Petrópolis: Vozes, 2010.

GOFFMAN, E. **A Representação do Eu na Vida Cotidiana**. 18ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

GOODWIN, Donna; WATKINSON, Jane. **Inclusive Physical Education from the Perspective of Students with Physical Disabilities**. Adapted Physical Activity Quarterly, Illinois, v. 17, p. 144-163, 2000.

GORGATTI, Marcia Greguol. **Educação física escolar e inclusão: uma análise a partir do desenvolvimento motor e social de adolescentes com deficiência visual e das atitudes dos professores**. 205. 173 f. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

GOULD, Stephen Jay. **A falsa medida do homem**; São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GUERIERO, D. J.; ARAÚJO, P. F. A. **Educação física escolar ou esportivização escolar?** Revista Digital - Buenos Aires - Ano 10 - N° 78 – Nov. 2004.

HILDEBRANDT, R.; LAGING, R. **Concepções abertas ao ensino da educação física**. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1986.

HILDEBRANDT, Reiner. **O esporte como fenômeno social e a análise crítica do esporte**, Revista Kinesis, v. 4, n. 1, jan./jun. 1988.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. 4. ed. Tradução João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 1993.

HUTZLER, Yesahayu et al. **Perspectives of children with disabilities on inclusion and empowerment: supporting and limiting factors**. Adapted Physical Activity Quarterly, Illinois, v. 19, p. 300-317, 2002.

JACQUARD, Albert. **Elogio Da Diferença**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

KUNZ. E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ed.7, Ijuí: Unijuí, 2006.

KUNZ, Elenor. **Pedagogia do esporte, do movimento humano ou da educação física?** In: KUNZ, Elenor; TREBELS, Andreas (orgs.). Educação física crítico-emancipatória com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

LAPLANTINE, F & TRINDADE, L. **O que é Imaginario?** São Paulo: Editora Brasiliense, 2000.

LE BRETON, David. **Antropologia do Corpo e Modernidade**. Petrópolis: Vozes, 2011.

LE BRETON, David, 1953 - **A sociologia do corpo** / David Lê Breton; 2. ed. Tradução de Sônia M.S. Fuhrmann. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **As estruturas elementares do parentesco**. Tradução Mariano Ferreira, 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

LINHALES, Meily A. **A escola e o esporte: uma história de práticas culturais.** São Paulo: Cortez, 2009.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução.** 2ª Edição. São Paulo: EDUC, 1999.

MENEGOLLA, Maximiliano. SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar? Como planejar?** 10ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MANCINI, M.C.; ALVES, A.C.M.; SCHAPER, C.; FIGUEREDO, E.M.; SAMPAIO, R.F.; COELHO, Z.A. **Gravidade da paralisia cerebral e desempenho funcional.** Revista Brasileira de Fisioterapia. 2004.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas.** In: O Desafio das Diferenças nas Escolas. Petrópolis: Vozes, 2008. Cap. 1, p. 29-42.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social.** Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1991.

MASCARENHAS, F. **Megaeventos esportivos e Educação Física: alerta de tsunami.** Revista Movimento, Porto Alegre, V.18, N.1, 2012, p.39-67.

MATTOS, C. L. G. de. **A abordagem etnográfica na investigação científica.** UERJ, 2001.

MAUSS, M. **As técnicas corporais. Sociologia e antropologia.** São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.

MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo... e “mente”**: a base para a renovação e transformação da educação física. 7. ed. Campinas: Papyrus, 1987.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 6ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

NEIRA, M.G & NUNES, M.L.F. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas**. São Paulo: Phorte, 2006.

NUNES, M.L.F; RÚBIO, K. **O(s) Currículo(s) da Educação Física e a construção da identidade**. Currículo sem Fronteiras, v.8, n.2, pp.55-77, Jul/Dez 2008.

OLIVEIRA, Rogério Cruz de. **Educação física, escola e cultura: o enredo das diferenças**. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

OLIVEIRA, R. C. e DAOLIO, J. **Pesquisa Etnográfica em Educação Física: uma (re)leitura possível**. Revista Brasileira de Ciência e Movimento. Vol. 15, p. 137-143, 2007.

OLIVEIRA, P. P. **A construção social da masculinidade**. Belo Horizonte: UFMG; 2004.

OLIVEIRA, R. C. e DAOLIO, J. **Educação Física, cultura e escola: da diferença como desigualdade à alteridade como possibilidade**.

Revista Movimento. Porto Alegre, v. 16, n. 01, p. 149-167, janeiro/março de 2010.

OLIVEIRA, R. C. e DAOLIO, J. **Na “periferia” da quadra: Educação Física, cultura e sociabilidade na escola.** Educação em Revista. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, v. 30, n. 2, p. 71-94, 2014.

PIMENTA, T.; HONORATO, T. **Esporte moderno e mediação pedagógica nas aulas de educação física.** Revista brasileira de Educação Física e Esporte. São Paulo, v.24, n.4, p.493-505, out./dez. 2010.

RAMOS, Jorge M.; WINCKLER, Ciro, BUCIOLI, Servio A. **Educação inclusiva na perspectiva dos professores de educação física do município de Santo André.** Revista Conexões. Universidade Estadual de Campinas – SP. vol. 14, n. 2, p. 1-16, 2016.

REIS, Diego Pablo Perobelli; PEREIRA, Ana Maria; MARILENE, Marilene. **A hegemonia do esporte na escola.** Anais do IX Congresso Nacional de Educação e III Encontro Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR: 2009.

RODRIGUES, R. **Sociedade, Corpo e Interdições: Contribuições do Estudo de Marcel Mauss sobre as técnicas do Corpo.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 21, n.02, p. 65-70, 2000.

ROSADAS, S. C. **Atividade Física Adaptada e Jogos Esportivos para o Deficiente. Eu posso. Vocês duvidam?** Rio de Janeiro/São Paulo: Atheneu, 1989.

ROTTA, N. T. **Paralisia cerebral, novas perspectivas terapêuticas.** *Jornal de Pediatria. Sociedade Brasileira de Pediatria.* Vol. 78, Supl. 1, 2002.

RUBIO, K. (Org.). **Educação física e ciências humanas.** p. 105-114. São Paulo: Hucitec, 2001.

SANT'ANNA, D.B. **Educação física e história.** In: CARVALHO, Y.M.; RUBIO, K. (Org.). *Educação física e ciências humanas.* São Paulo: Hucitec, 2001. p. 105-114.

SANTOS, M. A. G. N.; PICCOLO, V. L. N. **O esporte e o ensino médio: a visão dos professores de educação física da rede pública.** *Revista brasileira de Educação Física e Esporte.* São Paulo, v.25, n.1, p.65-78, jan./mar. 2011.

SÃO PAULO (SP). **Portaria nº 8.764/2016** - Regulamenta o Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016 - Institui no Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. São Paulo: SME, 2016a.

SÃO PAULO (SP). **Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e aural: Educação Física.** Secretaria Municipal de

Educação. Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Ensino Fundamental e Médio. São Paulo: SME / COPED, 2016b.

SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação. **Proposta curricular do estado de São Paulo: Educação Física.** São Paulo: SEE, 2008.

SÃO PAULO. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias/Secretaria da educação.** – 2. ed. São Paulo: SE, 2012.

SARAIVA, Maria do C. **Co-educação física e esportes: Quando a diferença é mito.** 2.ed. Ijuí: Unijuí, 2005.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

SCAGLIA, A. J.; MONTAGNER, P. C.; SOUZA, A. J. **Pedagogia da competição em esportes: da teoria à busca de uma proposta prática escolar.** Motus Corporis, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 20-30, 2001.

SEVARI, Karim. **Construction & Validation of Main Psychological Needs Scale.** American Journal of Applied Psychology, vol. 5, no. 1. p. 7-11: 2017.

SILVA, S. B. **Análise das relações existentes na legislação que orienta a formação profissional dos especialistas em Educação**

Física e Desportos e os planos nas áreas educacional e desportiva no Brasil. 1993. (Dissertação de Mestrado) – Escola de Educação Física, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SILVA, K. R. X.; SALGADO, S. S. **Construindo culturas de inclusão nas aulas de educação física numa perspectiva humanista.** Arquivos em movimento. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 45-53, jan./jun. 2005.

SIMÃO, Márcia Buss. **Infância, corpo e educação na produção científica brasileira (1997-2003).** 2007. 224 p. Dissertação (mestrado), PPGE/UFSC, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

SOARES, C.L.; TAFFAREL, C.N.Z.; VARJAL, E.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M.O.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino da educação física.** São Paulo, Cortez, 1992.

SOARES, C. L. **Educação física escolar: conhecimento e especificidade.** Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, supl.2, p.6-12, 1996.

SOUZA, A. S. **Educação física escolar e a prática esportiva: repensando a técnica.** In: Jocimar Daolio. (Org.). Educação física escolar: olhares a partir da cultura. 1ed. p. 121-136. Campinas: Autores Associados, 2010.

STAINBACK, Willian; STAINBACK, Susan. **Colaboração, rede de apoio e construção de comunidade.** IN: STAINBACK, W. ; STAINBACK, S. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

TAFFAREL, Celi. (1998) **A prática pedagógica na produção do conhecimento e formação acadêmica na área de Educação Física, Esporte no Nordeste do Brasil.** Relatório de Pesquisa financiada pelo CNPq Processo nº 521941/96-2 (NV). Recife: UFPE, 1998.

TAFFAREL, Celi; LACKS, Solange.; JÚNIOR, Cláudio de Lira Santos. **Formação de professores de Educação Física: estratégia e táticas.** Motrivivência. Ano XVIII, Nº 26, P. 89-111 Jun./2006.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

TURNER, J. C. **Social identification and psychological group formation.** In: TAFJEL, H (org.). The social dimension: European developments in social psychology, vl. 2. Cambridge University, 1977.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: sobre princípio política e prática em educação especial.** 1994. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>, Acesso em: 10 set. 2017.

VAGO, T. M. **O “esporte na escola” e o “esporte da escola”:** da negação radical para uma relação de tensão permanente – um

diálogo com Valter Bracht. Movimento, Porto Alegre, n. 5, p. 4-17, 1996.

VAGO, T. **Educação Física e cultura escolar.** In: BRACHT, Valter; CRISÓRIO, Ricardo (Orgs.). A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas. Campinas: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003.

VIEIRA, J.J. **"Jogo de mulher e jogo pra valer": revisitando as representações sociais discentes sobre uma velha dicotomia.** In: Romero E, Pereira EGB, organizadores. Universo do corpo: masculinidades e feminilidades. Rio de Janeiro: Shape; 2008.

VIGARELLO, Georges. *Treinar.* **História do Corpo 3: As Mutações do Olhar: O Século XX.** Petrópolis: Vozes, 2009.

WENETZ, I.; DORNELLES, P. G. **Das articulações entre corpo e educação física: pistas para pensar.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 32, n. 87, p. 247-250, mai.-ago. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acessado em: 14/04/2014.

ANEXO 1 – AUTORIZAÇÃO DA UNIDADE ESCOLAR.**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO E SAÚDE NA INFÂNCIA E NA ADOLESCÊNCIA****AUTORIZAÇÃO PARA DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA**

TÍTULO DA PESQUISA: A ESCOLARIZAÇÃO DOS CORPOS NA ESCOLA PÚBLICA: O DESAFIO DA INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA FRENTE À ESPORTIVIZAÇÃO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.

Eu **Marcus Vinicius Palmeira Silva**, discente no curso de doutorado no programa de Educação e Saúde, da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, venho através deste solicitar permissão para realizar o acompanhamento das ações didático-pedagógicas relacionadas junto a disciplina Educação Física, no Ensino Fundamental II, como etapa constituinte do curso de doutorado, desenvolvida sob orientação do Professor Dr. Marcos Cezar de Freitas.

INTRODUÇÃO – O presente estudo constitui-se de uma investigação para compreender em que medida as aulas de Educação Física são orientadas pelas práticas esportivas e os reflexos que tais práticas pedagógicas exercem sobre o corpo e o intelecto das crianças e adolescentes que frequentam o Ensino Fundamental II. É por meio das pesquisas que ocorrem avanços importantes para a melhoria da qualidade das ações pedagógicas em várias áreas de estudo, por isso, sua participação é muito importante.

OBJETIVO DO ESTUDO - A pesquisa tem por objetivo investigar quais noções de desempenho o ensino da Educação Física tem feito circular em suas práticas pedagógicas, e quais reflexos exercem sobre a construção do corpo das crianças e dos adolescentes no ambiente escolar frente às intervenções docentes que se fundamentam em

manifestações ritualísticas de performances com ênfase esportivas. Baseando-se nos resultados de pesquisa, pretende-se escrever parte da tese de doutoramento.

SELEÇÃO (GRUPOS DIRECIONADOS SUJEITOS DA PESQUISA) -

O estudo é voltado para os professores da disciplina Educação Física, atuantes no Ensino Fundamental II, e alunos matriculados também nesse mesmo nível de ensino. Os participantes do estudo não possuem a obrigatoriedade de identificar-se.

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO - Os sujeitos participantes do estudo, professores, alunos e pais/responsáveis, serão informados previamente sobre essa pesquisa. O pesquisador realizará às orientações e observação necessárias. Todos os sujeitos, antes de iniciar o estudo, receberão o termo de consentimento livre e esclarecido - TCLE. Após a leitura e entendimento do objeto da pesquisa e sua aceitação na participação, os professores e alguns alunos (amostra aleatória simples) serão requisitados a participarem de uma entrevista etnográfica sobre o processo de escolarização e suas práticas diárias. Durante o desenvolvimento do estudo, o pesquisador irá acompanhar as aulas de Educação Física dos 6º e 9º anos durante o período de um ano letivo. Cabe ressaltar que a observação não tem objetivo de avaliar didaticamente, conteúdos ou metodologias, mas, os atos e comportamentos no espaço-tempo-relacional. Os riscos que envolvem a participação nesse estudo são mínimos e os participantes possuem a liberdade de se recusarem a participar, mesmo depois de terem assinado o termo de consentimento. As informações coletadas servirão especificamente para formar a base de dados do estudo, bem como nortear a estruturação do texto que comporá a tese de doutorado a ser desenvolvida.

RISCOS POTENCIAIS, EFEITOS COLATERAIS, DESCONFORTOS -

Risco mínimo. Embora pouco provável, poderá haver possíveis constrangimentos aos participantes durante a realização das observações ou entrevistas, que serão conduzidas pelo pesquisador buscando neutralizar essa possibilidade.

POSSÍVEIS BENEFÍCIOS – Poderá fornecer dados importantes que favoreçam novas estratégias metodológicas para abordar o conteúdo esportivo durante as aulas de Educação Física para alunos do Ensino Fundamental II.

COMPENSAÇÃO PARA OS PARTICIPANTES - Não há: a participação é voluntária e não há nenhum tipo de compensação.

CUSTOS PARA OS PARTICIPANTES - Não haverá nenhum custo aos professores, pais, alunos e responsáveis relacionados à essa pesquisa.

PAGAMENTO PELA PARTICIPAÇÃO - A participação é voluntária, portanto não receberá qualquer tipo de pagamento por participar do estudo.

PERMISSÃO PARA REVISÃO DE REGISTROS, CONFIDENCIALIDADE E ACESSO AOS REGISTROS - A pesquisadora irá coletar informação sobre as aulas de Educação Física. Os nomes serão substituídos pelas iniciais, idade ou local de origem. Todos os dados serão mantidos confidencialmente e utilizados para análise do estudo e podem ser publicados em revistas científicas. As identidades dos participantes não serão reveladas sob qualquer hipótese.

COM QUEM POSSO ENTRAR EM CONTATO, SE EU TIVER DÚVIDAS? - Se os gestores escolares tiverem dúvidas com relação ao estudo, direitos do professor/aluno ou danos relacionados ao estudo, devem contatar o Professor/Investigador MARCUS VINÍCIUS PALMEIRA SILVA por meio dos telefones: (11) 99892-5666 ou 4292-1114, ou o Professor Orientador do estudo, Dr. MARCOS CEZAR DE FREITAS através do telefone (11) 99974-3961. Poderá contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP através do telefone (11) 5571-1062; O CEP é um grupo de pessoas com conhecimentos científicos e não científicos que realizam a revisão ética inicial e continuada do estudo de pesquisa para mantê-lo seguro e proteger seus direitos.

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA - Eu li e discuti com o pesquisador os detalhes descritos neste documento. Concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito. Eu entendi a informação apresentada neste termo de consentimento. Eu tive a oportunidade de fazer perguntas e todas foram respondidas. Eu receberei uma via assinada e datada desse Documento de Consentimento Informado.

Eu, _____, gestor em exercício e responsável pela _____, situada à rua _____, telefone (xx) xxxx-xxxx, autorizo Marcus Vinicius Palmeira Silva, discente no programa de Educação e Saúde da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, a realizar o acompanhamento das ações didático-pedagógicas relacionadas à disciplina Educação Física, no Ensino Fundamental II, como etapa constituinte da pesquisa que possui como título: “A escolarização dos corpos de crianças e adolescentes na escola pública: Esportivização e performance nas aulas de Educação Física” desenvolvida sob orientação do Professor Dr. Marcos Cezar de Freitas.

São Paulo, ____/____/_____.

Diretor da EMEF

Prof. Ms. Marcus Vinícius Palmeira Silva
Investigador - Doutorando

Prof. Dr. Marcos Cezar de Freitas
Responsável pelo Estudo

ANEXO 2 A: TCLE – PROFESSORA.**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO E SAÚDE NA INFÂNCIA E NA ADOLESCÊNCIA****1.1.1 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****TÍTULO DA PESQUISA: A ESCOLARIZAÇÃO DOS CORPOS NA ESCOLA PÚBLICA: O DESAFIO DA INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA FRENTE À ESPORTIVIZAÇÃO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.**

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa que possui como título: “A ESCOLARIZAÇÃO DOS CORPOS NA ESCOLA PÚBLICA: O DESAFIO DA INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA FRENTE À ESPORTIVIZAÇÃO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA” - Desenvolvida por **Marcus Vinícius Palmeira Silva**, sob orientação do **Professor Dr. Marcos Cezar de Freitas**. Para participar, é necessário que você leia e compreenda este documento. Qualquer dúvida, peça ao pesquisador responsável a explicação de palavras ou procedimentos. O propósito deste documento é dar a você todas as informações sobre a pesquisa e, se assinado, dará permissão para participar do estudo. Este documento descreve o objetivo, procedimentos, benefícios e eventuais riscos ou desconfortos que podem ocorrer durante as pesquisas. Você só deve participar se quiser e poderá se recusar a participar em qualquer outro momento com o direito de se retirar da pesquisa mesmo após assinar.

INTRODUÇÃO – O presente estudo constitui-se de uma investigação para compreender em que medida as aulas de Educação Física são orientadas pelas práticas esportivas e os reflexos que tais práticas pedagógicas exercem sobre o corpo e o intelecto das crianças e adolescentes que frequentam o Ensino Fundamental II. É por meio das pesquisas que ocorrem

avanços importantes para a melhoria da qualidade das ações pedagógicas em várias áreas de estudo, por isso, sua participação é muito importante.

OBJETIVO DO ESTUDO - A pesquisa tem por objetivo investigar quais noções de desempenho o ensino da Educação Física tem feito circular em suas práticas pedagógicas, e quais reflexos exercem sobre a construção do corpo das crianças e dos adolescentes no ambiente escolar frente às intervenções docentes que se fundamentam em manifestações ritualísticas de performances com ênfase esportivas. Baseando-se nos resultados de pesquisa, pretende-se escrever parte da tese de doutoramento.

SELEÇÃO (GRUPOS DIRECIONADOS SUJEITOS DA PESQUISA) - O estudo é voltado para os professores da Disciplina Educação Física que atuam no Ensino Fundamental II e alunos matriculados nesse nível de ensino. Os participantes do estudo não possuem a obrigatoriedade de identificar-se.

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO - Os sujeitos serão informados previamente sobre essa pesquisa. O pesquisador realizará às orientações e observação necessárias. Todos os sujeitos, antes de iniciar o estudo, receberão o termo de consentimento livre e esclarecido - TCLE. Após a leitura e entendimento do objeto da pesquisa e sua aceitação na participação, serão requisitados a participarem de uma entrevista etnográfica sobre o processo de escolarização e suas práticas diárias, na continuidade do estudo, o pesquisador irá acompanhar as aulas. Cabe ressaltar que a observação não tem objetivo de avaliar didaticamente, conteúdos ou metodologias, mas, os atos e comportamentos no espaço-tempo-relacional. Os riscos que envolvem a sua participação nesse estudo são mínimos e você tem a liberdade de se recusar a participar mesmo depois de ter assinado o termo de consentimento. As informações servem apenas para formar a base de dados do estudo, bem como nortear a estruturação do texto sobre a escolarização dos corpos na Educação Física.

RISCOS POTENCIAIS, EFEITOS COLATERAIS, DESCONFORTOS – Risco mínimo embora pouco provável, poderá haver possíveis constrangimentos

aos participantes durante a realização das entrevistas, que serão conduzidas pelo pesquisador buscando neutralizar essa possibilidade.

POSSÍVEIS BENEFÍCIOS - Aos participantes: poderá fornecer dados importantes que favoreçam novas estratégias metodológicas para abordar o conteúdo esporte durante as aulas de Educação Física para alunos do Ensino Fundamental II.

COMPENSAÇÃO PARA OS PARTICIPANTES - Não há: a participação é voluntária e não há nenhum tipo de compensação. **CUSTOS PARA OS PARTICIPANTES** - Não haverá nenhum custo aos professores, pais, alunos e responsáveis relacionados à essa pesquisa.

PAGAMENTO PELA PARTICIPAÇÃO - Sua participação é voluntária, portanto não receberá qualquer tipo de pagamento por participar do estudo.

PERMISSÃO PARA REVISÃO DE REGISTROS, CONFIDENCIALIDADE E ACESSO AOS REGISTROS – A pesquisadora irá coletar informação sobre você. Seu nome será substituído pelas iniciais, idade ou local de origem. Todos os dados serão mantidos confidencialmente e utilizados para análise do estudo e podem ser publicados em revistas científicas. As identidades dos participantes não serão reveladas sob qualquer hipótese.

COM QUEM POSSO ENTRAR EM CONTATO, SE EU TIVER DÚVIDAS? - Se você ou seus parentes tiver (em) dúvidas com relação ao estudo, direitos do professor/aluno ou danos relacionados ao estudo, você deve contatar o Professor/Investigador MARCUS VINÍCIUS PALMEIRA SILVA por meio dos telefones: (11) 99892-5666 ou 4292-1114. Ou o Professor Orientador do estudo, Dr. MARCOS CEZAR DE FREITAS através do telefone (11) 99974-3961. Poderá contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP através do telefone (11) 5571-1062; O CEP é um grupo de pessoas com conhecimentos científicos e não científicos que realizam a revisão ética inicial e continuada do estudo de pesquisa para mantê-lo seguro e proteger seus direitos.

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO DOS PESQUISADOS - Eu li e discuti com o pesquisador os detalhes descritos neste documento. Entendo

que sou livre para aceitar ou recusar e posso interromper minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito. Eu entendi a informação apresentada neste termo de consentimento. Eu tive a oportunidade de fazer perguntas e todas foram respondidas. Eu receberei uma via assinada e datada desse Documento de Consentimento Informado.

Eu, _____, idade _____,

RG: _____, Endereço: _____

_____, telefone: (____) _____, e-mail: _____,

abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário do projeto de pesquisa supracitado, desenvolvida por Marcus Vinícius Palmeira Silva, sob orientação do Professor Dr. Marcos Cezar de Freitas.

São Paulo, ____ / ____ / ____.

**Nome/assinatura do Voluntário ou do
Responsável Legal**

**Prof. Ms. Marcus Vinícius Palmeira Silva
Investigador - Doutorando**

**Prof. Dr. Marcos Cezar de Freitas
Responsável pelo Estudo**

ANEXO 2 B: TCLE – PAIS E RESPONSÁVEIS.**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO E SAÚDE NA INFÂNCIA E NA ADOLESCÊNCIA****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

TÍTULO DA PESQUISA: A ESCOLARIZAÇÃO DOS CORPOS NA ESCOLA PÚBLICA: O DESAFIO DA INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA FRENTE À ESPORTIVIZAÇÃO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.

O aluno sob sua responsabilidade está sendo convidado(a) a participar da pesquisa que possui como título: “A ESCOLARIZAÇÃO DOS CORPOS NA ESCOLA PÚBLICA: O DESAFIO DA INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA FRENTE À ESPORTIVIZAÇÃO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA” - Desenvolvida pelo **Professor Marcus Vinícius Palmeira Silva**, sob orientação do **Professor Dr. Marcos Cezar de Freitas**. Para participar, é necessário que você leia e compreenda este documento. Qualquer dúvida, peça ao pesquisador responsável a explicação de palavras ou procedimentos. O propósito deste documento é dar a você todas as informações sobre a pesquisa e, se assinado, dará permissão para o aluno participar do estudo. Este documento descreve o objetivo, procedimentos, benefícios e eventuais riscos ou desconfortos que podem ocorrer durante as pesquisas. Você só deve participar se quiser e poderá se recusar a participar em qualquer outro momento com o direito de se retirar da pesquisa mesmo após assinar.

INTRODUÇÃO – O presente estudo constitui-se de uma investigação para compreender em que medida as aulas de Educação Física são orientadas pelas práticas esportivas e os reflexos que tais práticas pedagógicas exercem sobre o corpo e o intelecto das crianças e adolescentes que

frequentam o Ensino Fundamental II. É por meio das pesquisas que ocorrem avanços importantes para a melhoria da qualidade de ensino em várias áreas de estudo, por isso, a participação dos alunos é muito importante.

OBJETIVO DO ESTUDO - A pesquisa tem por objetivo investigar quais noções de desempenho o ensino da Educação Física tem feito circular em suas práticas pedagógicas, e quais reflexos exercem sobre a construção do corpo das crianças e dos adolescentes no ambiente escolar frente às intervenções docentes que se fundamentam em manifestações ritualísticas de performances com ênfase esportivas. Baseando-se nos resultados de pesquisa, pretende-se escrever parte da tese de doutoramento.

SELEÇÃO (GRUPOS DIRECIONADOS SUJEITOS DA PESQUISA) - O estudo é voltado para os professores da Disciplina Educação Física que atuam no Ensino Fundamental II e para alunos matriculados nesse nível de ensino. Os participantes do estudo não possuem a obrigatoriedade de identificar-se.

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO - Os sujeitos serão informados previamente sobre essa pesquisa. O pesquisador realizará às orientações e observação necessárias. Todos os sujeitos, antes de iniciar o estudo, receberão o termo de consentimento livre e esclarecido - TCLE. Após a leitura e entendimento do objeto da pesquisa e sua aceitação na participação, o pesquisador passará a acompanhar as aulas de Educação Física ministradas aos alunos durante o período de um ano letivo. Os riscos que envolvem a participação de seu(s) filho(s) nesse estudo são mínimos e o aluno tem a liberdade de se recusar a participar mesmo depois de terem assinado o termo de consentimento. As informações servem apenas para formar a base de dados do estudo, bem como nortear a estruturação do texto sobre a escolarização dos corpos na Educação Física.

RISCOS POTENCIAIS, EFEITOS COLATERAIS, DESCONFORTOS – Risco mínimo embora pouco provável, poderá haver possíveis constrangimentos aos participantes durante a realização das entrevistas, que serão conduzidas pelo pesquisador buscando neutralizar essa possibilidade.

POSSÍVEIS BENEFÍCIOS - Aos participantes: poderá fornecer dados importantes que favoreçam novas estratégias metodológicas para abordar o conteúdo esporte durante as aulas de Educação Física para alunos do Ensino Fundamental II.

COMPENSAÇÃO PARA OS PARTICIPANTES - Não há: a participação é voluntária e não há nenhum tipo de compensação.

CUSTOS PARA OS PARTICIPANTES - Não haverá nenhum custo aos professores, pais, alunos e responsáveis relacionados à essa pesquisa.

PAGAMENTO PELA PARTICIPAÇÃO - Sua participação é voluntária, portanto não receberá qualquer tipo de pagamento por participar do estudo.

PERMISSÃO PARA REVISÃO DE REGISTROS, CONFIDENCIALIDADE E ACESSO AOS REGISTROS – A pesquisadora irá coletar informação sobre seu (a) filho (a). Seus nomes serão substituídos pelas iniciais, idade ou local de origem. Todos os dados serão mantidos confidencialmente e utilizados para análise do estudo e podem ser publicados em revistas científicas. As identidades dos participantes não serão reveladas sob qualquer hipótese.

COM QUEM POSSO ENTRAR EM CONTATO, SE EU TIVER DÚVIDAS? - Se você ou seus parentes tiver (em) dúvidas com relação ao estudo, direitos do professor/aluno ou danos relacionados ao estudo, você deve contatar o Professor/Investigador MARCUS VINÍCIUS PALMEIRA SILVA por meio dos telefones: (11) 99892-5666 ou 4292-1114. Ou o Professor Orientador do estudo, Dr. MARCOS CEZAR DE FREITAS através do telefone (11) 99974-3961. Poderá contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP através do telefone (11) 5571-1062; O CEP é um grupo de pessoas com conhecimentos científicos e não científicos que realizam a revisão ética inicial e continuada do estudo de pesquisa para mantê-lo seguro e proteger seus direitos.

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO DOS PESQUISADOS - Eu li e discuti com o pesquisador os detalhes descritos neste documento. Entendo que sou livre para aceitar ou recusar a participação de meu filho(a) e posso interromper participação do mesmo(a) a qualquer momento sem dar uma

razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito. Eu entendi a informação apresentada neste termo de consentimento. Eu tive a oportunidade de fazer perguntas e todas foram respondidas. Eu receberei uma via assinada e datada desse Documento de Consentimento Informado.

Eu, _____, idade _____,
RG: _____, Endereço: _____
_____, Telefone: (____) _____,
e-mail: _____, Responsável pelo
aluno(a) _____,
matriculado no 6º ano, turma _____, do Ensino Fundamental II, nesta EMEF,
abaixo assinado Responsável legal, dou meu consentimento livre e
esclarecido para que o mesmo possa participar como voluntário do projeto de
pesquisa supracitado, desenvolvida por Marcus Vinícius Palmeira Silva, sob
orientação do Professor Dr. Marcos Cezar de Freitas.

São Paulo, ____/____/_____.

Responsável legal

Prof. Ms. Marcus Vinícius Palmeira Silva
Investigador - Doutorando

Prof. Dr. Marcos Cezar de Freitas
Responsável pelo Estudo

ANEXO 2 C: TCLE - ALUNOS.**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO E SAÚDE NA INFÂNCIA E NA ADOLESCÊNCIA****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

TÍTULO DA PESQUISA: A ESCOLARIZAÇÃO DOS CORPOS NA ESCOLA PÚBLICA: O DESAFIO DA INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA FRENTE À ESPORTIVIZAÇÃO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa que possui como título: “A ESCOLARIZAÇÃO DOS CORPOS NA ESCOLA PÚBLICA: O DESAFIO DA INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA FRENTE À ESPORTIVIZAÇÃO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA” - Desenvolvida pelo **Professor Marcus Vinícius Palmeira Silva**, sob orientação do **Professor Dr. Marcos Cezar de Freitas**. Para participar, é necessário que você leia e compreenda este documento, além de possuir a autorização dos seus pais ou responsáveis. Qualquer dúvida, peça ao pesquisador responsável a explicação de palavras ou procedimentos. O propósito deste documento é dar a você todas as informações sobre a pesquisa e, se assinado, dará a você a permissão para participar do estudo. Este documento descreve o objetivo, procedimentos, benefícios e eventuais riscos ou desconfortos que podem ocorrer durante as pesquisas. Você só deve participar se quiser e poderá se recusar a participar em qualquer outro momento com o direito de se retirar da pesquisa mesmo após assinar.

INTRODUÇÃO – O presente estudo constitui-se de uma investigação para compreender em que medida as aulas de Educação Física são orientadas pelas práticas esportivas e os reflexos que tais práticas pedagógicas exercem sobre os corpos e intelecto dos alunos que frequentam as aulas no Ensino Fundamental II. É através das pesquisas que ocorrem avanços

importantes para a melhoria da qualidade das ações em várias áreas de estudo, por isso, sua participação é muito importante.

OBJETIVO DO ESTUDO - A pesquisa tem por objetivo investigar quais noções de desempenho o ensino da Educação Física tem feito circular em suas aulas, e quais reflexos exercem sobre a construção do corpo das crianças e dos adolescentes no ambiente escolar diante das aulas dos professores dão ênfase a performances esportivas. Baseando-se nos resultados de pesquisa, pretende-se escrever parte da tese de doutoramento.

SELEÇÃO (GRUPOS DIRECIONADOS SUJEITOS DA PESQUISA) - O estudo é voltado para os professores da Disciplina Educação Física que atuam no Ensino Fundamental II e alunos matriculados nesse nível de ensino. Os participantes do estudo não possuem a obrigatoriedade de identificar-se.

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO - Os participantes serão informados antecipadamente sobre essa pesquisa. O pesquisador realizará às orientações e observação necessárias. Todos os participantes, antes de iniciar o estudo, receberão o termo de consentimento livre e esclarecido - TCLE. Após a leitura e entendimento do objeto da pesquisa e sua aceitação na participação, o pesquisador passará a acompanhar algumas aulas de Educação Física no seu ambiente escolar. Os riscos que envolvem a sua participação nesse estudo são mínimos e você tem a liberdade de se recusar a participar mesmo depois de ter assinado o termo de consentimento. As informações servem apenas para formar a base de dados do estudo, bem como nortear a estruturação do texto sobre a escolarização dos corpos na Educação Física.

RISCOS POTENCIAIS, EFEITOS COLATERAIS, DESCONFORTOS – Risco mínimo embora pouco provável, poderá haver possíveis constrangimentos aos participantes durante a realização das observações ou entrevistas, que serão conduzidas pelo pesquisador buscando neutralizar essa possibilidade.

POSSÍVEIS BENEFÍCIOS - Aos participantes: poderá fornecer dados importantes que favoreçam novas estratégias metodológicas para abordar o

conteúdo esporte durante as aulas de Educação Física para alunos do Ensino Fundamental II.

COMPENSAÇÃO PARA OS PARTICIPANTES - Não há: a participação é voluntária e não há nenhum tipo de compensação. **CUSTOS PARA OS PARTICIPANTES** - Não haverá nenhum custo aos professores, pais/responsáveis e alunos relacionados à essa pesquisa.

PAGAMENTO PELA PARTICIPAÇÃO - Sua participação é voluntária, portanto não receberá qualquer tipo de pagamento por participar do estudo.

PERMISSÃO PARA REVISÃO DE REGISTROS, CONFIDENCIALIDADE E ACESSO AOS REGISTROS – A pesquisadora irá coletar informação sobre você. Seu nome será substituído pelas iniciais, idade ou local de origem. Todas as informações serão mantidas confidencialmente e utilizadas para análise do estudo e podem ser publicados em revistas científicas. As identidades dos participantes não serão reveladas sob qualquer hipótese.

COM QUEM POSSO ENTRAR EM CONTATO, SE EU TIVER DÚVIDAS? - Se você ou seus parentes tiver (em) dúvidas com relação ao estudo, direitos do professor/aluno ou danos relacionados a pesquisa, você deve contatar o Professor/Investigador MARCUS VINÍCIUS PALMEIRA SILVA por meio dos telefones: (11) 99892-5666 ou 4292-1114. Ou o Professor Orientador do estudo, Dr. MARCOS CEZAR DE FREITAS através do telefone (11) 99974-3961. Poderá contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP através do telefone (11) 5571-1062; O CEP é um grupo de pessoas com conhecimentos científicos e não científicos que realizam a revisão ética inicial e continuada do estudo de pesquisa para mantê-lo seguro e proteger seus direitos.

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO DOS PESQUISADOS - Eu li e discuti com o pesquisador os detalhes descritos neste documento. Entendo que sou livre para aceitar ou recusar e posso interromper minha participação a qualquer momento sem dar explicações. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito. Eu entendi a informação apresentada neste termo de consentimento. Eu tive a

oportunidade de fazer perguntas e todas foram respondidas. Eu receberei uma via assinada e datada desse Documento de Consentimento Informado.

Eu, _____, idade _____,

RG: _____, Endereço: _____

_____, telefone: (____) _____, e-mail: _____,

abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário do projeto de pesquisa supracitado, desenvolvida por Marcus Vinícius Palmeira Silva, sob orientação do Professor Dr. Marcos Cezar de Freitas.

São Paulo, ____/____/____.

Nome/assinatura do Voluntário ou do Responsável Legal

**Prof. Ms. Marcus Vinícius Palmeira Silva
Investigador - Doutorando**

**Prof. Dr. Marcos Cezar de Freitas
Responsável pelo Estudo**

ANEXO 3:

Portaria nº 6.897, que dispõe sobre as diretrizes para a elaboração do Calendário de Atividades de 2016 das unidades da rede municipal de ensino que deverá atender, entre outras, a exigência mínima de 200 dias e 800 horas de efetivo trabalho escolar.

CALENDÁRIO DE ATIVIDADES 2016		
ATIVIDADES	DATAS/PERÍODOS	UNIDADES ENVOLVIDAS
férias escolares	- de 04/01 a 02/02/2016	todas as unidades educacionais
reuniões entre órgãos centrais e DREs	- dias 26 e 27/01/2016	DOT/SME/DREs
reuniões das DREs e equipes das unidades escolares	- dias 28 e 29/01/2016	DREs/ unidades educacionais
reuniões das equipes gestoras das unidades escolares	- dias 01 e 02/02/2016	todas as unidades educacionais
organização escolar/ planejamento de 2016	- de 03 a 05/02/2016	todas as unidades educacionais
Formação Cidadã (organizada pelos sindicatos e/ou unidades escolares)	- dia 10/02/2016, a partir das 12h	todas as unidades educacionais
Início do atendimento/aulas	dia 11/02/202016	todas as unidades educacionais
reuniões da APM	-	todas as unidades educacionais
reuniões do Conselho de Escola	- mensais, de fevereiro a dezembro, sem suspensão de atividades	todas as unidades educacionais
serão considerados bimestres para fins de registro no SGP	1º bimestre: de 11/02 a 29/04/2016; 2º bimestre: de 02/05 a 08/07/2016; 3º bimestre: de 25/07 a 30/09/2016; 4º bimestre: de 03/10 a 22/12/2016.	Emefs, Emebss e Emefms
“Prova Mais Educação”	- maio: período de 09 a 20/05/2016	Emefs, Emefms e Emebss

	- outubro: período de 17 a 28/10/2016	
Recreio nas Férias:	- janeiro : de 11 a 22/01/2016 - julho: de 11 a 15/07/2016	CEUs, Emefs, Emefms e Emebss envolvidas
Auto avaliação institucional participativa, com utilização dos “Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana”	- 1 dia no período compreendido entre 19 e 30/04/2016 – com suspensão de atividades e participação das famílias	Emeis e CEIs
Discussão e elaboração do Plano de Ação decorrente da aplicação dos “Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana”	- 1 dia no período compreendido entre 17 e 29/05/2016 – com suspensão de atividades e participação das famílias	Emeis e CEIs
Análise coletiva dos registros que compõem a documentação pedagógica, elaborados pelos docentes no decorrer do semestre, sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças	- 02 reuniões sendo uma ao final de cada semestre – com suspensão de atividades	Emeis e CEIs
Recesso escolar - julho	- de 09 a 24/07/2016	todas as unidades educacionais
Parada Pedagógica no CEU	- dia 25/07/2016 – com reposição do dia de efetivo trabalho educacional aos sábados	unidades educacionais dos CEUs
Suspensão de atividades	- dias 13 e 14/10/2016 – a critério da unidade educacional, assegurado o cumprimento dos dias de efetivo trabalho educacional com o planejamento das reuniões pedagógicas aos sábados	todas as unidades educacionais
Congresso Municipal	- de 01 a 03/08/2016 – sem suspensão de atividades	todas as unidades educacionais
Jornada Pedagógica	- dia 30/09/2016 – com suspensão de atividades	todas as unidades educacionais
reuniões pedagógicas	três – com suspensão de atividades	todas as unidades educacionais
Conselhos de Classe	quatro – com suspensão de atividades	Emefs, Emefms, Emebss e Ciejas

Avaliação final da unidade e indicação de adequações para 2017	- de 12 a 22/12/2016 – sem suspensão de atividades	todas as unidades educacionais
análise das informações do SGP	- de 12 a 22/12/2016 – sem suspensão de atividades	Emefs, Emefms e Emebss
recesso escolar – dezembro	- de 23 a 31/12/2016	todas as unidades educacionais

ANEXO 4: Roteiro de Entrevistas.**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO E SAÚDE NA INFÂNCIA E NA ADOLESCÊNCIA****QUESTÕES GERADORAS**

1. Qual a sua idade?
2. Há quanto tempo você se graduou em Educação Física? E em qual instituição você concluiu o curso?
3. Como você considera as abordagens acadêmicas realizadas em relação ao conteúdo esporte dentro de sua graduação? Qual ênfase era dada a utilização desse conteúdo durante as aulas de Educação Física a serem ministradas na escola?
4. Você possui outra(s) formação(ões) acadêmica(s), além da licenciatura em Educação Física? Caso afirmativo, qual(is)?
5. Há quanto tempo você atua como professora da disciplina Educação Física?
6. Há quanto tempo você atua como professora da disciplina Educação Física na rede pública de ensino?
7. Você já atuou, ou atua, em outra rede pública de ensino além da municipal de São Paulo? Caso afirmativo, quando e onde?

8. Em sua opinião qual o papel, ou função, da disciplina Educação Física ministradas em turmas de alunos do Ensino Fundamental II?
9. Qual(is) conteúdos você prioriza ao planejar suas atividades de aulas a serem ministradas em turmas de alunos do Ensino Fundamental II? Por quê?
10. Qual importância você atribui a utilização das práticas esportivas dentro da estrutura pedagógica das aulas de Educação Física ministradas em turmas de alunos do Ensino Fundamental II?
11. A partir de suas experiências docentes, como você considera que as práticas esportivas podem ser abordadas durante as aulas de Educação Física ministradas em turmas de alunos do Ensino Fundamental II?
12. Quais valores você considera que podem ser trabalhados a partir do uso das práticas esportivas nas aulas de Educação Física ministradas em turmas de alunos do Ensino Fundamental II?
13. Que nível de aderência você atribui quando as práticas esportivas são trabalhadas nas aulas de Educação Física ministradas em turmas do Ensino Fundamental II? A quais fatores você atribui esse nível de aderência?
14. Ao abordar as práticas esportivas em aulas de Educação Física ministradas em turmas de alunos do Ensino Fundamental II você aborda os aspectos competitivos das modalidades? Por quê?
15. Como você percebe a aceitação, e o comportamento dos alunos quando são trabalhados os aspectos competitivos das práticas esportivas?

16. Como é feita a organização dos grupos para trabalhar as práticas competitivas, quando é utilizado conteúdos esportivos, nas aulas de Educação Física ministradas em turmas de alunos do Ensino Fundamental II?
17. Quanto ao desempenho dos alunos, como você avalia o rendimento dos participantes durante as abordagens das práticas esportivas durante as aulas de Educação Física ministradas em turmas de alunos do Ensino Fundamental II?
18. Como você concebe a presença de alunos com deficiências serem matriculados em escolas regulares?
19. Durante o seu curso de graduação em Educação Física você teve na grade curricular disciplinas que abordaram o atendimento à alunos com deficiências? Caso afirmativo, como você avalia as abordagens desenvolvidas, durante o curso, sobre a Educação Física adaptada?
20. Quanto a presença de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, como você considera a relação dos alunos sem deficiência diante da presença desses?
21. Você considera que a presença de alunos com deficiências físicas pode comprometer a qualidade das suas aulas? Por quê?
22. Sobre os reflexos das aulas de Educação Física na vida dos alunos com deficiências, você considera importante esses alunos estarem presentes nas aulas da disciplina? Por quê?
23. Quais variáveis você considera importante para garantir a qualidade do atendimento didático-pedagógico aos alunos com deficiências físicas? Essas variáveis são atendidas em seu contexto de trabalho? Porque?