

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO**

Caroline Maciel da Silva

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE
MUNICIPAL DE CANOAS/RS: um estudo de caso sobre diferentes docências**

Porto Alegre

2021

Caroline Maciel da Silva

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE
MUNICIPAL DE CANOAS/RS: um estudo de caso sobre diferentes docências**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Ciência do Movimento Humano

Orientador: Prof. Dr. Vicente Molina Neto

Porto Alegre

2021

Caroline Maciel da Silva

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE
MUNICIPAL DE CANOAS/RS: um estudo de caso sobre diferentes docências**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestra em Ciências do Movimento Humano

Orientador: Prof. Dr. Vicente Molina Neto

Conceito Final:

Aprovado em 08 de fevereiro de 2021.

BANCA EXAMINADORA:



Prof. Drª. Lisandra Oliveira e Silva – UFRGS



Prof. Drª. Roseli Belmonte Machado – UFRGS



Prof. Drª Silvane Fensterseifer Isse – UNIVATES



Orientador - Prof. Dr. Vicente Molina Neto – PPGCMH-UFRGS

CIP - Catalogação na Publicação

Silva, Caroline Maciel da
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA
DA REDE MUNICIPAL DE CANOAS/RS: um estudo de caso
sobre diferentes docências / Caroline Maciel da Silva.
-- 2021.
177 f.
Orientador: Vicente Molina Neto.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa
de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano,
Porto Alegre, BR-RS, 2021.

1. Educação Física. 2. Inclusão. 3. Prática
Pedagógica. 4. Ensino Fundamental. 5. Escola Pública.
I. Molina Neto, Vicente, orient. II. Título.

A todas as professoras e professores
que se dedicam intensamente na tarefa
da Inclusão Escolar, em especial
aos colegas da Rede Municipal
de Canoas/RS. E como deixar de fora aqueles
que nos apresentam os prazeres e
agruras da nossa profissão? Um grande
beijo no coração de cada aluna e aluno que colaborou, mesmo
sem saber, na escrita dessa Dissertação.

AGRADECER É NECESSÁRIO...

Creio ser esse um dos momentos mais difíceis da escrita de uma Dissertação, ou de algum trabalho que necessite expressar nossa gratidão àqueles que, de alguma maneira, ajudaram-nos na produção. O ano de 2020 passou como um furacão em minha vida, tirando a liberdade, os momentos de convivência com a família e amigos, a minha tão estimada e libertadora “pelada de vôlei”. Poderia se pensar que a Pandemia veio a calhar para a escrita, pois, assim, eu teria mais tempo em casa para me dedicar.

Contudo, não foi bem assim... a tarefa de ser mãe, professora do filho, professora da escola, filha, dona de casa, esposa e estudante foi além do esperado. Relendo este trecho, dei-me conta de que foi nessa ordem mesmo que a vida correu. Ainda que todas essas facetas se mostrassem difíceis, foi um período que me fez lembrar o porquê da escolha de voltar a estudar e, assim, também me faz refletir e agradecer as pessoas que proporcionaram esse retorno.

Começo por ela: minha mãe, Dirlei. Seria impossível, em todos os sentidos, mergulhar nesse universo de conhecimento que é a escrita de uma Dissertação de Mestrado. Sem ela para me dar todo o suporte doméstico e familiar, nada disso aconteceria. Não há palavras que possam representar todo o meu carinho, amor e agradecimento. Enfim, obrigada minha mãe, por ser quem és.

Agradeço ao meu filho Pedro e meu esposo Sandro. Sem a paciência e compreensão pelo tempo de ausência, de distanciamento que foi necessário, não seria possível finalizar mais esse meu sonho particular, mas que os envolveu sobremaneira.

Agradeço meus amigos e colegas de profissão, que tanto me apoiaram e suportaram esse trabalho: professoras Marina e Dê e professor Maurício. Agradeço também às diretoras das escolas participantes e aos queridos estudantes que, informalmente, ajudaram-me na conclusão desse estudo. Também é necessário agradecer aos meus amigos e colegas professores da EMEF da Uruguaiana, que sempre me deram o suporte afetivo, psicológico e gramático.

Ao grupo de pesquisa F3P-EFICE, do qual passei a fazer parte quando do retorno à minha antiga casa, a ESEFID-UFRGS e que me acolheu de forma tão singela e amorosa. Mas um agradecimento especial deve ser feito a três integrantes do grupo: Simone Kuhn, sem tua ajuda, almoços com boas conversas e risadas e

nossos jogos de vôlei esse período teria sido bem mais duro. Tati Wolff, tu foste minha psicoamiga por muitas vezes. Patrick, suas palavras e sugestões sempre oportunas e sensatas. Obrigada gurias e guri!

Agradeço às professoras que compõem minha banca de Mestrado: Professoras Lisandra, Roseli e Silvane. Que time! Obrigada pelo tempo de vocês, pela leitura crítica e pela oportunidade do diálogo, imprescindíveis nesse processo de construção de conhecimento.

Por fim, mas não menos importante, agradeço ao professor Vicente Molina Neto, com quem não tive a oportunidade de conviver mais intensamente devido ao distanciamento social a que fomos submetidos, mas que me mostrou como o caminho da pesquisa é necessário para nós, professoras e professores de escolas públicas. Obrigada Molina, por sua infinita paciência com uma iniciante pesquisadora.

Bem Vindo à Holanda!

Frequentemente, sou solicitada a descrever a experiência de dar à luz a uma criança com deficiência. Ter um bebê é como planejar uma fabulosa viagem de férias PARA A ITÁLIA. Você compra montes de guias e faz planos maravilhosos! O Coliseu. O Davi de Michelangelo. As gôndolas em Veneza. Você pode até aprender algumas frases em italiano. É tudo muito excitante! Após meses de antecipação, finalmente chega o grande dia! Você arruma as malas e embarca. Algumas horas depois, você aterrissa. O comissário de bordo chega e diz: Bem-vindo à Holanda! Holanda??!! Diz você. O que quer dizer Holanda? Eu devia ter chegado à Itália! Toda a minha vida, eu quis conhecer a Itália! Mas houve uma mudança no plano de voo. Eles aterrissaram na Holanda, e é lá que você deve ficar. O mais importante é que eles não levaram você para um lugar horrível e desagradável, com sujeira, fome e doença. É apenas um lugar diferente! Você precisa sair e comprar outros guias. Deve aprender uma nova língua. E irá encontrar pessoas que jamais imaginara. É apenas um lugar diferente. É mais baixo e menos ensolarado que a Itália. Mas, após alguns minutos, você pode respirar fundo e olhar ao redor. Começa a notar que a Holanda tem moinhos de vento, tulipas e até Rembrandts e Van Goghs. Mas, todos os que você conhece estão ocupados indo e vindo da Itália, comentando a temporada maravilhosa que passaram lá. E por toda a sua vida você dirá: Sim, era onde eu deveria estar. Era tudo que eu havia planejado. A dor que isso causa NUNCA, NUNCA irá embora. Porque a PERDA DESSE SONHO é uma perda extremamente significativa. Porém, se você passar a vida toda remoendo o fato de não ter chegado à Itália, nunca estará livre para apreciar as coisas belas e muito especiais existentes na Holanda (EMILY PERL KNISLEY, 1987).

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. **NATUREZA DO ESTUDO:** Dissertação de Mestrado
2. **INSTITUIÇÃO:** Universidade Federal do Rio Grande do Sul
DEPARTAMENTO: Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança
3. **PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO:** Ciências do Movimento Humano
4. **TEMA DA PESQUISA:** Práticas Pedagógicas, Inclusão, Educação Física
5. **TÍTULO DA PESQUISA:** Práticas Pedagógicas Inclusivas Na Educação Física Da Rede Municipal De Canoas/RS: Um Estudo De Caso Sobre Diferentes Docências
6. **PROBLEMA DE PESQUISA:** Como o professorado de Educação Física percebe e concretiza na sua prática pedagógica as políticas públicas de educação inclusiva do Ensino Fundamental implementadas na Rede Municipal de Ensino de Canoas/RS?

7 OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL: Compreender como o professorado de Educação Física percebe e concretiza na sua prática pedagógica as políticas públicas de educação inclusiva do Ensino Fundamental implementadas na Rede Municipal de Ensino de Canoas/RS

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- (a) Contextualizar as políticas públicas inclusivas da Secretaria Municipal de Educação de Canoas-RS;
- (b) Compreender as semelhanças e diferenças dos processos de constituição da prática pedagógica em uma escola regular e em uma escola especial;
- (c) Identificar os limites, as possibilidades e a ampliação do trabalho das professoras e professores de Educação Física frente aos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

9. **METODOLOGIA:** Estudo de Caso Etnográfico

RESUMO

A presente Dissertação de Mestrado tematiza a Inclusão Escolar, as políticas públicas de inclusão e a prática pedagógica de professoras e professores de Educação Física. A pesquisa foi realizada em duas escolas da Rede Municipal de Canoas/RS e contou com a colaboração de três docentes da disciplina de Educação Física que atendem estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades. A escolha do tema de pesquisa surge a partir da minha própria prática pedagógica como professora de Educação Física no cotidiano escolar e, assim, construí o problema de pesquisa cuja questão central se constitui: **Como o professorado de Educação Física percebe e concretiza na sua prática pedagógica as políticas públicas de educação inclusiva do Ensino Fundamental implementadas na Rede Municipal de Ensino de Canoas/RS?** Foi realizada uma pesquisa qualitativa por meio de um estudo de caso etnográfico. Os procedimentos para a obtenção das informações foram: análise de documentos, diário de campo e entrevista semiestruturada. Através da triangulação das informações, foram construídas as seguintes categorias de análise: (a) O trabalho pedagógico do professorado de Educação Física – reflexões acerca da inclusão; (b) Quem não é visto, não é lembrado – contextualização das políticas públicas; (c) Barreiras e limites para o trabalho inclusivo; e (d) O céu é o limite – possibilidades e sugestões do professorado para o trabalho docente com estudantes de inclusão. As análises e as interpretações mostraram a relevância da abordagem inclusiva durante as aulas, assim como a participação de docentes e discentes nesse processo revelou-se fundamental para que a inclusão escolar aconteça. As políticas públicas de inclusão do Município de Canoas são conhecidas pelo professorado envolvido nessa pesquisa, entretanto existem falhas na sua criação e aplicação na escola especial estudada. A escola inclusiva e a escola especial possuem semelhanças nos processos pedagógicos, com algumas diferenças e adaptações nos materiais utilizados. Os docentes sugerem que há a necessidade do constante aperfeiçoamento profissional e maior participação da Rede Municipal de Canoas, como provedor principal da Inclusão Escolar.

PALAVRAS CHAVE: Educação Física. Inclusão. Prática Pedagógica. Ensino Fundamental. Escola Pública.

ABSTRACT

This Master's Dissertation focuses on School Inclusion, public inclusion policies and the pedagogical practice of Physical Education teachers. The research was carried out in two schools in the Municipal Network of Canoas/RS and counted with the collaboration of three teachers of Physical Education discipline who attend students with disabilities, global developmental disorder and high skills. The choice of the research theme arises from my own pedagogical practice as a Physical Education teacher in everyday school and, thus, I built the research problem whose central question is: How does the Physical Education teachers perceive and concretize in their pedagogical practice the public policies of inclusive education of elementary education implemented in the Municipal Education Network of Canoas/RS? Qualitative research was carried out through an ethnographic case study. The procedures for obtaining the information were: document analysis, field diary and semi-structured interview. Through the triangulation of information, the following categories of analysis were constructed: (a) The pedagogical work of Physical Education teachers - reflections on inclusion; (b) Who is not seen, is not remembered - contextualizing public policies; (c) Barriers and limits for inclusive work and (d) The sky is the limit - possibilities and suggestions of teachers for teaching work with inclusion students. The analyzes and interpretations showed the relevance of the inclusive approach during classes, as well as the participation of teachers and students in this process proved to be fundamental for school inclusion to happen. The public inclusion policies of the Municipality of Canoas are known by the professors involved in this research, however there are flaws in their creation and application in the special school studied. The inclusive school and the special school have similarities in the pedagogical processes, with some differences and adaptations in the materials used. Teachers suggest that there is a need for constant professional improvement and greater participation of the Municipal Network of Canoas, as the main provider of School Inclusion.

KEY WORDS: Physical Education. Inclusion. Pedagogical Practice. Elementary School. Public school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema Representativo das Cinco Dimensões da Inclusão Escolar.....	49
Figura 2 - Matriz da Flexibilização da Educação Física Inclusiva.....	54
Figura 3 - Representação do Significado das palavras Igualdade e Equidade.....	66
Figura 4 - Vista aérea das escolas.....	97

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Representação dos Paradigmas da História da inclusão.....	36
Quadro 2 - Modelo Médico da Deficiência e o Modelo Social da Deficiência.....	40
Quadro 3 - Tipos de Barreiras para a Inclusão.....	44
Quadro 4 - Periódicos com estrato Qualis CAPES A2, B1 e B2 para Educação Física, Artigos e Tese Revisados.....	59
Quadro 5 - Legislação Brasileira convergente com a Declaração Internacional no trato da Inclusão.....	71
Quadro 6 - Docentes colaboradores da pesquisa.....	114

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados sobre a Meta 2 – Ensino Fundamental – Universalização do Ensino Fundamental de nove anos para a população de seis a quatorze anos.....	30
Tabela 2 - Dados Sobre a Meta 4 – Inclusão – População de quatro a dezessete anos com deficiência que estudam em classes comuns na Educação Básica.....	30
Tabela 3 - Número de Estabelecimentos que ofertam a Educação Básica no Município de Canoas/RS.....	30
Tabela 4 - Distribuição das Escolas no Bairro Mathias Velho – Canoas/RS.....	96
Tabela 5 - Taxa de Infecção e morte por Coronavírus.....	110

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAPS – Centro de Atenção Psicossocial
CBCE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CEIA – Centro de Capacitação em Educação Inclusiva e Acessibilidade
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
CF – Constituição Federal
CME – Conselho Municipal de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNS – Conselho Nacional de Saúde
CONSED – Conselho Nacional de Secretários da Educação
CRE – Coordenadoria Regional de Educação
CSU – Centro Social Urbano
CTG – Centro de Tradições Gaúchas
DEIN – Diretoria da Educação Inclusiva
EFA – Educação Física Adaptada
EFI – Educação Física Inclusiva
EMEI – Escola Municipal de Ensino Infantil
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental
F3P-EFICE – Formação de Professores e Prática Pedagógica na Educação Física e Ciências do Esporte
FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
FME – Fórum Mundial da Educação
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano
IISC – Interaction Institute for Social Change
IRM – Instituto Rodrigo Mendes
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

OCDE – Organização da Cooperação e do Desenvolvimento Econômicos
ONG – Organização Não-Governamental
ONU – Organização das Nações Unidas
PCD – Pessoa com Deficiência
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PME – Plano Municipal de Educação
PNE – Plano Nacional de Educação
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGCMH – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano
PPP – Proposta/Projeto Político Pedagógica
RCC – Referencial Curricular de Canoas
RME – Rede Municipal de Ensino
SME – Secretaria Municipal de Educação
SRM – Sala de Recursos Multifuncional
TEA – Transtorno do Espectro Autista
TEB – Técnico de Educação Básica
TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento
TIC'S – Tecnologias de Informações e Comunicações
TRE – Tribunal Regional Eleitoral
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
ULBRA – Universidade Luterana do Brasil
UNDIME – União Nacional dos Dirigentes de Educação
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
ZPD – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS.....	19
1 APROXIMAÇÃO AO PROBLEMA DE PESQUISA.....	25
1.1 A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CANOAS/RS: ONTOLOGIA E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO.....	25
2 INCLUSÃO: HISTÓRIA, CONCEITO E SUA CONSTRUÇÃO NA EDUCAÇÃO...33	
2.1 SOBRE O QUE ESTAMOS FALANDO QUANDO FALAMOS DE INCLUSÃO...43	43
2.2 INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS E A INCLUSÃO.....48	48
2.3 O PROFESSORADO DE EDUCAÇÃO FÍSICA – ENGENDRANDO A FORMAÇÃO, A PRÁTICA DOCENTE E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO.....51	51
3 REVISÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA.....58	
4 POLITICAS DE INCLUSAO E SUAS ESFERAS.....64	
4.1 NTERNACIONAL.....64	64
4.2 FEDERAL.....68	68
4.3 ESTADUAL.....73	73
4.4 BNCC E INCLUSÃO.....74	74
5 APROXIMAÇÃO AO CAMPO: PROPOSTAS METODOLÓGICAS.....84	
5.1 PROBLEMA DE PESQUISA E QUESTOES ORIENTADORAS.....84	84
5.2 OBJETIVO GERAL.....84	84
5.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....84	84
5.4 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO.....85	85
5.4.1 Estudo de Caso Etnográfico.....86	
5.5 PROCEDIMENTOS PARA OBTENÇÃO DAS INFORMAÇÕES.....88	88
5.5.1 Análise de Documentos.....88	
5.5.2 Diário de Campo.....89	
5.5.3 Entrevista Semiestruturada.....91	
5.6 PROCESSO DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES.....93	93
6 APROXIMAÇÃO, NEGOCIAÇÃO DE ACESSO NAS ESCOLAS E PERMANÊNCIA NO CAMPO.....95	
6.1 CARACTERIZAÇÃO E DESCRIÇÃO DAS ESCOLAS.....96	96
6.1.1 EMEF da Uruguaiana.....98	
6.1.2 EMEF da Caçapava.....102	

6.2 A CHEGADA DE UM ESTUDANTE NÃO ESTIMADO.....	109
6.3 OS PROTAGONISTAS - OS DOCENTES COLABORADORES.....	112
6.3.1 Professora Marina.....	114
6.3.2 Professora Dê.....	115
6.3.3 Professor Maurício.....	116
7 APRENDENDO COM O CAMPO: CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA E A CONSTRUÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	118
7.1 O TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSORADO DE EDUCAÇÃO FÍSICA – REFLEXÕES ACERCA DA INCLUSÃO.....	119
7.2 QUEM NÃO É VISTO, NÃO É LEMBRADO – CONTEXTUALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS.....	123
7.3 BARREIRAS E LIMITES PARA O TRABALHO INCLUSIVO.....	126
7.4 O CÉU É O LIMITE – POSSIBILIDADES E SUGESTÕES DO PROFESSORADO PARA O TRABALHO DOCENTE.....	130
CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS.....	136
REFERÊNCIAS.....	141
APÊNDICES.....	148
A – ÉPOCA, TERMOS E SIGNIFICADOS DA DENOMINAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL.....	149
B – ROTEIRO DAS OBSERVAÇÕES.....	152
C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	153
D – CARTA DE APRESENTAÇÃO.....	157
E – TERMO DE CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL.....	159
F – ENTREVISTA TRANSCRITA – PROFESSOR MAURÍCIO.....	161
ANEXOS.....	176
A – PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.....	177
B – RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO DO PLANO MUNICIPAL.....	177

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

Essa Dissertação está vinculada à linha de pesquisa Formação de Professores e Prática Pedagógica do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e tem como tema de estudo a Inclusão de estudantes com Deficiências e a Prática Pedagógica dos professores de Educação Física de duas escolas da Rede Municipal de Ensino (RME) da cidade de Canoas/RS.

As instituições de ensino guardam muitos tesouros. Refiro-me às pessoas que as frequentam com histórias para contar, com histórias para calar, com histórias para acalantar, com histórias para acolher e para excluir. Recebem centenas e centenas de pessoas que convivem ali no mínimo quatro horas por dia, mais de duzentos dias por ano. É um espaço que garante um lugar de fala e de escuta.

A Educação Especial e Inclusiva¹ me chama a atenção desde meu primeiro emprego, que foi em uma grande companhia aérea. Foram 14 anos de trabalho dedicados nessa empresa e essa relação me trouxe a experiência de lidar com todos os tipos de deficiência – cegueira, surdez, deficiências físicas e mentais – e, por essa razão, sentia necessidade de mais conhecimento sobre o assunto. Durante esse tempo formei-me na Licenciatura em Educação Física e iniciei uma pós-graduação², concluída em 2010.

Eu não tinha conhecimento teórico e/ou científico sobre o tema e achava que a inclusão das pessoas com deficiência era muito difícil, com muitos obstáculos. Na minha concepção, a inclusão acontecia quando o sujeito tinha acesso aos espaços públicos, como as escolas por exemplo. Mas não tinha noção do que acontecia dentro deste espaço em específico.

No ano de 2013, ingressei como professora contratada na disciplina de Educação Física pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul (27ª CRE) e atuei, durante três anos, em instituições de ensino na cidade de Canoas. Em um dado momento, para complemento da carga horária, fui convidada a conduzir os trabalhos

¹Não existem alunos sem deficiência na educação especial. Já na educação inclusiva todos os alunos com e sem deficiência tem a oportunidade de conviverem e aprenderem juntos. É o que Mantoan (2003) chamou de cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças.

² Faculdade UNINTER. Especialização em Educação Especial e Inclusiva.

da Sala de Recursos Multifuncional (SRM), como professora titular. Neste ponto, creio ser importante um parêntese para explicar em breves palavras o que é a SRM.

A SRM é o local da escola no qual se realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA)³, altas habilidades/superdotação e outras necessidades específicas, através do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem centradas em um fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos e a participação na vida escolar.

Uma das inovações trazidas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2014) é o AEE, um serviço da educação especial que "identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas" (BRASIL, 2014).

A Resolução nº 4 (BRASIL, 2009), institui as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial:

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no AEE, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009, p. 1).

Essa mesma Resolução (BRASIL, 2009), em seu Artigo 4, versa sobre o público-alvo das SRM:

Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE: I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico⁴, síndrome de Asperger,

³ Em 2014, houve a fusão dos termos transtorno autista, transtorno de Asperger e transtorno global do desenvolvimento no transtorno do espectro autista. Essa mudança foi implementada para melhorar a sensibilidade e a especificidade dos critérios para o diagnóstico de transtorno do espectro autista e para identificar alvos mais focados de tratamento para os prejuízos específicos observados (DSM-5, p. 42).

⁴ Como citado anteriormente, a nomenclatura foi alterada para Transtorno do Espectro Autista (para abarcar os outros conceitos). No entanto, ainda não foi alterado nas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Dados consultados em

síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Como se pode observar, a SRM é um ambiente novo e complexo de trabalho, por isso se torna um processo de aprendizagem tanto para o estudante quanto para o docente. Confesso que não sabia ao certo por onde deveria começar o trabalho, sendo que se tratava de um ambiente totalmente diferente do qual estava habituada e com o qual já tinha experiência. Pensei: “Como vou lidar com estes estudantes, pois não fiz o Curso Normal (Magistério), tampouco o Curso Superior de Pedagogia?”.

Primeiramente, busquei informações com outras professoras que já tinham experiência com a SRM em outras escolas da Rede Estadual, observando suas aulas com atenção. Isso me proporcionou certa tranquilidade e alento, pois vi que eu não era a única com dificuldades para executar esta nova tarefa. Com o passar do tempo, percebi que a Educação Física colaborava com o aprendizado daqueles estudantes, por exemplo: questões de aprendizagem motora, relacionamentos inter e intrapessoais, aprendizagem espaço-temporal. Estudantes esse que, muitas vezes, não tinham condições de frequentar a sala de aula, por diversos motivos, e que vinham à escola somente para aquela hora na SRM.

No início do ano de 2016, reiniciei minha caminhada profissional, agora como professora nomeada no mesmo Município, porém na Rede Municipal e não mais na Rede Estadual. Quando recebi a grade de horários, deparei-me com dois períodos da disciplina de Educação Física na SRM para complemento de carga horária, e dividia este espaço com outro colega de disciplina. O primeiro dia foi muito interessante, pois o número de crianças atendidas nessa sala era muito maior do que na escola anterior e, claro, as dificuldades aumentaram. Embora já tivesse alguma experiência, foi um grande desafio na minha carreira. Mais do que “dar aula”, tive que lembrar e reaprender as mais diversas brincadeiras infantis, como a recreação, e promover aulas que proporcionassem a vivência dos movimentos básicos – andar, correr, saltar – visto que esse grupo de estudantes necessita destas práticas corporais com mais intensidade.

Com o passar do tempo, pude contextualizar minha prática docente. Com planejamento e pró-atividade, as aulas decorriam naturalmente, com erros e acertos, inserindo atividades que obtinham resultado positivo, mas também outras não tão satisfatórias. Dessa forma, os estudantes foram se acostumando e gostando das práticas.

Passado um tempo, reencontro aquele mesmo colega que dividia o espaço da SRM comigo – havia saído da escola um ano antes – e descubro que ele leciona em uma Escola Especial. A curiosidade brotou em mim como um vulcão, pois aquela escola é dedicada à comunidade surda do Município e a diversidade de estudantes lá é enorme. Com conversas pelos muros das duas escolas – dividimos o mesmo muro – e com algumas atividades em conjunto que havíamos planejado e executado durante o ano de 2017, a vontade de compreender e interpretar questões da docência que envolviam esses dois ambientes, tão próximos e tão diferentes ao mesmo tempo despertou. Esta escola tem seu público exclusivamente de estudantes surdos e com outras deficiências associadas. Por si só, já é um ambiente que não se recria em nenhuma outra escola da RME. Existem estudantes com perda auditiva em outras escolas, mas ainda com alguma preservação da audição. Eu, como docente, nunca tive a experiência de trabalhar com estudantes surdos.

Fazendo uma reflexão acerca do meu percurso profissional e da minha experiência docente, algumas questões são pertinentes: de que forma o/a professor/a de Educação Física articula sua prática pedagógica a fim de contemplar a diversidade de estudantes presentes em suas aulas no Ensino Fundamental? Esses estudantes são realmente incluídos? Como os/as professores/as de Educação Física podem contribuir com a Inclusão de estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação? De que modo é possível adequar a Educação Física às diferentes necessidades dos estudantes frente às dificuldades enfrentadas nas escolas? A vontade de pesquisar resulta na necessidade de aprender mais sobre o assunto, assim como a oportunidade de sistematizar minha experiência.

Nessa caminhada, percebi que apenas a Especialização na área da Educação Especial não seria suficiente para suprir as minhas necessidades como docente e é por esta razão que ingressei no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), para a realização do curso de Mestrado. Acabo, neste momento,

também encontrando apoio para minha pesquisa no Grupo de Estudos F3P-EFICE⁵. Destaco aqui o pensamento de Paulo Freire (2000), o qual reforça que não há ensino sem pesquisa e nem pesquisa sem ensino.

Com base nessas inquietações e reflexões, construí o problema de pesquisa, cuja questão central de investigação é: **Como o professorado de Educação Física percebe e concretiza na sua prática pedagógica as políticas públicas de educação inclusiva do Ensino Fundamental implementadas na Rede Municipal de Ensino de Canoas/RS?**

Devido a amplitude do assunto, busquei construir objetivos específicos que, com o objetivo geral, são orientadores do processo de análise e tem papel fundamental para compreensão dos achados. São eles: (a) Contextualizar as políticas públicas inclusivas da Secretaria Municipal de Educação de Canoas-RS; (b) Compreender as diferenças e aproximações dos processos de constituição da prática pedagógica numa escola regular e numa escola especial; (c) Identificar os limites, as possibilidades e a ampliação do trabalho das professoras e professores de Educação Física frente aos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O marco teórico que embasa esta Dissertação é apresentado ao longo dos capítulos um ao quatro, nos quais contextualizo a história da Educação Inclusiva, as políticas públicas que permeiam a Educação Inclusiva de forma ampla e o engendramento da Rede Municipal de Canoas nessas políticas. No capítulo cinco, é descrito o desenho metodológico em que está debruçada essa pesquisa, que é o da abordagem qualitativa e, como procedimento metodológico, o Estudo de Caso Etnográfico.

Os capítulos seis e sete são dedicados à aproximação do campo e suas aprendizagens. Em seguida, apresento as considerações transitórias que, de alguma forma, possibilitem uma construção de conhecimento, que possa colaborar com o debate da Inclusão Escolar. Logo após, apresentam-se as referências bibliográficas que compuseram essa construção.

Em algum momento da vida escolar, cada um/a de nós já se sentiu impossibilitada/o de pertencer à comunidade que lá se encontrava, pois teve que ver sua própria “estrangeirice”. Mas que alívio poder lembrar que encontramos

⁵ Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte. Website: <http://www.ufrgs.br/esef/f3p-efice>.

estratégias grupais para lidar com isso: o estabelecimento de turmas, afirmando nossas identidades, fortalecendo a ideia e a esperança de que pode haver mais “estrangeiros”.

Mesmo que não se chegue a um consenso sobre os desdobramentos da inclusão escolar, abre-se uma importante oportunidade para problematizar outras questões que acabam envolvendo o tema, entre elas as questões sociais, as culturais, as políticas e pedagógicas que, de uma ou outra forma, não apareceriam ou seriam consideradas “resolvidas”, ou nem seriam vistas como questões a serem debatidas.

1 APROXIMAÇÃO AO PROBLEMA DE PESQUISA

Neste capítulo, busco a aproximação ao problema de pesquisa, dividindo-o em uma seção, que diz respeito a Rede Municipal de Ensino de Canoas, sua ontologia e sua organização em relação à Educação.

1.1 A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CANOAS/RS: ONTOLOGIA E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

O Município de Canoas foi criado em 27 de junho de 1939 pelo Decreto Estadual nº 7839. Edgar Braga da Fontoura foi o primeiro prefeito e o município contava com 40.128 (quarenta mil cento e vinte e oito) habitantes.

Pertencente à região metropolitana de Porto Alegre, desde 1973, é sede de grandes empresas nacionais e multinacionais, além de representantes nos ramos de gás, metalmeccânico e elétrico. Canoas, no setor de serviços, oferece um comércio diversificado através da organização de polígonos comerciais e industriais.

Observa-se um crescimento considerável em sua expansão, possuindo a população estimada em 2019 de 348.208 (trezentos e quarenta e oito mil, duzentos e oito) habitantes⁶, sendo a 4ª (quarta) cidade com maior população do Estado do Rio Grande do Sul (RS) e com Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) que passa de 0,65 (zero vírgula seiscentos e cinco) em 2000 para 0,75 (zero vírgula setenta e cinco) em 2012 e 4º (quarto) maior colégio eleitoral gaúcho, com 210.646 (duzentos e dez mil seiscentos e quarenta e seis) eleitores divididos em 598 (quinhentos e noventa e oito) seções, segundo dados Tribunal Regional Eleitoral do RS. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁷ do Município, em 2017, data da última avaliação, não obteve a meta federal desejada (que era de 5.7) para estudantes de 5º ano, atingindo o valor de 5.1. Também não atingiu a meta para os estudantes de 9º ano (5.1), alcançando 4.0.

O Município integrou-se ainda a programas do Ministério de Educação, que apoiam os sistemas de ensino na viabilização de políticas educacionais inclusivas, dentre eles, destaca-se a implementação das SRM, com materiais pedagógicos e de

⁶ Informações disponíveis em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/canoas/panorama>. Acesso em 03 de dezembro de 2020.

⁷ Informações obtidas em <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em 29 de abril de 2020.

acessibilidade, para a realização do AEE, complementar ou suplementar à escolarização, dos alunos que estejam registrados no Censo Escolar (CANOAS, 2012).

A Secretaria Municipal de Educação (SME) é responsável pela administração da Educação no Município de Canoas, que se alicerça no Conselho Municipal de Educação (CME)⁸ e o Plano Municipal de Educação (PME)⁹.

O CME é um órgão consultivo, normativo, fiscalizador e deliberativo do Sistema Municipal de Ensino. Tem dotação orçamentária própria, que assegura o funcionamento e autonomia administrativa para agir e decidir em conformidade com as funções e atribuições conferidas pelas legislações federal, estadual e municipal.

O CME é composto por três comissões permanentes: Comissão de Educação Infantil, Comissão de Ensino Fundamental e Modalidades e Comissão de Legislação e Normas. O CME, em seu artigo 1º, fala sobre a normatização da oferta de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva para o Sistema Municipal do Ensino de Canoas.

A Lei nº 5021, de 09 de novembro de 2005 institui o Sistema Municipal de Ensino de Canoas, estabelecendo, no seu artigo 5º, os princípios que serão base para que o ensino seja ministrado. Destaco os incisos II e XIII respectivamente:

II - A escola como um espaço público, inclusivo, promotor da cidadania, com liberdade de aprender, de ensinar, de pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; [...] XI - garantia do processo de inclusão dos educandos com necessidades educacionais especiais, bem como daqueles em situação de risco social (CANOAS, 2005, p. 3-4).

Observo que os incisos supracitados e estabelecidos pela Lei municipal como princípio para a educação estão em consonância com os artigos 205º da Constituição Federal (CF, 1988) que institui a Educação como direito de todos e o Art. 206º da CF (1988) que determina que o ensino será ministrado em “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”.

No mesmo documento, o artigo 8º, inciso III, afirma que é dever do Município a educação escolar pública, assegurando o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades educacionais especiais,

⁸ Disponível em <https://www.canoas.rs.gov.br/conselho-municipal-de-educacao/>.

⁹ Informações disponíveis em <https://leismunicipais.com.br/a1/rs/c/canoas/lei-ordinaria/2015/594/5933/lei-ordinaria-n-5933-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-e-da-outras-providencias?q=5933+>. Acesso em 18 de janeiro de 2020.

preferencialmente na rede regular de ensino através de programas de apoio específicos” (CANOAS, 2005, p. 5). E, no Art. 19, estabelece que a educação especial será ofertada preferencialmente na rede regular de ensino, sendo esta definida como uma modalidade de educação escolar, assegurando, no § 1º, que “haverá, quando necessário, serviço de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da Educação Especial específicas” (CANOAS, 2005, p. 7).

Em 16 de julho de 2008, é estabelecida a Resolução nº 06 do CME¹⁰, que estabelece normas para a oferta do Ensino Fundamental no Sistema Municipal de Ensino de Canoas, e traz condições e indicadores mínimos, como recursos humanos, físicos e pedagógicos apropriados, com o objetivo de assegurar um padrão de qualidade na educação deste município. Dentre o rol de normas, destaco que o artigo 3º inciso XI determina a “adequação de todos os espaços às pessoas com deficiências, em atendimento à legislação vigente e orientações da mantenedora”. Na mesma Resolução, os incisos do artigo 4º dispõem sobre os pressupostos a que os estabelecimentos de ensino devem obedecer, dentre eles:

§ 2º - o prédio deve dispor, no mínimo, de: I – salas de aula em número suficiente para atender ao alunado, obedecendo à proporção de 1,20m² por aluno em cada sala, descontando a distância de 2m do quadro até a primeira fileira de mesas. Para a organização das turmas, deve-se levar em conta o projeto pedagógico, as modalidades que oferta e a localização da escola. Recomenda-se que o número de alunos, por turma, observe o seguinte: a) 1º ano: até 20 alunos; b) 2º ano: até 25 alunos; c) 3º e 4º anos: até 30 alunos; d) do 5º até o 9º ano: até 35 alunos. § 3º - A escola de Ensino Fundamental deve garantir acessibilidade às pessoas com deficiências, em seus ambientes externos e internos. § 4º - O estabelecimento de ensino deve estar provido de equipamentos, materiais didáticos e pedagógicos, além de mobiliário adequado às pessoas com deficiências (CANOAS, 2008, p. 2).

Em 14 de dezembro de 2009, é promulgado o Decreto nº 1.243 (CANOAS, 2009), o qual cria o Centro de Capacitação em Educação Inclusiva e Acessibilidade (CEIA), com o objetivo de proporcionar o AEE gratuito aos educandos público-alvo da Educação Especial, preferencialmente os matriculados na RME, e proporcionar formação aos professores do AEE e Profissionais de Apoio à Inclusão Escolar. No período em que o CEIA foi criado, este estava vinculado à extinta Unidade de Inclusão da Diretoria de Educação Continuada e Diversidade da Secretaria

¹⁰Disponível em

http://oldsite.canoas.rs.gov.br/uploads/paginadinamica/368413/Resolucao_CME_N_06_08_EF.pdf.

Municipal da Educação. Atualmente, vincula-se à Diretoria de Educação Inclusiva (DEIN) da SME.

Em setembro de 2012, justificando-se pela necessidade de adequação ao documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e as legislações vigentes do CNE, o Município de Canoas aprovou a Resolução 15¹¹ do CME como diretriz da Educação Especial. A Resolução estabelece normas para a oferta da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva para o Sistema Municipal de Ensino de Canoas. A RME de Canoas, através de sua resolução 015/2012, define como público-alvo da Educação Especial crianças e jovens com deficiência física, sensorial e ou intelectual, TGD e altas habilidades. A estes educandos, é garantido um conjunto de normas e adaptações para o atendimento de suas necessidades, potencializando assim seu processo de escolarização.

A resolução 015 (CANOAS, 2012) estabelece a oferta do AEE preferencialmente nas SRM das escolas dos educandos. No artigo 4º, há as orientações sobre a garantia de as matrículas aos educandos da Educação Especial serem no ensino regular, preferencialmente em escolas próximas às suas residências, e, no caso de o estudante habitar um local distante da escola, a prefeitura garantirá o transporte escolar gratuito.

Nesse mesmo artigo, há a indicação da obrigatoriedade de um Parecer Pedagógico para o educando ter acesso aos serviços do AEE e adaptação curricular através da elaboração de um Plano de Metas, de acordo com as especificidades de cada aluno. O artigo 7º prevê que auxiliares de turmas inclusivas serão disponibilizados às instituições de ensino, por responsabilidade da mantenedora, estabelecendo que aqueles tenham formação de nível médio-magistério, podendo ser estagiários, estudantes de cursos de licenciaturas. Outros aspectos também são abordados na Resolução, como avaliação dos educandos, terminalidade específica, número de alunos com deficiências, transtornos globais e altas/habilidades por turma do ensino fundamental, flexibilização curricular e acessibilidade.

Creio ser importante, nesse momento, pensar sobre a Resolução 15, citada acima. Nela diz que é garantido – uma palavra potente – o processo de escolarização através de um conjunto de normas e adaptações. Entretanto, isso

¹¹ Disponível em http://oldsite.canoas.rs.gov.br/uploads/paginadinamica/369040/Resoluo_CME_15_2012.pdf.

seria uma garantia de aprendizagem? Conforme o que vemos nas escolas, podemos entender que o estudante regular é o centro das atenções da instituição. Para os estudantes de inclusão ou na escola especial, o que vemos é um currículo adaptado, normalmente a partir dos rótulos: diagnósticos médicos. Essa metodologia poderia gerar, de alguma maneira, a exclusão de estudantes pois podemos depreender que somente com a “adaptação” do currículo a inclusão está conforme as políticas públicas da cidade.

Pensando além delas – as políticas públicas -, que tem, conforme Guebert (2007) a definição: “o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade”, é possível notar que as políticas públicas se estabelecem em um jogo de poder, estando inseridas num contexto político e econômico.

O PME 2015/2025 constitui-se a partir da sanção do Plano Nacional de Educação (PNE¹²), em 25 de junho de 2014, pela presidenta Dilma Rousseff, com o mesmo texto aprovado no último dia 3 de junho pela Câmara dos Deputados. Sem vetos presidenciais, a Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (PNE), define metas e estabelece estratégias à educação nacional para o próximo decênio, está estruturada em doze artigos e vinte metas, seguidas das estratégias específicas de concretização e de seus objetivos.

O PNE é uma estratégia para que se alcancem diversas metas e estratégias até o ano de 2024. Os dados sobre as Metas 2¹³ (Ensino Fundamental) e Metas 4¹⁴ (Inclusão) que abrangem o Estado do Rio Grande do Sul (RS) e, especialmente, a cidade de Canoas, que é a área de interesse dessa dissertação, estão resumidos em duas tabelas:

¹² Disponível em <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em 20 de maio de 2020.

¹³ Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE. Disponível em http://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php. Acesso em 20 de maio de 2020.

¹⁴ Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. Disponível em http://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php. Acesso em 20 de maio de 2020.

TABELA 1 – Dados sobre a Meta 2 – Ensino Fundamental – Universalização do Ensino Fundamental de nove anos para a população de seis a quatorze anos.

	RS	CANOAS
Meta Prevista	100%	100%
Situação Atual	98,3%	95,9%

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do site http://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php

TABELA 2 – Dados sobre a Meta 4 – Inclusão – População de quatro a dezessete anos com deficiência que estudam em classes comuns da Educação Básica.

	RS	CANOAS
Meta Prevista	100%	100%
Situação Atual	86,4%	88%

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do site http://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php

As tabelas acima nos mostram que há um número expressivo de estudantes matriculados nas salas de aula regulares, mas não há clareza de onde estão o restante dos estudantes, se estão em escolas especiais ou não frequentam. São dados importantes e que merecem a devida atenção da sociedade em geral.

A elaboração do PME contou com a liderança da SME e envolveu profissionais da rede municipal, estadual e privada. A construção do PME teve como ponto de partida a elaboração de um amplo diagnóstico acerca da realidade do Município. Os resultados desse diagnóstico estabeleceram a base para a discussão das estratégias para cada meta do PME, bem como para a definição dos objetivos a serem atingidos e das consequentes metas e ações a serem propostas no campo da política educacional (PME, p. 13).

Quanto aos espaços de conhecimento, de educação e de produção de subjetividades – as escolas –, o município apresenta a configuração exibida a seguir, em forma de tabela, na qual podemos visualizar a quantidade de estabelecimentos de ensino da Educação Básica, divididos por rede: Municipal, Estadual, Federal e Privada.

Tabela 3 – Número de estabelecimentos que ofertam a Educação Básica no Município de Canoas:

	Municipal	Estadual	Federal	Particular	Total
Ed. Infantil	39	0	0	41	80
Ens. Fundamental	44	34	0	17	95
EJA	21	8	1	3	33
Ens. Médio	0	18	1	11	30
Ens. Profissional	0	2	1	10	13
Esc. Especial	1	1	0	1	3

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do site Qedu¹⁵ (2018).

¹⁵ Disponível em <https://www.qedu.org.br/busca>. Acesso em 15 de abril de 2020.

Como se pode observar na tabela, a RME de Canoas possui 83 escolas, divididas entre 44 de ensino fundamental e 39 de educação infantil. São 26.180 alunos do ensino fundamental, 1.993 na Educação de Jovens e Adultos e 5.212 da Educação Infantil, totalizando 33.385 educandos matriculados¹⁶. A Educação, direito constitucional, efetiva-se com a garantia da matrícula de todos os alunos e estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (CF, 1988, art. 206, inciso I) e assegura a oferta do AEE, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

Pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LEI nº 13.146, de 6 de julho de 2015), é garantido como direito ao estudante a presença de um monitor para acompanhar sua vida escolar:

[...] profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (BRASIL, 2015, Artigo 3º).

Segundo a DEIN¹⁷ do Município, existem 139 (cento e trinta e nove) estagiários e 39 (trinta e nove) Técnicos de Educação Básica (TEB) atuando nas escolas (média de três a quatro por escola) para o atendimento aos estudantes com laudo médico. Fazendo a análise da lei supracitada, da resolução nº 6 do CME que garantem o direito dos estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação a terem um monitor, com o número de estudantes com laudo médico de uma das escolas estudadas, é possível verificar que o número de profissionais disponibilizados não é suficiente para atender a gama de estudantes desta instituição. Um breve cálculo: a referida escola possui oitenta e sete estudantes que necessitam de auxílio de estagiário e/ou TEB, o que nos dá um resultado de aproximadamente vinte e dois estudantes por profissional. Pensando somente nos números, pode-se acreditar que o trabalho desses profissionais da educação pode ficar prejudicado. Entretanto, pode-se verificar no dia a dia dessa instituição, a dedicação desses mesmos profissionais no que lhes é possível.

¹⁶ Disponível em https://www.qedu.org.br/cidade/5361-canoas/censo-escolar?year=2018&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=. Acesso em 20 de abril de 2020.

¹⁷ Dados obtidos através de consulta presencial na SME – DEIN. Acesso em 26 de maio de 2020.

Em entrevista cedida ao Jornal Diário de Canoas (AQUINO, 2019, p. 8), algumas famílias com filhos que apresentam alguma deficiência relatam a necessidade de ter que “lutar, muitas vezes via justiça” para garantir os direitos já previstos em diversas leis que foram citadas neste subcapítulo, por exemplo, o monitor.

As Leis, Decretos, Planos e toda a gama de documentos existe para resguardar os estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação. Contudo, é possível constatar que essas referidas leis, por muitas vezes, não são cumpridas. A comunidade escolar – famílias, profissionais da educação – conhece e cobra seus direitos, mas muitos estudantes não conseguem o efetivo acesso a esses direitos.

2 INCLUSÃO: HISTÓRIA, CONCEITO E SUA CONSTRUÇÃO NA EDUCAÇÃO

As pessoas com deficiência, conforme dados da Organização das Nações Unidas (ONU)¹⁸, representam 10% da população mundial, em torno de 650 milhões de pessoas. Oitenta por cento dessas pessoas vivem nos países em desenvolvimento, segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Nos países em desenvolvimento, 90% das crianças com deficiência não frequentam a escola, segundo a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

Nos países da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômicos (OCDE), as pessoas com deficiência que seguem estudos superiores continuam a estar sub-representadas, embora o seu número esteja a aumentar, segundo a mesma Organização. Conforme o último Censo Demográfico¹⁹, no Brasil, 23,7% da população (45,6 milhões de pessoas) declararam ter pelo menos um tipo de deficiência, (visual, auditiva, motora ou intelectual).

Para abordar o aspecto histórico, faz-se necessário o aporte de alguns autores que se dedicam a estudar essa temática. Silva, Seabra Jr. e Araújo (2008) dissertam sobre a vida dos doentes, velhos e pessoas com deficiência (PCD). Nos primórdios da civilização, segundo os autores, nada é possível afirmar sobre como essas pessoas eram tratadas. Situações hipotéticas são elaboradas acerca de suas vidas, através de registros em cavernas descobertas por arqueólogos. No entanto, é possível observar que, seja pelos dedos amputados notados nos desenhos das cavernas habitadas, seja pelo exemplo da incrível calosidade óssea com grande desvio da linha do fêmur e evidente encurtamento da perna, tivemos pessoas deficientes que sobreviveram por anos no período da Pré-História.

Autores como Pessoti (1984) e Silva (1987), descrevem que as crianças com deficiência (nas cidades de Esparta e Roma) eram consideradas sub-humanas, o que legitimava sua eliminação ou abandono.

Entre os astecas, havia instalações separadas onde expunham homens e mulheres “defeituosos”, “deformados”, albinos, dentre outros. Essas pessoas eram

¹⁸ Informações disponíveis em <https://www.unric.org/pt/>. Acesso em 11 de fevereiro de 2020.

¹⁹ Informações disponíveis em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/16794-pessoas-com-deficiencia-adaptando-espacos-e-atitudes>. Acesso em 11 de fevereiro de 2019.

ridicularizadas por aqueles que as observavam. Os incas acreditavam que eram maus espíritos vingativos e enfurecidos que dominavam as PCD. Os egípcios também acreditavam em maus espíritos e pecados trazidos de vidas anteriores para explicar as doenças graves e as deficiências. Os hebreus tinham a crença de que as doenças crônicas, as deficiências (físicas e mentais) ou qualquer deformação por menor que fosse indicavam impureza ou pecado. Os gregos aceitavam a deficiência adquirida, mas não a congênita (SILVA, 1987; CHICON, 2012; SILVA; SEABRA JR.; ARAÚJO, 2008).

Os orfanatos, manicômios, prisões e outros tipos de instituições estatais foram muito utilizados nos séculos XVII e XVIII para a guarda dos Deficientes Intelectuais, dos surdos e dos cegos. Conforme Silva, Seabra Jr e Araújo (2008, p. 18), experiências positivas começaram a surgir:

- Frade Ponce de León (1509-1584) educou doze crianças surdas com surpreendente êxito, e escreveu o livro *Doctrina para los mudos-surdos* e criou o método oral;
- Juan Pablo Bonet (1579-1633) publicou *Reducción de las letras y arte de enseñar a hablar a los mudos*;
- Charles Michel de l'Eppé (1712-1789) criou a primeira escola para surdos que, posteriormente, converteu-se no Instituto Nacional de Surdos-Mudos;
- Valentín Haiiy (1745-1822) criou em Paris um Instituto para crianças cegas;
- Louís Braille (1806-1852) foi ex-aluno de Valentín Haiiy e criador do Sistema Braille.

Apesar desses exemplos, pode-se considerar, como nascente de uma Educação Especial, o final do século XVIII e o início do século XIX, com a institucionalização especializada dos indivíduos em condições de deficiência. Durante a era das Instituições, alguns estudiosos tornaram-se celebridades na história da Educação Especial: Philippe Pinel, Esquirol, Itara Voisin, Irmãos Pereira, Galton, Binet, Montessory, Decroly, Georgs, Deinhart e Heller (SILVA; SEABRA JR.; ARAÚJO, 2008).

Conforme podemos verificar, ao longo da história do homem, as doenças graves, os acontecimentos nefastos e muitos infortúnios que sempre levaram às situações de deficiência física ou sensoriais jamais deixaram de existir.

Durante a maior parte de sua existência enquanto disciplina escolar, o que pautou a Educação Física foi a busca pela competição e pelo alto rendimento, resultando em um modelo de ensino excludente, a partir de expectativas de desempenho e perfil físico. Estudantes com perfis físicos e motores diferentes do esperado, obesos e, por vezes, meninas, encontravam-se entre alguns dos grupos mais excluídos. E, é claro, também os estudantes com deficiência. Na realidade, em muitas escolas, as pessoas com deficiência não participavam da aula de Educação Física, sendo simplesmente dispensadas dessa disciplina (BRASIL, 2003)²⁰.

A deficiência era vista como uma questão individual, como um problema que acometia o corpo da pessoa. A área responsável por lidar com isso era a área da saúde. O objetivo não era atuar sobre as barreiras existentes, diminuindo-as ou eliminando-as, para incluir as pessoas na sociedade, mas ajustar o corpo da pessoa para que ela se adaptasse às expectativas da sociedade.

No entanto, esta realidade convive com violações sistemáticas e, em muitos casos, dramáticas desses direitos. Conforme Candau (2012), na sociedade brasileira, a impunidade, as múltiplas formas de violência, a desigualdade social, a corrupção, as discriminações e a fragilidade da efetivação dos direitos juridicamente afirmados constituem uma realidade cotidiana.

A própria relação entre esportes e pessoas com deficiência se solidifica dessa maneira na sociedade contemporânea. Isso porque o esporte voltado às pessoas com deficiência tem início após a Primeira Guerra Mundial, como estratégia de tratamento para soldados que se feriram e adquiriram impedimentos permanentes no campo de batalha. Ao final da Segunda Guerra Mundial, houve um novo impulso no desenvolvimento do esporte como meramente auxiliar ao tratamento médico, no mesmo sentido em que se entendia a deficiência, ou seja, como algo a ser mudado na pessoa e no seu corpo para que ela se adaptasse à sociedade.

Nesse período, o Stoke Mandeville Hospital, na Inglaterra, era uma das principais referências no atendimento e tratamento, com auxílio de esportes, dos soldados que adquiriram deficiência nos combates²¹. Nesse hospital foram desenvolvidos jogos anuais entre os pacientes, e, a partir deles, ganhou força o

²⁰ Texto amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044 de 21 de outubro de 1969, que considera o regime de classes especiais. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 13 abr 20.

²¹ Disponível em https://www.bbc.com/portuguese/celular/noticias/2012/04/120427_jogosparalimpicos_historia_lgb.shtml. Acesso em 17 de março de 2020.

movimento que culminaria na criação das primeiras paraolimpíadas, ocorridas em 1960 na cidade de Roma. As Paraolimpíadas, sabe-se, são um evento realizado em seguida às Olimpíadas, das quais participam apenas atletas com deficiência. Esse processo marca o nascimento de uma modalidade de esporte, o esporte adaptado. Essa nova modalidade acaba por permitir reflexões importantes acerca das práticas de Educação Física no contexto da escola.

Inicialmente, os estudantes com deficiência, que sequer participavam das aulas, chegando a ser dispensados da disciplina como um todo, passaram a acessar alternativas ao ensino formal em projetos extraescolares em clubes, parcerias público-privadas, projetos sociais, Organizações Não Governamentais (ONGs), dentre outros. Porém, por mais que a existência de esportes adaptados represente, de fato, um avanço, essa modalidade é voltada sobretudo para o desenvolvimento de atletas de alto rendimento com deficiência. Por isso, a Educação Física escolar tem evoluído em um caminho um pouco diferente, em direção à educação inclusiva, que entende a necessidade da participação de todos os estudantes nas mesmas atividades e do seu convívio no ambiente escolar comum.

A concepção atual sobre a atenção dada às pessoas com deficiência é resultado de um longo processo, de como as diferentes sociedades lidaram com essa questão ao longo da história da humanidade. Processo que está intimamente ligado ao desenvolvimento e às transformações econômicas, políticas, sociais e culturais que acompanharam nossa sociedade. O Instituto Rodrigo Mendes (IRM) mostra, em seus textos sobre o Histórico da Inclusão e do Movimento Político das Pessoas com Deficiência (2016)²², que é possível identificar quatro grandes paradigmas: exclusão, segregação, integração e inclusão. Primeiramente apresento um quadro resumido sobre o que é cada paradigma, em seguida algumas passagens principais dos textos.

Quadro 1 – Representação dos paradigmas da História da Inclusão.

PARADIGMA	MODELO	ÉPOCA
Exclusão	Rejeição Social	Antiguidade até o Século XIX
Segregação	Assistencialismo	Décadas de 10 a 40 do Século XX
Integração	Modelo Médico da Deficiência	Décadas de 50 a 80 do Século XX
Inclusão	Modelo Social da Deficiência	Década de 90 do Século XX até o

²² Texto disponível em sua íntegra em <https://portasabertasparainclusao.org/ead/modulo/segundo-modulo/unidade-2-1-historico-da-inclusao-e-do-movimento-politico-das-pessoas-com-deficiencia/primeiro-paradigma/>. Acesso em 25 de março de 2020.

		presente
--	--	----------

Fonte: Elaborado pela autora.

O primeiro paradigma historicamente registrado de atenção às pessoas com deficiência é o paradigma da exclusão. Esse modelo é marcado pela rejeição social, isto é, as pessoas com deficiência congênita ou adquirida eram rejeitadas pela sociedade e excluídas do convívio social. Uma das principais marcas do paradigma da exclusão é a sua longa duração no tempo. Dar-se conta disso é fundamental para entender o tratamento reservado às pessoas com deficiência até hoje. Durante uma boa parte da idade moderna, as pessoas com deficiência foram consideradas sem valor. Vem dessa concepção o nome “inválidos”. Por serem consideradas sem valor, as sociedades, os estados, os governos e mesmo as famílias não consideravam necessários grandes dispêndios de energia para o atendimento das pessoas com deficiência.

Portanto, não existem práticas voltadas para a educação desse público. Assim, o isolamento foi uma das práticas mais comuns reservadas a esse público sob o paradigma da exclusão. A forma desse isolamento variou historicamente. Isolamento espacial, quando as pessoas eram removidas do território, isolamento social, quando não eram consideradas dignas de participação plena na sociedade, isolamento físico, quando eram colocadas em lugares à parte. De fato, a longa duração dessa forma de tratamento, a exclusão, deixou marcas que se arrastaram muito tempo pela história.

Já no período relativo ao paradigma da segregação, haviam locais onde as pessoas com deficiência viviam isoladas. Aproximadamente a partir da década de 1910, esses espaços começaram a se tornar instituições “oficiais”, particulares ou estatais, onde as pessoas com deficiência podiam ser internadas.

Isso significa que a sociedade desenvolveu formas de lidar com as pessoas com deficiência, ainda que essas formas mantivessem a característica do isolamento, uma vez que a pessoa com deficiência era encerrada em uma instituição durante toda a sua vida. Diferente da completa exclusão, o modelo social do paradigma da segregação era o assistencialismo. Assistencialismo aqui deve ser entendido como a prática de prestar assistência e de dar auxílio.

A assistência recebida era bastante incipiente e, por vezes, precária. A educação estava incluída no rol de práticas de assistência, mas as referidas instituições, em sua maioria situadas em locais isolados, ofereciam um ensino

mínimo – quando ofereciam. Como a perspectiva era de tratamento, dependendo do seu “grau de desenvolvimento”, as pessoas com deficiência tinham acesso a noções iniciais do estudo da língua praticada no país e a rudimentos de matemática, que não passavam das quatro operações básicas. Mas as consideradas inaptas a aprender não tinham acesso a qualquer tipo de educação.

Em meados do século XX, imperava uma visão bastante linear de saúde e da medicina. A medicina era vista como quase estritamente uma prática para curar doenças que acometem o organismo. Uma doença contamina o indivíduo, o paciente passa por um tratamento e esse tratamento leva à melhora dos sintomas ou à cura da doença.

Esse mesmo modelo foi adotado para lidar com as deficiências. Como se o indivíduo “acometido” por uma deficiência precisasse de tratamento, cura, resolução do “problema”. Tratamento este que servia para reduzir os efeitos da deficiência, para reabilitar, ou seja, tornar a pessoa mais hábil, adequada, à vida em sociedade.

As pessoas com deficiência eram atendidas em centros de reabilitação. Os serviços oferecidos nestes centros, pelo Estado ou organizações privadas, tinham como objetivo melhorar a escolarização e a futura inserção no mercado como força de trabalho. Portanto, ainda é vigente a concepção de que quem deve mudar é a pessoa e não a sociedade.

Sob o paradigma da integração, surgem as primeiras classes especiais dentro das escolas regulares. Os estudantes com deficiência estudavam na escola regular, mas em salas separadas. Na maioria dos casos, com formas de trabalho completamente desconexas com as praticadas nas salas de aula regulares com estudantes de mesma idade cronológica, desconsiderando, muitas vezes, até mesmo o currículo. Em algumas situações, os estudantes migravam da sala especial para a sala regular. O critério era a capacidade de se adaptar a um padrão estabelecido pela escola. Trata-se de uma das principais características deste paradigma: na integração, os alunos devem se moldar à escola que, por sua vez, continua a mesma, com valores e modos de organização baseados em uma noção homogênea do coletivo discente, concebendo a diferença como exceção.

Neste período, não havia uma compreensão desenvolvida sobre as múltiplas inteligências, e a inteligência lógico-matemática era mais valorizada que as demais. Os testes de QI ainda eram levados em consideração e, muitas vezes, impediam a matrícula de estudantes com deficiência na sala de aula regular. E os que eram

matriculados realizavam atividades paralelas, a partir de adaptações curriculares específicas – redução do conteúdo para alguns estudantes sob a alegação de que não teriam condições de acessar o currículo regular como os demais.

Ao contrário do que faz o modelo médico, o modelo social não compreende a deficiência como uma característica negativa. Assim, a pessoa com deficiência não é entendida como alguém que tem menos valor do que a pessoa sem deficiência. Sob o paradigma da inclusão, entende-se que o problema da exclusão está na sociedade, e não na pessoa. Assim, considerando que os impedimentos da pessoa podem ser de longo prazo ou permanentes, o que impede sua participação plena na sociedade são as barreiras que se encontram na arquitetura das ruas da cidade e dos edifícios, na comunicação, na atitude das pessoas, no transporte, nas metodologias de ensino e de trabalho, dentre outros. Enfim, a fonte de dificuldade são estas barreiras, que estão na sociedade e, portanto, é a sociedade que deve mudar, e não o contrário.

No Brasil, no final dos anos 70 do século XX, com a grande efervescência política que precede a queda da ditadura, o movimento das pessoas com deficiência também começa a se organizar. Ao longo dos anos 1980, esse movimento intensifica seus debates e sua pressão ao conjunto da sociedade e passa a se organizar para exigir seus direitos. Essa exigência toma forma principalmente na cobrança de políticas públicas por parte do Estado que ampliem o acesso a direitos elementares para as pessoas com deficiência. A partir dos anos 1990, inicia-se a discussão sobre uma nova forma de se pensar e fazer a educação. Fruto da luta e da pressão dos movimentos organizados, estudantes com deficiência passam a ser matriculados na escola comum e isso inicia a transição para a educação inclusiva.

Passa-se a buscar a equiparação das oportunidades educacionais em contextos escolares comuns. Porém, esse é um caminho que a sociedade começou a trilhar ainda muito recentemente. Por isso, infelizmente, ainda é muito comum encontrar escolas que negam matrícula a crianças, jovens e adultos com deficiência, e profissionais da educação, em diversos níveis – educadores, gestores, profissionais de apoio –, que não estão abertos a essa nova proposta.

Por fim, abaixo o quadro comparativo entre o modelo médico da deficiência e o modelo social:

Quadro 2 – Modelo médico da deficiência e o modelo social da deficiência

MODELO MÉDICO DA DEFICIÊNCIA	MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA
consertar o estudante com deficiência	consertar o sistema educacional comum
foco na deficiência e nas limitações dos estudantes	foco nas habilidades e capacidades dos estudantes
ajustamento do estudante ao padrão de normalidade	aceitação das diferenças individuais
o estudante deve superar sua deficiência para ser aceito	o ambiente precisa ser modificado para acolher o estudante
incentivo à dependência	incentivo à independência e à autonomia
desvalorização dos saberes prévios dos estudantes e seus familiares	valorização dos saberes prévios dos estudantes e seus familiares
decisões sem consulta ao estudante	decisões com consulta ao estudante
serviços de instituições filantrópicas	serviços de sistemas comuns da sociedade
práticas dos paradigmas da exclusão, segregação e integração convivendo	esforço para implantar práticas do paradigma da inclusão

Fonte: Elaborado pela autora.

Angelucci (2015) aborda em seu texto a patologização das diferenças humanas e seus desdobramentos para a educação especial, a facilidade com a qual definimos uma pessoa deficiente:

[...] tranquilamente, definimos uma pessoa que organiza sua experiência no mundo a partir da tutilidade e da sonoridade como deficiente visual. Com naturalidade, fixamos a identidade de uma pessoa, deixando de considerar seu gênero, sua sexualidade, sua classe social, sua pertença cultural, e tomando-a como *deficiente*. Fazemos mais que isso, criamos a incrível abstração pessoa deficiente, a fim de designar todo o conjunto de pessoas que aprendemos a perceber como massa amorfa, porque a todos (as) lhes falta algo. Aprisionamos experiências distintas, organizações perceptivas variadas, experiências com o corpo e a cognição diferentes em um mesmo conjunto que, para *nós*, é homogêneo. Tornamos compulsória a necessidade de que se tratem, se reabilitem, procurem próteses, órteses, implantes, a fim de que se tornem o mais normal quanto for possível. Que se virem do avesso, mas que busquem ser mais como *nós*! (p. 6).

O excerto acima nos permite contextualizar uma clara definição de como a sociedade lida com a questão da inclusão social e como essa definição patológica a respeito da pessoa com deficiência é presente nas escolas. Os estudantes são “classificados” conforme o seu laudo médico apenas, sem levar em conta do que são capazes.

No século XX, vem à tona a obrigatoriedade e expansão da escolarização básica. Com o aumento do número de estudantes nas escolas, também se multiplicaram os casos de crianças que não acompanhavam o ritmo de aprendizagem da maioria. Para atender a essa parcela de estudantes, surge uma pedagogia diferenciada: a educação especial institucionalizada, baseada nos níveis

de capacidade intelectual e diagnosticada nos termos de quociente intelectual. Essas escolas estavam separadas do ensino regular, possuíam programas e currículos próprios, assim como técnicos e especialistas, diferenciando-se do sistema educativo geral.

Esse sistema educacional começa a receber críticas das associações de pais; com isso, tais associações passam a ter apoio administrativo e conseguem incluir nas legislações vigentes o conceito de normalização: possibilitar o desenvolvimento de vida tão normal quanto possível ao deficiente. Assim, estende-se por toda Europa e pela América do Norte o conceito de normalização, e, em 1972, o Canadá publica o primeiro livro sobre o assunto.

Nesse momento, se faz importante uma breve descrição sobre o termo “normal” e suas implicações nas questões de inclusão, de maneira geral.

Conforme o Dicionário Priberam²³, a palavra “normal” tem o significado de regular, conforme a norma, que é exemplar. Segundo Sasaki (2003), a desinformação e o preconceito a respeito de pessoas com deficiência eram de tamanha magnitude, que a sociedade acreditava na normalidade das pessoas sem deficiência. Ainda segundo o autor, a crença fundamentava-se na ideia de que era “anormal” a pessoa que tivesse alguma deficiência. Considera-se a expressão “normal”, em relação às pessoas, um termo ultrapassado.

Veiga-Neto (2001) se debruça nas obras de Foucault e Baumann para tratar da separação entre os normais e os anormais. Conforme Veiga-Neto (2001), Foucault e Baumann compreendem a Modernidade como o tempo em que a ordem deixou de ser vista como algo natural, e passou a ser entendida simplesmente enquanto ordem e, como tal, um problema a ser resolvido; uma disposição que, por não estar desde sempre aí, deve ser imposta ao mundo natural e social. A Modernidade, afirma Veiga-Neto (2001, p. 26), “é um tempo de intolerância à diferença, mesmo que essa intolerância esteja encoberta sob o véu da aceitação e da possível convivência – nessa forma de racismo que se costuma chamar de amigável”.

Como explicam Lopes e Veiga-Neto (2007), acontece uma normalização disciplinar quando se tenta conformar as pessoas – em termos de seus gestos e ações – a um modelo geral previamente tido como a *norma*. Assim, é dito normal

²³ Disponível em <https://dicionario.priberam.org/>.

aquele que é capaz de amoldar-se ao modelo e, inversamente, o anormal é aquele que não se enquadra ao modelo.

Na citação abaixo, Veiga-Neto (2001, p. 25) tematiza a utilização dos termos normalidade e anormalidade no campo escolar:

se parece mais difícil ensinar em classes inclusivas, classes nas quais os (chamados) normais estão misturados com os (chamados) anormais, não é tanto porque seus (assim chamados) níveis cognitivos são diferentes, mas, antes, porque a própria lógica de dividir os estudantes em classes – por níveis cognitivos, por aptidões, por gênero, por idades, etc. – foi um arranjo inventado para, justamente, colocar em ação a norma, através de um crescente e persistente movimento de, separando o normal do anormal, marcar a distinção entre normalidade e anormalidade.

Canguilhem (2009) aborda que, etimologicamente, a palavra normal se refere àquilo que não se inclina nem para esquerda nem para a direita; logo, o que se conserva em um meio termo.

É normal aquilo que é como deve ser; e é normal, no sentido mais usual da palavra, o que se encontra na maior parte dos casos de uma espécie determinada ou o que constitui a média ou o módulo de uma característica mensurável (CANGUILHEM, 2009, p. 48).

Silva; Seabra Jr e Araújo (2008) mostram o conceito do Princípio de Normalização e que também remete o princípio da inclusão:

[...] sugere que sejam proporcionadas condições de vida, como as proporcionadas para os “normais”, é superado e torna-se bastante divulgado o princípio da inclusão, afinal o objetivo é respeitar as diferenças individuais, pois são características naturais do ser humano. Sendo assim, a escola deve levar à emancipação do ser humano (SILVA; SEABRA JR; ARAÚJO, 2008, p. 37).

Compreendo que o termo “normal” é aquilo que está de acordo com determinada norma, regra, dentro de um padrão esperado, seja ele pedagógico, político, social. Na medicina, o “normal” é aquele estado do corpo humano que se quer reestabelecer. Contudo, faço-me alguns questionamentos: pensamos dentro de quais regras e normas? Quando decidimos por elas? O que fazemos quando as regras já não se adequam mais? O que acontece com quem nunca esteve dentro destas regras? Acredito que a vida não passa indiferente às condições nas quais ela é possível, mas que é o sujeito que nela está, quem define o que está – ou não – dentro da normalidade.

Portanto, localizo um importante lugar para pensarmos a inclusão: o espaço institucional da escola. Para isso, é importante que desenvolva uma pedagogia centrada na relação com a criança, capaz de atender às necessidades de cada um, considerando as diferenças existentes entre elas.

A proposta de inclusão fundamenta-se, assim, em uma filosofia que possibilita a construção de igualdade de condições a todos, no que se refere ao atendimento educacional e profissional, e que também oportunize o acesso, bem como a permanência de estudantes com deficiência, de estudantes pobres, de mulheres no sistema educacional brasileiro. Mudar o cenário de segregação é um desafio que se faz presente nas discussões mais críticas no âmbito da educação e da Educação Física.

2.1 SOBRE O QUE ESTAMOS FALANDO QUANDO FALAMOS DE INCLUSÃO

Para iniciar esta seção, entendo ser necessária a introdução e a revisão de alguns conceitos e definições sobre os termos utilizados no cotidiano das pessoas com deficiência para que possamos compreender a dimensão e significados de expressões e vivências destes.

Conforme a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a definição do termo “Pessoa com Deficiência” é:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2012, p. 28).

Essa definição tem importância fundamental, porque desloca a ideia de deficiência como algo que se aloja no organismo da pessoa, para o entendimento de que são os obstáculos presentes na sociedade que impedem as pessoas com deficiência de participar efetivamente das diversas dimensões da vida social. Contudo, a palavra “impedimento” pode dar a ideia de que a pessoa com deficiência tem alguma falta ou potência para sua participação plena e efetiva na sociedade.

A deficiência se dá através de uma relação entre dificuldades no corpo e barreiras²⁴ na sociedade. Quando falamos em barreiras, é de suma importância que se compreenda que são elas (as barreiras) que se colocam entre as pessoas com deficiência e a sua inclusão na sociedade. O IRM (2016) e Minetto (2008) abordam as principais barreiras quando se fala em Inclusão. Apresento, na forma do quadro abaixo, um resumo baseado nas obras acima citadas:

QUADRO 3 -Tipos de Barreiras para a Inclusão

BARREIRAS PARA A INCLUSÃO	
Barreiras arquitetônicas	São as barreiras que existem nos espaços de uso público, nas áreas de uso comum de espaços privados, além de barreiras urbanísticas. Podem ser citados como exemplos: calçadas irregulares e acidentadas, inexistência de rampas de acesso, edifícios com lances de escadas, mas sem elevadores ou rampas, falta de sinalização podotátil, falta de vagas adaptadas em estacionamentos.
Barreiras nos transportes	São as barreiras presentes nos serviços de transporte privados e públicos, como: ônibus sem elevador para cadeira de roda, vagões sem espaço reservado para cão-guia, dentre outros.
Barreiras nas informações e comunicações	São as barreiras que dificultam ou impossibilitam a comunicação ou o acesso à informação, como: ausência de intérprete de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) em eventos ou salas de aula, falta de opções de legenda ou <i>closed caption</i> , inexistência de opções para leitura em braille, ausência de descrição de imagens e audiodescrição em vídeos, dentre outros.
Barreiras atitudinais	São barreiras relativas ao comportamento e à atitude das pessoas em relação às pessoas com deficiência, como as diversas formas de preconceito, implícitas ou explícitas, que atuam sobre outras barreiras, como: atitude de piedade ou dó diante das pessoas com deficiência, referir-se a elas de maneira infantil, ignorá-las, voltar a comunicação completamente para seus acompanhantes, desrespeitá-las, dentre outros.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos textos de Minetto (2008) e do curso Portas Abertas para a Inclusão.

²⁴ As barreiras são obstáculos que dificultam a autonomia e a independência das pessoas com deficiência, limitando ou impedindo seu acesso, seja a ambientes, informação, direitos, dentre outros. As definições sobre barreiras, conforme o IRM encontram-se no site <https://www.portasabertasparainclusao.org/ead/modulo/modulo-3-acessibilidades/unidade-3-1-acessibilidades/classificacoes-de-barreiras/>. Acesso em 23 de março de 2020.

Nesse ínterim, a deficiência varia de acordo com o acúmulo ou a falta de barreiras com que a pessoa se depara. Como vimos, essas barreiras podem estar no espaço, na comunicação ou na atitude. É fundamental compreender isso, porque as barreiras podem se relacionar com diferentes tipos de impedimentos. São os diferentes tipos de impedimentos que baseiam as classificações de deficiência.

Na classificação das deficiências, é importante notar que as deficiências só aparecem na relação entre os impedimentos e as barreiras. A deficiência pode ser, pois, minimizada se as barreiras forem eliminadas. O IRM (2016) descreve que o modelo médico da deficiência é binário: a pessoa tem deficiência ou a pessoa não tem deficiência. O modelo social propõe um espectro: a deficiência pode ser acentuada ou minimizada de acordo com o grau de independência e autonomia dado pela presença ou ausência de barreiras no ambiente.

Para Guebert (2007) a inclusão não é apenas um processo destinado às pessoas com deficiência, mas, sim, a quaisquer mecanismos que necessitem de adequações. Por exemplo, a experiência de uma pessoa em cadeira de rodas é muito diferente em certas cidades. Algumas têm um terreno marcado por acidentes geográficos, subidas e descidas íngremes, ruas de paralelepípedo, enquanto outras apresentam, em seu urbanismo, calçadas amplas, ruas retas, rampas de acesso. A possibilidade de se locomover com independência, de conhecer a cidade com autonomia é bastante diferente entre uma e outra. Incluiria, ainda, outros mecanismos que necessitem de adequações, em se tratando do universo escolar: curricular, física, metodológica e afetiva.

A Educação Especial é definida, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), como uma modalidade de educação escolar que permeia todas as etapas e níveis de ensino. Tal definição permite desvincular “educação especial” de “escola especial”. Permite também tomar a educação especial como um recurso que beneficia a todos os educandos e que atravessa o trabalho do professor com toda a diversidade que constitui o seu grupo de alunos.

Para Sasaki (2003), um dos autores que trata sobre deficiência no Brasil, a terminologia, assim como o conceito de deficiência, está permanentemente em transformação, pois são produtos das modificações culturais da sociedade. O referido autor mostra que, ao longo da história, não há ou haverá um único termo correto, válido definitivamente em todos os tempos e espaços.

A razão disto reside no fato de que a cada época são utilizados termos cujo significado seja compatível com os valores vigentes em cada sociedade enquanto esta evolui em seu relacionamento com as pessoas que possuem este ou aquele tipo de deficiência (SASSAKI, 2003, p. 1).

Foi organizado um quadro (baseado na obra de SASSAKI, 2003) que faz um apanhado das denominações às pessoas com deficiência no Brasil, percorrendo diversas épocas, o qual poderá ser observado no Apêndice A dessa Dissertação.

De acordo com Marchezan (2008), as nomenclaturas utilizadas no Brasil iniciaram com alunos necessitados ou excepcionais até a Lei 5692/1971, quando passamos a utilizar deficiência visual, deficiência mental e superdotados. Com a CF de 1988, adota-se a expressão *portador de deficiência*, até que, com a Lei 9394/1996, utiliza-se portador de necessidades educacionais especiais e educando com necessidades educacionais especiais. Em que pesem as tentativas de designar de forma mais respeitosa e clara a população alvo da Educação Especial, o autor afirma que tais nomenclaturas trazem uma repetição de sentido, sempre se estruturando a partir da falta, não ultrapassando, assim, a fronteira de formação organizada a partir da lógica médica (MARQUEZAN, 2008).

Em se tratando da construção da sociedade no concerne ao vocabulário, Acosta (2011, p. 36) comenta sobre o assunto:

[...] correspondente à afirmação dos direitos e à contraposição ao enfoque assistencial e terapêutico das nomenclaturas, como deficientes, incapazes, retardados, excepcionais, portadores de deficiência, optando pelas denominações: portadores de necessidades especiais, portadores de necessidades educacionais especiais e por fim, alunos com necessidades educacionais especiais.

O CME de Canoas (2012, p. 1) caracteriza e tem por definição a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva:

[...] a matrícula no ensino regular de crianças e jovens com deficiência física, sensorial e ou intelectual, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, que terão à sua disposição um conjunto de normas e adaptações para o atendimento de suas necessidades, otimizando assim sua vida escolar”.

Como podemos perceber, é uma difícil tarefa (inclusive para os pesquisadores da área da Educação Inclusiva) a conceituação e o uso de nomenclaturas para nos referirmos às pessoas com deficiência. Apesar de o modelo de inclusão social estar se fortalecendo, ainda há muitas práticas que precisam

evoluir. E isso vai muito além de aparecer na fala de alguém um termo em desuso para se referir às pessoas com deficiência.

Guebert (2007, p. 17) afirma que a Filosofia pode, de alguma maneira, apoiar os conceitos de Educação Especial e Inclusiva. Ela surge como um pensamento reflexivo sobre as coisas da vida; tem por objetivo estudar qualquer situação existente que possa ser analisada em suas diferentes relações, para que seja possível construir um novo pensamento ou conceito – uma nova visão.

Borges, em sua tese de doutorado, destaca a importância da mobilização da sociedade frente aos seus direitos:

No que tange aos fatores sociais e estruturais, nas últimas décadas, conjuntos de normas, tanto no âmbito local quanto no internacional, têm sido produzidos e afirmam-se como instrumentos que auxiliam a subsidiar a construção das políticas públicas para a pessoa com deficiência no Brasil, que é fruto da luta dos movimentos sociais, incluindo ainda os agentes dos governos e da sociedade civil (BORGES, 2018, p. 22).

Uma política efetivamente inclusiva deve ocupar-se com a desinstitucionalização da exclusão, seja ela no espaço da escola ou em outras estruturas sociais. O documento subsidiário à política de inclusão (PARANÁ, 2008, p. 8) menciona que:

A implementação de políticas inclusivas que pretendam ser efetivas e duradouras deve incidir sobre a rede de relações... já que as práticas discriminatórias que elas produzem extrapolam, em muito, os muros e regulamentos dos territórios organizacionais que as evidenciam.

Interessante ver como os documentos oficiais nos mostram como deveria ser a Educação Especial e Inclusiva, como o próprio nome diz: inclusiva. Contudo, o que se presencia nas escolas, em sua maioria, não se assemelha com as recomendações desses mesmos documentos. Veiga-Neto (2001) considera que:

não bastam vontade política e competência técnica (para lidar com o anormal) para que se implemente com sucesso a inclusão. Se não forem levadas em conta a variada tipologia da anormalidade e a sua própria gênese, não apenas as dificuldades serão enormes como, pior, poderemos estar levando a questão para um rumo diferente, ou até oposto, daquele que tínhamos pensado (p. 24).

Desse modo, é necessário o envolvimento do Estado e da sociedade para assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, que promova a

aprendizagem ao longo da vida, para todos. Quando menciono para todos, incluo não somente os estudantes com deficiência e sim todos aqueles que lutam diariamente por um lugar no mundo. Uma luta que, por muitas vezes, é desigual para alguns grupos, como os afrodescendentes e indígenas. Penso que é de extrema importância que as políticas sociais e as políticas educacionais caminhem juntas. Como dar o devido valor à escola se, um estudante que vive em extrema pobreza, não tem pleno acesso à saúde, à alimentação, a moradia?

2.2 INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS E A INCLUSÃO

A inclusão escolar está inserida no contexto mais amplo da inclusão social. No entanto, devido às características do trabalho escolar, isso nem sempre se manifesta de maneira tão clara. Nem sempre é fácil se abrir para novas práticas. Mesmo que se queira, muitas vezes a trilha para um novo caminho está dificultada pela repetição das tarefas do dia a dia, pelos hábitos, modos e procedimentos que são reiterados cotidianamente no funcionamento das instituições e também pela falta de recursos nas escolas. Em muitas delas, não há um espaço para que sejam construídas salas especializadas, não há materiais ou mesmo recursos para confecção desses materiais, não há instalados computadores/software que são desenvolvidos para os estudantes de inclusão. A escola é fundamental para a inclusão de crianças e adolescentes na sociedade. O IRM (2016) desenvolveu uma forma de analisar a Educação Inclusiva, nos apresentando cinco dimensões²⁵ (Políticas Públicas; Gestão Escolar; Estratégias Pedagógicas; Famílias e Parcerias) que podem auxiliar na sistematização de novas ações, tendo em vista a efetivação da educação inclusiva.

Quando se fala de Políticas Públicas, diz respeito às instâncias judiciária, legislativa e executiva, nas esferas municipal, estadual e federal. É o conjunto de normativas, leis, diretrizes, decretos, decisões judiciais, orçamentos de secretarias que permitem ou respaldam a efetivação do direito à educação inclusiva no território.

Em se tratando de Gestão Escolar, diz respeito às diversas etapas de planejamento e de desenvolvimento das atividades de direção da escola. Estão

²⁵ O estudo completo das dimensões da Educação Inclusiva se encontram em <https://www.portasabertasparainclusao.org/ead/modulo/modulo-4-educacao-inclusiva/unidade-4-7/conhecendo-as-dimensoes-da-educacao-inclusiva/>. Acesso em 22 de março de 2020.

incluídas a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), a elaboração de planos de ação, a gestão dos processos internos da instituição de ensino, as suas relações com as instâncias do Estado e as suas relações com a comunidade. Para propor ações, atividades, mudanças e transformações, é preciso saber como a escola se organiza.

Um dos conjuntos de componentes de uma sociedade são as suas instituições. Existe uma relação complexa entre elas, mediada por muitos fatores e atravessada pelo conjunto geral das relações sociais. Essas relações acabam dando às instituições seu papel no conjunto da sociedade, que pode ser de contenção, de regulação, de preservação, de avanço, entre outros. A família é a instituição de origem de uma criança, enquanto a escola, geralmente, é a primeira instituição social que ela frequenta. Então, a dimensão familiar diz respeito às relações existentes entre a escola e as famílias das(os) estudantes.

Busca-se o envolvimento da família com o planejamento de atividades escolares, além de suas contribuições com saberes construídos para além dos muros da instituição de ensino e com seus conhecimentos sobre suas próprias experiências e vivências, bem como de suas crianças e adolescentes. Na tentativa de aproximar as famílias da escola, mesmo os silêncios e as não-respostas são elementos que devem ser considerados para as próximas investidas de diálogo.

Assim, haverá certamente uma relação entre essas instituições, que pode se dar de diversas formas. O mais adequado é que seja uma relação de complementaridade, de aproximação, mas isso requer um esforço ativo. A escola é uma referência importante para muitas famílias e pode ser decisiva para as famílias de pessoas com deficiência.

É preciso entender que, na relação com as famílias, educadoras(es) e gestoras(es) são agentes da instituição de ensino. No caso das escolas públicas, também são agentes do estado. Assim, muitas vezes, a escola é o primeiro contato, e o mais duradouro, onde é possível se informar sobre os direitos de suas(seus) filhas(os), as legislações que os garantem e os mecanismos de reivindicação.

As Estratégias Pedagógicas dizem respeito às diversas etapas de planejamento e de desenvolvimento das práticas voltadas ao processo de ensino-aprendizagem. Estão incluídas as atividades do ensino regular, as ações destinadas ao AEE e os processos de avaliação de todas e todos os estudantes. É uma das

dimensões cujo controle está mais diretamente ligado às(os) educadoras(es) e é, portanto, mais passível de ser direcionada sob práticas e perspectivas inclusivas.

Uma das formas de apoio que se pode obter são as Parcerias, que dizem respeito às relações que a escola estabelece com atores externos à instituição de ensino para apoiar os processos de inclusão. Podem ser pessoas físicas ou jurídicas, advindas das áreas da educação especial, da saúde, da assistência social ou da educação não formal, na figura de moradoras(es) e profissionais do entorno da escola, lideranças comunitárias, de movimentos sociais, dentre outros. Essa dimensão também é fundamental para fortalecer a escola como uma referência do território onde ela se localiza. Abaixo, um esquema que representa as cinco dimensões da Inclusão escolar.

Figura 1 – Esquema Representativo das Cinco Dimensões da Inclusão Escolar



Fonte: Acervo da autora, produzida com base nos estudos do curso “Portas Abertas para a Inclusão”, do Instituto Rodrigo Mendes.

Da mesma maneira, é a participação em igualdade de condições com outras crianças no processo de ensino e aprendizagem que dá a medida real da inclusão. É preciso que as famílias se sintam parte da escola. Isso significa que os familiares devem se sentir convidadas (os) não apenas para reuniões burocráticas e festas ou outras atividades voltadas para as famílias. É necessário dialogar com as famílias de modo que elas possam contribuir de forma ativa no desenho da escola que seus filhos frequentam.

2.3 O PROFESSORADO DE EDUCAÇÃO FÍSICA – ENGENDRANDO A FORMAÇÃO, A PRÁTICA DOCENTE E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO

Início esse subcapítulo abordando as possibilidades de engendramento entre a formação, a prática docente e as políticas públicas de inclusão. Venho me aproximando desse tema desde o curso de Especialização, mas principalmente em minha caminhada docente. Creio ser um momento importante de reflexão, uma vez que todos esses temas estão interligados.

A Conferência da ONU, em 21 de novembro de 1978, e a aprovação da Carta Internacional de Educação Física e Desportos intensificou, com o passar do tempo, as discussões acerca da formação do professor de Educação Física, de forma a subsidiar a ação desse profissional junto às pessoas com deficiência.

Neste contexto, surge a Educação Física Adaptada (EFA) como uma subárea da Educação Física, cujo objetivo de estudo é “a atividade física para as pessoas com deficiência, adequando metodologia de ensino para o atendimento às características de cada indivíduo” (SILVA; SEABRA JR; ARAÚJO, 2008, p. 24).

Os termos EFA e Educação Física Inclusiva (EFI) referem-se à promoção da acessibilidade. Entretanto, apresentam algumas características diferenciadas. A EFA se vale de um arcabouço de práticas e de conhecimentos para criar adaptações nos esportes e nas atividades físicas de maneira geral para atender um público específico, as pessoas com deficiência. Por sua vez, a EFI tem como alvo a inclusão de todas as pessoas. Por isso, ela é uma proposta pedagógica de Educação Física que considera as demandas, as necessidades, enfim, as diferenças de cada uma(um) das(os) estudantes (IRM, 2016).

Contudo, dentro da Educação Especial e do Desporto Adaptado, a EFA antecede, no Brasil, a formação do professor de Educação Física. Antes de as universidades oferecerem a disciplina de EFA, alguns profissionais da área já vinham, por meio das exigências práticas do cotidiano da profissão, desenvolvendo técnicas para solucionar as dificuldades encontradas. Estas dificuldades foram muitas, e a precariedade do trabalho desenvolvido espelhava a falta de embasamento teórico-filosófico (IRM, 2016).

Estudos mencionam a importância da formação continuada, da capacitação profissional adequada e do aperfeiçoamento permanente como condição para que

os professoras(es) contemplem os processos de inclusão na Educação Física Escolar e que se eliminem os entraves à construção desta inclusão, problematizam que os docentes não se sentem preparados para lidar com estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação (GREGUOL; MALAGODI; CARRARO, 2018; COSTA, 2010; FERREIRA, SANTOS; COSTA, 2015; CARVALHO *et al*, 2017). Quando falamos em Inclusão Escolar, sabemos da importância da formação permanente, do contínuo esforço por parte das professoras/es para que todos os seus estudantes de inclusão sejam alcançados. Entretanto, a experiência docente, conforme Gunther e Molina Neto (2000), também é uma forma de aperfeiçoamento profissional:

a formação permanente, mesmo que se realize fora da escola e priorizando o saber teórico, deve propiciar aos participantes que estabeleçam nexos com a sua realidade. [...] A escola é, para a maioria dos professores de Educação Física, o locus privilegiado de formação permanente. Mesmo quando participam regularmente de eventos de formação fora da escola, referem-se à necessidade de espaços de formação no próprio cotidiano escolar (GUNTHER; MOLINA NETO, 2000, p. 79).

Segundo Gunther e Molina Neto (2000), a participação em eventos de formação fora da escola, como grandes seminários ou cursos, ainda que destacado como espaços importantes, perde muito de seu impacto quando as/os professoras/es retornam às escolas e não encontram um ambiente adequado e estimulante para a discussão de suas aprendizagens com seus colegas. Este ambiente de discussão mencionado pelos autores pode ser parte de uma estratégia de cada escola para que haja compartilhamentos de práticas pedagógicas exitosas – práticas que sejam prósperas - em relação à Inclusão Escolar.

No decorrer dos cinco anos que trabalho na RME de Canoas, foram disponibilizadas algumas formações (em torno de três formações) no que diz respeito à inclusão. Essas formações vêm sendo ministradas por docentes que compõem a RME de Canoas e profissionais de outros campos (psicólogos, psicopedagogos). Entretanto, por diversas vezes, não fomos/somos liberados para participação em eventos presenciais por não “haver professores para nos substituir nas aulas²⁶”, visto que a maioria destas formações são oferecidas no turno de

²⁶ Essa é a fala comum entre as direções das escolas para justificar a não permissão da saída dos professores e professoras para as formações continuadas que são agendadas pela própria Mantenedora – SME – quase sempre em horário comercial.

trabalho. Em contrapartida, da professora e professor é exigido que seja presente, capacitada/o para atender os estudantes da forma mais inclusiva. Embora as normativas do CME (CANOAS, 2007, Art. 22) abordem a obrigatoriedade por parte da Mantenedora em oferecer formação continuada a seus docentes, há pouca correspondência com a realidade do professorado.

O docente é fator de desestabilização na aprendizagem, questionando e acrescentando no saber daqueles que se encontram sob sua responsabilidade pedagógica. Abrir novos caminhos, valorizar o brincar, quebrar regras para criar um novo jogo que permita o raciocínio e a participação dos estudantes; essas são algumas das atribuições do professor de Educação Física. Catunda (2002, p. 56) completa que:

Nossas práticas pedagógicas deverão ser carregadas de significado e afetividade, pois a aprendizagem e o desenvolvimento humano necessitam do concreto para serem significativos. Precisamos resgatar o contato com o outro, vivendo nossa corporeidade de forma completa, rompendo barreiras culturais e tecnológicas, que nos privam do viver corporal.

Corroborando com as ideias de Catunda, Nacif *et al* (2016) mencionam a importância de os estudantes “gostarem” das aulas de Educação Física, pois dá sentido e oportuniza ao estudante com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação a prática de uma atividade, além de lhe mostrar que sua deficiência não é impedimento para a execução de atividades, e sim, que ele tem tanta capacidade quanto qualquer outro estudante, respeitando suas individualidades. É preciso pensar o que é mais prazeroso e significativo para crianças e jovens e, ao mesmo tempo, o que é mais efetivo para a aprendizagem.

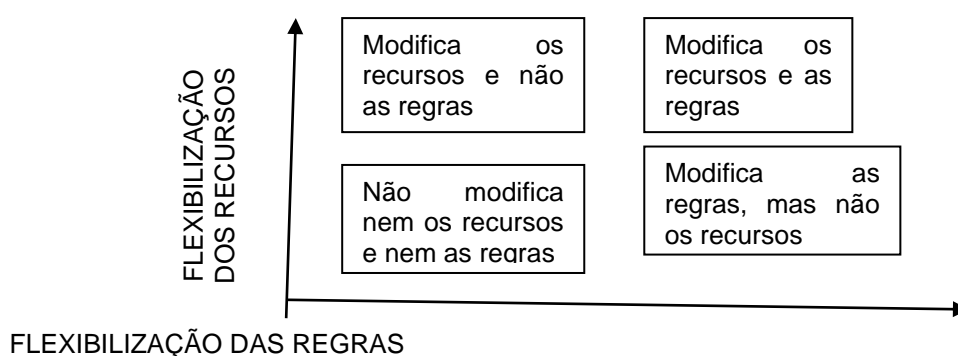
As mudanças no campo do pensamento sobre a Educação Física também são influenciadas pela Educação Humanista. No Brasil, a Educação Física Humanista torna-se conhecida, principalmente com o autor Vitor Marinho de Oliveira, por meio do livro *Educação Física Humanista* (SILVA; SEABRA JR E ARAÚJO, 2008) Esse autor baseia seu estudo nos conceitos de homem definidos por Skinner e Rogers, o qual enfatiza que suas concepções geram entendimentos opostos sobre educação e, conseqüentemente, sobre Educação Física, defendendo a postura humanista como verdadeiramente educativa.

Sabemos que a mente e o corpo formam uma unidade inseparável. Os processos mentais são também corporais. Assim, em uma educação preocupada com o desenvolvimento pleno dos estudantes, a separação entre corpo e mente deixa de ter sentido. Dessa forma, o professorado de Educação Física é tão responsável pelo processo de ensino-aprendizagem na educação formal quanto são os demais professores e a equipe da gestão escolar.

A prática da EFI requer a flexibilização de alguns elementos, como recursos e regras. Quando menciono recurso, refiro-me a meios e modos necessários para o desenvolvimento de atividades que compõem a EFI, tais como: equipamentos esportivos, infraestrutura espacial, equipe de apoio, intérprete de LIBRAS (quando necessário). Já as regras podem ser definidas como um conjunto de diretrizes, normas e procedimentos que definem os objetivos, permissões e restrições que serão levados em conta durante uma determinada aula.

As professoras e professores de Educação Física ao avaliarem os estudantes com quem vão trabalhar, podem precisar flexibilizar tanto as regras quanto os recursos que utilizarão. Nesse sentido, podemos pensar num contínuo que vai desde nenhuma ou pouca alteração até uma transformação intensa modificação das regras e recursos originais. Em certos casos, é possível que a turma não necessite de nenhum recurso adicional ou modificação nas regras. Em outros, pode-se manter as regras da atividade, mas precisa diversificar bastante os recursos.

Figura 2 – Matriz De Flexibilização – Educação Física Inclusiva



Fonte: Elaborado pela autora.

É função das professoras e professores buscarem maneiras de possibilitar a todas(os) explorar suas possibilidades e seus potenciais. Dessa forma, cabe aos docentes de Educação Física planejar atividades diversificadas de ensino para

permitir que estudantes com diferentes níveis de habilidade participem do processo de aprendizagem e tenham o máximo possível de oportunidades de desenvolvimento. Quando estudantes com diferentes níveis e potenciais, participam conjuntamente, as atividades ficam mais ricas, mais desafiantes, porque abrangem um número maior de experiências. A criação de um ambiente de aprendizagem que valorize a diversidade, favorece não somente as atividades físicas e práticas desportivas, mas principalmente o convívio social e o desenvolvimento de posturas e atitudes de valorização e de respeito às diferenças.

Com relação à carga horária das aulas de Educação Física, ainda não há uma regulamentação oficial. O que se tem é um Projeto de Lei nº 3047/2015, em votação no Senado, que altera a Lei nº 9.394/1996 para estabelecer carga horária mínima de Educação Física do Ensino Fundamental e Médio. Ainda que o Projeto de Lei trate da importância da fixação da carga horária da disciplina de Educação Física, pelo enfrentamento histórico frente à resistência no meio acadêmico, citando as grandes contribuições da disciplina para a vida escolar dos estudantes, a mesma não foi aprovada, de acordo com consulta feita em site oficial²⁷.

Algumas questões atravessam a prática pedagógica das professoras e professores de Educação Física em relação à inclusão, por exemplo, a quantidade de atribuições e o excessivo número de estudantes nas turmas. Tal situação é reafirmada por Molina Neto (1998) em seu estudo com o professorado de Educação Física nas escolas públicas de Porto Alegre. Para o autor, “o trabalho real do professor de Educação Física se caracteriza por apresentar, além de um volume extraordinário, tarefas muito variadas e trato com grupos heterogêneos e numerosos” (MOLINA NETO, 1998, p. 34).

As atribuições do professorado de Educação Física, conforme Wittizorecki e Molina Neto (2005), têm sido marcadas por transformações sociais que estão ocorrendo no mundo contemporâneo, defrontando-se cotidianamente com imprevistos advindos de suas intervenções, das exigências e das expectativas que atravessam e influenciam seu trabalho. Como parte dessas transformações, citadas pelos autores, está a inclusão de estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação. E, a partir destas compreensões, é possível notar a

²⁷ Informações disponíveis em <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1734799>. Acesso em 11 de maio de 2020.

magnitude e a responsabilidade do trabalho docente, que não se dá somente no espaço da escola e tampouco termina quando a aula chega ao final. Esse trabalho está intimamente ligado a vários outros campos, como a cultura social.

Outra questão é que, no caso do público alvo da Educação Especial, destaca-se a presença de um outro fenômeno: o da patologização. De acordo com Angelucci (2015), é preciso observar que não se trata apenas de se organizar os processos de aprendizagem a partir da lógica médica, saindo dos referenciais educacionais. Esta mesma autora questiona: “como é possível pedir a um professor a criação de processos de desenvolvimento, se lhe é ensinado, desde a sua formação básica, a considerar os estudantes como *portadores de incapacidades?*” (ANGELUCCI, 2015, p. 9).

A atitude frente à inclusão escolar, por parte dos docentes, é de fundamental importância para ela aconteça; no entanto, é importante que sejam oportunizadas a este mesmo professor condições dignas de trabalho. Greguol, Malagodi e Carraro (2018, p. 37) expressam suas contribuições sobre o tema.

A mudança de atitude por parte dos professores é fundamental para que estes possam ter comportamentos mais favoráveis no sentido da inclusão de alunos com deficiência. Assim, atitudes positivas podem influenciar fortemente uma abordagem positiva em relação à inclusão, tornando o processo mais benéfico e enriquecedor. No entanto, é indispensável a valorização da formação dos professores, assim como melhores condições de trabalho, incluindo equipe de apoio multidisciplinar e recursos materiais, além de salários dignos, tendo em vista o papel político e social que representam esses profissionais. Ainda, atitudes mais positivas por parte do professor podem repercutir em todo o ambiente escolar, atingindo também outros alunos e a comunidade envolvida.

O número crescente de estudantes com deficiência que são matriculados atualmente no sistema regular de ensino impõe um desafio iminente a toda comunidade escolar. Embora “professores de Educação Física, em muitas situações, demonstrem ser mais predispostos à inclusão do que seus colegas de outras áreas” (GREGUOL; MALAGODI; CARRARO, 2018, p. 42), possivelmente a adequada capacitação profissional e a implementação de novas abordagens curriculares podem melhorar a sensação de competência desse profissional, colaborando para a mudança de suas atitudes.

Carvalho e Araújo (2016), abordam os questionamentos quanto à forma e à estrutura das aulas, reformulando os objetivos da Educação Física Escolar na

direção de oportunizar aos estudantes a possibilidade de vivenciarem as práticas, construindo conhecimento sobre estas.

O foco alterou-se do preparo físico dos corpos dos alunos para uma aula que acolha e permita a participação de todos. Nesse ideal, buscou-se atingir aos alunos que não vivenciavam as aulas por não terem a aptidão física ou destreza técnica esperada [...]. Neste contexto, as pessoas com deficiência passaram a ser consideradas ao incorporar princípios inclusivos e combater as práticas excludentes, propondo uma aula acessível a todos sem qualquer tipo de discriminação (p. 194).

Nesta dimensão, a pesquisa de Chicon *et al* (2016) corrobora com todo o exposto acima, quando afirma que:

cabe destacar nesse contexto que, seja em qualquer espaço — escolar ou não —, o professor precisa ter um olhar atento e uma escuta sensível a fim de identificar situações na aula que requerem sua atenção e ação, para que possa efetivamente mediar as relações existentes em seu espaço de intervenção com o intuito de transformar essa realidade. Sendo assim, o olhar sensível e a ação mediadora do professor têm papel fundamental para provocar avanços no aprendizado e desenvolvimento da criança que não ocorreriam espontaneamente (CHICON *et al*, 2016, p. 291).

As escolas devem acolher a todas as crianças, incluindo as com deficiências, superdotadas, de rua, que trabalham, de populações distantes, nômades, pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, de outros grupos desfavorecidos ou marginalizados. O que se espera como consequência é que as diferenças passem a ser percebidas não como um entrave no processo educacional, mas como uma condição essencial para o desenvolvimento humano em qualquer contexto de ensino-aprendizagem. Entende-se que dificuldades de aprendizagem fazem parte do processo pedagógico, enquanto as deficiências estão ligadas a impedimentos e barreiras. Os limites do ser humano devem ser respeitados e compreendidos, pois somos únicos, já as comparações, envolvendo desempenho e habilidade, deseducam e bloqueiam o desenvolvimento das individualidades.

3 REVISÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA

Este capítulo tem como objetivo pesquisar a produção acadêmica-científica sobre o tema Inclusão e Educação Física e contextualizar com os achados desta produção. Para isso, foram analisadas as teses de doutorado e dissertações de mestrado do PPGCMH da UFRGS, entre 2009 e 2019. A escolha do período de pesquisa acontece pois considero ser uma faixa de tempo adequada e que contém produções e publicações com datas mais recentes. Das 157 teses, encontrei seis que abordavam o tema deficiência, mas apenas uma²⁸ foi selecionada por ter relevância para a pesquisa. Das 368 Dissertações, quatro abordavam o tema das deficiências, mas nenhuma delas falava sobre educação física escolar.

Continuando a pesquisa, fiz a busca por artigos em periódicos nacionais com avaliação Qualis CAPES A2, B1 e B2²⁹ para a área da Educação Física, em que o acesso fosse de forma digital. A consulta se deu na Plataforma Sucupira, pela classificação de periódicos do quadriênio 2013-2016, considerando a área de avaliação a Educação Física. Foi elegida a língua portuguesa como critério, também foi verificado se o escopo de cada periódico possuía os temas Educação Física, Políticas Públicas, Inclusão de Estudantes.

Em cada periódico, realizei as buscas a partir dos descritores: (1) Educação Física, (2) Inclusão, (3) Ensino Fundamental, (4), Formação de professores. Essa sequência foi respeitada na maior parte da pesquisa, pois em alguns periódicos, quando incluído o descritor Ensino Fundamental, zerava-se a busca. Ainda assim, por compreender que esta ordem (de um amplo para um mais específico) poderia selecionar artigos que realmente pudessem acrescentar o conhecimento procurado, segui por esse caminho.

Primeiramente, selecionei os artigos pelo título; logo em seguida, li os resumos e, assim, escolhi doze artigos para leitura na íntegra. Após a leitura e fichamento dos artigos, verifiquei que um deles não se relacionava com o contexto da minha pesquisa, então o descartei, passando oficialmente para onze artigos lidos.

Entendo que as buscas por artigos em periódicos da área de avaliação da Educação Física são suficientes e têm-me auxiliado na compreensão do problema de pesquisa.

²⁸ A referida Tese teve sua relevância na abordagem metodológica.

²⁹ Pesquisa realizada no mês de abril/2019 e revisada em janeiro/2020.

A partir dos procedimentos referidos, os periódicos identificados na Plataforma Sucupira, os artigos selecionados para leitura e a tese de doutorado utilizada nessa produção estão organizados no quadro que segue abaixo:

Quadro 4 – Periódicos com estrato Qualis CAPES A2, B1 e B2 para Educação Física, Artigos e Tese Revisados.

AUTOR/ANO DE PESQUISA	TIPO DE PESQUISA	DATA DE ACESSO
Gonzalez, F. J.; 2010	Bases sociais das disposições para o envolvimento em práticas de movimento corporal no tempo livre.	18.10.2020
PERIÓDICOS	ARTIGOS	AUTORIA
A2		
Movimento	Educação Física E Inclusão: A Mediação Pedagógica Do Professor Na Brinquedoteca https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/56302/36617	CHICON ET AL, 2016.
	A Educação Física E O Trabalho Educativo Inclusivo https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/73009/47792	SIMÕES ET AL, 2018.
B1		
Revista Brasileira De Ciências do Esporte	Políticas De Inclusão E A Docência Em Educação Física: Uma Reflexão Sobre As Práticas http://www.rbceonline.org.br/es-politicas-inclusao-e-docencia-em-articulo-S0101328916301792?referer=buscador	MACHADO, 2017.
	Perfil De Formação Continuada De Professores De Educação Física: Modelos, Modalidades E Contributos Para A Prática Pedagógica http://www.rbceonline.org.br/es-perfil-formacao-continuada-professores-educacao-articulo-S0101328915000566?referer=buscador	FERREIRA, SANTOS E COSTA, 2015.
Motriz	Inclusão escolar na educação física: reflexões acerca da formação docente. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1980-65742010000400009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt	COSTA, 2010.
B2		
Motrivivência: Revista de Educação Física, Esporte e Lazer	Inclusão na Educação Física escolar: estudo da tríade acessibilidade-conteúdos-attitudes https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29nespp144	CARVALHO ET AL, 2017. A
	Construindo um contexto inclusivo na Educação Física: possibilidades por Célestin Freinet https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n47p191	CARVALHO E ARAÚJO, 2016.
	A percepção dos discentes de Educação Física sobre a inclusão escolar: reconstruções por intervenção na formação Inicial https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/21	CARVALHO ET AL, 2017. B

	75-8042.2017v29n50p153	
Revista Brasileira de Educação Especial	Inclusão de Alunos com Deficiência nas Aulas de Educação Física: Atitudes de Professores nas Escolas Regulares http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-65382018000100033&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt	GREGUOL, MALAGODI E CARRARO, 2018.
	Educação Física Escolar: Percepções do Aluno com Deficiência http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-65382016000100111&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt	NACIF ET AL, 2016.
	Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-65382014000300006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt	FIORINI E MANZINI, 2014.

Fonte: Elaborado pela autora

A Inclusão Escolar é um tema atual, que trata dos desafios e dos novos rumos que o estudante com deficiência, TGD e altas habilidades traz para as instituições. Dentre os diversos benefícios que a Educação Física Escolar pode trazer para os estudantes de inclusão, destaco a relação que se estabelece entre a comunidade escolar como um todo – famílias, professoras e professores, estudantes regulares e de inclusão. Cria-se um ambiente de respeito, empatia e de muita aprendizagem.

Embora possamos elencar, de uma forma geral, uma tendência otimista do professorado a respeito dos benefícios da inclusão escolar, algumas dificuldades são destacadas, ademais a precariedade em torno da informação sobre a deficiência do estudante: falta de conhecimento e de experiência, falta de materiais e de profissionais de apoio, espaços físicos com acessibilidade precária, elevado índice de absenteísmo nas aulas, falta de motivação para participação das aulas (GREGUOL; MALAGODI; CARRARO, 2018; COSTA, 2010; CARVALHO; ARAÚJO, 2016, CARVALHO *et al*, 2017b).

GREGUOL; MALAGODI e CARRARO (2018) ressaltam a falta de informação para as professoras e professores a respeito de seus estudantes de inclusão. Quando não se obtém previamente as informações necessárias acerca das deficiências apresentadas pelos estudantes, o planejamento – ou a falta dele – pode ser um dos principais entraves para que a Educação Inclusiva aconteça.

Machado (2017) versa sobre o espaço da escola, inclusão e docência em Educação Física.

Embora este espaço seja tradicional na prática do professorado de Educação Física, bem como outras instituições, tem-se reconfigurado, e mediado, principalmente, por saberes da ordem das políticas que o adentram. Cabe ao professor de Educação Física, em sua prática, ser um dos colaboradores para mediar a inclusão dos alunos, dentre outras demandas (MACHADO, 2017, p. 265).

Vendo a escola regular como o principal local de inclusão de estudantes, destaca-se a importância da Educação Física Escolar e Inclusiva estar compatibilizada com o PPP e com os pressupostos filosóficos e legais dos modelos normativos (SOUTO *et al*, 2010; SIMÕES *et al*, 2018). Contudo, cabe ressaltar que, quando se trata da Educação Física escolar, a disciplina pode ser um instrumento de exclusão (quando baseada em uma concepção dualista de homem, na qual a competição e o rendimento têm maior importância) ao desconsiderar a importância da prática da cultura corporal, “principalmente para aqueles que não têm o corpo perfeito conforme os padrões socialmente estabelecidos, mas que são seres essencialmente humanos e, como tais, devem ter o direito de participação na vida social e nas atividades escolares como um todo” (SOUTO *et al*, 2010, p. 763).

Souto *et al*, (2010) e Simões *et al* (2018) apontam a realidade das escolas, com suas dificuldades de toda a ordem, desafios impostos pelos sistemas mantenedores da educação nos estados brasileiros. Desafios estes, que muitas vezes, tornam a prática da inclusão escolar um direito violado. Corroborando com Souto *et al* (2010), o estudo realizado por Fiorini e Manzini (2014), com professores de uma Rede Municipal de Ensino de uma cidade do interior de São Paulo, mostra categorias de dificuldades para que a inclusão de estudantes aconteça naquele contexto.

Foram atribuídas à formação (não oferecimento da disciplina, situações hipotéticas de deficiência, cursos vagos e não abordavam a realidade escolar); à questão administrativo-escolar (professor não era avisado da matrícula de um estudante com deficiência, falta de informação de qual era a deficiência do estudante, más condições do espaço físico para as aulas de Educação Física); ao estudante (aqui se divide no aluno com e sem a deficiência, aqueles com deficiência que não queriam participar, não gostavam das adaptações e tinham muitas faltas e os estudantes sem deficiência que se sentiam prejudicados pelas inclusões, apresentavam atitudes negativas frente à inclusão e às adaptações necessárias na aula); ao diagnóstico (estudantes sem laudo, desconhecimento das deficiências e

síndromes); à família (não apresentação do laudo, negação da deficiência, não permitem que os filhos participem da Educação Física); ao recurso pedagógico (falta de material, espaço, auxiliar para ajudar); à estratégia de ensino (elaboração de uma aula competitiva, explicações complexas, não saber como elaborar um plano que atenda estudantes com e sem deficiências); à Educação Física.

Nacif *et al* (2016) apresentam sua pesquisa pautada nas impressões e percepções dos estudantes com deficiência sobre as aulas de Educação Física e mostram que poucos alunos (de 20, apenas 2) apontaram descontentamento com as aulas. Podemos compreender com esse estudo a importância da adaptação curricular e do plano de ensino, uma vez que adaptações podem favorecer o alcance dos estudantes com deficiência. Destacam-se também melhorias consideráveis na qualidade de vida dos estudantes com deficiência proporcionadas pela Educação Física Escolar Inclusiva. Os estudantes relatam melhora na postura, fortalecimento, autoestima e animação/interação com os colegas.

Carvalho e Araújo (2016) trazem uma interessante pesquisa pautada em Freinet:

[...] como uma possibilidade de intervenção perante os desafios da contemporaneidade ao propor uma educação alicerçada nos ideais da escola nova, na qual é fornecida à criança não apenas o domínio intelectual de determinado conteúdo, mas também o afeto e acolhimento indispensáveis para o desenvolvimento de cada um enquanto ser humano (CARVALHO; ARAÚJO, 2016, p. 200).

A Pedagogia de Freinet e a temática da inclusão apontam que é possível alcançar uma educação que esteja à disposição de todos, independentemente de suas dificuldades e diferenças.

Também é importante o entendimento de que o trabalho educacional inicial necessita ser alicerçado por princípios de afetividade, cooperação e respeito, com o professor se colocando no lugar do aluno para se conscientizar dos sentimentos destes, assim como seus medos e incertezas na execução de uma tarefa educacional. Esses aspectos podem corroborar a construção da proposta da inclusão educacional, uma vez que, para que ela de fato ocorra, além de afetividade, paciência e cooperação entre todos, a empatia torna-se indispensável (CARVALHO; ARAÚJO, 2016).

Finalizo a presente seção contextualizando as abordagens feitas pelos autores citados. Nelas foi possível perceber que todos trazem as mazelas, os empecilhos para a efetivação positiva do trabalho inclusivo. Contudo, apresentam os benefícios que atravessam a vida docente e discente quando se fala de inclusão. Há muito o que ser estudado, pesquisado, analisado e compartilhado por esta classe de profissionais que, apesar de seus esforços para que a inclusão aconteça nas escolas, é travada pelas barreiras políticas, institucionais, físicas e também financeiras. Verificou-se que, através de políticas públicas próprias, planejamento e dedicação, a Inclusão de estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação é uma realidade e que se tem revertido em práticas reconhecidamente positivas por seus alunos.

4 POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO E SUAS ESFERAS

Etimologicamente, política pública seria a participação do povo nas decisões da cidade, do território. A palavra “política” é de origem grega, *politikós*, fazendo referência à cidade, ao que é urbano e público, a *pólis*. Já a palavra “público” deriva do latim *publicare*: tornar público, de *publicus*, concernente ao povo (MICHAELIS, 2018). Segundo o dicionário Michaelis (2018), política significa a arte ou ciência de governar, arte ou ciência da organização, direção e administração de nações ou estados, aplicação dessa arte nos negócios internos da nação (política interna) ou nos negócios externos (política externa), orientação ou métodos políticos; arte ou vocação de guiar ou influenciar o modo de governo pela organização de um partido, pela influência da opinião pública, pela aliciação de eleitores, prática ou profissão de conduzir negócios políticos, conjunto de princípios ou opiniões políticas; ou seja, há uma multiplicidade de significados que podem ser atribuídos à palavra.

No mundo contemporâneo, globalizado, sem fronteiras, ligado por redes de informação, a promoção de uma escola inclusiva (em especial ao nos referirmos à cultura, ao esporte e ao lazer) se faz com estrutura educacional adequada, sem barreiras atitudinais, sociais, arquitetônicas que possam impedir o acesso dos (as) deficientes ao espaço escolar (COSTA, 2010). Aqui divido as Políticas Públicas referentes à Inclusão escolar em três esferas: a Internacional, a Federal e a Estadual.

4.1 INTERNACIONAL

A Declaração Universal dos Direitos Humanos acontece em um contexto histórico em que um mundo dividido havia testemunhado os horrores acontecidos durante a Segunda Guerra Mundial. Procurando evitar a repetição de catástrofes como o Holocausto, o extermínio de populações e setores menos favorecidos da sociedade, a Declaração traz uma afirmação dos direitos individuais e sociais para grupos vulneráveis. Já existem rudimentos da discussão sobre as diferenças e aproximações entre os conceitos de igualdade e equidade. Mas o debate central é que, no mundo anterior à Declaração dos Direitos Humanos, certos direitos não são observados para todas as pessoas. Posteriormente, a UNESCO apontará que

direitos são menos acessíveis para grupos excluídos (como mulheres, crianças, imigrantes, pessoas com deficiência, dentre outros).

Com relação à Educação Física e às Políticas Públicas de Inclusão, é relevante citar um documento que mobilizou forças a fim de buscar consonância com os discursos resultantes das conferências internacionais: a Carta Internacional de Educação Física e Desportos, aprovada pela Conferência da UNESCO, em 21 de novembro de 1978 e reafirmada em 2015. Esta apresentou sugestões de conduta e prioridades para o estabelecimento de políticas públicas as quais viessem a definir, a orientar, a regular e a avaliar o atendimento às PCD. Em seu preâmbulo, acentuou que:

O exercício efetivo dos direitos de todo o homem depende em grande parte das chances oferecidas a cada um de desenvolver e preservar, livremente, seus meios físicos, intelectuais e morais, e que, em consequência, o acesso de todo o ser humano à educação física e aos desportos deve ser assegurado e garantido a todos. Os programas devem dar prioridades aos grupos menos favorecidos no seio da sociedade e a sua prática é indispensável na expansão da personalidade, qualidade e moral das pessoas, e garantido em todos os níveis (UNESCO, 2015, n.p.).

Com relação à função e à finalidade da Educação Física, o Art. 2º e seu preâmbulo definiram que:

Na Educação Física e o Desporto, dimensões essenciais da Educação e da Cultura, devem desenvolver em todo o ser humano as aptidões, a vontade e o domínio próprio e favorecer sua plena integração dentro da sociedade. A continuidade da atividade física e da prática dos desportos deve ser assegurada durante a vida, e diante uma educação global, permanentemente democratizada. A Educação Física e os desportos devem tender à promoção da aproximação tanto dos povos como dos indivíduos, bem como ao estímulo desinteressado, à solidariedade e à fraternidade, ao respeito e à compreensão mútuos, ao reconhecimento da integridade e da dignidade dos seres humanos (UNESCO, 2015, n.p.).

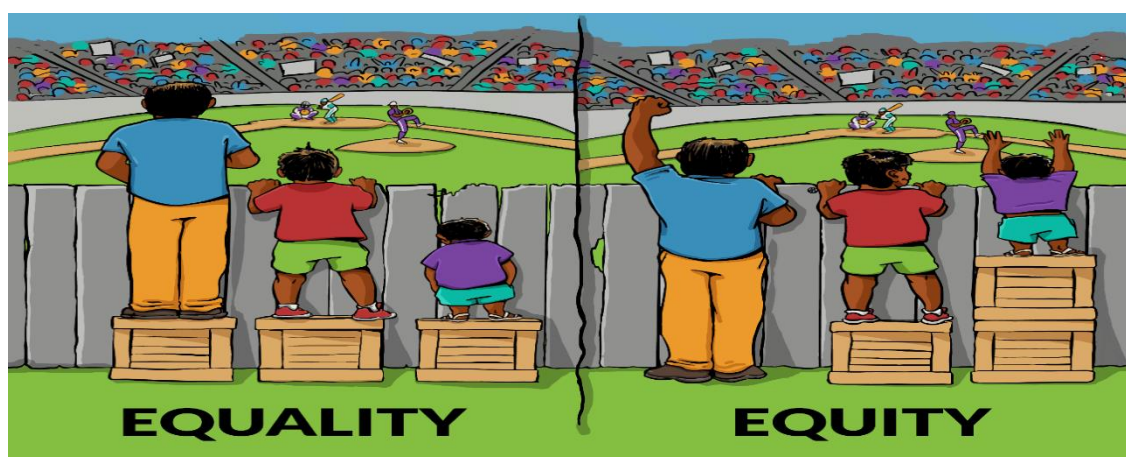
A ideia de educação como um direito humano e, portanto, de todos, já estava presente na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Porém, em finais da década de 80 e início da década de 90 do século XX, intensificaram-se os debates a respeito de garantir efetivamente esse direito a todas as populações, visto que, ao redor do globo, mais de 100 milhões de crianças (em sua maioria, meninas) permaneciam sem acesso ao a Educação Básica, e mais de 960 milhões de adultos (em sua maioria, mulheres) não eram alfabetizados (UNESCO, 1994). Começa então um ciclo de debates e conferências internacionais, a partir dos quais se

colocam metas para a erradicação de problemas como esses. Como importante resultado destes debates, é elaborada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, conhecida como declaração de Jomtien, porque foi realizada na Tailândia, na cidade homônima.

A Declaração de Jomtien almejava satisfazer as necessidades básicas de educação de todas as pessoas, propondo a elaboração de metas a serem cumpridas pelos sistemas de ensino.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) se constitui como um marco no que diz respeito à educação inclusiva, porque, pela primeira vez, em contexto internacional, é realizada uma conferência dentro do atual ciclo de debate exclusivamente voltada às pessoas com deficiência, na época denominadas pessoas com necessidades educacionais especiais. A realização de uma Conferência Mundial sobre Educação Especial, da qual a declaração de Salamanca é fruto, consolida o debate sobre educação inclusiva. Sua própria forma de realização é um avanço no debate entre igualdade (dar às pessoas as mesmas oportunidades) e equidade (ser imparcial nas oportunidades, deixando-as justas). O principal entendimento firmado nessa declaração é de que as crianças com deficiência se beneficiam e devem passar pelo processo de ensino-aprendizagem no ambiente comum a todas as crianças.

Figura 3 – Representação do significado das palavras Igualdade (Equality) x Equidade (Equity).



Fonte: Instituto de Interação para a Mudança Social³⁰. Artista: Angus Maguire.

³⁰ O Interaction Institute for Social Change (IISC) tem como visão criar capacidades colaborativas em indivíduos, organizações e redes que trabalham pela justiça social e equidade racial. Disponível em <https://interactioninstitute.org/illustrating-equality-vs-equity/>.

A Cúpula Mundial de Educação se reuniu em 1999, para criar a Declaração de Dakar (2000), retomando os compromissos firmados em ocasiões anteriores, como em Jomtien e Salamanca.

O ano de 2006 marca a entrada das pessoas com deficiência na agenda política da Organização das Nações Unidas, com a promulgação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Como diz o texto, a convenção tem como propósito “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (BRASIL, 2012, p. 26).

O grande avanço da Convenção é a definição de pessoa com deficiência,

peças com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2012, p. 26.)

O fato de tal definição constar em um documento internacional, que influenciará e definirá políticas dos países membros das Nações Unidas, consolida um entendimento que se construiu em anos de estudos, discussões e debates. A categoria “deficiência” deixou de ter uma definição estanque. Agora, é possível pensá-la dentro de uma combinação de impedimentos e barreiras:

A deficiência não se encerra no corpo, ela consiste no produto da relação entre um corpo com determinados impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial e um ambiente incapaz de acolher as demandas arquitetônicas, informacionais, programáticas, comunicacionais e atitudinais que garantem condições igualitárias de inserção e participação social (MELLO; NUERNBERG, 2012, p. 636).

Essa discussão instaurou uma perspectiva social na própria definição de deficiência e nas suas relações. Há uma passagem de compreensão: os impedimentos que se instalam no corpo não impedem a participação plena na sociedade com as demais pessoas. O que impede a participação é um ambiente incapaz de acolher as demandas do corpo. As pessoas com deficiência têm o direito de participação, como todas as pessoas. Porém, entre as pessoas e a participação, existe a relação entre impedimentos e barreiras. Esse raciocínio pode ser

extrapolado até a conclusão de que a vivência da deficiência é diferente dependendo do contexto.

Produto do Fórum Mundial de Educação (FME) de 2015, realizado na Coreia do Sul, a Declaração de Incheon amplia e aprofunda questões educacionais discutidas dentro do Movimento Educação para Todos. Pensando na educação inclusiva, essa declaração generaliza e transversaliza as discussões presentes na Declaração de Salamanca. Uma educação inclusiva passa a ser a meta dos sistemas de ensino.

Dessa maneira, é possível retirar a ideia de deficiência do contexto da ideologia do inesperado, da exceção, da tragédia humana e situá-la no contexto geral da diversidade humana. A deficiência passa a ser considerada como possibilidade digna e constituinte da humanidade, e a pessoa com deficiência como cidadã. A cidadania retira a ideia de que a pessoa com deficiência é necessariamente passiva e, portanto, objeto de uma política especial, colocando-a como sujeito ativo, contemplado também por políticas públicas gerais. Quando a sociedade reduz a deficiência ao corpo da pessoa, ela o faz para além dos olhares, das atitudes, dos hábitos individuais. Isso está construído nas nossas estruturas sociais, nas nossas instituições, na nossa maneira de pensar educação, saúde, ciência.

4.2 FEDERAL

A Educação Básica no Brasil vem sofrendo mudanças, com uma intensidade maior nas últimas décadas e, principalmente, no foco da Educação Especial. Ao nos colocar a tarefa de combater desigualdades, lutar contra preconceitos e promover o bem-estar geral, as bases lançadas pela nossa CF (1988) permanecem ainda hoje.

A CF (1988) traz como um de seus objetivos fundamentais o de promover o bem-estar de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. O inciso III do artigo 208 estabelece ainda o AEE às pessoas com deficiência, dando ênfase para que isto ocorra “preferivelmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, art. 208).

A Lei de Diretrizes Educacionais da educação Básica (LDBEN) – Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) é a legislação que organiza a educação formal no Brasil. Ao organizar o sistema da Educação Nacional, a LDBEN dispõe que as diferentes

esferas organizam seus sistemas de ensino em regime de colaboração. Esse alinhamento pressupõe a ação integrada entre as diferentes esferas, bem como a multiplicidade dos sistemas e, dentro de cada um deles, não uma uniformidade.

Art. 8. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino. (Esse alinhamento pressupõe multiplicidade, não uniformidade. Ação integrada entre as esferas.). Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996, art. 8 e 58).

A LDBEN – Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), no seu capítulo V, artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devam garantir aos estudantes currículos, métodos, recursos e organizações específicos para atender às suas necessidades, assegurando terminalidade específica àqueles que não atingirem o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em virtude de suas deficiências e a aceleração de estudos aos superdotados para a conclusão do programa escolar.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2012) é um marco na discussão sobre o acesso aos direitos pelas pessoas com deficiência. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência não versa apenas sobre educação, mas sobre todos os direitos humanos.

Tem como propósito: promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente (BRASIL, 2012, p. 26).

A Política Nacional de Educação na Perspectiva de Educação Inclusiva (BRASIL, 2014) visa cumprir os compromissos expostos na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, como acabar com a exclusão nas escolas. Uma de suas consequências é o fim do sistema paralelo de ensino segregado. A Educação Especial não mais realiza o processo de escolarização, mas passa a favorecê-lo, sendo realizada transversalmente ao ensino regular.

A Educação Especial é um campo de conhecimento e uma modalidade transversal de ensino que perpassa todos os demais níveis, etapas e modalidades, realizando o AEE, disponibilizando o conjunto de serviços, recursos e estratégias específicas que favoreçam o processo de escolarização dos estudantes com

deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação nas salas comuns do ensino regular e a sua interação no contexto educacional, familiar, social e cultural.

O Parecer do CNE/CEB nº13/2009 (BRASIL, 2009) propõe que, a partir de 2010, os estudantes com deficiência, com TGD e com altas habilidades/superdotação sejam contabilizados duplamente no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), quando matriculados em classes comuns do ensino regular e no AEE. Essas Diretrizes Operacionais baseiam-se, então, na concepção do AEE e não devem ser entendidas como substitutivo à escolarização realizada em classe comum das diferentes etapas da educação regular.

De meados da década de 2010 em diante, a ideia de educação inclusiva está consolidada, e os diversos estados, nações e órgãos passam a realizar esforços para consolidá-la na prática. A discussão é bastante difundida ao redor do mundo, de maneira tal que ações e legislações serão postas em prática mesmo antes da aprovação oficial dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. É o caso da Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), que precede em alguns meses a declaração de Incheon. A Lei Brasileira de Inclusão debate sobre as maneiras de tornar os sistemas educacionais do país inclusivos, definindo para isso desde as responsabilidades do poder público até as maneiras de organizar o AEE:

Capítulo IV – do direito à educação

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I – Sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II – Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III – projeto pedagógico que institucionalize o AEE, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

V – Adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino (BRASIL, 2015, artigo 27).

Também é notória a influência das organizações internacionais, como a ONU e UNESCO, entre outras, na estruturação das políticas públicas dos países periféricos e de terceiro mundo, conforme demonstra o quadro abaixo:

Quadro 5 – Legislação Brasileira convergente com a Declaração Internacional no trato da Inclusão.

LEGISLAÇÃO BRASILEIRA	DECLARAÇÃO INTERNACIONAL
Política Nacional do Esporte: visam beneficiar todos os brasileiros, em especial àqueles social e economicamente excluídos.	Carta Internacional de Educação Física e Desporto - fala sobre os programas de Educação Física e desportos, que devem ser concebidos em função das características e necessidades dos participantes.
Estatuto da Criança e do Adolescente (1990): Direito à liberdade de todos os cidadãos.	Declaração de Cuenca (1981): Plena igualdade de oportunidades para a PCD.
Lei de Acessibilidade (2000): Promoção da acessibilidade das PCD.	Declaração de Sunderberg (1981): Direito fundamental de acessibilidade à educação, formação, cultura e informação.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996): garantia do atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais.	Informe Final do Seminário da Unesco (1992): discussão entre as autoridades de educação especial e regular para a integração dos serviços.
Constituição Federal Brasileira (1988): atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.	Normas Uniformes sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Incapacidades (1993): criação de serviços apropriados para integrar as pessoas com incapacidades no ensino regular
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996): currículo adaptado, terminalidade específica para os que necessitarem, capacitação dos professores.	Declaração de Salamanca (1994): conceito de escola inclusiva, rede contínua de apoio, assistência e capacitação dos professores.
Lei Brasileira de Inclusão (2015): versa sobre as maneiras de tornar os sistemas educacionais do país inclusivos	Declaração de Incheon (2015): generaliza e transversaliza as discussões presentes na Declaração de Salamanca. Uma educação inclusiva passa a ser a meta dos sistemas de ensino

Fonte: Elaborado pela autora, com base na obra de Silva, Seabra Jr e Araújo (2008).

O quadro supracitado não tem a objetividade de uma relação de causa e efeito. São demandas que se entrelaçam e se movem em direções próximas e amparados em mesmas condições de possibilidades.

Por fim, mas não menos importante, em 30 de setembro de 2020, é instituída a nova Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida que “implementará programas e ações com vistas à garantia dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2020, art. 1).

Essa nova política está sendo duramente criticada por diversas instituições, como o Instituto Jô Clemente, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) e a Associação Brasileira de Psicopedagogia, pela falta de clareza e objetividade com que vem sendo tratado um tema tão relevante quanto a Inclusão Escolar e que, por consequência, traz um retrocesso nas políticas públicas duramente conquistadas que prezam por uma escola plural, digna e de pleno acesso.

O CBCE, em manifesto³¹ publicado em seu site, destaca:

o termo “Aprendizado ao Longo da Vida” é pouco esclarecido no decreto, o que pode gerar interpretações distintas. Como será essa educação ao longo da vida? Em quais instituições? Públicas ou privadas? Com quais objetivos? Sem esclarecimentos, e com o reforço das instituições especializadas, o texto parece retomar uma perspectiva assistencialista na educação especial (CBCE, 2020, n.p.).

Notadamente, essa nova política se pauta nas lógicas de correção e de normalização dos corpos e funções que foram superadas nos estudos sobre as legislações internacionais que geraram as novas políticas brasileiras e que claramente se difere das propostas das escolas regulares inclusivas, que respeita a individualidade de cada estudante.

O Decreto 10.502/2020 já nasce obsoleto e em franca oposição às evoluções democráticas alcançadas nos debates internacionais, por basear-se em concepções e formas de organização do sistema educacional que entram em contradição com os marcos legais brasileiros, como a CF (1988) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015).

Percebe-se que, pela quantidade de documentos (leis, decretos, declarações, convenções, normas, estatutos, informes, políticas), as pessoas com deficiência, TDG e altas habilidades/superdotação estão – ou estariam- muito bem representadas diante da sociedade. Entretanto, é isso mesmo que acontece no dia a dia, nas relações sociais? Com toda essa organização governamental, ainda é possível ver que, quando se trata de inclusão, de uma maneira geral, faltam muitos degraus a serem percorridos.

³¹ Disponível em http://www.cbce.org.br/upload/biblioteca/Manifesto_GTT_8.pdf. Acesso em 08 nov. 20.

4.3 ESTADUAL

Quando se trata de Políticas Públicas Estaduais, podemos considerar as políticas expressas nos documentos legais em nível nacional e internacional, “com o estabelecimento de normativas que apresentam proximidade com as normas vigentes para a educação nacional, viabilizando sua implementação no Sistema Estadual de Ensino” (ACOSTA, 2011, p. 41).

Desse modo, por exemplo, a Constituição do Estado do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 1989), no Capítulo II, Seção I - Da Educação, ressalta no inciso I do Art. 197, a reafirmação do princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. O inciso VII do Art. 199 dispõe sobre o dever do Estado em proporcionar atendimento educacional aos portadores de deficiência e aos superdotados e estabelece, no Art. 214, que o Poder Público garantirá educação especial aos deficientes, em qualquer idade, bem como aos superdotados, nas modalidades que se lhes adequarem.

O Referencial Curricular Gaúcho nasce da construção coletiva (Estado e Municípios), balizada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e demais marcos legais da educação voltados ao currículo e suas implicações. Esse documento está engendrado com as dez macrocompetências essenciais da BNCC, que devem ser desenvolvidas ao longo da Educação Básica com o objetivo de “garantir as aprendizagens de forma espiralada (cognitivas, comunicativas, pessoais e sociais), com foco na equidade e na superação das desigualdades de qualquer natureza” (RIO GRANDE DO SUL, 2012, p. 17).

Quando trata da Educação Especial, o Referencial Curricular Gaúcho a transcreve como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e demais modalidades, realiza o AEE, disponibiliza recursos, serviços e orientação quanto à sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas escolas de ensino regular e define que esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica da escola.

Do ponto de vista pedagógico, a acessibilidade trata de garantir o acesso ao currículo comum a todos, por meio de estratégias, materiais, recursos e serviços que permitam ao estudante com deficiência ou altas habilidades, participar de todas as atividades escolares. Para que o currículo seja acessível, devem-se prever diversas

estratégias de ensino que contemplem todos os níveis, como o acesso ao Sistema Braille, por exemplo.

Para atuar na Educação Especial, o professor deve ter como base da sua formação conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Sugere-se a formação continuada para que os professores “assumam as peculiaridades da função” (RIO GRANDE DO SUL, 2012, p. 37). Segundo o Referencial Curricular Gaúcho, dessa forma a Educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais específicas de todos os estudantes.

Diante das Leis expostas em todas as suas esferas - Internacionais, Federais, Estaduais – podemos concluir que os estudantes de inclusão estão assegurados quanto aos seus direitos. Estarão mesmo? Será que somente aspectos legais são garantidores da inclusão? Até que ponto os profissionais da educação (docentes, direção escolar, orientação, funcionários) podem agir? A escola, na forma em que é estruturada, é capaz de acolher as diferenças? Seria ou não necessário um outro sistema de ensino? Esse acumulado de leis se apresenta como um mosaico de perspectivas e olhares para a Educação Inclusiva que tentam responder a todos os questionamentos feitos acima, contudo compreendo que é necessário o conhecimento das leis que tratam das pessoas com deficiência, justamente para que possamos cobrá-las das autoridades responsáveis.

4.4 BNCC E INCLUSÃO

Todos nós fomos e somos marcados em nossas trajetórias de vida pelo que aprendemos dentro e fora da escola. Nas aprendizagens construídas durante o processo de escolarização, seja na condição de estudantes ou de docentes, deparamo-nos com diferenças. Na comunidade escolar, há diversas opiniões e visões de mundo, compreensões diferentes quanto aos conceitos de justiça e de igualdade. Estão presentes particularidades culturais, diferenças econômicas, de classes sociais, de gênero, dentre outras.

Por consequência, Neira e Souza Junior (2016) abordam em seu texto a importância da análise, da discussão, do debate para que se possa decidir, definir, escolher e selecionar o que fará parte da trajetória curricular e, principalmente, a relevância da participação da sociedade durante esse processo.

É uma obrigação, uma atitude da maior importância a ser encarada com muita seriedade pelo poder público, docentes, comunidade escolar, famílias e, por isso mesmo, realizada coletiva e constantemente dentro e fora das unidades escolares. Pensar sobre o assunto, partilhar opiniões, torná-las públicas, rever conceitos e vencer preconceitos, são posturas que fazem parte do debate curricular. Infelizmente, contam-se nos dedos às vezes em que esse espaço foi garantido aos educadores, alunos e às famílias, quanto mais à população como um todo (NEIRA; SOUZA JUNIOR, 2016, p. 191).

Nesse conjunto, o currículo exerce um papel fundamental ao determinar o que deve ser ensinado e de que maneira deve ser ensinado. Afirmarções que ouvimos de nossas/os professoras/es e alunas/os, atividades que foram realizadas de uma maneira ou de outra, como ocorreram as interações com as outras pessoas, tudo isso, de alguma maneira, produz significados profundos em nossa existência.

A BNCC é um documento desenvolvido com o objetivo de oferecer indicadores sobre o que as crianças e jovens devem aprender minimamente na Educação Básica nas diversas regiões do país. Nela, havia uma intenção unificadora das aprendizagens. No seu processo de construção, contou com parcelas importantes da comunidade educacional. Não tanto como a comunidade gostaria de ter participado, mas teve a colaboração de inúmeros especialistas.

Durante o ano de 2018, houve reuniões com representantes da SME da cidade de Canoas e professoras/es que ministram aulas de 1º a 5º anos e das disciplinas ministradas do 6º aos 9º anos. Dessa maneira, foi construído o Referencial Curricular de Canoas (RCC)³², que é o documento referência para a elaboração de planos de ensino a partir de 2020.

Foram convidadas duas professoras da RME da disciplina de Educação Física, que ficaram corresponsáveis pela elaboração do RCC juntamente com a representante da SME. Durante o ano de 2018, aproximadamente 60 professores da disciplina foram consultados sobre a elaboração do documento e foi criado um ambiente de colaboração entre os colegas da rede, primeiramente para que todos pudessem conhecer o que estava falando o documento da BNCC, fomentando o debate e buscando desenvolver uma proposta de consenso para implementação no Município de Canoas.

Sobre a necessidade de mudanças no currículo escolar a fim de minimizar os diversos problemas de aprendizagem vivenciados pelas redes públicas de ensino,

³² Disponível na íntegra em: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/construido-com-participacao-dos-professores-referencial-curricular-de-canoas-e-aprovado-pelo-conselho-de-educacao/>.

Coelho, Soares e Roehrs (2019) afirmam que o objetivo principal na idealização da BNCC foi a não fragmentação do currículo, de modo que a organização por habilidades e competências visou torná-lo transdisciplinar e interdisciplinar. Documentos normativos anteriores à BNCC, como a LDBEN, já sinalizavam a necessidade de formulação de uma base curricular comum para a Educação Básica. Em 2015, foi então lançada para consulta pública a primeira versão de uma nova base curricular comum, denominada BNCC, sendo entregue uma segunda versão ao Ministério da Educação em 2017, com sua versão final homologada em dezembro de 2018. O conteúdo do documento tratava inicialmente das etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, e posteriormente também do Ensino Médio.

Conforme apresentado em seu texto introdutório, a BNCC foi elaborada com o intuito de servir como referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das escolas. Além disso,

[...] a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais (BRASIL, 2018, p. 08).

As versões do documento permitem que nós, professoras e professores, comecemos a questionar sobre seu conteúdo e o que ele traz a respeito da inclusão de estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação.

Neira³³, Alviano Júnior e Almeida (2016) revelam que a concepção inicial da BNCC se constitui em recomendações e instruções de apoio para a elaboração de propostas estaduais, municipais, da rede privada e de cada unidade escolar. Os autores sugerem que,

ela poderia inspirar professores e professoras a pensarem em objetivos que se coadunam com as intenções educativas da escola, definidas coletivamente e com a participação da comunidade. Afinal, o que se ensina, o como se ensina e o que e como se avalia tem que ser uma decisão de cada instituição e explicitada no seu projeto pedagógico (NEIRA; ALVIANO JÚNIOR; ALMEIDA, 2016, p. 32).

³³ Marcos Garcia Neira participou da construção da nova BNCC.

A BNCC (BRASIL, 2018) aborda a importância do desenvolvimento de **dez competências gerais**³⁴, que se inter-relacionam e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), que são:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018, p. 9).

Observa-se que a equipe composta pelos professores e professoras indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), pela

³⁴ Grifo meu. A competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

União Nacional dos Dirigentes de Educação (UNDIME) e profissionais de 35 universidades, consultou os currículos estaduais e do Distrito Federal. Neira, Alviano Júnior e Almeida (2016) consideram que:

[...] com o intuito de produzir um documento que fosse reconhecido pelos sistemas e que estabelecesse um diálogo que incorporasse a diversidade cultural, religiosa e de gênero própria de um país com dimensões continentais, desvincilhando-se assim de uma tendência que privilegiava manifestações euro-estadunidenses em detrimento das indígenas, quilombolas, afro-brasileiras etc. Outra constatação possível é a identificação, em vários momentos, da preocupação, por parte dos especialistas, com a democracia, justiça social, diálogo e inclusão (p. 35).

A BNCC (BRASIL, 2018), na tentativa de firmar um compromisso com a educação integral, destaca a escola como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva que se fortalece na prática de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e às diversidades, preconizando o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida.

Silva (2015) levanta alguns questionamentos sobre a necessidade de existir a determinação de uma BNCC, entretanto o que mais nos chama a atenção é quando menciona a formação humana e políticas curriculares. A autora entende a formação humana é socialmente mediada, e critica que “a educação se volta para atender prioritariamente, quando não exclusivamente, às necessidades do trabalho, da indústria, do mercado, e impõe ênfase à instrumentalização que conduz à adaptação dos indivíduos” (p. 369), o que chama de sociedade administrada.

Não obstante a escrita de um novo documento que norteia a educação brasileira, o pensamento de doutrinação dos estudantes para o mercado capitalista está lá, “maquiado” com outras palavras (como competências e habilidades, globalização econômica e revolução tecnológica, por exemplo).

O Ensino Fundamental é a etapa mais longa da Educação Básica, atendendo estudantes entre 6 e 14 anos. Como já indicado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (BRASIL, 2010), essas mudanças impõem desafios à elaboração de currículos para essa etapa de escolarização, de modo a superar as rupturas que ocorrem na passagem não somente entre as etapas da Educação Básica, mas também entre as duas fases do Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Anos Finais.

Crianças e adolescentes, ao longo desse período, passam por uma série de mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros. A BNCC (2018, p. 19) aponta que cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como as escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, “incorporar às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora”. Contudo, observa-se que essas condições de novas propostas aprendizagem relacionadas com o cotidiano do alunado não estejam definitivamente presentes nas escolas. Contextualizando com Apple (2006), vários fatores podem influenciar nessa questão, principalmente quando pensamos em quem deveria proporcionar o acesso a tais propostas pedagógicas:

[...] pelo fato de a educação ser, em geral, parte da esfera pública e regulada pelo Estado, é também um ponto de conflito, já que em muitos países se questiona seriamente o quanto o Estado está ou não organizado o suficiente para trazer benefícios à maioria de seus cidadãos. Os atuais e aparentemente incessantes ataques realizados pelas forças conservadoras sobre qualquer coisa que seja “pública” em nossa sociedade documentam o quanto o processo se tornou politizado (APPLE, 2006, p. 7).

Já foi dito: o corpo fala. As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos, fundamentais à prática da Educação Física.

A Educação Física é um componente curricular que está inserido na área de conhecimento das linguagens, juntamente com as disciplinas de Artes, Língua Portuguesa e Língua Inglesa no Ensino Fundamental – Anos Finais. A BNCC (BRASIL, 2018, p. 27) refere que esses componentes se “intersectam na formação dos alunos, embora se preservem as especificidades e os saberes próprios construídos e sistematizados nos diversos componentes”.

A BCNN (2018) aponta que “as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório” (BRASIL, 2018, p. 214). Desse modo, é possível assegurar aos alunos a

(re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade.

Mercado e Fumes (2017) exploram o currículo em seu texto, a partir da perspectiva inclusiva. Tal perspectiva rejeita qualquer proposta de currículo diferenciado, recortado e empobrecido e busca resgatar uma proposta de recriação da própria escola, ao garantir uma educação de qualidade, que reconhece as diferenças e valoriza a diversidade.

Cada prática corporal propicia ao sujeito o acesso a uma dimensão de conhecimentos e de experiências que ele não teria de outro modo. A vivência da prática é uma forma de gerar um tipo de conhecimento muito particular e insubstituível e, para que ela seja significativa, é preciso problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais conferem às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento.

A BNCC (BRASIL, 2018) trata da delimitação das aprendizagens em oito dimensões do conhecimento: experimentação (vivência das práticas), uso e apropriação (realização de alguma prática corporal de forma autônoma), fruição (desfrutar da prática ou apreciar quando realizada por outros), reflexão sobre a ação (conhecimento originado através da observação e análise das próprias vivências), construção de valores, análise (saber sobre a prática), compreensão (inserção das práticas em um contexto social), e protagonismo comunitário (participação confiante em decisões). De acordo com o documento, cada uma delas exige diferentes abordagens e graus de complexidade para que se tornem relevantes e significativas: também é uma forma do professorado de Educação Física criar suas aulas de uma maneira que alcance a todos os estudantes.

Especificamente, no que se refere à educação especial, a BNCC (BRASIL, 2018) traz poucas orientações e informações. O documento trata dos currículos e apresenta perspectivas que precisam ser analisadas no desenvolvimento e na organização dos currículos pelas esferas educacionais, por exemplo, a questão da contextualização dos conteúdos nos componentes curriculares, organização interdisciplinar e processo avaliativo. O que se pode verificar, conforme as referências que seguem:

[...] como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2018, p.15).

Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2018, p. 17).

Nos extratos acima, é possível ver poucas referências aos estudantes com deficiência, ênfase já dada anteriormente na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), de modo que nada de novo é acrescentado.

Mercado e Fumes (2017) indicam diversos documentos que foram utilizados para elaborar o currículo que trata da Educação Especial no Brasil, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), lançados no final dos anos 1990, cujo propósito foi “oferecer orientações ao professor/a acerca da educação dos estudantes com necessidades educativas especiais”³⁵ (MERCADO; FUMES, 2017, p. 3), o Programa “Adaptações Curriculares em Ação”, nos anos 2000, que tinha como base oito módulos que eram o redimensionamento dos PCNs. No final dos anos 2000, o MEC lança a segunda edição das adaptações curriculares em ação, sob um novo título “Saberes e práticas da inclusão”. Esse material vincula as práticas pedagógicas à reabilitação das deficiências, apesar de se tratar de um texto de diretrizes pedagógicas, permanecendo inalteradas as visões acerca da normalização da pessoa com deficiência. Segundo Mercado e Fumes:

persistem nestes materiais a concepção de que as adaptações curriculares se centram na ação docente, responsabilizando o professor pelo sucesso ou fracasso do estudante e inviabilizando o princípio de um sistema educacional inclusivo (MERCADO; FUMES, 2017, p. 3).

A Educação Física, como componente curricular obrigatório, tem a responsabilidade de se colocar como um importante processo na Educação Especial. Tendo em vista que as práticas corporais são um fenômeno cultural,

³⁵ Termo utilizado na época.

efetivar a inclusão escolar é preciso. Sendo assim, indago se não seria necessário que a escola se transforme, que se questionem novas concepções e valores, visto que não se trata de adequar as práticas educacionais, mas transformá-las de forma a estimular o desenvolvimento e a aprendizagem aos estudantes.

A escola é um espaço de desenvolvimento para além do cognitivo, mas também de socialização e enriquecimento do aluno. No que se refere à educação especial, é um lugar de estímulo e de busca pelo desenvolvimento humano. Para Ferreira (2015), o maior desafio não está na construção de uma BNCC que atenda aos interesses das políticas internacionais e nacionais dominantes, mas sim, em torná-la acessível a todos os educadores e gestores, implicando em uma abordagem curricular que transcende o caráter conteudista disciplinar e abrange a prática pedagógica do docente, respondendo às diferenças individuais.

A construção de um currículo que assegure o acesso crítico ao mundo do conhecimento e o desenvolvimento de uma consciência cidadã, que lhe permita enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, não está previsto na BNCC em discussão. Mercado e Fumes (2017) criticam a nova versão da BNCC que, para elas, é um documento corrompido por uma visão política regulatória e empresarial. A BNCC, apesar de mencionar o caráter de transversalidade da Educação Especial, não propõe avanços significativos nessa perspectiva. As lacunas e os equívocos existentes reforçam a ideia de que Educação Especial é um apêndice menor da Educação Básica, baseada numa ideologia de Educação Inclusiva que promete garantir a inclusão social para estudantes com deficiências, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A crítica de Mercado e Fumes (2017), conforme passagem acima, é corroborada por Coelho, Soares e Rohers (2019). Os referidos autores destacam a necessidade de que a BNCC, apesar de citar a perspectiva de transversalidade da Educação Especial, não realize progressos nesse contexto. As duas versões da BNCC (Ensino Fundamental e Médio), baseadas em um pensamento de que a educação inclusiva promete garantir a inclusão social e educacional para estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, não contemplam o processo de desenvolvimento da aprendizagem, objetivos, habilidades e competências desses estudantes.

Nas competências específicas para o Ensino Fundamental I e II, no que se refere à Educação Física (BRASIL, 2018), não há referência aos estudantes com

deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação. O que há são verbos (identificar, planejar, empregar) para que o professorado, de uma forma pessoal, monte a sua estratégia para resolver desafios e, assim, aumentar as possibilidades de aprendizagem, fazendo referência aos estudantes em geral.

A Educação Especial, como modalidade de Educação Básica, compartilha os mesmos pressupostos teóricos e metodológicos das diferentes etapas, níveis e modalidades de ensino. O desafio está na prática da flexibilização curricular, na adequação de objetivos propostos, na adoção de metodologias alternativas de ensino, no uso de recursos e materiais específicos, no redimensionamento do tempo e espaço escolar, entre outros aspectos necessários para que estudantes com deficiências exerçam o direito de aprender em igualdade de oportunidades e condições.

A reflexão que proponho permite constatar que não são apenas as propostas da BNCC que permitirão alcançar a almejada qualidade da educação. Acredito que a sociedade brasileira pode apostar na democratização das relações dentro da escola, na participação efetiva da comunidade escolar, nomeadamente as famílias, as professoras/es e demais pessoas comuns a este ambiente de estudo; buscar relações didáticas mais horizontais e menos assimétricas; valorizar os conhecimentos que as crianças, jovens e adultos possuem, uma vez que os professoras e professores não são sujeitos únicos do processo de aprendizagem. Trazer os estudantes e suas famílias para um protagonismo escolar é muito importante.

Considero essencial a melhoria das condições de trabalho do professorado, porque se não forem bem remunerados; se as condições de trabalho e vida na escola não melhorarem; se o olhar que uma parcela da sociedade destina à escola pública não se modificar, todo o esforço de construir uma base nacional não fará sentido, pois todos estes aspectos estão interligados.

As propostas da BNCC podem atingir seus objetivos se a sociedade participar e confiar na escola, nos seus profissionais e se as administrações substituírem tantas políticas que segregam e discriminam os docentes por uma pauta baseada no diálogo e no reconhecimento do seu potencial. Melhores salários, melhores condições de trabalho e a valorização daquilo que se realiza na escola são condições sem precedentes para o sucesso daquela ou de qualquer outra base.

5 APROXIMAÇÃO AO CAMPO: PROPOSTA METODOLÓGICA

Construir e tomar decisões metodológicas referentes à construção do conhecimento não costuma ser simples. É necessário que essa escolha dê conta de responder às questões que nos propomos a pesquisar. No caso desta Dissertação, que tem como contexto o cotidiano escolar e suas vivências, a escolha se deu por uma pesquisa qualitativa, especificamente um estudo de caso etnográfico. Isso quer dizer que buscamos explicar e compreender o fenômeno investigado.

5.1 PROBLEMA DE PESQUISA E QUESTÕES ORIENTADORAS

A partir das indagações anteriores e com o marco teórico construído, procuro sustentar a problematização deste estudo. A questão orientadora da pesquisa é: **Como o professorado de Educação Física percebe e concretiza na sua prática pedagógica as políticas públicas de educação inclusiva do Ensino Fundamental implementadas na Rede Municipal de Ensino de Canoas/RS?**

Após a delimitação da questão central de pesquisa, formulo abaixo o objetivo geral do estudo e estabeleço os objetivos específicos, os quais entendo que são de relevância para que se facilite o entendimento do tema e o direcionamento do estudo proposto.

5.2 OBJETIVO GERAL

Compreender como o professorado de Educação Física percebe e concretiza na sua prática pedagógica as políticas públicas de educação inclusiva do Ensino Fundamental implementadas na Rede Municipal de Ensino de Canoas/RS.

5.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Contextualizar as políticas públicas inclusivas da Secretaria Municipal de Educação de Canoas-RS;
- Compreender as diferenças e aproximações dos processos de constituição da prática pedagógica em uma escola regular e em uma escola especial;

- Identificar os limites, as possibilidades e a ampliação do trabalho das professoras e professores de Educação Física frente aos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

5.4 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

Para a realização desta pesquisa, considerando que se trata de um tema complexo e cada vez mais presente em um universo escolar constituído de diversos tipos de sujeitos e de diversas culturas, a pesquisa qualitativa se desenha como a maneira mais adequada de se depreender os achados desse estudo, uma vez que é capaz de abarcar as compreensões e significados do professorado de Educação Física sobre a Educação Especial e Inclusiva pertencentes ao Município de Canoas.

Molina (2010) fala sobre a vantagem do estudo qualitativo, que é o fato de esse se conectar rapidamente com a realidade, ou seja, possibilitar mais a interação teoria-prática e, por isso, afastar mais os riscos de simplificações.

Na definição de Denzin e Lincoln (2006, p. 17):

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas [...] que transformam o mundo em uma série de representações. Envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a ele conferem.

Essa forma de pesquisa possibilita a compreensão e a interpretação de como os sujeitos constroem suas ações pedagógicas. Negrine (2010, p. 61) contextualiza a temática do trabalho qualitativo.

A base analógica desse tipo de investigação se centra na descrição e análise e na interpretação e discussão das informações recolhidas no decorrer do processo investigatório, procurando entendê-las de forma contextualizada. Nas pesquisas de corte qualitativo não há preocupação em generalizar os achados.

Justifica-se a escolha por este modelo metodológico o uso das informações como dados para trabalho. Um fator importante dessa abordagem de pesquisa é que o pesquisador não faz uma descoberta, e sim uma construção do conhecimento a partir da reflexão e da análise do fenômeno estudado. Negrine (2010) observa que a

pesquisa qualitativa tem como pressuposto científico recolher as informações obtidas no campo, trabalhar com elas (descrevendo-as e analisando-as) para, em um segundo momento, interpretar e discutir à luz da teoria.

5.4.1 Estudo de Caso Etnográfico

A proposta metodológica que foi utilizada para desenvolver esta pesquisa é de cunho qualitativo, pautada em Estudo de Casos Etnográficos. Segundo Triviños (2007, p.134), a pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso é “marcada [...] pela implicação do sujeito no processo e pelos resultados do estudo. Exige severidade maior na objetivação, originalidade, coerência e consistência das ideias”.

No âmbito educativo, o estudo de caso pode ser definido como:

Aquele que se ocupa da compreensão de uma ação educativa em uma dimensão específica. Poderá ter seu eixo de interesse centrado na própria ação examinada ou no impacto produzido por ela, sempre definindo o âmbito e o contexto focalizados (MOLINA, 2010, p. 104).

O Estudo de Caso definido por Gil (2008, p. 57) “é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos”.

A pesquisa de estudo de caso, de acordo com Yin (2015):

seria o método preferencial em comparação aos outros em situações nas quais (1) as principais questões da pesquisa são “como?” ou “por que?”; (2) um pesquisador tem pouco ou nenhum controle sobre eventos comportamentais; e (3) o foco do estudo é um fenômeno contemporâneo em vez de um fenômeno completamente histórico (YIN, 2015, p. 2).

Esse tipo de estudo possibilita a análise das razões, formas e resultados, do conjunto de decisões, que compreendem as políticas de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, objetos desta investigação.

Entende-se que o desenvolvimento de um estudo requer atenção do pesquisador em relação aos procedimentos a serem realizados e Yin (2015), aponta a inclusão de algumas habilidades básicas necessárias a um estudo de caso:

Um bom pesquisador de estudo de caso deve ser capaz de fazer boas perguntas- e interpretar as respostas; O pesquisador deve ser adaptável e

flexível, de forma que as situações recentemente encontradas possam ser vistas como oportunidades, não como ameaças. O pesquisador deve ter uma noção clara das questões que estão sendo estudadas, mesmo que seja uma orientação teórica ou política, ou que seja de um modo exploratório. Essa noção tem como foco os eventos e as informações relevantes que devem ser buscadas a proporções administráveis. O pesquisador deve ser imparcial em relação a noções preconcebidas, incluindo aquelas que se originam de uma teoria. Assim, a pessoa deve ser sensível e estar atenta a provas contraditórias (YIN, 2015, p.77).

A escolha pelo Estudo de Casos se justifica por entender que esse tipo de metodologia pode constituir um interessante instrumento de pesquisa, pois dessa forma os professores e professoras podem, além de produzir conhecimento a partir da prática cotidiana, refletir sobre essa prática e torná-la pública (MOLINA NETO, 2010).

Desta forma, o docente, ao incorporar à sua atividade de formador a atividade investigadora, sintetiza o que a maneira tradicional de conceber os professores e os pesquisadores julga inconciliável, isto é, ensino e pesquisa em unidade dialética (MOLINA NETO, 2010, p. 113).

Nesse sentido, a reflexão está sempre presente. Segundo Silva (2007), é necessário que o/a pesquisador/a desenvolva algumas características, como o estranhamento cultural:

O/a pesquisador/a deve estar atento/a a tudo que acontece, partindo do entendimento de que nada é familiar (principalmente se o ambiente for conhecido do/a pesquisador/a). Tudo deve ser visto como estranho e merece ser observado com atenção, ou seja, olhar o “mesmo” de outra forma, pois tudo o que acontece é a manifestação de uma cultura demonstrando uma forma daquele grupo pensar e se relacionar. O/a pesquisador/a deve perguntar sobre tudo, inclusive aquilo que lhe pareça óbvio, questionando o já conhecido (p. 68).

Originalmente, essa pesquisa seria pautada em Estudo de Casos Etnográficos. Por ser uma forma de pesquisa que envolve a observação participante (MOLINA NETO, 2010; NEGRINE, 2010; YIN, 2015; GIL, 2008) e devido aos últimos acontecimentos relacionados à pandemia do Coronavírus³⁶, não foi possível a realização desta etapa.

A realização da pesquisa ocorreu sob a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFRGS. Assim, a pesquisa considerou alguns itens com os sujeitos, quais sejam: esclareceram-se os aspectos éticos presentes no trabalho científico, conforme a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) 196/96; os

³⁶ No subcapítulo 6.2, esse assunto é tratado com mais refinamento.

participantes foram informados sobre o enfoque da pesquisa e o detalhamento referente aos instrumentos de obtenção de informações e, a seguir, procedeu-se de forma cooperada o fornecimento de informações para a pesquisa e o retorno destas, por meio dos resultados da investigação. Os resultados da pesquisa serão divulgados aos participantes por meio de Defesa Pública da Dissertação.

Pelas razões apresentadas e justificadas, entendo que essas formas de pesquisa sejam as mais adequadas para que o estudo a que me proponho possa ser concluído com êxito.

5.5 PROCEDIMENTOS PARA OBTENÇÃO DAS INFORMAÇÕES

A obtenção das informações acerca das questões relativas à realização deste estudo ocorreu por meio de entrevistas, análise de documentos e diário de campo, que possibilitaram examinar as ideias que levam à formulação das políticas, suas implementações, bem como as perspectivas e os limites frente aos ordenamentos legais e às iniciativas da Educação Física na perspectiva inclusiva.

Entendo que a obtenção das informações necessárias para a realização de uma pesquisa de campo se trata de um processo longo, no qual é necessário possuir perspicácia para reconhecer a profundidade do estudo realizado, a fim de captar os elementos necessários para que se possa realizar uma análise do fenômeno ao qual se propõe estudar. Neste sentido, Ludke e André (1986) entendem que o pesquisador deve ter claro previamente “o que” pretende estudar e “como” irá realizar esse estudo, de modo que esta tarefa se torna clara quando se possui a delimitação do que se está proposto a estudar.

Portanto, a obtenção das informações foi realizada com a utilização dos seguintes procedimentos: análise de documentos, entrevista semiestruturada e diário de campo. As informações fornecidas por estes instrumentos possibilitam fazer a triangulação das informações, favorecendo o processo de análise.

5.5.1 Análise de Documentos

Por documento, entendo todo o material que compõe/organiza o cotidiano do local a ser investigado, que no caso desta pesquisa, são as escolas envolvidas. De acordo com Silva (2007), uma das principais características da análise de

documentos, ao se definir os documentos que serão analisados, é estabelecer questionamentos a esses materiais com a finalidade de explorá-los em profundidade. A análise documental, utilizada neste estudo, tem extrema importância.

Silva (2007) menciona sobre a importância da contextualização deste material:

É preciso ter claro que os documentos, e outras informações construídas na pesquisa, não falam por si só. Assim sendo, como qualquer outro procedimento para se obter informação, em pesquisa qualitativa, necessita de análise e de interpretação, no sentido de refletir sobre o que está ali registrado (SILVA, 2007, p. 124).

Entendo que, ao analisar documentos, podemos extrair informações, dados e, além disso, configurar e determinar a influência da formação dos professores envolvidos no processo. Para isso, foi feita a análise de documentos que julgo serem de suma importância para a pesquisa, como: a) PPP e Regimentos das escolas envolvidas na pesquisa; (b) Legislação da inclusão no Município de Canoas e c) Plano Municipal de Ensino do Município de Canoas.

É importante que o pesquisador crie suas próprias estratégias para a organização dos resultados encontrados. Através dessa técnica, pude perceber como se dá o envolvimento dos protagonistas dessa pesquisa – o professorado de Educação Física – no trabalho docente diário, as vivências, a rotina deste trabalho, suas interações com os demais protagonistas do ambiente escolar em consonância com os documentos pesquisados.

5.5.2 Diário de Campo

O diário de campo se constitui em um importante método para delineamento da pesquisa, enquanto meio de registro das informações obtidas nas escolas pesquisadas. É uma possibilidade de recuperar, recriar e ter a riqueza de detalhes referentes a diálogos e relações com as professoras e professor participantes.

O diário de campo pode ser entendido como o documento a partir do qual o pesquisador realiza todas as suas anotações. Entendo o diário de campo como o manuscrito no qual se registram todas as informações, impressões, curiosidades, opiniões e acontecimentos do campo de pesquisa.

Triviños (2007) destaca que, em um sentido restrito, podemos entender as anotações de campo como todas as observações e reflexões que realizamos sobre expressões verbais e ações dos sujeitos, descrevendo-as, primeiro, e fazendo comentários críticos, em seguida, sobre estas.

Esse mesmo autor considera que o diário ou anotações de campo, como ele mesmo chama, são compostos por todas as observações e reflexões que realizamos sobre expressões verbais e ações dos sujeitos, primeiramente descrevendo-as sem juízos de valor e, em um segundo momento, fazendo comentários críticos, impressões pessoais. O diário de campo constitui-se em um procedimento estratégico para o registro das informações.

O diário de campo consiste no documento em que o pesquisador registra todas as informações que permeiam o processo de investigação, a partir da negociação de entrada nas escolas, até as peculiaridades e curiosidades do ambiente estudado. O diário de campo se caracteriza por ser um instrumento de registro diário.

De acordo com Minayo (1993, p. 100), nos diários de campo,

constam todas as informações que não sejam o registro das entrevistas formais. Ou seja, observações sobre conversas informais, comportamentos cerimoniais, festas, instituições, gestos, expressões que digam respeito ao tema da pesquisa. Falas, comportamentos, hábitos, usos, costumes, celebrações e instituições compõem o quadro das representações sociais.

Nesse mesmo sentido, Bogdan e Biklen (1994) observam que, depois da volta de cada observação, entrevista, ou qualquer outra sessão de investigação, é típico que o investigador descreva, preferencialmente, em formato de texto, o que aconteceu. Há, pois, momentos em que só o pesquisador vai presenciar, e, nesse ínterim, o gravador não capta a visão, os cheiros, as impressões e os comentários extras, ditos antes e depois da entrevista (BOGDAN; BIKLEN, 1994); por isso, o diário se torna o fiel instrumento do pesquisador, onde nele é descrito tudo o que se vê e se sente.

Para este estudo, devido a suas peculiaridades e acontecimentos que permearam o ano letivo de 2020, utilizei um caderno de anotações. Penso que as notas e os registros me auxiliaram na compreensão e na escrita final deste estudo, mesmo que não tenham sido anotações do campo, propriamente dito. Saliento que as anotações foram realizadas durante o antes e o depois das entrevistas, em

conversas informais no final do ano letivo de 2019 e início do ano letivo de 2020. Portanto, o diário de campo foi um instrumento significativo para este estudo, uma vez que, em conjunto com a entrevista semiestruturada, foi utilizado na fase de triangulação das informações, assim sendo de extrema importância.

5.5.3 Entrevista semiestruturada

Como um importante procedimento para obtenção das informações, a entrevista semiestruturada foi utilizada nesta pesquisa. Partindo da perspectiva de Ludke e André (1986), compreendo que a entrevista se inicia no momento em que se estabelece um diálogo entre o entrevistador e o entrevistado. A entrevista foi uma técnica valiosa para este estudo, de modo que a sua intencionalidade pode possibilitar maior profundidade ao contexto estudado:

constitui-se em estratégia utilizada para obter informações com o entrevistado, o que permite, ao entrevistador, o estabelecimento de um vínculo melhor com o indivíduo e maior profundidade nas perguntas que previamente elaborou como roteiro (NEGRINE, 2010, p. 75).

Nesta etapa da pesquisa, o “ouvir” foi de extrema importância para que as informações, que chegavam por meio de múltiplas modalidades, tivessem significado. Utilizando-me de uma passagem de Yin (2015, p. 78):

Ser um bom ouvinte significa ser capaz de assimilar grandes quantidades de novas informações imparcialmente. À medida que um entrevistado relata um incidente, o bom ouvinte ouve as palavras exatas usadas por ele (algumas vezes, a terminologia representa uma perspectiva importante), capta os componentes de humor e afetivos e entende o contexto a partir do qual o entrevistado percebe o mundo, inferindo o significado pretendido pelo entrevistado (não pelo pesquisador).

Segundo Triviños (2007), para alguns tipos de pesquisa qualitativa, a entrevista semiestruturada é um dos principais meios que o investigador possui a sua disposição para realizar a coleta de dados. “Esta, ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (p. 146).

Molina Neto (2010) aponta que a entrevista semiestruturada é um “instrumento que possibilita um roteiro para o diálogo e pela flexibilidade que permite

aos participantes incluir contribuições relevantes e novas questões sobre o foco do estudo” (p. 134).

Segundo Negrine (2010), utilizando essa forma de entrevista, é possível garantir um emaranhado de informações importantes, além de que ela possui uma grande flexibilidade, pois, através do diálogo, deixa o entrevistado mais à vontade, não ficando um momento muito diretivo, e assim, se o entrevistador acreditar que é adequado realizar perguntas que não estão no roteiro, pode acrescentá-las, desde que sejam relevantes ao assunto tratado.

Segundo o disposto por Gonzales (2010), a coleta de dados constituiu-se por mais de uma entrevista com os mesmos sujeitos, que versaram sobre suas práticas pedagógicas, suas maneiras de ver, sentir, agir em diferentes microcontextos (ambientes e situações). Desse modo, entrevistei duas vezes os colaboradores participantes da pesquisa (a primeira pesquisa feita em julho de 2020 e a segunda entre os meses de setembro e outubro de 2020). A segunda entrevista teve como objetivo dirimir dúvidas sobre alguns trechos da primeira entrevista, temas esses relacionados à profissão, à formação escolar (acadêmica), ao conhecimento sobre os processos em que acontecem a inclusão escolar na RME de Canoas e a metodologia de trabalho docente.

Um maior número de entrevistas se fez necessário devido aos acontecimentos relacionados à saúde mundial e a Pandemia do Coronavírus. Com o cancelamento das aulas presenciais, não foi possível a relação pessoal e tampouco a observação das aulas. A realização de mais de uma entrevista (GONZALES, 2010) pode ter efeitos positivos sobre as narrativas dos entrevistados.

Yin (2015, p. 77) fala que o “pesquisador deve permanecer adaptável para que situações novas possam ser vistas como oportunidades, não como ameaças”. Nada mais apropriado para o momento que estamos passando, porque as pesquisas de campo tiveram que ser remodeladas.

Para esta pesquisa, fiz entrevistas semiestruturadas com os docentes colaboradores, utilizando como roteiro as questões apresentadas no apêndice D. As entrevistas ocorreram durante o mês de julho de 2020 de forma remota, através da plataforma *Google Meet*³⁷. Entre os meses de setembro e outubro, ocorreu mais

³⁷ Plataforma que permite reuniões online.

uma entrevista de menor duração com cada participante, com o intuito de esclarecer alguns pontos da primeira.

Após a realização da entrevista, foram feitas as transcrições³⁸ que demandaram tempo, concentração e organização de minha parte, para que pudesse descrever, na íntegra, as falas dos professores. Por se tratar de um ambiente conhecido por minha parte, é necessário que me mostre inserida na perspectiva dos atores do campo de pesquisa, mas possuindo estranhamento aos fenômenos, sem que ocorra nenhum juízo ou julgamento. As entrevistas foram organizadas e separadas por professoras e o professor e por escolas estudadas.

5.6 PROCESSO DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES

Após a obtenção das informações, alguns procedimentos foram realizados. Primeiramente, houve a transcrição para meio digital de todas as entrevistas, que foram devolvidas para os participantes e, dessa forma, eles pudessem fazer correções, caso julgassem necessário. Essa devolução das entrevistas foi o primeiro passo para a validade do estudo.

De posse das informações das entrevistas, das anotações do campo – conversas informais durante o decorrer das aulas remotas – da análise de documentos e da revisão bibliográfica, foram separados alguns trechos dos registros que considerei fundamentais para tentar atender ao problema de pesquisa e seus objetivos. Agrupei esses trechos em quatro categorias de análise, as quais se constituíram: (1) O Trabalho pedagógico do professorado de Educação Física – reflexões acerca da Inclusão; (2) Quem não é visto, não é lembrado – contextualização das políticas públicas; (3) Barreiras e limites para o trabalho inclusivo; (4) O céu é o limite – possibilidades e sugestões do professorado para o trabalho docente com estudantes de inclusão.

Com a constituição das categorias de análise, deu-se início a triangulação entre a produção teórica já existente, o conhecimento produzido a partir do trabalho de campo e interpretações pessoais. Entendo que, a partir dessas diferentes perspectivas – dos sujeitos envolvidos na pesquisa, da pesquisadora, a utilização do

³⁸ A entrevista transcrita que está no apêndice F é aquela que julguei ser a de maior relevância, devido ao seu conteúdo abarcar informações diferenciadas das outras entrevistas e que me ajudaram na interpretação e análise dos objetivos.

diário e das informações institucionais obtidas através dos documentos oficiais escolares, é possível ampliar a compreensão do foco do estudo. Ciente de que esse não é um processo estanque, permiti-me estranhar o problema de pesquisa e refletir com profundidade sobre o tema.

Por ser um estudo realizado com seres humanos, esta pesquisa contou com os cuidados éticos preconizados pelos aspectos regidos através da Resolução nº 466/2012 (BRASIL, 2012). Partindo destas considerações, elenco os seguintes cuidados éticos que foram tomados na execução deste estudo:

1. Análise e aprovação deste projeto pela Comissão de Pesquisa da ESEFID/UFRGS;
2. Apresentação formal da pesquisadora às escolas através de carta assinada pelo coordenador do PPGCMH/UFRGS (APÊNDICE D – CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR À MANTENEDORA E ÀS ESCOLAS);
3. Autorização das escolas através da assinatura do Termo de Consentimento Institucional (APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL);
4. Negociação de acesso diretamente com a equipe diretiva da escola e com os professores de Educação Física das escolas, apresentando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com a possibilidade permanente de desistir do estudo a qualquer momento (APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO);
5. Substituição dos nomes verdadeiros dos professores e das escolas por nomes fictícios como forma de preservar as suas identidades;
6. Cuidado nas descrições e interpretações que possam gerar algum prejuízo moral às instituições e aos colaboradores.
7. Compromisso com a divulgação dos resultados encontrados a todos os envolvidos durante a pesquisa.

6 APROXIMAÇÃO, NEGOCIAÇÃO DE ACESSO ÀS ESCOLAS E PERMANÊNCIA NO CAMPO

Os primeiros passos para a aproximação, negociação de acesso às escolas e a permanência no campo, nessa ordem, aconteceram antes mesmo da minha entrada no PPGCMH. Digo isso porque, naquele momento, já iniciei as conversas com os colegas professores e professoras da RME de Canoas e com as direções das escolas para saber se poderia levar adiante o projeto. Em contatos superficiais, obtive o “sim” de todos. Dessa forma, consegui estabelecer alguns critérios para a escolha das escolas e dos professores e professoras que participariam da pesquisa.

Para este estudo, diferentemente do projeto inicial que contava com 4 escolas (três escolas comuns e uma especial), optei por realizar a pesquisa em duas escolas (uma comum e uma especial) devido ao tempo que ainda restava para que a pesquisa de campo fosse realizada. O primeiro critério definido foi que as duas escolas ficassem no mesmo bairro e que fossem próximas, para que meu acesso e deslocamento se desse de uma maneira mais facilitada e assim (teoricamente) a realidade da comunidade e dos estudantes seria a mesma. O segundo critério foi que todas as professoras e professores de Educação Física que trabalhassem nesses estabelecimentos fossem convidadas(os) a participar da pesquisa. No total, foram convidadas(os) 5 professoras e professores de Educação Física (2 pertencentes à EMEF da Caçapava e 3 à EMEF da Uruguaiana) e confirmada a participação de 4 deles. Após a qualificação do projeto de dissertação, marquei oficialmente uma reunião com as diretoras das escolas envolvidas e os convites foram oficializados junto ao professorado.

Ao final do ano de 2019, houve mudanças importantes no quadro de professores da EMEF da Uruguaiana, que afetaram a escolha dos participantes da pesquisa. Um professor convidado anteriormente foi realocado de Instituição e outra professora que participaria da pesquisa assumiu novo cargo na escola. Diante disso, outras duas colegas chegaram para o preenchimento das vagas de professores de Educação Física. Então, nova aproximação e negociação com essas professoras foi realizada. Mas a roda da vida não para de girar, e em meados do mês de abril uma das participantes da pesquisa também foi realocada de escola e, até o término do trabalho de campo dessa pesquisa, não foi encaminhado nenhum(a) outro(a)

professor(a) para cobrir aquela que saiu em abril e, portanto, a pesquisa passou a contar com 3 professores.

A seguir, é feita a caracterização e descrição das escolas participantes, com embasamento nas PPPs e no Regimento escolar das duas Instituições e também com o conhecimento prévio desta pesquisadora.

6.1 CARACTERIZAÇÃO E DESCRIÇÃO DAS ESCOLAS

As escolas participantes desta dissertação se localizam no Bairro Mathias Velho, que é o maior bairro da cidade quando se avalia o quesito população, com 48.806 (quarenta e oito mil, oitocentos e seis) habitantes³⁹. A distribuição de escolas (Ensino Básico) se dá no seguinte formato:

Tabela 4 – Distribuição das Escolas no Bairro Mathias Velho – Canoas/RS

Escolas	Estadual	Municipal	Particular
	4	11	5

Fonte: Elaborado pela autora com dados do site: https://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2018/05/Canoas_em_Dados2012.pdf.

A EMEF da Uruguaiana e a EMEF da Caçapava são escolas próximas e é possível o acesso entre elas através de um portão. Estão a 4,8 km do Centro da cidade de Canoas, sendo o acesso feito por ônibus (há diversas linhas que atravessam o bairro em direção ao centro da cidade e a capital do estado). Ao lado da EMEF da Uruguaiana, há uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), que é a origem de quase todos os estudantes que ingressam no 1º ano do Ensino Fundamental desta escola. Na próxima página, uma ilustração nos permite verificar a proximidade da EMEF da Uruguaiana e da EMEF da Caçapava:

³⁹ Informações disponíveis em https://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2018/05/Canoas_em_Dados2012.pdf. Acesso em 03 de maio de 2020.

Figura 4 – Vista aérea das escolas:



Fonte: Site Geocanoas. Disponível em <https://geo.canoas.rs.gov.br/portal/home/>. Acesso em 03 set. 2020.

As escolas possuem uma estrutura de alvenaria, com pátio amplo e quadras de esporte que não possuem cobertura. As duas escolas estudadas dispõem de dois períodos semanais da disciplina de Educação Física.

Escolhi essas escolas seguindo os seguintes critérios: (1) a proximidade com uma das escolas (EMEF da Uruguaiana), por ser o local onde trabalho atualmente e, por consequência, a facilidade de acesso e tempo para as observações necessárias para o desenvolvimento da pesquisa; (2) a EMEF da Caçapava é uma referência na comunidade escolar e para a população surda e com outras necessidades especiais agregadas, contendo 36 estudantes matriculados no ano de 2020⁴⁰; (3) a EMEF da Uruguaiana possui um grande número de estudantes matriculados (1017 em 2020)⁴¹ e, por este motivo, tem um grande número de estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação (contabilizados em 87); (4) por ser uma escola com o público exclusivamente de estudantes surdos e/ou outras deficiências, a EMEF da Caçapava é um ambiente de observação que não se repete em nenhuma outra escola municipal, visto que os estudantes matriculados nas escolas administradas pelo Município com surdez estudam nesta instituição.

É importante salientar que a ideia de trabalhar com duas escolas – uma regular e outra especial – teve como propósito mostrar as possibilidades do trabalho pedagógico na disciplina de Educação Física, e não o da comparação. Creio que as

⁴⁰ Dados disponibilizados pela Secretaria da EMEF da Caçapava;

⁴¹ Dados disponibilizados pela Secretaria da EMEF da Uruguaiana.

escolhas feitas trarão diferentes olhares para o trabalho do professorado envolvido na pesquisa por se tratar de diferentes culturas e, assim, também contribuirá com diferentes significados sobre essas culturas.

6.1.1 EMEF da Uruguaiana

Faz parte do quadro funcional da EMEF da Uruguaiana, no ano de 2020, a equipe diretiva (uma diretora, uma vice-diretora, uma orientadora educacional e uma supervisora), trinta e nove professoras e professores, quatro cozinheiras, cinco funcionárias para a limpeza e conservação do espaço, uma Técnica de Educação Básica (TEB)⁴², três estagiários/as de inclusão e 1017 (um mil e dezessete) estudantes matriculados. Destes, 87 (oitenta e sete) são estudantes de Inclusão. Entre os documentos escolares analisados nesta dissertação, um foi a PPP da EMEF da Uruguaiana, que foi elaborada em outubro de 2016. Este documento está embasado na Lei Federal nº 9394 de 23 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Uma nova PPP foi escrita no ano de 2019 e aprovada pela SME para o ano de 2020. Este documento rege o funcionamento da Instituição juntamente com o Regimento Escolar, também datado no ano de 2016 e em nova escrita. Neles constam as regulamentações que envolvem a rotina escolar, como a filosofia da escola, a organização e grade curricular, a concepção pedagógica, o controle de frequência, os recursos administrativos, as regras de convivência, o ordenamento do sistema escolar, entre outras normas.

A EMEF da Uruguaiana surgiu da necessidade da população do bairro Mathias Velho em ter mais uma escola que atendesse à demanda da comunidade. As demais escolas existentes no bairro não ofereciam vagas suficientes para as

⁴²Atribuições: Exercer atividades de apoio a docência, serviços e atividades na educação básica que envolvam: Na educação infantil: serviços e atividades com às crianças da etapa da educação infantil, incluídas as de educação inclusiva, de atendimento integral das necessidades básicas de higiene, alimentação, cuidados, bem-estar, proteção, segurança, repouso e atividades recreativas; ações e serviços auxiliares de suporte para aplicação, pelo corpo docente, das atividades pedagógicas de ensino-aprendizagem às crianças; organização e asseio dos espaços de estar, recreação e repouso das crianças; No ensino fundamental com alunos da educação inclusiva e/ ou especial: serviços e atividades de cuidado e atendimento as necessidades básicas, higiene e amparo para efetiva recepção e participação dos alunos nas atividades pedagógicas e de recreação, em apoio às atividades docentes; Atividades gerais: ações e serviços de apoio geral em atividades internas e externas da escola que necessitem auxílio no zelo, cuidado e controle do público discente; executar outras atividades correlatas. Disponível em <https://fundacaolasalle.org.br/wp-content/uploads/2019/03/ed_abert_canoas8919.pdf>

crianças em idade escolar e, então, foi construída a instituição, inaugurada no dia 22 de junho de 1990.

A partir desse dia, passaram a funcionar nesta escola duas turmas de pré-escola que até então funcionavam no Centro Social Urbano (CSU) Mathias Velho, além de dez turmas de ensino fundamental que funcionavam no Centro de Tradições Gaúchas (CTG) Alma Crioula, e turmas de deficientes auditivos que no ano de 2003 deram origem a EMEF da Caçapava.

A escola recebeu seu nome em homenagem a um escritor e historiador canoense, que desenvolveu a cultura da cidade, preservação ecológica e das tradições gauchescas. Ele também pesquisou e registrou, em livro, a história de Canoas e criou o escudo da bandeira canoense.

Em 2008, iniciou-se a construção do prédio novo da escola, sendo entregue no ano de 2010 o bloco I (salas de aula, refeitório, cozinha, sala de recursos, sala dos professores, sala da equipe diretiva, secretaria e banheiros). Em 2011, foi inaugurado o bloco II (salas de aula, banheiros comuns e um banheiro adaptado).

Sabe-se como é importante a participação dos pais na vida escolar dos seus filhos e é inegável a sua contribuição para o desenvolvimento e aprendizagem humana. Segundo Polonia e Dessen (2005, p. 304), um dos papéis principais da família é a socialização da criança, isto é, sua inclusão no mundo cultural mediante o ensino da língua materna, dos símbolos e regras de convivência em grupo, englobando a educação geral e parte da formal, em colaboração com a escola. Na PPP da escola, é citada a baixa participação dos pais na vida escolar dos filhos e a indolência das famílias, que esperam a escola dar conta das dificuldades de aprendizagens dos alunos; entretanto, estão, a cada dia, reforçando a importância da participação destas nas atividades escolares.

Polonia e Dessen (2005) citam que a escola tem a sua parcela de contribuição no desenvolvimento do indivíduo, mais especificamente na aquisição do saber culturalmente organizado e em suas áreas distintas de conhecimento. Portanto, só se confirma que, quando a família e a escola mantêm boas relações, as condições para um melhor aprendizado e desenvolvimento da criança podem ser maximizadas.

Abrindo o capítulo que fala sobre a concepção pedagógica que a escola segue, é dito que toda a criança ao nascer, já inicia o processo de construção da sua aprendizagem, primeiramente com sua família, amigos e aos poucos com os

demais a sua volta. Também, neste capítulo, é explicitado que a escola se baseia na corrente Vygotskyniana (concepção sócio interacionista⁴³), que enfatiza o papel do ambiente no desenvolvimento intelectual das crianças, postulando que o desenvolvimento procede enormemente de fora para dentro, pela *internalização* – a absorção do conhecimento proveniente do contexto. Assim, as influências sociais são fundamentais na sua teoria. Conforme Rabello e Passos (2008), Vygotsky enfatizava o processo histórico-social e o papel da linguagem no desenvolvimento do indivíduo. Sua questão central é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio. Para o teórico, o sujeito é interativo, pois adquire conhecimentos a partir de relações intra e interpessoais e de troca com o meio, a partir de um processo denominado mediação. Em outras palavras, há aprendizagens que fazemos sós e outras que precisamos a ajuda dos outros (professores e colegas): é o que autor chama de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Diariamente, em casa, na escola e na rua, as crianças observam o que as pessoas dizem e como o fazem, o que realizam e por que agem assim. Depois, elas internalizam o que veem, transformando-o em sua propriedade. Recriam, dentro de si próprias, as espécies de conversações e de outras interações observadas em seu mundo. Segundo Rabello e Passos (2008), grande parte da aprendizagem das crianças ocorre pelas interações infantis no ambiente, que determina amplamente o que a criança internaliza.

A escola é um lugar de concepção, realização e avaliação de seu processo educativo, uma vez que necessita organizar e reorganizar seu trabalho pedagógico visando à qualidade do ensinar, além de aprender de todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

Nesta perspectiva, é fundamental que o aluno desenvolva sua cidadania aprendendo a problematizar, tomar decisões, solucionar problemas e assumir suas responsabilidades, sendo assim, o professor tem o compromisso em instigar seus alunos, respeitar e conhecer a etapa do desenvolvimento cognitivo destes, trazendo propostas de trabalhos diferenciadas que possam contemplar a todos.

A escola busca uma linha pedagógica sociointeracionista, na qual o professor não se caracteriza como dono do saber. Sua relação com o estudante não é de

⁴³ Abordagem Sociointeracionista, de Vygotsky, segundo a qual o desenvolvimento humano se dá em relação nas trocas entre parceiros sociais, através de processos de interação e mediação. Disponível em <https://josesilveira.com/wp-content/uploads/2018/07/Artigo-Vygotsky-e-o-desenvolvimento-humano.pdf>. Acesso em 24 de maio de 2020.

autoritarismo e instrucionismo. O professor exerce o papel de mediador, facilitador e pesquisador reflexivo da construção do conhecimento, exigindo que o estudante tenha habilidades e capacidades mais amplas para que possa interpretar suas vivências, aguçando seu senso crítico para situações do cotidiano.

Nesse sentido, para que o professor possa intervir e planejar estratégias que permitam avanços, reestruturações e ampliação do conhecimento prévio dos estudantes, é necessário que ele conheça mais hipóteses destes, suas descobertas, suas informações, suas crenças, suas opiniões e suas teorias acerca do mundo. Para tanto, é preciso que, no cotidiano, o professor estabeleça uma relação de diálogo com os estudantes e que crie situações a partir das quais possam expressar aquilo que sabem. Enfim, urge que se disponha a ouvir as manifestações de seus estudantes para assim planejar a construção de novos conhecimentos, pertinentes ao seu desenvolvimento cultural e social.

A partir desta ideia, a PPP percebe que o educador é modelo com sua postura educacional, muito mais do que com seu discurso pedagógico, muitas vezes, autoritário e pouco reflexivo. Logo, é de fundamental importância que este educador acredite na educação como forma de qualificar a realidade social.

Ao assumir esta proposta de trabalho, a escola busca dar continuidade a este processo de ensino e aprendizagem através de uma medida que possibilita estabelecer a integração entre diferentes níveis para que o aluno possa refletir, participar e assumir suas responsabilidades através de trabalhos em grupos e individuais, projetos, saídas de campo e observações diárias.

A EMEF da Uruguaiana conta com a SRM, local da escola no qual se realiza o AEE para estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagens centradas em um fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participando da vida escolar.

O estudante atendido na SRM está matriculado na classe comum do ensino regular. O encaminhamento do estudante para o AEE é realizado conforme avaliação e indicação da/o docente, equipe pedagógica da escola ou equipe multiprofissional do CEIA. Os atendimentos ocorrem individualmente ou em grupo, com no máximo cinco estudantes, uma vez por semana, por um período de 60 minutos, em turno inverso e o trabalho é concomitante ao feito em conjunto com a/o professora/r, no que se refere a ações curriculares (adaptação, avaliação). Nesse

espaço, observa-se o trabalho dos TEB e estagiários de inclusão, cedidos pela Mantenedora.

A avaliação do estudante de inclusão da EMEF da Uruguaiana se dá através de Parecer descritivo, especificando se atingiu ou não o Plano de Metas elaborado para ele.

6.1.2 EMEF da Caçapava

Faz parte do quadro funcional da EMEF da Caçapava, no ano de 2020, a equipe diretiva (uma diretora, uma vice-diretora, uma orientadora educacional e uma supervisora), dezessete professoras e professores, quatro cozinheiras, cinco funcionárias para a limpeza e conservação do espaço, uma TEB, três estagiários/as de inclusão e trinta e seis estudantes matriculados.

A EMEF da Caçapava foi inaugurada em 19 de março de 2003, destinada a contemplar o processo de ensino-aprendizagem de estudantes surdos de várias idades, oriundos de muitos dos bairros de Canoas e demais cidades da Região Metropolitana de Porto Alegre. A EMEF da Caçapava é a única escola para surdos no Município de Canoas, mas a história da educação de tal grupo não se iniciou nesta inauguração. Os estudantes surdos tiveram uma oportunidade quando foram criadas salas especiais de turmas de surdos em uma escola de ouvintes municipal: EMEF da Uruguaiana.

Neste estabelecimento, os estudantes puderam reunir forças e mostrar que era necessária uma escola que atendesse às suas necessidades de aprendizagem, valorizando sua primeira língua: a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)⁴⁴; assim nasceu a EMEF da Caçapava. Nas palavras de Lopes e Menezes (2010):

ser bilíngue implica não transformar uma das línguas em trampolim para o aprendizado da outra. A língua de sinais e a língua portuguesa são mantidas porque a primeira permite ao sujeito se identificar e viver uma experiência visual, e a segunda permite ao surdo estar entre brasileiros, sendo brasileiro (LOPES; MENEZES, 2010, p. 84).

⁴⁴ Libras é a sigla da Língua Brasileira de Sinais, uma língua de modalidade gestual-visual onde é possível se comunicar através de gestos, expressões faciais e corporais. É considerada uma língua oficial do Brasil desde 24 de abril de 2002, através da Lei nº 10.436. A Libras é muito utilizada na comunicação com pessoas surdas, sendo, portanto, uma importante ferramenta de inclusão social. Fonte: <https://www.libras.com.br/>. Acesso em 10 set. 20.

No ano de 2005, a EMEF da Caçapava oportunizou aos estudantes surdos adultos a conclusão do ensino fundamental através da abertura da EJA (Educação de Jovens e Adultos) noturno. Esta modalidade foi bem aceita pelos surdos que tinham necessidade de trabalhar durante o dia. Embora não funcione mais, ainda há demanda para esta modalidade. No ano de 2014, a escola passou a oferecer o ensino em Tempo Integral do 1º ao 5º ano e hoje já contempla até o 9º ano.

A partir de 2016, a EJA apresenta uma nova proposta: a Turma por Habilidades, com um programa baseado em uma abordagem sociofuncional com foco no ensino de habilidades que sejam prioritárias para a funcionalidade dos estudantes em seus contextos sociais de acordo com a idade cronológica e que leve em conta as necessidades, desejos, interesses destes e de seus familiares, com vistas para o mercado de trabalho. No ano de 2020, a escola passaria a atender a EJA Cidadã em horário vespertino, oportunizando que surdos adultos terminem o ensino fundamental. Contudo, foi um projeto elaborado inicialmente à distância, devido a pandemia do Coronavírus.

A escola está localizada no bairro Mathias Velho de densa população, possuindo uma boa infraestrutura (transporte público, saneamento básico, comércio próximo). A população próxima à escola é composta de diversas idades e classe social. Há uma proximidade com áreas de risco (violência e tráfico de drogas) que traz ao nosso cotidiano constantes ocorrências nas quais é solicitado o apoio da Brigada Militar ou Guarda Municipal.

A escola possui infraestrutura e espaços adequados para o ensino da criança surda, pois foi toda projetada levando em conta as necessidades dos estudantes surdos. A EMEF da Caçapava possui um espaço físico amplo, com prédio em boa conservação. As salas de aulas são temáticas; cada sala de aula é preparada para cada uma das disciplinas curriculares (LIBRAS, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física, Língua Inglesa, Artes, Ensino Religioso) contextualizadas em forma de ambiências. As salas foram projetadas para o número máximo de 08 alunos para séries iniciais e 10 alunos para as séries finais do ensino fundamental.

É disponibilizado laboratório de informática e de ciências, sala de Educação Física, LIBRAS, minicasa, cozinha experimental, sala dos pais, biblioteca, SRM e sala de multimídia. Os laboratórios de informática e ciências tratam-se de espaços articulados com atividades e estudos experimentais que venham a contribuir para o

enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem. A sala de Educação Física é destinada à realização das aulas desta disciplina, proporcionando atividades que capacitem⁴⁵ o corpo para o movimento, por exemplo, oficinas de teatro, expressão corporal, danças, psicomotricidade.

A sala de Multimídia é utilizada para palestras, apresentações de trabalhos, reuniões e cursos de LIBRAS que envolvam estudantes, pais e comunidade. O curso de LIBRAS deve ser ministrado por profissional designado pela Equipe Diretiva, conforme disponibilidade da escola e em consonância com a Mantenedora. O professor deve ser preferencialmente surdo e instrutor de LIBRAS reconhecido pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) ou formação em Letras Libras. Na cozinha experimental, são realizadas práticas e vivências do cotidiano dos alunos, acompanhados de um professor.

Para elaboração da PPP, a comunidade escolar sentiu necessidade de levantar e analisar a realidade cotidiana da EMEF da Caçapava e também a realidade familiar dos estudantes, para oferecer um ensino de melhor qualidade. Para tanto, foram escolhidos como instrumento de análise dois diferentes questionários socioantropológicos: um para os estudantes e um para as famílias.

Dentre os dados obtidos no questionário familiar, alguns dos mais significativos foram que se percebe ainda muita dificuldade na comunicação entre os pais e os filhos, pois a grande maioria dos pais não domina a LIBRAS, impelindo a escola a oferecer, nos mais variados horários, curso de LIBRAS para as famílias. Na pesquisa realizada com os estudantes, observa-se que a maioria deles reside em bairros distantes da escola, ocasionando grande dependência do transporte escolar gratuito oferecido pela Prefeitura Municipal de Canoas. A escola é muito importante na opinião dos surdos, pois é a única especializada no atendimento à surdez. A pesquisa também aponta a necessidade de a EMEF da Caçapava ter o Ensino Médio, porque os estudantes têm de se deslocar para outros municípios ao concluir o Ensino Fundamental, a fim de prosseguir os estudos, o que gera mais despesas para família. É importante ressaltar que este Ensino Médio ocorra no turno da tarde e também da noite, para que os estudantes possam trabalhar de dia.

Na pesquisa aplicada com professores e funcionários, nota-se a importância do estudante surdo frequentar o quanto antes uma escola bilíngue, para a aquisição

⁴⁵ Termo utilizado pela escola, ao formular a PPP.

da Libras, como também é importante que a escola invista na formação continuada de seus professores e funcionários para melhorar a proficiência na LIBRAS. O investimento nessa área contempla perfeitamente a proposta bilíngue, já que, para se comunicar com os estudantes, é mister que todos os profissionais atuantes na escola conheçam a LIBRAS.

Fica claro também a necessidade de desenvolver projetos que contemplem aspectos culturais, esportivos, recreativos e pedagógicos que abranjam as atividades curriculares propostas pela escola.

A EMEF da Caçapava atende crianças desde a Educação Infantil com horário especial das 8h às 12h e do 1º ano ao 9º ano, atividades estas em Tempo Integral das 8h às 15h; EJA das 8h às 12h, 13h às 17h e EJA vespertino das 17h30 às 21h; e das 8h às 17h, para atendimento à comunidade em geral.

Os estudantes que frequentam a EMEF da Caçapava são oriundos dos mais diversos bairros de Canoas e também de cidades próximas da região metropolitana, consoante à pesquisa realizada com estudantes e famílias. A pesquisa demonstra também que 90% dos estudantes são dependentes do transporte escolar gratuito fornecido pela Prefeitura Municipal de Canoas. Segundo pesquisa, ainda 100% dos estudantes provêm de famílias de pais ouvintes e têm seu primeiro contato com a LIBRAS na escola, o que reforça a importância do acesso o mais cedo possível deste estudante à escola.

A EMEF da Caçapava atende estudantes surdos e crianças surdas com outras deficiências associadas, prevalecendo a surdez como primeira deficiência comprovadas em laudo médico e audiometria.

A EMEF da Caçapava é reconhecida como uma escola bilíngue de tempo integral para surdos. A instituição usa na sua metodologia a LIBRAS como primeira língua e a Língua Portuguesa na sua modalidade escrita como segunda língua, a partir de uma perspectiva sociodialógica que vise ao respeito à diferença como expressão da cultura e identidade surda, oportunizando o contato com professores ouvintes e surdos fluentes na Língua de Sinais. O intuito é formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, que possam atuar no mercado de trabalho, lendo, entendendo e intervindo no mundo através da educação.

A história da educação de surdos no mundo começa com proibição do uso da língua gestual na escola e, na sociedade, sua educação tinha foco a oralização. Foi a partir de da década de 1950, conforme Skliar (1995), que diversos pesquisadores

começaram a questionar o uso da modalidade oral exclusiva passando a usar também a língua de sinais e qualquer forma de comunicação viso-espacial. Neste período, qualquer código ou língua que pudesse ajudar na comunicação dos estudantes surdos era admitido. A Comunicação Total, então, começa a fazer uso de sistemas de comunicação, a partir do contato entre a língua oral e Língua de Sinais. No Brasil, o uso concomitante da LIBRAS e o Português Sinalizado – o Bimodalismo –, por não serem línguas naturais, acabaram por impactar o processo educacional dos surdos.

A implementação das práticas bilíngues que têm a Língua de Sinais como primeira língua e português como segunda língua na modalidade escrita começa a tomar vulto na última década do século, levando em consideração não só a deficiência sensorial, mas também a identidade e cultura surda.

A escola bilíngue/libras deve promover o acesso precoce de crianças surdas à escolarização, segundo Lacerda e Mantelatto (2000), e aborda que, se o surdo tiver acesso precoce à língua de sinais, seu desenvolvimento cognitivo linguístico pode ser equivalente ao verificado na criança ouvinte. Skliar (1995) acrescenta que, através de uma interação cotidiana com a língua de sinais, em um processo comunicativo eficaz e eficiente, o surdo pode desenvolver competências linguísticas, comunicativas e cognitivas, aproximando-se do mundo, significando-o, externalizando-o e construindo sua identidade.

É na escola que o estudante tem o primeiro contato com a língua de sinais. A escola é a referência para estudantes surdos; é na escola que ele estabelece suas primeiras relações com a sociedade e o mundo. É a escola que intermedeia as relações conflitantes do surdo e sua família e também nas relações sociais que precisam de conhecimento da língua de sinais. A Lei nº 10.436/02, que reconhece a LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão de surdos, e o Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a referida Lei, implicam mudanças no âmbito educacional e social, modificando o ensino e a inclusão do sujeito surdo na sociedade.

As regras da escola são construídas anualmente, com a participação e validação dos Conselhos Escolares e do Grêmio Estudantil, seguindo os princípios básicos do respeito e dos valores necessários à convivência em grupo. O colégio realiza a mediação dos conflitos ouvindo as partes e fazendo que os alunos percebam a importância de um respeitar a opinião do outro para crescimento do

grupo onde estão inseridos. A escola também realiza a mediação de conflitos familiares, pois a maioria dos pais não sabe Libras.

O currículo é construído e revisto anualmente pela comunidade escolar, considerando a realidade do estudante, suas vivências, o contexto social em que estão inseridos, as relações entre o seu grupo na escola e na comunidade. Tem como prioridade a Educação Bilíngue para surdos em todas as áreas do conhecimento, em todos os meios de comunicação da escola, materiais impressos, filmagens, e o uso da LIBRAS como primeira língua utilizada por professores, alunos e funcionários, conforme Lei 10.436/02 e Decreto 5626/05.

A EMEF da Caçapava trabalha em torno de projetos elaborados pela equipe diretiva em conjunto com o grupo de professores e executados durante o ano letivo. O trabalho pedagógico tem como base a Pedagogia da Diferença de Paulo Freire, ou, mais especificamente, o que educadores da área da surdez denominaram como Pedagogia Surda, segundo os pressupostos do multiculturalismo crítico de Stuart Hall, no qual a diferença é entendida como o direito da alteridade e expressão da singularidade surda enquanto grupo linguístico e cultural. É uma escola de turno integral, oportunizando contato social, rotina diferenciada, lazer e esporte, promovendo o desenvolvimento do surdo e a construção de sua identidade.

A convivência dos estudantes surdos durante as sete horas contribui para o aprofundamento do conhecimento da língua de sinais e também para oferta de experiências significativas, despertando a criatividade, a curiosidade e o senso crítico, favorecendo a inclusão do estudante surdo na sociedade por meio do conhecimento, da autonomia e de suas potencialidades para realizar-se social, cultural e politicamente.

Durante o horário de convivência, os professores se revezam para acompanhar os estudantes na alimentação, higiene e lazer, incentivando o consumo de alimentos saudáveis, socialização entre anos iniciais e finais, comportamento em lugares públicos e respeito.

A escola promove a inclusão de estudantes surdos com outras deficiências associadas de duas formas: inserido em uma turma de surdos ou em turmas de inclusão, levando em conta a avaliação realizada pela escola das capacidades e limitações destes, e adequando o tempo de permanência deste na escola. Nas classes regulares, há oferta de apoio da SRM e/ou AEE e possibilidades objetivas de aprendizagem através de adaptações curriculares (plano de metas),

possibilitando o desenvolvimento das potencialidades do educando, fomentando o acesso a uma educação para todos, com metodologias de ensino que cotejem o currículo, respeitando a diversidade dos estudantes. Os estudantes com Planos de Metas têm objetivos mínimos a serem alcançados a cada trimestre.

A metodologia da escola é bilíngue e visual, e o foco é a consolidação da competência linguística a ser desenvolvida em conjunto por todos os componentes curriculares. Todas as professoras e professores e a TEB são fluentes em LIBRAS e têm, preferencialmente, carga horária de 40h com 1/3 de planejamento na escola e oito horas de planejamento externo, podendo ser convocados pela equipe diretiva ou mantenedora para prestar atendimentos se necessário.

Para os estudantes surdos incluídos (estudantes com outras deficiências associadas), a avaliação é expressa através de Parecer Descritivo, especificadas as aprendizagens adquiridas, de acordo com o Plano de Metas. O aluno que recebe nota na expressão dos resultados da avaliação ganha também o Parecer Descritivo.

Por sermos uma escola bilíngue para surdos, não participamos de nenhuma das avaliações externas – Prova Brasil e Provinha Brasil – porque não tem índice de IDEB.

A participação da família é muito importante no contexto escolar, não só no acompanhamento do rendimento do estudante, mas também nas reuniões e assembleias realizadas na escola. A escola mobiliza sua comunidade através de comunicação por bilhetes, telefonemas, mídias sociais para participação em atividades, como reuniões, assembleias, festas e outros eventos. A equipe diretiva também faz visitas às casas dos estudantes, quando não há comunicação.

O TEB é concursado e com atribuições próprias designadas por seu concurso, atuam em conjunto com os professores, assessorando os estudantes com deficiências múltiplas. O TEB deve ser fluente na língua de sinais. Os estagiários são estudantes cursando a graduação que atuam nas escolas junto às inclusões, dando suporte ao professor. O estagiário deve ser fluente na língua de sinais.

A SRM é o local da escola no qual se realiza o AEE para estudantes surdos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagens centradas em um fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e para que participem da vida escolar.

O AEE é um processo de escolarização, constituindo-se como oferta obrigatória em todos os níveis, etapas e modalidades da educação. O estudante atendido na SRM está matriculado na classe de surdos. O encaminhamento do aluno para o AEE é realizado conforme avaliação e indicação do professor, equipe pedagógica da escola, responsável pela educação especial ou equipe multiprofissional do CEIA. A organização do AEE considera as peculiaridades de cada estudante, respeitando o limite de no máximo cinco em cada grupo.

6.2 A CHEGADA DE UM “ESTUDANTE NÃO ESTIMADO”

As alienações, as coisificações e os tantos estranhamentos, as devastações ambientais, as opressões de gênero, raça, etnia, sexos, todas essas aberrações – e tantas mais – estão sendo desencavadas dos porões mais abjetos, das catacumbas mais lúgubres e das cavernas mais ossificadas, que em alguns casos pareciam estar cerrados (ANTUNES, 2020, n.p.).

O ano de 2020 foi extremamente atípico para a educação. Em 19 de março, as aulas presenciais da RME de Canoas foram suspensas em razão da proliferação de um novo vírus que se originou na cidade de Wuhan, na China, no final de dezembro de 2019, chamado de *Corona Virus Disease* (Doença do Coronavírus – COVID-19)⁴⁶. O Coronavírus (COVID-19) é uma doença infecciosa, que causa problemas respiratórios semelhantes à gripe e sintomas como tosse, febre e, em casos mais graves, dificuldade para respirar.

A principal forma de contágio do novo Coronavírus é o contato com uma pessoa infectada, que transmite o vírus por meio de tosse e espirros. Ele também se propaga quando a pessoa toca em uma superfície ou objeto contaminado e depois nos olhos, nariz ou boca.

Os dados são alarmantes: até o momento⁴⁷, são 120.176.364 casos em todo o mundo; desse montante, os Estados Unidos são o país mais infectado (29.518.746), seguido do Brasil (11.525.477) e da Índia (11.409.831). O Coronavírus chegou a ser comparado com uma “gripezinha” pelo presidente do Brasil Jair Bolsonaro, que também classificou o Brasil como “um país de maricas”, por se preocupar demais com a doença. Mas a tal “gripezinha” deixa seu rastro pelo Brasil, conforme tabela abaixo:

⁴⁶ Informação disponível em <https://portal.fiocruz.br/>. Acesso em 23 de abril de 2020.

⁴⁷ Pesquisa realizada em 16.03.2021.

Tabela 5 – taxas de infecção e morte pelo Coronavírus

	Global	Brasil	Rio Grande do Sul	Canoas/RS
Total de Infectados	120.176.364	11.525.477	744.844	22.647
Total de óbitos	2.659.578	279.602	15.105	747

Fonte: Site do G1⁴⁸.

Vários estabelecimentos espalhados pelo Brasil e pelo mundo foram fechados, para que não houvesse aglomerações. Esse acontecimento afetou profundamente a pesquisa de campo dessa Dissertação (em especial as observações do campo), já que as escolas são locais de grandes aglomerações. No Município de Canoas, as escolas fecharam as portas em 19 de março de 2020, inviabilizando o acesso às aulas presenciais.

Para a educação, entretanto, não significou um período de recesso. As escolas municipais de Canoas iniciaram as aulas remotas a partir do mês de maio, oficialmente, através das redes sociais e aplicativos de mensagens (*Facebook e WhatsApp*) e principalmente através da plataforma *Google for Education*.

Em um primeiro momento, não houve nenhuma recomendação direta da SME e/ou DEIN quanto ao atendimento dos estudantes de inclusão das escolas da RME. Cada direção deveria avaliar a sua realidade e aplicar as tarefas de acordo com esta realidade. Nas escolas que participam desse estudo, foram disponibilizadas atividades pelas redes sociais, pelos aplicativos de mensagens, pelos sites das escolas e por material impresso, que eram retiradas diretamente na secretaria de cada instituição para aqueles estudantes sem acesso à internet. As tarefas dos estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação eram acessadas diretamente com a professora da SRM, que intermediava a entrega do material juntamente com as professoras e professores titulares das turmas.

Os docentes participantes da pesquisa falam que, a partir do mês de maio, mesmo sem nenhuma orientação oficial por parte da SME, começaram o atendimento on-line com os estudantes de uma maneira mais informal, sem conteúdos novos. Deram prioridade para o vínculo, para o desabafo... enfim, para as questões pessoais.

⁴⁸ Disponível em <https://especiais.g1.globo.com/bemestar/coronavirus/mapa-coronavirus/#/mundo>. Acesso em 16. mar.2021.

O Professor Maurício e a diretora da EMEF da Caçapava relatam que é complicado o retorno das atividades por muitos motivos, como a falta de acesso à internet, pela falta de compreensão dos vídeos e tarefas enviadas, pois muitos precisam do auxílio dos docentes para interpretar o que eles não sabem em português.

Nesse íterim, a SME de Canoas e a DEIN promoveram formações e cursos que abrangeram todo o Ensino Fundamental. Durante os meses de maio e agosto, foram disponibilizadas formações online com temas diversos e a primeira formação EAD do CEIA e DEIN.

Segundo o site⁴⁹ da Prefeitura de Canoas, foram mais de 1720 acessos no primeiro dia de formação. Contudo, notamos que esse alto número de acessos pode não significar que todas as professoras e professores da RME foram atingidos. Por diversas vezes, ouvi colegas falarem sobre a oscilação da internet, não saberem operar o sistema utilizado para acesso dessas formações, a lotação de turmas, a impossibilidade de registrar sua participação por não saber como e onde fazê-lo.

Em 28 de agosto, o CME aprovou a Resolução nº 20⁵⁰ que estabelece a reorganização dos calendários escolares para 2020, sobre o qual é definido o Plano de Ação Pedagógica Pós-Pandemia. Nele, constam as orientações quanto ao sistema remoto de ensino, que continua nesse período, e também outras maneiras de acesso aos estudantes, como a entrega de material físico nas escolas. Nessa resolução, é formalizada a necessidade de devolução das tarefas escolares por parte dos estudantes, para que componham a comprovação do trabalho escolar.

O calendário escolar ficou definido com a carga horária de 800h, sendo autorizado o cômputo das horas através dos estudos remotos. A forma de avaliação dos estudantes se deu por parecer descritivo, e foi adotada a progressão continuada, sem retenção para todos.

Em se tratando da Educação Inclusiva, a Resolução 20/20 define que a escola deve proporcionar aos estudantes o apoio de todos os profissionais disponíveis em seu quadro, além de recursos, ferramentas, linguagens e tecnologias

⁴⁹ Disponível em:

https://sistemas.canoas.rs.gov.br/servidor/index.php?option=com_content&view=article&id=524:milhar-es-de-docentes-da-rede-municipal-de-ensino-recebem-formacao-a-distancia&catid=9&Itemid=119.

Acesso em 22 de maio de 2020.

⁵⁰ Documento recebido via email institucional em 30 set. 20.

variadas, de forma a minimizar ou eliminar as dificuldades de aprendizagem decorrentes do contexto da pandemia (CANOAS, 2020).

A educação remota vem mostrando questões e desafios para a Educação Básica e para a docência. Os docentes da EMEF da Uruguaiana e da EMEF da Caçapava – e por que não dizer de toda a RME – têm a mesma opinião: o trabalho se intensificou de maneira ímpar, com muito mais afazeres do que quando das aulas presenciais. Não houve qualquer preocupação por parte dos governantes a respeito de como se daria essa educação digital, se os docentes e discentes teriam as mínimas condições de acesso, como aparelhagem e internet compatíveis com as exigências dos programas utilizados para o ensino remoto. Nas palavras de Saraiva, Traversini e Lockmann (2020, p. 12):

[...] mesmo com todas as dificuldades, não se coloca em questão a paralisação dessas atividades. Insegurança, necessidade de adaptações rápidas, invasão da casa pelo trabalho e pela escola, ansiedade frente às condições sanitárias e econômicas são elementos presentes no cenário atual que vêm produzindo professores em estado de exaustão.

É difícil mensurar as consequências dessa pandemia na educação. Ela trouxe à tona coisas que estavam escondidas por trás do dia a dia escolar, como a falta das refeições na escola para muitos estudantes, que só tinham esse local como referência de alimentação. Trouxe a exclusão digital, pois muitos estudantes e suas famílias não têm acesso à internet, aos computadores e aos smartphones. Essa exclusão digital se estende também ao professorado de alguma maneira, pois problemas de toda a sorte existiram semelhantes aos dos estudantes, como a falta de aparelhagem compatível com o sistema escolhido pela mantenedora, internet que não funcionava na velocidade adequada. As professoras e professores da RME passaram por momentos de tensão, de aprendizagem e de parceria entre os colegas de escola e inclusive interescolas. Entretanto, compreendo que o trabalho docente é feito com muita dedicação e carinho, onde a preocupação com aqueles que ficaram distantes das aulas virtuais é visível.

6.3 OS PROTAGONISTAS – OS DOCENTES COLABORADORES

A vida de qualquer professor deveria virar um filme. As experiências de um professor são um patrimônio intelectual, social e estético. É pelos olhos do professor que as falhas sociais se apresentam. A sala de aula é uma imitação do mundo. Quando a sociedade vai mal é no microcosmo do

ambiente escolar que ela se revela. Talvez vocês não saibam disso: mas são os professores que impedem que a sociedade naufrague. Às vezes, impressiona-me a força desses profissionais. Impressiona-me vê-los enfrentando as acusações infundadas e fascistas de promoverem doutrinações ideológicas, ou ainda as humilhações em ambientes insalubres das escolas públicas e o deboche de governos sobre o piso salarial. Com a pandemia, fomos empurrados para a frente do computador. Fomos mais uma vez para o front. Tivemos que lidar com as limitações impostas pela distância. Trouxemos a sala de aula para dentro de casa. O trabalho dobrou. E entre cuidar dos filhos, plataformas, fazer a janta, planilhas, notas, conselhos de classe, aplicativos para baixar, fazer o súper, correção de trabalhos e limpar a casa chegamos exaustos ao fim de 2020. Enfrentamos as câmeras desligadas e as telas sem rostos. O silêncio dos alunos. Diante da tela, buscamos estabelecer um vínculo mais humano com aquele aluno sonolento e sumido, talvez abatido pela situação pandêmica, talvez por não conseguir ter acesso à internet. Mas nós, professores, estávamos lá. Sempre estivemos. Os professores são a última trincheira contra uma sociedade inculta e bárbara. Quando um professor desiste, todos perdem. [...] Obrigada a todos os professores que mesmo em seus momentos de descanso ainda podem ouvir um “ei, sor” (TENÓRIO, 2020, p. 2).

Sim, eles são os protagonistas dessa Dissertação. Sinto-me na obrigação de agradecer a disponibilidade, a doação e a responsabilidade com as quais esses profissionais dedicaram-se durante a escrita desse trabalho. Mesmo atingidos de alguma maneira pela covid-19, mesmo desamparados pelo estado e deixados à própria sorte, sem um plano de atuação diante da pandemia por um bom período de tempo, minha maneira particular de lhes agradecer é dedicando as palavras de Tenório (2020) acima citadas.

Os três docentes colaboradores desta dissertação são duas professoras e um professor de Educação Física. Destaco que seus nomes foram preservados e os que aparecem na pesquisa foram escolhidos pelos próprios docentes. A seguir, comento alguns trechos da história de vida destes professores, que são de extrema importância e relevância. Os trechos que estiverem entre aspas e em itálico são excertos retirados das entrevistas realizadas no ano de 2020 e de algumas observações que foram possíveis realizar durante o ano de 2019. Na próxima página, apresento um quadro com algumas informações sobre os docentes colaboradores desta pesquisa:

Quadro 6: Docentes colaboradores da pesquisa

Docentes	Ano de conclusão/instituição da graduação	Ano de conclusão de pós-graduação	Regime de trabalho na RME Canoas	Regime de trabalho na escola pesquisada	Tempo de trabalho na RME de Canoas	Escola em que trabalha	Tempo de trabalho na escola pesquisada
Prof. Marina	2000 – IPA	2009	40 horas	40 horas	10 anos	EMEF da Uruguaiana	10 anos
Prof. Dê	2006 – UFRGS	2009 e 2010	20 horas	20 horas	10 anos	EMEF da Uruguaiana	6 meses
Prof. Maurício	2007 – ULBRA	2017	40 horas	40 horas	5 anos	EMEF da Caçapava	4 anos

Fonte: entrevistas realizadas com docentes colaboradores.

6.3.1 Professora Marina

A professora Marina começou sua experiência profissional em 2000, logo após a graduação, na cidade de Sapucaia do Sul/RS. Prestou concurso público para a RME de Canoas, sendo nomeada em 2010. Desde que iniciou seu trabalho, está na mesma escola – a EMEF da Uruguaiana – e tem muito orgulho disso. Atualmente, tem regime de trabalho de 40 horas⁵¹ semanais nessa escola, com a disciplina de Educação Física nos turnos manhã e tarde, com 13 turmas de anos finais do Ensino Fundamental. Antes dessa experiência com o Ensino Fundamental, dava aulas para o Ensino Médio. É especialista em Dança e, neste ano, iniciou a especialização em Educação Física Escolar.

Conta a professora Marina que, desde criança, foi muito estimulada a praticar atividades físicas, já que a mãe e o tio são professores de Educação Física. Passou a infância e a adolescência em uma academia de ginástica, onde sua mãe trabalhava e isso lhe era muito prazeroso, o que se pode ver nitidamente em sua expressão facial enquanto contava esse trecho da sua vida. Então, quando chegou o momento de decidir pela profissão, não se via fazendo outra coisa, a não ser *“praticando esportes, estando em contato com o meio da atividade física, do movimento, da dança, da ginástica”*. Marina praticou desde o balé até as artes marciais. Destaca que a irmã também é professora de Educação Física.

⁵¹ Essas 40 horas se dividem: 26h/aula, 6h de planejamento na escola e 8h de planejamento externo, podendo ser convocado pela equipe diretiva ou mantenedora.

Marina relata que o início da carreira na RME de Canoas não foi bom, pois não teve opção para escolher as turmas que trabalharia e, portanto, iniciou as aulas com turmas de séries iniciais. Como vinha de um tempo de quase dez anos de trabalho com o Ensino Médio, não se sentia capaz de lidar com estudantes de menor faixa etária. Com o tempo, foi amadurecendo e trocando ideias com os colegas de disciplina, que a ajudaram muito. Ela ainda prefere trabalhar com os estudantes mais velhos, das séries finais.

Embora a primeira experiência não tenha sido boa, a professora Marina diz que sua história com a escola sempre foi muito positiva, que se sente acolhida, que seus colegas são muito afetivos e que sente a escola como a sua segunda casa. Também se “*apegou*” aos estudantes, pois acompanha a caminhada deles na escola desde os primeiros anos e assim criou vínculos.

Ainda que 2020 tenha sido um ano de muitos desafios e dificuldades, para a professora Marina foi um ano muito especial. Espera sua primeira filha, que nasce em junho de 2021.

6.3.2. Professora Dê

A professora Dê relata que escolheu a graduação no curso de Licenciatura Plena em Educação Física por ter uma trajetória no balé clássico. No ano de 1998, formou-se bailarina clássica e, como ainda não havia o curso de Dança na UFRGS, escolheu a Educação Física. Ela pensava em atuar como bailarina, porém o mercado de trabalho não se mostrou promissor, financeiramente falando. Então, ela foi trabalhando em outras áreas da Educação Física (natação, hidroginástica, balé clássico, ginástica laboral) até que, em 2010, foi nomeada professora na RME de Canoas. É especialista em Ginástica Postural e em Pilates e possui cursos na área da inclusão.

A professora Dê já lecionou em duas outras escolas da RME de Canoas antes da EMEF da Uruguaiana, ficando por 7 anos na primeira e 2 anos na segunda. Ela relata que foi muito feliz na primeira escola, pois lá tinha uma afinidade muito grande com os estudantes e suas famílias. Conta que acompanhou toda a trajetória escolar de muitas das crianças matriculadas nesta instituição e, portanto, tinha vínculo e conhecimento das necessidades de cada um. Na segunda escola, ficou

por dois anos e, devido a uma troca no quadro de professores desta escola, ela acabou sendo redirecionada para a EMEF da Uruguaiana.

Diz-se sentir muito bem acolhida pelo grupo desta escola e, mesmo tendo trabalhado por tão pouco tempo nas aulas presenciais devido à pandemia do Coronavírus, ela consegue manter algum contato com os estudantes – à distância – e também tem o auxílio das professoras titulares das turmas em que trabalha. Pauta suas aulas no processo de modelagem e felicidade dos estudantes, já que, como é nova nessa escola, pressupõe alcançar os objetivos que tem para o dia de aula.

Hoje ela tem em carga horária de 20h⁵² – turno da manhã – na EMEF da Uruguaiana com a disciplina de Educação Física, com seis turmas de 1º a 3º anos do Ensino Fundamental.

6.3.3 Professor Maurício

O professor Maurício iniciou sua experiência docente nos Municípios de Novo Hamburgo e Nova Santa Rita, concomitantemente, sendo aprovado em concurso público em ambas as cidades. Relata que foi por acaso que entrou na graduação de Educação Física, por sugestão de uma amiga. É especialista em Educação Física Adaptada e concluiu o curso de LIBRAS.

Por serem cidades distantes entre si, os gastos pessoais cresceram e por esta razão, quando oportunizado, fez o concurso público para a cidade de Canoas e, assim que nomeado, exonerou-se do cargo de professor dos outros municípios.

Em 2016, começou sua jornada na EMEF da Uruguaiana, ficando por um ano. Logo depois, dividiu sua carga horária entre esta escola e o CEIA, que é “um lugar centralizador de todas as crianças do Município que precisam de atendimento especializado” (Diário de Campo, fala professor Maurício). Decidiu, então, tentar centralizar toda a sua carga horária em somente uma escola e, dessa maneira, se transferiu para a EMEF da Caçapava.

Maurício revela que gostou muito da proposta, do novo desafio em uma escola especial, porque era totalmente diferente do que já havia feito em toda a sua carreira docente. De início, ficou receoso por causa da barreira da língua, pois essa escola tem como primeira língua LIBRAS. Contudo, relata que foi muito bem

⁵² Essas 20 horas se dividem: 12h/aula, 1h de assessoria, 3h de planejamento na escola e 4h de planejamento externo, podendo ser convocado pela equipe diretiva ou mantenedora.

recebido por toda a comunidade escolar e que, apesar de ainda ser um grande desafio, sente-se muito acolhido e feliz nesta instituição, sem contar que é perto da sua casa. Faz três anos que leciona na EMEF da Caçapava.

O professor Mauricio trabalha 40 horas⁵³ na escola, com turmas de 6º aos 9º anos, EJA e dois projetos: recreação e xadrez. Conta que ainda estranha turmas com poucos estudantes, mas isso facilita e, por muitas vezes, melhora o trabalho docente.

⁵³ Essas 40 horas se dividem: 26h/aula, 6h de planejamento na escola e 8h de planejamento externo, podendo ser convocado pela equipe diretiva ou mantenedora.

7 APRENDENDO COM O CAMPO: CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA E A CONSTRUÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Assegurar o pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana; o máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais; a participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre (BRASIL, 2012, p. 51).

Abro essa seção com um excerto do artigo 24, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que versa sobre o direito à educação. A temática da Inclusão Escolar é emergente e sua discussão faz-se necessária, e nada mais apropriado do que discutir essa questão com as professoras e professores envolvidos nesse processo.

Dou início ao diálogo que chamo de aprendendo com o campo, baseando esse diálogo à luz da teoria e das práticas do professorado envolvido nessa pesquisa. São potentes reflexões acerca do contexto educacional, das práticas pedagógicas, tensionamentos e propostas que abrangem as diversidades, as práticas inclusivas e seus desdobramentos no ambiente escolar.

As anotações do diário de campo foram feitas no final do ano letivo de 2019 e são passagens importantes para que se compreenda um pouco mais o trabalho docente desenvolvido nessas duas escolas. Essas anotações ocorreram durante as aulas de Educação Física e em outros espaços pertinentes, como a brinquedoteca e o refeitório. Na EMEF da Caçapava pude realizar a pesquisa de campo e anotações duas vezes apenas. Na EMEF da Uruguaiana foram 5 observações ao todo, pois como já se tratava do fechamento anual, não houve tempo hábil para um maior número de observações. Não foi possível a continuação das observações participantes e demais anotações do campo no ano letivo de 2020 devido à pandemia do Coronavírus, que interrompeu as aulas presenciais. Até o término da escrita dessa Dissertação, as aulas presenciais na RME de Canoas não haviam retornado, tampouco há previsão para que estas voltem de modo presencial.

Também é importante destacar o termo “informal”, que utilizei durante a redação dos subcapítulos a seguir. Com o uso desse termo, quero me referir a conversas que não estavam marcadas previamente, como uma entrevista por exemplo. Essas conversas se deram em oportunidades onde nos encontrávamos

em aulas paralelas, pelos corredores, sala de professores e sala da Educação Física. E no caso da EMEF da Caçapava, por cima do muro que divide as escolas.

Um aspecto que emergiu nas primeiras conversas realizadas foi a constatação de que aprender sempre é algo intenso. De um lado, localizam-se o desejo e a vontade de quem vive a educação, no sentido de querer ultrapassar o fazer pedagógico. De outro lado, o lugar de quem acompanha o processo sem estar diretamente vinculado a esse fazer pedagógico e, no caso, eu como professora e pesquisadora, encontro-me em ambos os lados. O exercício do estranhamento é intenso e foi preciso aprender a sair de um lugar para colocar-se em outro.

7.1 O TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSORADO DE EDUCAÇÃO FÍSICA – REFLEXÕES ACERCA DA INCLUSÃO

Durante as conversas informais, as anotações no diário de campo e nas entrevistas, as professoras e o professor relatam que trabalham de acordo com as regulamentações do RCC, a PPP e Regimento Escolar da sua instituição. Contudo, é necessário que se destaque algumas particularidades.

A professora Marina, com mais de 10 anos de experiência na mesma escola, baseia seu trabalho pedagógico na PPP da instituição e, mais recentemente, no RCC. Na EMEF da Uruguaiana, o currículo anual da disciplina de Educação Física é construído em conjunto, com todas as professoras que atendem do 1º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental. Também leva em consideração a faixa etária dos alunos, os gostos, as adaptações das aulas. Ela diz que faz, sim, adaptações nas suas aulas e não somente para os estudantes com laudo. Segundo a professora Marina, a Inclusão vai além do que descreve a educação inclusiva. Ela também revela que gosta de fazer aulas individuais para os estudantes com deficiência, logo após a aula com a turma:

[...] tem trabalho que vai ter interação dele com a turma dele, mas eu acredito que necessite de um trabalho específico para ele e onde eu for trabalhar especificamente eu vou deixar essa turma de lado sim para atender ele. É assim, como em alguns momentos o trabalho vai ser totalmente ligado na turma e ele vai ter aquele momento de espera e de escuta, a turma também vai ter esse momento de espera e de escuta (informação verbal)⁵⁴.

⁵⁴ Relatos da autora, disponível em suas anotações no diário de campo.

Silva e Nörnberg (2013) ponderam que há predominância de uma perspectiva de que a educação inclusiva, quando entendida como educação para todos, deve ser pautada pela preocupação e compromisso em atender a todos, indiscriminadamente. Isso é possível observar na fala da professora Marina:

existem muitos mais estudantes que necessitam de uma atenção especial ligado ao seu estado emocional e então a gente acaba tendo que cuidar de uma forma geral. Eu acredito que a inclusão ela se estende, ela vai se estender além do que nós entendemos assim por inclusão, na educação inclusiva. A educação inclusiva assiste a todos os alunos (informação verbal)⁵⁵.

A Professora Dê procura sempre dar destaque para a alegria e a satisfação dos estudantes, de uma forma lúdica e com uma liberdade maior do que a professora titular das turmas. Ela concentra sua carga horária com os estudantes de 1º a 3º anos do Ensino Fundamental e percebe que essa é a melhor forma de trabalhar com os “pequenos” (palavras da professora). Procura sempre agradar os estudantes, de uma forma que envolva a criatividade, a alegria e o que pretende que eles aprendam naquele dia.

Ela destaca como hábito a rotina de explicar o que fará antes de começar a aula, mas sente a incompreensão de muitos. Utiliza-se do processo de modelagem⁵⁶ para alcançar os estudantes de inclusão. Procura ensinar a todos da turma que cada um tem o seu jeito, o seu tempo para aprender. Trabalha com a autoestima e, na sua concepção, precisam ser estimulados fisicamente, socialmente e, por isso, a importância da disciplina. “[...] então é o que eu faço, eu procuro ficar perto deles no momento que eles vão realizar atividade e tá orientando” (informação verbal)⁵⁷.

O excerto acima, que descreve parte de como a professora Dê desenvolve seu trabalho, corrobora com Catunda (2002) e Nacif *et al* (2016), que trazem, em síntese, a importância de os estudantes gostarem das aulas a que assistem e, por consequência, eles participarem quando se trata da Educação Física.

O professor Mauricio relata que não é possível pensar em uma aula como se estivesse em uma escola regular, pois o número de estudantes da EMEF da

⁵⁵ Declaração da Professora Marina dada em entrevista realizada pela autora.

⁵⁶ Processo de Modelagem: termo utilizado pela Professora Dê, para se referir ao modelo de aula que utiliza. Trata-se de mostrar primeiro ao estudante o que deve fazer e depois ele deve reproduzir da maneira que consegue.

⁵⁷ Declaração da Professora Dê dada em entrevista realizada pela autora.

Caçapava é muito menor. Ele faz seu planejamento conforme a sondagem que a escola faz com cada estudante no início do ano e de acordo com o grupo em que vai trabalhar, porque, às vezes, ele tem apenas um estudante presente na turma. Já aconteceu de não conseguir dar andamento ao que planejou, pois alguns estudantes surdos têm outras deficiências associadas – cita o dia em que um estudante surdo e com o transtorno do opositor não aceitou a proposta do dia e acabou por quebrar cadeiras e mesas da sala de aula – e isso pode fazer com que a sua aula se transforme em segundos.

No final do ano de 2019, tive a chance de observar duas aulas da EMEF da Caçapava. Esses dois momentos foram de muito aprendizado para mim, uma vez que pude presenciar como o professor Maurício ministrava suas aulas. Em 08/11/2019, havia nove alunos presentes de 1º a 5º ano, e a aula aconteceu na sala da Educação Física, pois nesse dia estava muito calor. Muitos estudantes são sensíveis à exposição solar e, por essa razão, algumas aulas são feitas nesse ambiente.

A comunicação oral em português e em LIBRAS é simultânea, já que existem estudantes surdos sem aparelho auditivo, com o aparelho e alguns que fazem a leitura labial. Nesse dia, a aula foi um circuito motor que contava com uma escada no chão, obstáculos diversos, como cones e cordas e além dos obstáculos, era necessário cumprir o percurso no menor tempo possível. O professor Mauricio se preocupa o tempo todo em ficar no campo de visão dos estudantes para que seja melhor compreendido e conta com a ajuda dos estudantes maiores para a organização da turma, visto que o circuito era feito individualmente para a marcação do tempo.

Em 29/11/2019, a aula aconteceu na brinquedoteca, pois haviam 4 estudantes e novamente o calor era intenso nessa tarde (35º celsius), o que levou a escolha desse local. O professor Maurício fala que quando há poucos estudantes, ele prefere ficar na sala da Educação Física ou na brinquedoteca, em virtude de que esses locais são abastecidos com diversos materiais, como brinquedos didáticos, fantasias, colchonetes e um *videogame*⁵⁸.

Nesse dia, eu participei da aula a convite dos estudantes para jogar boliche e o jogo *Just Dance*. Foi um momento ímpar, pois tive que colocar todo o meu

⁵⁸ Xbox 360 – *videogame* que permite simular diversos movimentos propostos na Educação Física, como jogos, esportes diversos e dança.

conhecimento de LIBRAS – quase nenhum – em cheque. Um estudante mais velho me ensinou alguns sinais referentes ao jogo e, por conseguinte, a aula decorreu de uma maneira divertida para todos. Por ser um jogo que necessita do ritmo e do som, os estudantes jogavam olhando atentamente para a tela da televisão e se guiavam com a vibração do chão.

Existem modificações nas atividades para que todos consigam participar, mas principalmente para aqueles que têm outra deficiência agregada, como deficiência mental ou física. Os surdos necessitam do campo de visão e outros materiais para chamar a atenção, como um pano para dar o sinal de início do circuito, por exemplo. A aula é muito parecida com a da EMEF da Uruguaiana, quando lembro das aulas observadas das professoras Marina e Dê. Inclusive na dificuldade de manter a atenção dos estudantes.

Em um trecho da entrevista, o professor Maurício conta que, por muitas vezes, não se sente “professor”. Sente-se como um psicólogo, um amigo. Ele utiliza a disciplina como aproximador de grupos dos estudantes, trazendo coisas novas e que seja diferente do futebol, por exemplo. Muitos têm problema de coordenação motora em função do labirinto, que interfere no equilíbrio. Por isso, precisa, por vezes, adaptar as aulas.

É uma proposta totalmente diferente da escola regular, pois tem toda uma realidade diferente. Não me sinto professor de Educação Física e sim um facilitador, alguém que possibilita coisas diferentes, um mediador entre o que eles não conhecem. Assumo muito a postura de ouvinte. Não é uma relação aluno-professor. Sinto-me como um terapeuta, muitas vezes (informação verbal)⁵⁹.

Os PCN (1997, p.61) afirmam que “os aspectos afetivos são tão importantes quanto os cognitivos, principalmente para os estudantes prejudicados por fracassos escolares ou que não estejam interessados no que a escola pode oferecer”. Mattos (2008) refere-se à afetividade como o elo que favorece a interação social, no ambiente escolar, em especial na sala de aula, em que o educador é o mediador e o facilitador da sociabilidade do educando. A mesma autora afirma que a educação inclusiva se constitui sob a ótica da teoria socioconstrutivista do desenvolvimento de Vygotsky, a qual defende a ideia de que o educando, para construir seu conhecimento, necessita de interações sociais apropriadas, o que envolve a afetividade:

⁵⁹ Declaração do Professor Maurício dada em entrevista realizada pela autora.

o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. Nesta esfera, estaria a razão última do pensamento e, assim, uma compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se compreende sua base afetivo-volitiva. Assim sendo, a afetividade é extremamente importante para a inclusão escolar (MATTOS, 2008, p. 52).

Por vezes temos a sensação, conforme fala do professor Mauricio, de que não somos só professoras e professores. Somos também uma referência, um ombro amigo para alguém que esteja, naquele momento, precisando apenas de uma conversa, e não de uma aula comum. Não é esse o nosso papel principal, mas ao mesmo tempo, penso que não podemos nos isentar quando alguém necessita de atenção, de ajuda.

7.2 QUEM NÃO É VISTO, NÃO É LEMBRADO – CONTEXTUALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

A inclusão está aí, para quem quiser - ou não - ver. Está na televisão, nos jornais, nos filmes, nas novelas e, conseqüentemente, na escola. Início essa seção citando Mattos (2008), para contextualizar as políticas públicas do sistema educacional de Canoas/RS. O termo inclusão, segundo a autora:

significa que todas as crianças devem ser colocadas na vida social e educacional da escola, sem terem sido excluídas antes pelo sistema educacional. Significa fazer algo para que elas permaneçam na escola. Incluir requer considerar peculiaridades, requer cruzamento de culturas, requer olhar a singularidade de cada um dentro da pluralidade, requer olhar a parte no todo e o todo na parte. Implica, ainda, considerar as crenças, mitos e valores de cada um, bem como considerar as emoções envolvidas no relacionamento (MATTOS, 2008, p. 15).

Entre as professoras e professor que compõem esse estudo, a opinião sobre as políticas públicas de inclusão da SME de Canoas é semelhante: o professorado sabe que existem esses serviços, mas que são pouco divulgados ou muito generalizados. Não há o pleno conhecimento da comunidade escolar sobre esses documentos, a não ser quando há a necessidade do serviço. O serviço de inclusão mais conhecido pelo professorado é a SRM de cada escola.

O professor [...] assim, não se sente preparado para atender conforme a necessidade desse aluno. Então o aluno acaba ficando com uma lacuna na sua aprendizagem, na sua interação que de repente ele poderia estar mais assistido se tivesse trabalhando na sala de recursos e a sala de aula. Mas a equipe da sala de recursos está sempre à disposição dos professores para que o professor possa planejar um trabalho, posso adaptar o trabalho a equipe da sala de recursos se mostra sempre disponível (informação verbal)⁶⁰.

A Professora Marina reconhece a importância e exalta o atendimento que existe na SRM da EMEF da Uruguaiana e em todas as escolas que possuem esse recurso, mas cita que não percebe a ação da SME, enquanto órgão governamental, em divulgar os serviços inclusivos disponíveis na cidade para que se amplie esses atendimentos. Só os conhecem quem precisa. Consequentemente, são os estudantes e suas famílias que, através das sugestões do professorado, buscam esses atendimentos. Ela reconhece que não utiliza as políticas públicas do Município em seu trabalho com frequência.

A gente sabe que existe um CEIA, que tem ali um atendimento para esses alunos, mas não é passado, os professores da rede não são informados de todas as possibilidades que tem para que nós possamos atender esses alunos de inclusão de uma forma sim com qualidade. Então tem muito a ser trabalhado as políticas públicas para inclusão em Canoas [...] eu que sou a professora que estou há 10 anos na rede, né, que não cheguei ontem eu vejo chegando muito pouca informação sobre a inclusão para gente (informação verbal)⁶¹.

Eu sinto como se fossem os professores criando essas políticas públicas junto com seus alunos e não vindo de uma secretaria a orientação, a formação acho que existem muitas deficiências, deveria ser dado um melhor suporte às escolas nesse sentido (informação verbal)⁶².

Não sabemos como utilizar isso -as políticas públicas - dentro do nosso, dentro da nossa aula não, não vejo assim um trabalho efetivo para um preparo, uma formação profissional e quando temos formações não podemos sair da escola... não temos a disponibilidade de horário para ir, as poucas coisas oferecidas não podemos gozar... então o professor acaba tendo que descobrir sozinho através da sua busca como trabalhar com esses alunos (informação verbal)⁶³.

A Professora Dê relata ter conhecimento dos serviços de Inclusão que a RME dispõe aos estudantes e os utiliza em sua prática, como a assessoria da SRM para encaminhamentos que ela acha necessário. Não conhece o trabalho dos Centros de

⁶⁰ Declaração da Professora Marina dada em entrevista realizada pela autora.

⁶¹ Declaração da Professora Marina dada em entrevista realizada pela autora.

⁶² Relatos da autora, disponível em suas anotações no diário de campo.

⁶³ Declaração da Professora Marina dada em entrevista realizada pela autora.

Atenção Psicossocial (CAPS), mas sabe que têm alguma relação com a inclusão. E não informa mais nenhum tipo de serviço que conheça e utilize em sua prática pedagógica.

Eu sempre tive bastante contato com a professora de sala de recursos algumas vezes eu mesma solicitei que algum aluno fosse atendido né em relação à questão motora e no CEIA eu já fiz muitos cursos no CEIA né, nos CAPS eu não conheço pessoalmente, mas sei de alunos que já fizeram atendimentos. Acho que sim, eu acho que essas práticas estão relacionadas ao meu trabalho sim (informação verbal)⁶⁴.

O Professor Maurício informa que a EMEF da Caçapava quase fechou por ter poucos estudantes, mas, por insistência da comunidade surda, ela continua. Vê que a distribuição dos estudantes pelas escolas regulares seria um problema, pois teria que haver mais investimento financeiro por parte da RME que, na opinião dele, sairia mais caro do que manter a escola aberta. Não conhece todas as políticas públicas do Município, pois muitas não se aplicam à realidade da escola.

[...] seria um problema porque eles – alunos – não iriam, porque se uma professora... tá, alguns até conseguem de repente ler lábios, se tiver falando devagarinho, mas se ela tiver falando de costas ele não vai tá sabendo de nada e aí o município teria que colocar a intérprete em cada sala se tivesse algum, não faria isso, alguns acabariam evadindo. Eu acho que é por isso que o município pesou assim: sai mais barato manter ali que a escola já foi criada para isso porque de repente contratar porque aí a lei iria para cima né, porque eu acho que tá na lei da LIBRAS tem que ter intérprete (informação verbal)⁶⁵.

Indo ao encontro da fala do professor Maurício, as autoras Thoma e Oliveira (2015) defendem que existam escolas bilíngues:

os vários pesquisadores da área, que trabalham em uma perspectiva cultural da surdez, vêm apresentando resultados de pesquisas e feito problematizações que sinalizam para as escolas bilíngues como o espaço mais produtivo, que promove maiores índices de aprendizagem e que potencializam o desenvolvimento de identidades surdas culturais (THOMA; OLIVEIRA, 2015, p. 2).

O professore Maurício fala que,

o PPP foi todo reformulado em função de que não atendia os alunos da forma que deveria. [...] Políticas públicas de inclusão são muito generalistas

⁶⁴ Declaração da Professora Dê dada em entrevista realizada pela autora.

⁶⁵ Declaração do Professor Maurício dada em entrevista realizada pela autora.

e, para nós de escola especial, os modelos engessados não funcionam. (informação verbal)⁶⁶.

O excerto acima mostra a imperativa necessidade da PPP ser baseada e compatível com os estudantes e comunidade que assiste, assim como a necessidade da empatia, da afetividade e da cooperação já citadas anteriormente (SOUTO *et al*, 2010; SIMÕES *et al*, 2018; CARVALHO; ARAÚJO, 2016). Observa-se, através dos excertos acima, a importância da escola bilíngue para a comunidade surda. Destaca-se, ademais, as políticas públicas municipais de Canoas que envolvem a educação especial e inclusiva que, no caso da EMEF da Caçapava e da EMEF da Uruguaiana, enfatiza-se a permanência e o apoio da Mantenedora na questão do transporte gratuito. A maioria dos estudantes de inclusão é dependente desse transporte para que permaneçam frequentando as escolas. Também é possível observar que falta, por parte da Mantenedora, maior publicidade das políticas públicas que envolvem o tema da inclusão escolar, por meio de serviços e instituições que estão disponíveis aos cidadãos canoenses.

7.3 BARREIRAS E LIMITES PARA O TRABALHO INCLUSIVO

Nas entrevistas, há um ponto em comum na fala das professoras Marina e Dê e do Professor Maurício: a formação profissional. A Professora Marina afirma que sua formação é insuficiente para lidar com as questões da Inclusão escolar. Salienta que, por interesse pessoal, busca aprimorar-se através de palestras e seminários e pelo contato direto/experiência com esses estudantes. Quando iniciou a carreira docente, não havia muitos estudantes de inclusão; os professores daquela época eram resistentes, sentiam-se despreparados.

A Professora Marina destaca que para aperfeiçoar o trabalho docente, de uma forma geral, ela sugere que os cursos e seminários voltados para a área da Inclusão Escolar devem abordar a teoria. Entretanto, concomitantemente, trabalhar mais com a prática diretamente ligada à Educação Física. Geralmente, segundo ela, a Educação Física não tem formação para a Inclusão e, por essa razão, sente-se impotente.

⁶⁶ Declaração do Professor Maurício dada em entrevista realizada pela autora.

[...] tudo que eu fui aprendendo foi enquanto a carruagem estava andando que as melancias foram se ajeitando. A formação é uma forma de colocar assim mais em práticas, sair da teoria e trabalhar mais na prática principalmente a educação física nós não temos assim uma formação, fica muito na teoria, a gente lê muito sobre a síndrome, a situações dos alunos, mas nós não criamos em atividades específicas para aquilo, atividades motoras coisas que estimulem esse aluno, assim situações em que tu possa oferecer a cultura corporal do movimento assim como solução para tantas coisas na vida dele que pode colaborar né, que a gente sabe que vai colaborar né, mas a gente não tem esse preparo. Nós nos sentimos um pouco impotentes sabendo que nós temos né muito para oferecer, mas não sabemos como fazer... não sabemos o como (informação verbal)⁶⁷.

A fala sobre a formação docente da professora Marina vai ao encontro do que as autoras Silva e Nörnberg abordam, quando afirmam que a experiência docente e sua propagação também é uma forma de formação/aperfeiçoamento docente.

A experiência de discussão sistemática dos aspectos que compõem a prática docente produz contribuições efetivas no processo de formação continuada, especialmente quando esse processo de interações é desencadeado na perspectiva de uma pesquisa-ação colaborativa. Entendemos que os processos de formação continuada precisam ser constituídos a partir das instâncias que articulam e promovem as políticas públicas educativas, seja no âmbito nacional, estadual ou municipal. Sustentamo-nos e apostamos em práticas formativas que garantam aos próprios educadores da educação básica um protagonismo nos processos formativos. Não sugerimos que as assessorias especializadas sejam abandonadas, mas que sejam redirecionadas para um projeto de acompanhamento sistemático e prolongado, criando mecanismos de produção de saberes pedagógicos e de produção do conhecimento que possam efetivamente qualificar e transformar a prática educativa (SILVA; NÖRNBERG, 2013, p. 656).

É necessário e emergente que o professorado de Educação Física tenha esse espaço de diálogo, de troca de experiências. Sabe-se da importância da teoria, contudo a teoria à luz da prática pode nos trazer maiores benefícios enquanto professoras e professores.

É mencionada pelas professoras Marina e Dê, que lecionam na escola regular, a necessidade da ajuda de um auxiliar/estagiário nas aulas de Educação Física. Uma pessoa que acompanhe o estudante com deficiência que precise de auxílio, de uma maior atenção que pode ser suprida por esse profissional:

tem muitos alunos que eles precisam de auxílio enquanto tu está com uma turma onde existe 30, 35 alunos existem casos de inclusão em que esse

⁶⁷ Declaração da Professora Marina dada em entrevista realizada pela autora.

aluno ele não pode estar sozinho ele não é um aluno independente para estar sozinho no meio do grupo né (informação verbal)⁶⁸.

eu acho bem importante é quando a gente tem uma estagiária de inclusão né porque realmente tem alunos que precisam de uma pessoa junta. Por exemplo tem alguns que precisam de ajuda para ir no banheiro. A gente não pode largar a turma e levar aquela criança ao banheiro. Então realmente é bem importante o estagiário de Inclusão (informação verbal)⁶⁹.

A Professora Dê lembra que, durante a graduação, foi bem superficial a disciplina que envolvia a inclusão. Depois que ingressou na RME, por conta própria, procurou cursos de formação. Um tempo depois, a RME disponibilizou um curso de Tecnologias de Informações e Comunicações (TIC'S), mas não era voltado para a Educação Física. Os cursos que são para a disciplina, ela os fez por interesse pessoal.

Para ela, uma das maiores barreiras para a inclusão escolar é a família. Justifica essa afirmação dizendo que quando é solicitado um acompanhamento, atendimento especializado, alguns não o fazem. Também há a barreira do sistema de saúde, que demora muito para atender essas mesmas famílias. A estrutura física de acessibilidade das escolas também é fator limitante para que a inclusão aconteça. Não só dos estudantes com laudos, mas uma estrutura que envolva todos os estudantes.

Eu acho que as maiores barreiras que a gente encontra são as famílias porque às vezes a gente vê um aluno que ele não tá conseguindo acompanhar a aprendizagem da turma no sentido intelectual, no sentido motor e a gente solicita que as famílias nos ajudem de alguma maneira né procurando algum atendimento alguma coisa e as famílias não procuram e às vezes quando procuram também tem a barreira do sistema de saúde né que demora agendar uma consulta aí a próxima consulta aí o exame é o retorno médico e isso se estende por meses ou por anos né, mas eu acho que a primeira barreira é a família depois do sistema de saúde. Outra coisa que limita é a estrutura física de acessibilidade (informação verbal)⁷⁰.

A questão da estrutura física [...] não é só para o cadeirante né, a estrutura física deveria ser melhor pra todos, um belo ginásio, um belo auditório, não é só pros alunos de inclusão, falta para todos mais estrutura. É injusto dizer que falta para o aluno de inclusão, na verdade falta para todos muita coisa, falta computadores, falta um ginásio para todos, falta um auditório para todos, falta um lugar para fazer teatro, é geral (informação verbal)⁷¹.

⁶⁸ Declaração da Professora Marina dada em entrevista realizada pela autora.

⁶⁹ Declaração da Professora Dê dada em entrevista realizada pela autora.

⁷⁰ Declaração da Professora Dê dada em entrevista realizada pela autora.

⁷¹ Relatos da autora, disponível em suas anotações no diário de campo.

O Professor Maurício relata que procurou pela formação em Educação Física Adaptada quando começou a lecionar na EMEF da Caçapava, pois havia uma disciplina específica que abordava a surdez. Fez por interesse pessoal para que pudesse melhorar seu trabalho com essa escola. Ele fala que não há formação pela RME. Fez o curso de LIBRAS que a Mantenedora forneceu, pois é exigido que todo o corpo docente dessa escola seja fluente.

Ele sugere que o investimento seja feito na especificidade do público dessa escola, como materiais adaptados. Segundo o Professor Mauricio a escola recebe material para a Educação Física como se fosse uma escola regular e assim acaba usando seus materiais pessoais e que também se invista em salas de interatividade.

De novo eu volto no investimento, mas aí falando da minha área especificamente. Investimento do município em materiais, pois tem que ter muito material adaptado e existe no mercado bastante possibilidade e a escola não tem, a escola ainda recebe materiais como se fosse uma escola regular: a bola de vôlei, a corda... eu uso os meus materiais. Tenho uma infinidade de material de treinamento funcional que eu utilizo com eles, trabalho bastante e funciona. Eu acho que o investimento tem que ser direcionado para a especificidade da escola e não acontece e isso é um baita limitador (informação verbal)⁷².

Percebe-se que para as professoras e o professor, as condições materiais e físicas das escolas são muito importantes para que a inclusão escolar aconteça de fato. Há a necessidade imperativa de reforma dos espaços, adequação de materiais utilizados nas aulas. Lockmann, Machado e Freitas (2017) salientam a necessidade de que existam essas condições para o trabalho, mas também enfatizam que é um tema complexo e, por isso, não será resolvido somente com a mudança física na escola:

[...] obviamente tais adaptações são importantes e necessárias, todavia, nos preocupamos com a redução do tema inclusão a uma simples ocupação do espaço, pois acreditamos que este tema é mais complexo e, portanto, não será resolvido somente através da garantia de acesso a recursos materiais e estruturais. Com isso, não estamos dizendo que a estrutura física não seja importante para acessibilidade e recepção adequada dos alunos, mas que ao pensarmos desse modo, podemos correr o risco de fazer uma inclusão que se tornará excludente (LOCKMANN; MACHADO; FREITAS, 2017, p. 10).

Nesse mesmo pensamento, o Professor Maurício fala sobre a sua prática pedagógica nas duas esferas: a escola inclusiva e a escola especial:

⁷² Declaração do Professor Maurício dada em entrevista realizada pela autora.

O que pode se verificar, após ter atuado como docente nas duas áreas, é que há progresso, porém, muitas coisas ainda são incipientes e ainda engatinham. Ambas demandam que se tenha um olhar diferente de como conduzi-las. Falta material humano qualificado, já que as universidades, na maioria dos casos, não preparam o profissional para estas realidades. Falta, ainda, um entendimento por parte dos poderes públicos, vontade política para que esse processo se dê de forma mais acelerada, passando isso principalmente por investimentos nos sistemas de ensino. Há, sem dúvida, melhoras, mas pode-se dizer que passamos por um momento de transição da "velha educação" para um modelo mais justo e completo de educação, mas ainda demandará um pouco de tempo (informação verbal)⁷³.

Nessa direção, compreendo que o professorado trabalha a favor da inclusão escolar e depreende a complexidade do tema e tudo que ele abarca – estar fisicamente no ambiente escolar, a socialização entre estudantes com deficiência e toda a comunidade escolar – as professoras e professores, funcionários e com os colegas. Acima disso, não esquecem a função da escola, que é o compromisso com a aprendizagem.

7.4 O CÉU É O LIMITE – POSSIBILIDADES E SUGESTÕES DO PROFESSORADO PARA O TRABALHO DOCENTE

O trabalho das professoras e professores de Educação Física é atravessado de diversas maneiras, positiva ou negativamente. A alegria dos estudantes quando chegamos à sala de aula, a satisfação de ver a aula funcionando como o planejado. De outra forma, existe a falta de material e de espaços adequados para a prática de atividades e/ou exercícios físico dentro dos locais escolares. As professoras e o professor envolvidos nessa pesquisa partilham das mesmas opiniões, quando as questões se direcionam para esses temas.

A Professora Marina é enfática ao mencionar que, se existirem recursos físicos, estrutura, materiais, não há limites para o trabalho docente. Também cita a importância de investimento por parte da RME nas escolas e nos professores, materiais adequados, apoio das equipes escolares, no que se refere à inclusão e ao apoio dos estagiários.

Olha, possibilidades existindo ao recurso material, recursos físicos, a estrutura, as possibilidades eu acho que são... eu acho que não existem

⁷³ Declaração do Professor Maurício dada em entrevista realizada pela autora.

limites, né porque criatividade nós temos né, nós precisamos de material, a gente já faz muito com o pouco que nós temos então assim... o ano passado nós participamos né do festival paralímpico, nós vimos assim... a variedade de coisas que podem ser oferecidos que aquilo ali serviu para a gente, o próprio festival serviu como uma formação para os professores que estiveram lá né porque nós não temos formações específicas né para inclusão então possibilidades existem várias, sempre levando em consideração o que o aluno pode fazer [...] na cultura corporal de movimento a gente pode oferecer muita coisa (informação verbal)⁷⁴.

Embora a narrativa da professora Marina seja firme e bem colocada, penso que uma escola inclusiva não se faz somente de materiais adequados e estrutura. Há que se compreender que para além da “falta”, existe uma importante parcela: a parte humana, o se colocar no lugar de alguém que tenha deficiência. No excerto acima, ela menciona que a cultura corporal de movimento pode oferecer muito. Concluo, então, que dependa mais das pessoas a inclusão escolar do que de materiais, espaços, dentre outros.

Para a Professora Dê, são muitas as possibilidades, pois raramente acontece de ter que adaptar muito uma aula. A ajuda dos outros estudantes também é fator que possibilita a inclusão e que, muitas vezes, eles fazem o papel de um estagiário.

É importante assim a professora conduzir a turma para que a turma inclua esse aluno e de alguma forma a própria turma ajude a incluir esse aluno que eu acho que não pode ser iniciativa só da professora a turma também tem que colaborar né e, às vezes, não é só com um aluno porque tem muitos alunos que a gente sabe que são de inclusão mas são ditos como normais né, eles precisam de ajuda ali na rotina da aula né, seja na aula de Educação Física, seja nas outras aulas, eles precisam de ajuda de alguma forma então a inclusão não se dá só por parte da professora e por parte do aluno que precisa ser incluído é uma questão de toda turma incluir né eu vejo assim (informação verbal)⁷⁵.

Corroborando com a fala da professora Dê, Silva *et al* (2020) abordam que “a prática colaborativa se configura como uma estratégia eficiente na promoção de mudanças de concepções e práticas que favoreçam a inclusão escolar de estudantes com deficiência” (SILVA *et al*, 2020, p. 11).

Esta docente também cita que a ajuda efetiva das famílias, continuidade da SRM, estagiários e maior número de formações são importantes para que a inclusão escolar aconteça de forma satisfatória. Sugere que haja um psicólogo na escola,

⁷⁴ Declaração da Professora Marina dada em entrevista realizada pela autora.

⁷⁵ Declaração da Professora Dê dada em entrevista realizada pela autora.

assim o trabalho seria diferenciado. Segundo a professora, é fator decisivo a boa vontade do professor/a:

O mais importante acho que é o profissional estar sempre se atualizando e buscando informações e procurando conversar com os colegas, com as famílias né. Acho que o profissional tem que ir atrás um pouco também né, assim não dá para dizer só que não tem estrutura e que não sabe, a gente tem que ir atrás né pesquisar, já aconteceu muitas vezes assim de receber determinado aluno que tem um transtorno, alguma coisa que eu nunca ouvi falar né, então não tem receita de bolo, tem que ir atrás, tem que conversar, tem que se ler sobre o assunto e tentar buscar as coisas né tentar, tenta um jogo, tenta outro, até achar o ponto né o que fazer, como trabalhar o que que funciona com aquela criança, é o jeito você vai falar com ela, então é tudo também. Depende de uma boa vontade, uma boa vontade e iniciativa (informação verbal)⁷⁶.

O Professor Maurício enfatiza que o investimento financeiro é facilitador e ao mesmo limitador, quando se fala em inclusão. Ele cita que um professor surdo na escola seria muito importante. Entretanto, devido à falta de investimento para a contratação desse profissional, no caso da EMEF da Caçapava, impede um maior aprendizado da língua, tanto por parte dos estudantes quanto para as professoras e professores da escola. Ele afirma que a comunicação entre os pares se realizaria de uma forma mais tranquila com a chegada desse professor surdo. Cursos de LIBRAS para a comunidade e uma maior divulgação da existência da escola são mais possibilidades de ampliação do trabalho docente.

Então... formações para professores, formação continuada seria muito bem-vinda na área de surdez e para a comunidade do entorno, ter cursos para a comunidade do entorno também facilitaria bastante. Gente assim como eu que não conhecia a escola, tem gente que não sabe da existência da escola né. A gente sabe que tem muito surdo aí largado no município sem estar estudando por de repente não conhecer a escola, não saber da existência (informação verbal)⁷⁷.

O professor Maurício comenta que, quando começou seu trabalho na EMEF da Caçapava, iniciou um curso de LIBRAS que durou 4 semestres, subsidiado pela RME na Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Esse curso é disponibilizado para que as professoras/es tenham a mínima comunicação com os estudantes surdos desta Instituição, pois a maioria deles não é fluente em LIBRAS quando são designados para essa escola, como exige a PPP. Por ser uma escola bilíngue, as

⁷⁶ Relatos da autora, disponível em suas anotações no diário de campo.

⁷⁷ Declaração do Professor Maurício dada em entrevista realizada pela autora.

professoras/es precisam se comunicar em LIBRAS, ao mesmo tempo que em Português – que é a segunda língua da escola –, pois não há intérpretes e/ou professoras/es surdas/os lotadas/os nessa escola, atualmente.

Quando se está em um contexto onde a língua de sinais já é aceita e utilizada, quando as professoras e professores compartilham o discurso da diferença surda e quando os estudantes surdos têm a possibilidade de estar entre pares na sala de aula, as lutas pela qualidade de educação podem se concretizar. Lopes e Menezes (2010, p. 82) afirmam que “são condições primordiais, para estudantes surdos, o fato de estarem com outros estudantes surdos, com professores e dos próprios estudantes usarem a língua de sinais para a comunicação”. Corroborando com Lopes e Menezes (2010), Thoma e Oliveira (2015) apontam que,

o uso de Libras como língua de instrução é fundamental para a construção de conceitos e para a aquisição de conhecimentos em leitura e escrita pelos alunos surdos em uma abordagem bilíngue, assim como didáticas apropriadas e embasadas em recursos imagéticos favorecem as trocas dialógicas, facilitando a compreensão pelos sujeitos surdos (THOMA; OLIVEIRA, 2015, p. 3).

Os excertos acima vão ao encontro da fala do professor Mauricio, que afirma a importância de a escola, mesmo sendo uma escola especial para surdos, ter professoras/es surdas/os para ajudar na compreensão e apreensão de novos gestos. Não intérpretes, pois as professoras e professores necessitam dominar a língua.

A escola não tem mais, a escola tinha antes um professor surdo para dar aula de Libras para a comunidade, tinha antes e não tem mais.[...] então não tem nenhum professor surdo ali pra dar aula, isso seria um facilitador na comunicação porque para nós professores, nós lidamos com eles, tu sempre vai aprender novos sinais e realmente, ser fluente se tu tiver contato com quem é fluente e eles não são, então tu usa muitos os mesmos sinais, porque se tu for trazer coisas novas dificilmente eles vão entender a não ser os alunos assim oitavo e nono que já tem uma vida social fora e os grupos de WhatsApp deles, então às vezes eles ensinam muita gíria, muito sinal que tá entrando, muito sinal que não se usa mais, mas muita coisa errada né não é nem tudo é literal, nem tudo dá para utilizar(informação verbal)⁷⁸.

Em 13 de agosto de 2020, é publicado um informativo no site da Prefeitura de Canoas⁷⁹, o qual informa que a cidade é destaque na educação inclusiva ao ter sido,

⁷⁸ Declaração do Professor Maurício dada em entrevista realizada pela autora.

⁷⁹ Disponível em <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/educacao-inclusiva-foi-uma-das-marcas-da-prefeitura-de-canoas-nos-tres-ultimos-anos/>. Acesso em 16set 2020.

no último ano, a primeira cidade gaúcha a incluir a LIBRAS no currículo escolar. Guiados pelo RCC, todos os estudantes aprendem desde as séries iniciais os elementos da cultura surda e são provocados a refletirem sobre as particularidades dos deficientes auditivos. Na reta final do ensino fundamental, os estudantes são ensinados a identificar e empregar pronomes, adjetivos e expressões interrogativas, tanto na sinalização, como na escrita.

Esse informativo vai ao encontro do que o Professor Maurício sugere como uma melhoria para a escola realmente se tornar um ambiente inclusivo:

o que facilitaria, o que daria para sugerir é um olhar diferenciado com um público que é diferente né, não adianta dizer que não, que eles são, eles têm outras as necessidades físicas e emocionais que os alunos das escolas regulares não têm, eles são excluídos. [...] O que existe são crianças e pessoas que nunca ouviram uma palavra, nunca articularam uma palavra, mas eles não são mudos. E aí tem muito desse rótulo, desse estigma que ainda existe, que seria sugestão também trabalhar nas escolas regulares para que os alunos já crescessem entendendo como que é esta outra realidade né, seja com palestras e seminários, seja com incluir Libras de alguma maneira no currículo. [...] às vezes a gente faz uns jogos, aí vem outras escolas de ouvintes como foi o caso acho que nós fomos lá né... e aí eu percebo nos ouvintes ali uma surpresa de saber que eles conseguem jogar futebol, para eles era impossível, porque eles são surdos né, seria um baita impedimento. Eu acho que trazer o conhecimento de como que é, que são seres humanos normais, assim como tem o ser humano que é tetraplégico, paraplégico, tem o ser humano que tem deficiência sensorial, mas que não tem nada de problema corporal, é uma deficiência sensorial, ele não escuta, mas é um ser humano que tem as mesmas possibilidades, eu acho que esse tipo de trabalho funcionaria bem, desde a base, fazendo interações essas trocas seriam muito interessantes, seriam bem-vindas (informação verbal)⁸⁰.

Seria, certamente, um avanço na educação da cidade. Mas qual não é a minha surpresa quando, ao consultar mais uma vez a PPP da EMEF da Uruguaiana, ter a certeza de que essa recomendação de LIBRAS no currículo da escola regular, como publicado no informativo citado na página 121, não existe. Então, consulte quem escreveu essa PPP para ratificar a informação. Na EMEF da Uruguaiana, não há qualquer recomendação sobre a inclusão da LIBRAS. Com dúvidas, fiz uma consulta informal ao grupo de *Whatsapp* dos professores de Educação Física da RME para verificar a veracidade da informação divulgada e saber das outras escolas – mesmo que essas não participem desse estudo – como é tratada a LIBRAS nessas escolas. E não mais em estado de surpresa, e sim de assombro, tenho a

⁸⁰ Declaração do Professor Maurício dada em entrevista realizada pela autora.

certeza de que nas escolas consultadas⁸¹ não há em seu currículo escolar, a LIBRAS.

Percebe-se que as políticas públicas existem e algumas são de conhecimento por parte da comunidade escolar, percebe-se a boa vontade do professorado em se especializar, de trabalhar com esses estudantes, a dedicação da maioria das famílias em fazer parte da vida escolar das filhas e dos filhos. Contudo, percebe-se também que há muitas barreiras para serem ultrapassadas e me parece que a maior delas, é aquela que envolve a participação dos órgãos públicos.

⁸¹ No total se manifestaram espontaneamente 21 professores. Consulta realizada através do aplicativo de mensagens *WhatsApp* em 16 set. 2020.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Seja gentil, por que todo mundo enfrenta uma batalha. E se realmente quiser ver como as pessoas são, só o que precisa fazer é olhar. (EXTRAORDINÁRIO, 2017, cap. final).

Início minhas considerações citando uma frase que ouvi quando assistia ao filme “Extraordinário”. Essa mesma frase, resumo em uma palavra que, para mim, é a razão da existência humana: a empatia. Sem ela, não somos seres humanos, somos apenas seres existentes em um mundo permissivo, onde tudo é válido e a qualquer preço.

Retomando às primeiras palavras que deram início a essa Dissertação, sobre o que me motivou a pesquisa, relembro que me fiz diversas perguntas a respeito do trabalho docente na inclusão escolar e posso dizer que algumas foram possíveis de responder e outras, não. Por essa razão, intitulo o capítulo “considerações transitórias”. Acredito fielmente que no meio acadêmico e docente, a pesquisa não se acaba por definitivo, visto que a docência é viva e muda constantemente.

O olhar para a prática pedagógica inclusiva dos docentes envolvidos nessa Dissertação de Mestrado me fez repensar as minhas próprias práticas. Ver o trabalho que é feito nas escolas por esses profissionais e torná-lo público, de alguma forma, torna-se fundamental. Passado tanto tempo de discussão, ainda é preciso defender uma escola para todas/os, com todas/os e sobre todas/os. Porque nossa humanidade não é homogênea, tampouco coletânea de diagnósticos, de fragmentos objetificantes de identidades equivalentes a classificações patológicas (ANGELUCCI, 2015).

Reapresento o problema de pesquisa que direcionou essa Dissertação: **Como o professorado de Educação Física percebe e concretiza na sua prática pedagógica as políticas públicas de educação inclusiva do Ensino Fundamental implementadas na Rede Municipal de Ensino de Canoas/RS?**

Parto da ideia de que a escola, enquanto espaço de convivência da pluralidade humana, orientada por certa intencionalidade político-pedagógica, constitui-se em um espaço de aprendizagem e desenvolvimento de todos, independentemente de suas especificidades. Contudo, nem sempre tal pluralidade foi contemplada e valorizada pela escola. Isso porque temas como currículo, perfil de professoras e professores, uso de metodologias diversificadas, tecnologia e

acessibilidade têm sido recorrentes nas discussões recentes na área, assim como os problemas, as contradições e as ausências do poder público para efetivar uma educação inclusiva.

Frente a essa exposição, é possível verificar que as professoras e o professor que participaram dessa pesquisa percebem as políticas públicas que o Município de Canoas oferta para os seus estudantes e familiares. Contudo, é depreendido que essas mesmas políticas públicas são concretizadas parcialmente. Justifica-se essa afirmação através dos excertos das entrevistas, nas quais são citadas a falta de divulgação por parte da Mantenedora dos serviços, a falha acessibilidade às escolas, pouco e/ou nenhum material e a reduzida formação/aperfeiçoamento dos docentes.

Lopes (2005) nos faz pensar sobre o compromisso que a sociedade tem com a inclusão escolar. Esse compromisso não é único ou prioritariamente da escola. Não basta sabermos diagnósticos e metodologias e, tampouco, meras adaptações curriculares para ter uma escola inclusiva.

O megaprojeto da inclusão exige a construção de um outro currículo e não simplesmente de arrumações/adaptações que não alteram o olhar de uns sobre os outros. A capacidade de problematizar as estruturas e de tirar as coisas do lugar para poder olhar de outra forma, é uma condição para que a escola possa trabalhar atenta para um número maior de pessoas – o que não significa dar conta de uma totalidade (LOPES, 2005, p. 1).

A escola deve reconhecer nossa humanidade plural, reflexiva, tornando-se potente para sustentar as diferenças que nos tornam sujeitos igualmente humanos, a partir de nossas diferentes experiências sensoriais, comunicacionais, cognitivas e afetivas. Em outras palavras, penso que a educação inclusiva é um princípio que não deve ser aplicado e interpretado de forma homogênea sem considerar os contextos e as particularidades dos grupos envolvidos.

Notadamente, as entrevistas com os docentes da pesquisa demonstraram o quanto a sala de aula constitui um espaço privilegiado para perceber como tanto a ação docente quanto os efeitos de políticas públicas vão provocando e criando (ou pelo menos estimulando) novos modos de se relacionar com a deficiência. O embate entre o que preconiza a legislação brasileira e o que de fato é operacionalizado se manifesta nas análises produzidas. A presença da figura de um profissional e/ou estagiário com capacitação no ambiente escolar é reverberado pelas professoras e

professor, assim como é contemplado em outras escritas (GREGUOL; MALAGODI; CARRARO, 2018; COSTA, 2010; CARVALHO; ARAÚJO, 2016; CARVALHO *et al*, 2017a). Igualmente, constata-se a preocupação dos docentes em contemplar as particularidades que apresentam estudantes com necessidades especiais através da realização de atividades diferenciadas. Entretanto, muitos dos estudantes acabam por não conseguir acompanhar de maneira satisfatória o processo de aprendizagem.

Lopes (2005) aborda que a inclusão que reduz o processo de integração ao simples estar junto em um mesmo espaço físico ou que reduz o estar junto à socialização, é muito mais perversa que o seu outro (a exclusão): torna-se, dessa feita, uma inclusão excludente. A escola não pode ser reduzida ao papel de socializadora, esquecendo-se da exigência do conhecimento e de outras funções que lhe cabe, sendo a principal delas a aprendizagem - nas suas mais variadas formas - como a aprendizagem motora, social e cognitiva. Isso exige dos professores muito mais do que amor, dedicação e vontade de fazer, exige conhecimento de áreas específicas e uma postura investigativa diante dos desafios.

A afirmativa acima vai ao encontro do que os docentes da EMEF da Uruguaiana e da EMEF da Caçapava pensam a respeito da inclusão, como mero processo de “estar junto” e da não participação efetiva dos estudantes nas aulas de Educação Física.

É importante assim a professora conduzir a turma para que a turma inclua esse aluno e de alguma forma a própria turma ajude a incluir esse aluno que eu acho que não pode ser iniciativa só da professora a turma também tem que colaborar né e, às vezes, não é só com um aluno porque tem muitos alunos que a gente sabe que são de inclusão, mas são ditos como normais né, eles precisam de ajuda ali na rotina da aula né seja na aula de Educação Física, seja nas outras aulas, eles precisam de ajuda de alguma forma, então a inclusão não se dá só por parte da professora e por parte do aluno que precisa ser incluído, é uma questão de toda turma incluir né eu vejo assim (informação verbal)⁸².

Eu percebo nos ouvintes ali uma surpresa de saber que eles conseguem jogar futebol, para eles era impossível, porque eles são surdos né, seria um baita impedimento eu acho que trazer o conhecimento de como que é, que são seres humanos normais, assim como tem o ser humano que é tetraplégico, paraplégico, tem ser humano que tem deficiência sensorial mas que não tem nada de problema corporal, é uma deficiência sensorial, ele não escuta, Mas é um ser humano que tem as mesmas possibilidades, eu acho que esse tipo de trabalho funcionaria bem, desde a base, fazendo interações essas trocas seria muito interessantes, seriam bem-vindas (informação verbal)⁸³.

⁸² Declaração da Professora Dê dada em entrevista realizada pela autora.

⁸³ Declaração do Professor Maurício dada em entrevista realizada pela autora.

Ele na verdade sabe o que ele não pode, mas não sabe o que ele pode. Ele pode mais que aquilo e às vezes a gente fica trabalhando com aluno no raso e ele pode ir mais fundo (informação verbal)⁸⁴.

Após esse período de estudo e escrita da Dissertação, entendo que finalizo essa etapa com outros pensamentos e entendimentos sobre a Educação Física Escolar e Inclusiva. Não é suficiente que o estudante com deficiência simplesmente ocupe os espaços escolares. Entendo que a Educação Física Inclusiva não pode se limitar ao “estar presente”, e sim ao “participar efetivamente”.

Pletsch (2020) fala que, por exemplo, para o público da Educação Especial, a educação inclusiva representou um avanço fundamental e necessário para conquistar direitos de acesso à escola regular, o que de maneira geral beneficiou a aprendizagem e o desenvolvimento da maioria dessa população. Não se trata, apenas, de olhar para a diversidade humana, mas de,

compreender como as desigualdades sociais moldam a experiência da deficiência e as condições de desenvolvimento dos sujeitos. Uma educação inclusiva, com todos e para todos, é parte da construção árdua de uma sociedade democrática e justa (PLETSCH, 2020, p. 68).

Quando se fala em leis que garantam a Inclusão escolar, foi possível verificar que, no Brasil, há diversas Leis, Diretrizes, Estatutos, Normativas e Políticas Públicas. Entretanto, pude refletir com as entrevistas e conversas com as professoras Dê e Marina e o professor Maurício que estas leis ora não são conhecidas, ora não são efetivas. Foram afirmações contundentes de que as leis existem e são, de alguma forma, conhecidas pela sociedade, mas não são cumpridas com a frequência desejada. Mas por que isso acontece? Capellini⁸⁵ (2015) dá algumas pistas sobre isso, como a visão de que a Educação Especial é vista como filantropia e assistencialismo; a articulação entre a educação especial e a educação comum é muito ruim – ela sugere um *Co-Teaching*⁸⁶. A autora supracitada menciona que o AEE é uma excelente ferramenta para a inclusão escolar, mas por ser no contraturno, muitos estudantes têm dificuldades de retornar às escolas em outro período.

⁸⁴ Declaração da Professora Marina dada em entrevista realizada pela autora.

⁸⁵ Entrevista concedida ao programa Linha do Tempo, da TV USP. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=a4Ntfg98xIY&feature=emb_title. Acesso em 21out20.

⁸⁶ Segundo Capellini (2015), o *Co-teaching* é uma professora ou professor de educação especial atuando dentro da classe comum, em conjunto com a professora/professor da classe.

Entendo que repensar as questões de inclusão em nossa sociedade é fundamental e, sobretudo, essa discussão precisa estar presente nos processos formativos de docentes. Esse modo de discussão permite ampliar a noção de inclusão para os desdobramentos das políticas vigentes nos contextos educacionais, nos quais professoras e professores são os principais articuladores de estratégias para atender à demanda (SILVA; NORBERG, 2013).

Percebe-se que são muitos os desafios a serem enfrentados para a concretização de uma educação inclusiva que proporcione às pessoas com deficiência ou com superdotação amplas possibilidades de desenvolvimento de suas potencialidades, e com isso, exerçam o direito de participação na vida social e no mundo do trabalho. Exemplos: o currículo adaptado. Será que somente adaptando o currículo da escola pode-se considerar esse estudante incluído? A “inclusão no papel”, quando escolas matriculam estudantes com deficiências em turmas comuns, mas estes frequentam apenas a SRM do AEE ou ficam na sala, realizando atividades totalmente diferentes daquelas propostas para a turma, e “acabam não frequentando as aulas de Educação Física com seus colegas” (informação verbal)⁸⁷.

As contribuições das pesquisas desenvolvidas nas Universidades podem ser alternativas para que o professorado dê voz ao seu trabalho, mostrar o que se tem feito nas práticas pedagógicas mais recentes. Creio que é imprescindível a construção de uma cultura da pesquisa em educação. Com isso, os profissionais da educação poderão viver o deslocamento do lugar clássico de informantes para o lugar de colaboradores do processo investigativo.

Finalmente, a educação inclusiva acontece quando se realizam, na escola, práticas pedagógicas que apostam na experiência como um princípio organizador do trabalho pedagógico. Penso que a eliminação de barreiras pressupõe um aprofundamento contínuo das discussões das propostas, projetos e políticas educacionais voltadas para atender essa parcela da população que durante muitos anos esteve à margem do planejamento da educação brasileira.

⁸⁷ Declaração da Professora Marina dada em entrevista realizada pela autora.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, N. M. **Políticas Públicas De Inclusão De Alunos Com Necessidades Educacionais Especiais No Ensino Regular: O Caso Da Rede Municipal De Canoas-Rs.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle, Canoas, 2011.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5** – Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <http://www.niip.com.br/wp-content/uploads/2018/06/Manual-Diagnostico-e-Estatistico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5-1-pdf.pdf>. Acesso em> 15 mai. 2020.

ANGELUCCI, C. B. A Patologização das Diferenças Humanas e seus Desdobramentos para a Educação Especial. 37ª Reunião Nacional da **ANPEd** – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC, Florianópolis.

ANTUNES, R. **Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado.** São Paulo: Boitempo, 2020. [recurso eletrônico].

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo.** 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

AQUINO, B. Inclusão Mais do que Necessária. **Diário de Canoas**, Canoas, p. 8, 01 de julho de 2019.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, J. A. S. **Política da Pessoa com Deficiência no Brasil: Percorrendo o Labirinto.** 2018. Tese (Doutorado em Políticas Públicas, Cultura e Dinâmicas Sociais) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, UFRGS, Porto Alegre, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** Imprensa Oficial, 1988.

_____. Senado Federal. **Lei nº 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. CNE/CEB. **Parecer nº 13/2009.** Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 7**, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf . Acesso em: 30 jan. 2020.

_____. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: **Decreto**

Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4ª Ed., rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2012. 100p.

_____. Ministério da Educação. MEC/SECADI. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 30 jan. 2020.

_____. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, 7 de julho de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 31 jan. 2020.

_____. **Ministério da Educação e Cultura**. Base Nacional Comum Curricular (BNCC), 2018. Brasília, DF. Disponível em: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/> />. Acesso em: 10 fev. 2020.

_____. **DECRETO Nº 10.502**, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 15 de out. 2020.

CANDAU, V. M. F. Direito à Educação, Diversidade e Educação Em Direitos Humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul./set. 2012.

CANOAS. **Lei nº 5.021 de 09 de novembro de 2005**. Institui O Sistema Municipal De Ensino No Município De Canoas E Dá Outras Providências. Canoas, 2005.

_____. **Lei Nº 5167 de 02 de abril de 2007**. Reorganiza A Estrutura E Competências Do Conselho Municipal De Educação E Dá Outras Providências. Canoas, 2007.

_____. **Decreto nº 1.243 de 14 de dezembro de 2009**. Canoas, 2009.

_____. **Resolução 015 de 18 de setembro de 2012**. Estabelece normas para a oferta da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva para o Sistema Municipal de Ensino de Canoas. 2012.

_____. **Lei nº 5933 de 22 de junho de 2015**. Plano Municipal de Educação. Canoas, RS.

CANGHILHEM, G. **O Normal e o Patológico**. 6. Ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2009.

CARVALHO, C. L.; ARAÚJO, P.F. Construindo Um Contexto Inclusivo Na Educação Física: Possibilidades Por Célestin Freinet. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 47, p. 191-209, maio/2016.

CARVALHO, C. L. *et al.* Inclusão na educação física escolar: estudo da tríade acessibilidade-conteúdos-attitudes. **Motrivivência**. Florianópolis/SC, v. 29, n. esp., p. 144-161, dezembro/2017a.

CARVALHO, C.L. *et. Al.* A percepção dos discentes de Educação Física sobre a inclusão escolar: reconstruções por intervenção na formação inicial. **Motrivivência**. Florianópolis, v. 29, n. 50, p. 153-169, maio/2017b.

CATUNDA, R. **Recriando a Recreação**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2002.

CHICON, J. F.; SÁ, M.G.C. S. **Educação Física, adaptação e Inclusão**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Núcleo de Educação Aberta e à Distância, 2012.

CHICON, J.F. *et al.* Educação Física e Inclusão: A Mediação Pedagógica do Professor na Brinquedoteca. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, 279-292, jan./mar de 2016.

COELHO, C. P.; SOARES, R. G.; ROEHRS, R. Visões Sobre Inclusão Escolar No Contexto De Educação Especial: PCN X BNCC. **Revista Educação e Políticas em Debate** – v. 8, n. 2, p. 158-174, mai./ago. 2019.

COSTA, V. B. Inclusão Escolar na Educação Física: Reflexões acerca da Formação Docente. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 16, nº 4 p. 889-899, out/dez. 2010.

CURSO Portas Abertas para a Inclusão, 2020. Autoria e licença disponibilizadas pelo Instituto Rodrigo Mendes, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://www.portasabertasparainclusao.org>. Acesso em: ago/dez 2019.

DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e Abordagens**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

EXTRAORDINÁRIO. Direção de Stephen Chbosky. Estados Unidos: Lionsgate, 2017. 1 DVD (113 min.).

FERREIRA, W. O conceito de diversidade na BNCC: relações de poder e interesses ocultos. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 299-319, jul./dez. 2015.

FERREIRA, J. S.; SANTOS, J. H.; COSTA, B. O. Perfil de Formação Continuada de Professores de Educação Física: Modelos, Modalidades e Contributos para a Prática Pedagógica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília, v. 37(3): 289-298, 2015.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Inclusão de Alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 3, p. 387-404, jul./set., 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2008.

GONZALEZ, F.J. **Bases sociais das disposições para o envolvimento em práticas de movimento corporal no tempo livre**. 2010. Tese (Doutorado em Ciência do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, UFRGS, Porto Alegre, 2010.

GREGUOL, M.; MALAGODI, B. M.; CARRARO, A. Inclusão De Alunos Com Deficiência Nas Aulas De Educação Física: Atitudes De Professores Nas Escolas Regulares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, n. 1, p. 33-44, jan./mar., 2018.

GUEBERT, M. C. C. **Inclusão**: uma realidade em discussão. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2007.

GÜNTHER, M.C.C.; MOLINA NETO, V. Formação Permanente de Professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: uma abordagem etnográfica. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, 14(1):72-84, jan./jun. 2000.

LACERDA, C.B.F; MANTELATTO, S.A.C. As diferentes concepções de linguagem na prática fonoaudiológica junto a sujeitos surdos. In. LACERDA, C.F.de NAKAMURA, H, LIMA, M. C. **Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngue**. São Paulo: Plexus, 2000. p 23-43.

LOCKMANN, K.; MACHADO, R. B.; FREITAS, D. D. A Inclusão, a escola e a subjetividade docente: analisando o contexto do município de Rio Grande. **Educação em Revista**. Belo Horizonte: n. 33, 2017.

LOPES, M. C. **Inclusão escolar**: desarrumando a casa. *Jornal NH - Suplemento NH na Escola*, Novo Hamburgo (RS), p. 2-2, 12 nov. 2005.

LOPES, M. C.; VEIGA-NETO, A. Inclusão e Governamentalidade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 947-963, out. 2007.

LOPES, M. C.; MENEZES, E. C. P. Inclusão de alunos surdos na escola regular. **Cadernos de Educação**. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas, p. 69 - 90, maio/agosto 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, R. B. Políticas de Inclusão e a docência em Educação Física: uma reflexão sobre as práticas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília, v. 39, p. 261-267, 2017.

MANTOAN. M. T. E. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARQUEZAN, R. O Discurso da Legislação sobre o Sujeito Deficiente. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.14, n.3, p. 463-478, set./dez. 2008.

MATTOS, S. M. N. A Afetividade como fator de Inclusão Escolar. **Revista Teias**: Rio de Janeiro, ano 9, n^o 18, p. 50-59. jul./dez. 2008.

MELLO, A. G.; NUERNBERG, A. H. Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 20(3): 384, set./dez. 2012.

MERCADO, E. L. O.; FUMES, N.L. F. Base Nacional Comum Curricular e a Educação Especial No Contexto Da Inclusão Escolar. In: 10 ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2017, Aracajú. **Anais 2017**, Aracajú: 2017. V.10, nº1- 16.

MICHAELIS. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/> .Acesso em: 08 fev. 2020.

MINAYO, M.C. de S. **O Desafio do Conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. 2. ed.SP:HUCITEC/RJ: ABRASCO, 1993.

MINETTO, M.F. **Currículo na Educação Inclusiva**: entendendo esse desafio. 2ed. Curitiba: Editora IBPEX.

MOLINA, R. M. K. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A.N.S. (Org.). **A Pesquisa Qualitativa na Educação Física: Alternativas Metodológicas**. 3. ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2010.

MOLINA NETO, V. A Prática dos Professores de Educação Física das escolas públicas de Porto Alegre. **Movimento**. Porto Alegre. V. 5, n. 9, p. 31-46, 1998.

_____. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A.N.S. (Org.). **A Pesquisa Qualitativa na Educação Física: Alternativas Metodológicas**. 3. ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2010.

NACIF, M. F. P.*et al.* Educação Física Escolar: Percepções do Aluno com Deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, Sulina, 2010.v. 22, n. 1, p. 111-124, jan./mar., 2016.

NEGRINE, A. Instrumentos de Coleta de Informações na Pesquisa Qualitativa. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A.N.S. (Org.). **A Pesquisa Qualitativa na Educação Física: Alternativas Metodológicas**. 3. ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2010.

NEIRA, M. G.; ALVIANO JÚNIOR, W.; ALMEIDA, D. F. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **EccoS Revista Científica**, núm. 41, setembro-dezembro 2016, p. 31-44. Universidade Nove de Julho, São Paulo, Brasil.

NEIRA, M. G.; SOUZA JR, M. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Motrivivência**. Florianópolis. v. 28, n. 48, p. 188-206, setembro/2016.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação do. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Educação Física**. Curitiba-PR: SEED, 2008.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: Edusp, 1984.

PLETSCH, M. D. O que há de especial na educação especial brasileira? **Revista Momento: diálogos em educação**. Rio Grande: v. 29, n. 1, p. 57-70, jan./abr., 2020.

POLONIA, A.C.; DESSEN, M. A. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola relações família-escola. **Psicologia Escolar e Educacional**. Brasília: v. 9, n. 2, p. 303-312. 2005.

RABELLO, E.T.; PASSOS, J. S. **Vygotsky e o desenvolvimento humano**. Disponível em: <https://josesilveira.com/wp-content/uploads/2018/07/Artigo-Vygotsky-e-o-desenvolvimento-humano.pdf>. Acesso em: 24 mai. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. **Constituição do Estado do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Assembleia Legislativa, 1989.

_____. **Secretaria de Estado da Educação**. Departamento pedagógico, R585r União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Referencial Curricular Gaúcho: Ciências da Natureza. Porto Alegre. Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2018. V1. Disponível em <http://curriculo.educacao.rs.gov.br/Sobre/Index>. Acesso em: 25 ago. 2020.

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016289, 2020, p. 1-24.

SASSAKI, R. K. Como chamar as pessoas que têm deficiência. **Revista da Sociedade Brasileira de Ostimizados**, Osasco, ano I, n. 1, p. 1, 2003.

SILVA, G. F.; NÖRNBERG, M. Sentidos e significados da educação inclusiva: o que revelam os profissionais do Centro de Capacitação em Educação Inclusiva e Acessibilidade (CEIA/Canoas). **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba: v. 13, n. 39, p. 651-672, maio/ago. 2013.

SILVA, G. F. *et al.* Educação Especial e diversidades: emergências atuais. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas: v. 25, n. 1, 2020.

SILVA, L. O. E. **Um Estudo de Caso com Mulheres Professores sobre o Processo de Identização Docente em Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, UFRGS, Porto Alegre, 2007.

SILVA, M. R. Currículo, ensino médio e BNCC: um cenário de disputas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília: v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015.

SILVA, O. M. **A Epopeia Ignorada**: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: Cedas, 1987.

SILVA, R. F.; SEABRA JR, L.; ARAÚJO, P. F. **Educação Física Adaptada no Brasil**: da História a Inclusão Educacional. São Paulo: Phorte, 2008.

SIMÕES, A. S. *et al.* A Educação Física e o Trabalho Educativo Inclusivo. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 35-48, jan./mar. 2018.

SKLIAR, C. **Surdez**: um olhar sobre as diferenças, Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOUTO, M. C. D. *et al.* Integrando a Educação Física ao Projeto Político Pedagógico: perspectiva para uma educação inclusiva. **Motriz**, Rio Claro, v.16 n.3 p.762-775, jul./set. 2010.

VEIGA-NETO, A. Incluir para saber. Saber para excluir. **Revista Proposições**, v.12, n.2-3(35-36). jul.-nov.2001.

TENÓRIO, J. Professores: a última trincheira contra a barbárie. **Zero Hora**, Porto Alegre, p. 2, 23 de dezembro de 2020.

THOMA, A. S.; OLIVEIRA, C. J. Educação de Surdos: Políticas e Práticas. **Reflexão e Ação**, v 23, n. 3, 2015.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2007.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie3.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2020.

_____. **Carta Internacional de Educação Física, Atividade Física e Esporte**, 2015. Disponível em: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13150&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html. Acesso em: 05 jan. 2020.

WITTIZORECKI, E. S., MOLINA NETO, V. O trabalho docente dos professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. **Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p.47-70, jan./abr. 2005.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Brookman, 2015.

APÊNDICES

A. Época, termos e significados da denominação de pessoas com deficiência no Brasil.

ÉPOCA	TERMOS E SIGNIFICADOS	VALOR DA PESSOA
<p>No começo da história, durante séculos.</p> <p>Romances, nomes de instituições, leis, mídia e outros meios mencionavam “os inválidos”. Exemplos: “A reabilitação profissional visa a proporcionar aos beneficiários inválidos ...” (Decreto federal nº 60.501, de 14/3/67, dando nova redação ao Decreto nº 48.959 A, de 19/9/60).</p>	<p>“Os inválidos”. O termo significava “<u>indivíduos sem valor</u>”. Em pleno século 20, ainda se utilizava este termo, embora já sem nenhum sentido pejorativo.</p> <p>Outro exemplo: “Inválidos insatisfeitos com lei relativa aos ambulantes” (Diário Popular, 21/4/76).</p>	<p>Aquele que tinha deficiência era tido como socialmente inútil, um peso morto para a sociedade, um fardo para a família, alguém sem valor profissional.</p> <p>Outros exemplos: “Servidor inválido pode voltar” (Folha de S. Paulo, 20/7/82). “Os cegos e o inválido” (IstoÉ, 7/7/99).</p>
<p>Século 20 até ± 1960.</p> <p>“Derivativo para incapacitados” (Shopping News, Coluna Radioamadorismo, 1973). “Escolas para crianças incapazes” (Shopping News, 13/12/64).</p> <p>Após a I e a II Guerras Mundiais, a mídia usava o termo assim: “A guerra produziu incapacitados”, “Os incapacitados agora exigem reabilitação física”.</p>	<p>“Os incapacitados”. O termo significava, de início, “<u>indivíduos sem capacidade</u>” e, mais tarde, evoluiu e passou a significar “<u>indivíduos com capacidade residual</u>”. Durante várias décadas, era comum o uso deste termo para designar pessoas com deficiência de qualquer idade. Uma variação foi o termo “os incapazes”, que significava “<u>indivíduos que não são capazes</u>” de fazer algumas coisas por causa da deficiência que tinham.</p>	<p>Foi um avanço da sociedade reconhecer que a pessoa com deficiência poderia ter capacidade residual, mesmo que reduzida.</p> <p>Mas, ao mesmo tempo, considerava-se que a deficiência, qualquer que fosse o tipo, eliminava ou reduzia a capacidade da pessoa em <u>todos</u> os aspectos: físico, psicológico, social, profissional etc.</p>
<p>De ± 1960 até ± 1980.</p> <p>“Crianças defeituosas na Grã-Bretanha tem educação especial” (Shopping News, 31/8/65).</p> <p>No final da década de 50, foi fundada a Associação de Assistência à Criança <u>Defeituosa</u> – AACD (hoje denominada Associação de Assistência à Criança Deficiente).</p> <p>Na década de 50 surgiram as primeiras unidades da Associação de Pais e Amigos dos <u>Excepcionais</u> - Apae.</p>	<p>“Os defeituosos”. O termo significava “<u>indivíduos com deformidade</u>” (principalmente física).</p> <p>“Os deficientes”. Este termo significava “<u>indivíduos com deficiência</u>” física, mental, auditiva, visual ou múltipla, que os levava a executar as funções básicas de vida (andar, sentar-se, correr, escrever, tomar banho etc.) de uma forma diferente daquela como as pessoas sem deficiência faziam. E isto começou a ser aceito pela sociedade.</p> <p>“Os excepcionais”. O termo significava “<u>indivíduos com deficiência mental</u>”.</p>	<p>A sociedade passou a utilizar estes três termos, que focalizam as deficiências em si sem reforçarem o que as pessoas não conseguiam fazer como a maioria.</p> <p>Simultaneamente, difundia-se o movimento em defesa dos direitos das pessoas superdotadas (expressão substituída por “pessoas com altas habilidades” ou “pessoas com indícios de altas habilidades”). O movimento mostrou que o termo “os excepcionais” não poderia referir-se exclusivamente aos que tinham deficiência mental, pois as pessoas com superdotação também são excepcionais por estarem na outra ponta da curva da</p>

		inteligência humana.
<p>De 1981 até ± 1987.</p> <p>Por pressão das organizações de pessoas com deficiência, a ONU deu o nome de “Ano Internacional das <u>Pessoas</u> Deficientes” ao ano de 1981.</p> <p>E o mundo achou difícil começar a dizer ou escrever “<u>pessoas</u> deficientes”. O impacto desta terminologia foi profundo e ajudou a melhorar a imagem destas pessoas.</p>	<p>“Pessoas deficientes”. Pela primeira vez em todo o mundo, o substantivo “deficientes” (como em “os deficientes”) passou a ser utilizado como adjetivo, sendo-lhe acrescentado o substantivo “pessoas”.</p> <p>A partir de 1981, <u>nunca mais se</u> utilizou a palavra “indivíduos” para se referir às pessoas com deficiência.</p>	<p>Foi atribuído o valor “pessoas” àqueles que tinham deficiência, igualando-os em direitos e dignidade à maioria dos membros de qualquer sociedade ou país.</p> <p>A Organização Mundial de Saúde (OMS) lançou em 1980 a Classificação Internacional de <u>Impedimentos</u>, <u>Deficiências</u> e <u>Incapacidades</u>, mostrando que estas três dimensões existem simultaneamente em cada pessoa com deficiência.</p>
<p>De ± 1988 até ± 1993.</p> <p>Alguns líderes de organizações de pessoas com deficiência contestaram o termo “pessoa deficiente” alegando que ele sinaliza que a pessoa inteira é deficiente, o que era inaceitável para eles.</p>	<p>“Pessoas portadoras de deficiência”. Termo que, utilizado somente em países de língua portuguesa, foi proposto para substituir o termo “pessoas deficientes”.</p> <p>Pela lei do menor esforço, logo reduziram este termo para “portadores de deficiência”.</p>	<p>O “portar uma deficiência” passou a ser um valor agregado à pessoa. A deficiência passou a ser um detalhe da pessoa. O termo foi adotado nas Constituições federal e estaduais e em todas as leis e políticas pertinentes ao campo das deficiências. Conselhos, coordenadorias e associações passaram a incluir o termo em seus nomes oficiais.</p>
<p>De ± 1990 até hoje.</p> <p>O art. 5º da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11/9/01, Explica que as necessidades especiais decorrem de três situações, uma das quais envolvendo dificuldades vinculadas a deficiências e dificuldades não-vinculadas a uma causa orgânica.</p>	<p>“Pessoas com necessidades especiais”. O termo surgiu primeiramente para substituir “deficiência” por “necessidades especiais”. daí a expressão “portadores de necessidades especiais”.</p> <p>Depois, esse termo passou a ter significado próprio sem substituir o nome “pessoas com deficiência”.</p>	<p>De início, “necessidades Especiais” representava apenas um novo termo.</p> <p>Depois, com a vigência da Resolução nº2, “necessidades especiais” passou a ser um valor agregado tanto à pessoa com deficiência quanto a outras pessoas.</p>
<p>Mesma época acima.</p> <p>Surgiram expressões como “crianças especiais”, “alunos especiais”, “pacientes especiais” e assim por diante numa tentativa de amenizar a contundência da palavra “deficientes”.</p>	<p>“Pessoas especiais”.</p> <p>O termo apareceu como uma forma reduzida da expressão “pessoas com necessidades especiais”, constituindo um eufemismo dificilmente aceitável para designar um segmento populacional.</p>	<p>O adjetivo “especiais” permanece como uma simples palavra, sem agregar valor diferenciado às pessoas com deficiência. O “especial” não é qualificativo exclusivo das pessoas que têm deficiência, pois ele se aplica a qualquer pessoa.</p>
<p>Em junho de 1994.</p> <p>A Declaração de Salamanca preconiza a educação inclusiva para todos, tenham ou não uma deficiência.</p>	<p>“Pessoas com deficiência” e pessoas sem deficiência, quando tiverem necessidades educacionais especiais e se encontrarem segregadas, têm o direito de fazer parte das escolas inclusivas e da sociedade inclusiva.</p>	<p>O valor agregado às pessoas é o de elas fazerem parte do grande segmento dos excluídos que, com o seu poder pessoal, exigem sua inclusão em todos os aspectos da vida da sociedade. Trata-se do empoderamento.</p>
<p>Em maio de 2002.</p>	<p>“Portadores de direitos especiais”. O termo e a sigla</p>	<p>Não há valor a ser agregado com a adoção deste termo, por</p>

<p>O Frei Betto escreveu no jornal O Estado de São Paulo um artigo em que propõe o termo “portadores de direitos especiais” e a sigla PODE.</p> <p>Alega o proponente que o substantivo “deficientes” e o adjetivo “deficientes” encerram o significado de falha ou imperfeição enquanto que a sigla PODE exprime capacidade.</p> <p>O artigo, ou parte dele, foi reproduzido em revistas especializadas em assuntos de deficiência.</p>	<p>apresentam problemas que inviabilizam a sua adoção em substituição a qualquer outro termo para designar pessoas que têm deficiência. O termo “portadores” já vem sendo questionado por sua alusão a “carregadores”, pessoas que “portam” (levam) uma deficiência. O termo “direitos especiais” é contraditório porque as pessoas com deficiência exigem equiparação de direitos e não direitos especiais. E mesmo que defendessem direitos especiais, o nome “portadores de direitos especiais” não poderia ser exclusivo das pessoas com deficiência, pois qualquer outro grupo vulnerável pode reivindicar direitos especiais.</p>	<p>motivos expostos na coluna ao lado e nesta.</p> <p>A sigla PODE, apesar de lembrar “capacidade”, apresenta problemas de uso: Imaginem a mídia e outros autores escrevendo ou falando assim: ‘Os Podes de Osasco terão audiência com o Prefeito...’, ‘A Pode Maria de Souza manifestou-se a favor ...’, ‘A sugestão de José Maurício, que é um Pode, pode ser aprovada hoje...’</p> <p>Pelas normas brasileiras de ortografia, a sigla PODE precisa ser grafada “Pode”.</p> <p>Norma: Toda sigla com mais de 3 letras, pronunciada como uma palavra, deve ser grafada em caixa baixa com exceção da letra inicial.</p>
<p>De ± 1990 até hoje e além.</p> <p>A década de 90 e a primeira década do século 21 e do Terceiro Milênio estão sendo marcadas por eventos mundiais, liderados por organizações de pessoas com deficiência.</p>	<p>“Pessoas com deficiência” passa a ser o termo preferido por um número cada vez maior de adeptos, boa parte dos quais é constituída por pessoas com deficiência que, no maior evento (“Encontrão”) das organizações de pessoas com deficiência, realizado no Recife em 2000, conclamaram o público a adotar este termo. Elas esclareceram que não são “portadoras de deficiência” e que não querem ser chamadas com tal nome.</p>	<p>Os valores agregados às pessoas com deficiência são:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) o do empoderamento [uso do poder pessoal para fazer escolhas, tomar decisões e assumir o controle da situação de cada um]. 2) O da responsabilidade de contribuir com seus talentos para mudar a sociedade rumo à inclusão de todas as pessoas, com ou sem deficiência.

B - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Roteiro de observação nº: _____

Escola: _____

Data de observação: _____

Início: _____

Término: _____

	O QUE FAZEM	COMO FAZEM	ATITUDES ISOLADAS	ATITUDES EM GRUPO	ESTRATÉGIAS
PROFESSOR					
ALUNO					
CONTEÚDO					

C. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Elaborado de acordo com a Resolução 466/12 e Resolução 510/16

Você está sendo convidado a participar de um estudo sobre a Educação Física Escolar no contexto da Inclusão de estudantes no Ensino Fundamental de Escolas Municipais. Peço que você leia este documento e esclareça suas dúvidas antes de consentir, com a sua assinatura, a sua participação neste estudo. Você receberá uma cópia deste termo, para que possa questionar eventuais dúvidas que venham a surgir, a qualquer momento, se assim o desejar.

Objetivo Geral do Estudo:

Compreender como o professorado de Educação Física se integra e transfere à sua prática pedagógica as políticas públicas de educação inclusiva no Ensino Fundamental implementadas na Rede Municipal de Ensino de Canoas/RS.

Procedimentos:

Durante a realização deste trabalho de campo, as informações para este estudo serão coletadas através de análise de documentos, observações, registro em diário de campo e entrevistas.

As observações serão feitas em horário de funcionamento da escola e de realização das aulas de Educação Física do Ensino Fundamental. Serão feitos registros em diário de campo do que for observado, de forma descritiva.

As entrevistas serão previamente agendadas, a serem realizadas em seu ambiente escolar, com duração máxima de uma hora. Esta entrevista será gravada, transcrita e devolvida para sua confirmação e, se necessário, correção das informações coletadas.

O relatório final deste estudo também lhe será devolvido para leitura e apreciação das informações coletadas e interpretações realizadas.

Riscos e Benefícios do Estudo:

Como qualquer pesquisa que envolve a participação de seres humanos, esta também oferece alguns riscos em relação às entrevistas e observações das atividades cotidianas dos docentes, tais como: constrangimento e/ou desconforto em expor ideias e opiniões. Entretanto, tenho o compromisso de resguardar o bem-estar dos sujeitos colaboradores/as da pesquisa e as estratégias para prevenir, garantir e minimizar tais circunstâncias. Como participante voluntário da pesquisa está ciente, que sua adesão como da pesquisa pode ocasionar alguns riscos, tais como:

- Quebra de sigilo das informações: para diminuir os riscos de quebra de sigilo e/ou vazamento das informações, todos os instrumentos (entrevistas, diário de campo, narrativas e análise de documentos) e os TCLEs serão no contexto escolar. Após a análise das informações todos os instrumentos e materiais serão guardados por cinco (05) anos e eliminados por incineração após esse período.
- Durante as entrevistas e/ou observações poderá ocorrer situações de desconforto e/ou constrangimento, pois, a temática a ser estudada pode, mesmo que momentânea, suscitar lembranças que provoquem mal-estar. Caso você venha a sentir algo dentro dessa natureza, comunique a pesquisadora para que sejam tomadas as devidas providências, como por exemplo, diálogo entre pesquisadora e participante colaborador/a, visando decisões conjuntas. Além disso, assumo o compromisso de auxiliar os participantes colaboradores/as, em qualquer eventualidade originada pela pesquisa.

Durante a realização da pesquisa, serão obtidas as assinaturas dos participantes da pesquisa e da pesquisadora, também, constarão em todas as páginas do TCLE as rubricas da pesquisadora e do participante da pesquisa. Caso o participante da pesquisa desejar, poderá pessoalmente, ou por meio de telefone, entrar em contato com o pesquisador responsável para tomar conhecimento dos resultados parciais e finais desta pesquisa.

Ressaltamos, ainda, que você não terá despesas e que não haverá benefícios diretos, como remuneração ou qualquer outro tipo de contrapartida pela participação na pesquisa. No entanto, haverá benefícios indiretos, na medida em que você poderá contribuir para o entendimento científico do desenvolvimento da Educação Especial e Inclusiva na disciplina de Educação Física e também e a análise dos problemas relacionados ao trabalho docente na escola, possibilitando informações à formação de professores.

Confidencialidade:

Todas as informações coletadas, sob a responsabilidade do pesquisador, preservarão a identificação dos colaboradores pesquisados e ficarão protegidas de utilização não autorizadas.

Voluntariedade:

A recusa do participante em seguir contribuindo com o estudo será sempre respeitada, possibilitando que seja interrompido o processo de coleta das informações, a qualquer momento, se assim for o seu desejo.

Novas Informações:

A qualquer momento os participantes do estudo poderão requisitar informações esclarecedoras sobre o projeto de pesquisa e as contribuições prestadas, através de contato com o pesquisador.

Contatos:

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança.

Endereço: Rua Felizardo, nº 750, Jardim Botânico, Porto Alegre/RS.

Orientador da Pesquisa: Prof. Dr. Vicente Molina Neto.

E-mail: 00006808@ufrgs.br

Telefone: (51) 33085821

Mestranda: Caroline Maciel da Silva

E-mail: carolinemaciel78@gmail.com

Telefone: (51) 98110-6683

Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS – CEP/UFRGS

Av. Paulo Gama, 110 – Sala 317 – Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro

CEP: 90040 – 060 - Porto Alegre – RS

Fone: (051) 33083738

E-mail: etica@propesq.ufrgs.br

Dr. Vicente Molina Neto

Professor Colaborador do PPGCHM/UFRGS

Caroline Maciel da Silva

(Mestranda do PPGCMH da ESEFID/UFRGS)

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Eu _____, Docente da Escola _____, declaro que li as informações oferecidas acima, estou esclarecido (a) sobre as questões referentes à pesquisa e concordo em participar livremente do estudo.

Assinatura do Participante

D. CARTA DE APRESENTAÇÃO



ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA

Porto Alegre, XX DE XXXXX DE 2019.

À Diretora da EMEF XXXX

Prof.^a. XXXX

Senhora Diretora.

A Rede Municipal de Ensino de Canoas tem se constituído como foco das investigações do Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte (F3P-EFICE), que atualmente está registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq e vinculado institucionalmente a Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEFID/UFRGS).

Trata-se de um grupo composto por estudantes de pós-graduação da ESEFID/UFRGS e professores de educação física das escolas de diversas Redes Municipais de Ensino. No site <http://www.esef.ufrgs.br/f3p-efice/> pode ser visto que muitos desses professores já concluíram seus mestrados e suas publicações tendo como referência as atividades de pesquisa realizadas nas escolas municipais.

Assim sendo, apresento o estudante Prof. CAROLINE MACIEL DA SILVA que está realizando sua Dissertação de Mestrado através do projeto de pesquisa intitulado **EDUCAÇÃO FÍSICA, DOCÊNCIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS**: um estudo de caso na Rede Municipal de Canoas/RS.

Neste sentido, gostaria de contar com a colaboração de vossa Diretora, possibilitando o acesso do estudante a algumas informações sobre a Rede e seus

professores. Esclareço que os dados serão examinados com total descrição e cuidados éticos, ficando, desde já, garantido o sigilo das fontes e das informações.

Sem mais para o momento, coloco-me a vossa disposição para os esclarecimentos que forem necessários e agradecemos antecipadamente sua atenção.

Atenciosamente,

Vicente Molina Neto.
Professor Titular da UFRGS
Pesquisador do CNPq

E. TERMO DE CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL

59

B. Declaração de Autorização da Escola

Nome da Escola:

Nome do (a) Diretor (a):

Endereço: AV. URUGUAIANA, 422 - CANOAS/RS

Declaro para fins de consentimento institucional que a pesquisadora Caroline Maciel da Silva, CREF 020197, está autorizada a realizar coleta de informações para a pesquisa intitulada: EDUCAÇÃO FÍSICA, DOCÊNCIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS - UM ESTUDO DE CASO NA REDE MUNICIPAL DE CANOAS/RS.

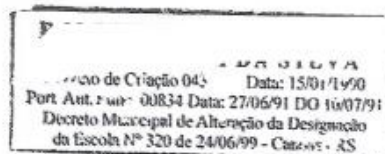
Estou ciente de que a pesquisadora objetiva compreender como o professorado de Educação Física se integra e transfere à sua prática pedagógica as políticas públicas de educação inclusiva no Ensino Fundamental implementadas na Rede Municipal de Ensino de Canoas/RS. Para efetivar a coleta das informações a pesquisadora terá permissão para acessar e analisar documentos pedagógicos tais como: Projeto Político Pedagógico, Planos de Ensino, Registros de Atividades, Documentos Orientadores da Educação Fundamental, além de realizar observações e entrevistas com os colaboradores. As entrevistas serão realizadas mediante autorização prévia.

É do meu conhecimento que a pesquisadora ocultará a identidade dos sujeitos participantes e respeitará os procedimentos éticos com as informações obtidas. As atividades da pesquisadora deverão ser executadas sem prejuízo nas atividades da comunidade escolar.

Data: 24/10/2019

Germana Sapinho da Silva

Germana Sapinho da Silva
Assinatura e Carimbo da Direção da Escola
Município de Canoas
Matrícula 106561



B. Declaração de Autorização da Escola

Nome da Escola:

Nome do (a) Diretor (a):

Endereço: RUA CAÇADORA, 400 B. MATIAS VELHO - CANOAS - RS

Declaro para fins de consentimento institucional que a pesquisadora Caroline Maciel da Silva, CREF 020197, está autorizada a realizar coleta de informações para a pesquisa intitulada: EDUCAÇÃO FÍSICA, DOCÊNCIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS - UM ESTUDO DE CASO NA REDE MUNICIPAL DE CANOAS/RS.

Estou ciente de que a pesquisadora objetiva compreender como o professorado de Educação Física se integra e transfere à sua prática pedagógica as políticas públicas de educação inclusiva no Ensino Fundamental implementadas na Rede Municipal de Ensino de Canoas/RS. Para efetivar a coleta das informações a pesquisadora terá permissão para acessar e analisar documentos pedagógicos tais como: Projeto Político Pedagógico, Planos de Ensino, Registros de Atividades, Documentos Orientadores da Educação Fundamental, além de realizar observações e entrevistas com os colaboradores. As entrevistas serão realizadas mediante autorização prévia.

É do meu conhecimento que a pesquisadora ocultará a identidade dos sujeitos participantes e respeitará os procedimentos éticos com as informações obtidas. As atividades da pesquisadora deverão ser executadas sem prejuízo nas atividades da comunidade escolar.

Data: 24/10/19

Assinatura e Carimbo da Direção da Escola

Lucimeri T. Plachini
Diretora
Mat.: 8915-0

Decreto de Criação e Denominação	
Nº 221	Data 22/09/2002
Plano de Ensino e Currículo	
Nº 1422/03	Data 31/01/03
Decreto Nº 8	Data 13/01/14
CANOAS - RS	

F. ENTREVISTA TRANSCRITA – PROFESSOR MAURÍCIO

Roteiro de Entrevista Semiestruturada - aos docentes da disciplina de Educação Física das Escolas Municipais.

Entrevista nº: 01

Nome do (a) colaborador (a): Professor Maurício

Escolaridade/Instituição: Licenciado em Ed. Física - ULBRA

Tempo de experiência profissional: 13 anos

Tempo de Trabalho na Escola: 4 anos

Regime de Trabalho: 40h semanais

Número de horas/aulas semanais: 26h/aula, 6h de janelas cumpridas na escola e 8h de planejamento semanal.

Data da Entrevista: 07/07/2020

Horário de início: 19:50 **Horário de Término:** 20:40 **Duração:** 50 minutos

Local da Entrevista: Google Meet – link: YXS-FMIA-MQE

1) Fale-me como decidiu cursar Educação Física?

M: Foi ao acaso porque isso em 1999 eu namorava uma menina lá no outro bairro Estância Velha e a irmã dela por acaso um dia falou assim: a Ulbra está fazendo promoção, 5 cadeiras tanto e eu peguei meio que no ar assim. No outro dia fui lá me inscrevi no vestibular e fiquei como suplente na época era bem concorrido e eu não tinha estudado e acabei ficando como suplente e assim foi meio que não foi nada planejado eu nem esperava passar também no vestibular.

2) Comente como foi o teu ingresso na Rede Municipal de Canoas e tua experiência como docente.

M: Eu antes de Canoas eu fui concursado em Novo Hamburgo e Nova Santa Rita, primeiro Nova Santa Rita depois Novo Hamburgo e segui trabalhando concomitantemente nos dois. Só que ficava muito longe os deslocamentos, desgastava muito tinha muito investimento de gasolina também. Aí abriu concurso para cá, eu fiz. Assim que fui chamado para fazer os exames médicos aí eu me exonerei dos outros dois e assumi aqui. Isso foi em 2016, aí eu comecei na Escola João Palma da Silva trabalhando com turmas regulares e fiquei... eu não lembro agora se eu cheguei a completar um ano lá e depois no outro aí eu fui para o CEIA para atender crianças de inclusão do município, é meio que um lugar centralizador de todas as crianças do município que precisam de atendimento são encaminhadas para lá, é feita uma triagem então fiquei 20 horas no João Palma e 20 horas no CEIA. Depois eu queria sair do João Palma para uma escola mais próxima aqui que

é o Odette aí já estava praticamente acertado. Quando eu fui buscar o fono na secretaria de educação a moça me ofereceu a Vitória. Só que eu não tinha Libras e aí o primeiro impulso foi dizer não por causa do receio da língua, daí ela falou: - não, a diretora te ajuda, etc., etc. E entrei com 20h, aí a diretora já me conseguiu mais 20, acabei ficando as 40 ali. Foi meio acho que é desafiador é meio comum de falar assim para mim foi muito bom porque foi uma proposta totalmente diferente né do que vinha sendo até então meu trabalho nunca tinha trabalhado com turmas exclusivamente de inclusão com algum tipo de necessidade especial e aí tinha um obstáculo, que é a barreira da língua que eu tinha que aprender e tal ,mas eu aceitei também porque como eu trabalho de educação física em tese ficaria mais fácil em função do corpo né, gestos ,sinais, isso facilitaria muito pela expressão corporal que a gente usa no trabalho. Então foi indo bem tranquilo, os alunos me receberam bem, teve uma receptividade boa, foi um aprendizado bem grande - está sendo ainda - turmas pequenas outra realidade bem diferente da que eu vinha tendo, tem tudo, mas agora antes da parada o nono ano tinha uma aluna e acredito que ela nem vai voltar por que ela se mandou para Caxias e está grávida, acredito que ela nem volte. Então se a gente voltar para a escola esse ano provavelmente nem formatura vai ter. Mas é um trabalho bacana, só que exige um pouco mais de planejamento. Porque além da surdez tem outros comprometimentos: retardo mental, tem síndrome de Down, tem paralisia cerebral enfim, autismo. Então nem sempre o que tu planejas tu consegues, tem alunos que a gente fica só de monitor caminhando com eles pelo pátio por que tu não consegues fazer nada além, autismo severo, né. Mas é um trabalho bacana eu estou gostando é melhor que o regular em função do desgaste físico ser menor, pelas turmas serem menores.

C: Tu estás na Vitória tem o quê? Quatro anos?

M: Eu acho que faz três. Eu acho que eu cheguei a completar um ano de João Palma e CEIA. Em 2017 eu fui para a Vitória. Eu fechei em abril quatro anos de município.

3) Há quanto tempo trabalha nesta escola? Comente sobre a sua história nesta escola. Como é trabalhar nessa escola?

M: Foi também inesperado, eu não planejava, eu nem conhecia a escola, talvez já tivesse passado algumas vezes ali na frente e nunca associei com a possibilidade de trabalhar ali, e aí foi quando eu fui pegar a fono para outra escola que me

ofertaram ela eu fui conhecer conversei com a diretora, a diretora insistiu bastante até porque ninguém se disponibilizava a ir em função do medo da língua né. E aí para mim pertinho de casa também, a 5 minutos de carro né, uma baita mudança também. Se bem que o João Palma era perto, mas em relação aos municípios anteriores e eu topei porque era uma coisa nova, chega um tempo que tu ficas meio saturado sempre das mesmas coisas, da mesma forma de trabalho, ali nós conversamos bastante. Antes também é uma escola de turno integral, então até às 15 horas a gente tem alunos e depois das 15h não tem mais, então as janelas são respeitadas e tu não precisa estar substituindo ninguém. São turmas pequenas, eventualmente falta professor, a gente junta turma com facilidade né, então isso não sobrecarrega ninguém, ficou muito bom de trabalhar nesse formato. Então, mas antes de entrar eu tirei bastante dúvidas com ela: como seriam os alunos, como era a receptividade deles. Até a gente tem alunos até às 17 horas que são alunos que vão só de tarde, aí eles não fazem parte do grupo integral do turno integral porque são alunos que têm outros compromettimentos, que são esses casos mais graves assim que ficam em alfabetização, eles ficam em turmas de iniciação à Libras. E aí eles ficam até as 17h. Alguns dias da semana a gente atende também depois das 15h, mas em geral as turmas de 1º a EJA - a EJA fica até o meio-dia e os alunos de primeiro ao nono ficam das 8h até as 15h e aí o formato é diferente também e isso me atraiu bastante. O professor Vanderlei cuida dos pequenos, eu atendo os pequenos também primeiro ao quinto só que daí em oficinas de recreação. Ele é o professor de Educação Física do 1º ao 5º. Eu sou professor de educação física do restante, do sexto até a EJA e essas turmas da tarde. Ele atende do primeiro ao quinto e ele não atende os grandes, nem recreação.

4) O que tu levava em consideração ao escolher os temas das tuas aulas?

M: O grupo, porque às vezes a gente planeja para uma turma que tem 13, no outro dia vai um, aí fica uma aula particular. Ou uma turma que tem dois não vai ninguém, aí tu acaba tem que levar tudo isso em consideração e sempre tem uma carta na manga, porque de repente ele veio...algum deles como a gente tinha ano passado ele tinha transtorno do opositor, tu não podia falar “não” para ele que ele pirava. Ele levantava cadeira, atirava mesa e assim que passava o surto, ele chorava e pedia desculpa. Era uma coisa totalmente incontrolável mesmo, e aí de repente tu planejava uma aula e tu acabava ficando 40 minutos só tentando acalmá-lo e evitar

que ele machucasse os outros. Então é sempre baseado na sondagem que é feita no início e com o grupo que tu tem na mão, com o teu público. Até porque entra muita gente durante o ano sai muita gente durante o ano. A rotatividade ali é grande, mas as turmas sempre permanecem pequenas, por que eles não dão continuidade. Na verdade, assim: eu percebo que, os alunos dali, com algumas exceções, não gostam de estudar, por que tem muita regra, porque eles veem os outros aí que estão na sinaleira vendendo caneta, vendendo calendário, eles acham que é bacana e dá para se manter assim. Já teve casos de meninas - como a irmã dessa que está grávida - que ela gostava da ideia de ficar grávida por que ganharia o bolsa família, ganharia auxílio disso e daquilo, é bem comum. E eles gostam, eles tão ali pelo social deles né, porque o momento onde eles conseguem se unir. Então a gente às vezes libera até o uso de celular para eles conversarem em chamada de vídeo com alunos que não foram na aula, enfim, porque para eles é o momento. Eu nem imagino agora como está sendo né, eles não têm contato físico, eles moram no Guajuviras, um em Niterói, outro na Estância, mas também né o grupo que tu tem na mão e com muita expectativa de quem tu vai ter no dia da aula.

5) Há estudantes que requerem atenção especial nas tuas aulas? Que tipo de atenção precisam?

M: Eles precisam mais do professor... o professor tem várias versões, nesse caso aí é a versão ombro amigo assim que às vezes eles só querem falar né... falar falar falar, como que foi em casa, o que aconteceu porque ele tem muito problema familiar os pais não se comunicam, a maioria deles os pais não sabem Libras e não querem aprender, então eles ficam muito chateados, eles choram com frequência eles são muitos emotivos então tem dias que a tua aula vira um seminário daí a gente põe todo mundo sentado no chão - todo mundo - os dois ou três ou quatro que vão né, a gente põe todos sentados a gente fica conversando e trocando ideia e nada a ver com educação física. Então ali é o momento que tu tá alheio à educação física e te digo que se fosse por eles seria a maior parte das aulas porque eles precisam muito falar, eles chegam, ainda mais se eles não te veem. Teve um tempo que eu fiquei de licença saúde... Nossa Senhora, parecia que eu tinha morrido e reencarnei, porque parecia uma eternidade para eles... então eles queriam falar tudo que aconteceu no período. Quem deu aula para ele se eles gostaram se eles não gostaram. Por que que ela fazia aquilo, por que eu usava

determinadas coisas e aí tem que justificar tudo para eles mas tem que dar um basta porque senão a coisa se estende. E o futebol né está sempre presente nos meninos e aí também tu tem que ter sempre uma Fala um pouco de abertura de horizontes né porque para eles e o esporte que eles conhecem é esse que ele tem mais contato, que eles conseguem entender regras com mais facilidade assistindo e que eles praticam normalmente, em situações normais como quando eles se encontram, é mais isso daí mesmo sem entender muito, é mais a versão Professor ouvinte apesar de eles não falarem é o professor que os ouve, que lê os sinais deles, que é o que eles precisam às vezes.

6) Comente o trabalho da Educação Física com esses estudantes. O professor/a atua diferente das outras disciplinas? Como ela (disciplina) pode contribuir com esses estudantes?

M: A educação física eu não sei te dizer se ela é diferente das outras eu vejo os professores trabalhando de diversas formas nas disciplinas. Lá eu trabalho com oficina de xadrez com eles. Mas as aulas de Educação Física mesmo, o principal ponto mais positivo ali é aproximá-los, formar grupo. Porque como eu disse antes é um momento que eles têm para socializar e a educação física proporciona isso entre as turmas, principalmente quando tem que juntar turmas, daí se tem contato com aluno de outra série e tal, porque ali é uma turma de cada série só, então de repente o aluno do 7º tem contato com o do sexto que reprovou no passado mas eles vinham desde o primeiro ano juntos e um parou e o outro foi, então tem eles só se falam nos intervalos Eu acho que o principal ponto alii da Educação Física é trazer coisas novas para eles até porque por isso eu não eu não faço um trimestre um esporte, outro trimestre outro Esporte. Dentro do trimestre dentro de determinado período, faz uma periodização ali e o máximo de vivências diferentes possível porque eu sei que eles não vão ter nada fora dali né, mas eu ainda fico acho que o peso maior educação física tem ali ainda é de aproximá-los. As outras disciplinas eu sei que tem essa possibilidade, mas eu não saberia te dizer se eles fazem. Não é um trabalho igual as turmas regulares, a proposta é diferente das turmas de escola regular, em função do número de alunos, em função de ser uma realidade social diferente, uma realidade cultural diferente. Tem estudiosos que falam em Cultura Surda, tem umas pessoas que acreditam outras que não em Cultura Surda, que eles uma própria cultura deles. Te confesso que eu não tenho opinião formada, acho que

às vezes tem e que às vezes eles não têm. Se fala tanto inclusão e aí tu vai dizer que eles têm uma cultura própria deles para incluir eu não sei até onde faz sentido ou não faz. Até foi um professor da UFRGS lá Vinícius alguma coisa e ele é muito defensor de que surdo tem cultura surda e ponto final. Porque se tem uma escola de surdos isso já é um sinal de que existe culturas surda. Mas ele pode também ser segregador né porque daí os alunos surdos saem das escolas regulares e vão todos para ali. Não sei, não tenho opinião formada. Então eu acho que é basicamente isso sabe, aí é um trabalho diferente em função do público de todo o histórico e a bagagem que esse público traz social, cultural física até porque tem alguns que também tem muitos problemas de coordenação motora em função de não ouvir. Acredito que algum problema de labirinto alguma coisa coclear ali que interfira no equilíbrio deles também, mas a proposta é a trabalhar adaptando, o máximo que tu puder adaptar.

7) Como tu enxergas o teu trabalho docente junto aos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades??

M: Não tem aluno com altas habilidades. Tem um aluno que eu acho que ele tá no terceiro ano que a gente estava cogitando avançá-lo, porque ele é muito esperto. Ele faz uns raciocínios muito adiante dos outros, ele consegue abstrair bastante assim os raciocínios. Só que ele ouve um pouco, então a gente acredita que possa ser em função dele conseguiu ouvir um pouco, que isso facilita a vida dele em relação aos outros. Então estavam estudando avançar ou não o menino é o que se destaca mais e os outros têm aquelas diferenciações normais sabe, um fala um pouco mais, outro se interessa pouco mais, então aprende mais e tal. Mas eu acho que o meu trabalho ali não é de o professor de Educação Física. Eu não me sinto ali dentro professor de Educação Física deles isso é isso já cheguei a essa conclusão. Pode ser que mude, mas até hoje eu não me sinto professor, eu me sinto ali um facilitador, alguém que consegue trazer, demonstrar coisas que eles não conhecem apresentar coisas novas sabe, um mediador entre o que eles não conhecem e eles e tu assume ali muito a postura de ouvinte né, então não chega a ser uma relação de amizade, mas é uma relação. Eu não sinto como uma relação professor-aluno. Tem muita coisa emocional envolvida no trabalho que vai além do tecnicismo sabe, do pragmatismo de uma aula com aquecimento, rotina e volta a calma. Dificilmente isso acontece nas aulas é isso aí eu não me sinto como um professor de Educação Física, me sinto

como um terapeuta, eu só escuto né porque é muita coisa não, não tenho como auxiliar né.

8) Existem, para ti, diferenças na prática profissional em salas de aula com estudantes de inclusão (com deficiência, TGD/ altas habilidades)?

M: Eu acredito que sim em função do espaço, porque a educação física tira o limite das quatro paredes que as outras disciplinas tem né apesar de os outros professores poderem fazer isso de levar para o pátio, de fazer atividades fora dos pavilhões da escola e eles fazem bastante fazem bastante passeio visita a lugares culturais assim museus, etc. Mas ainda assim a educação física ela tem um papel um pouco diferente e acho que é necessário que tenha esse papel de tirá-lo das quatro paredes das outras disciplinas né que é onde... eles são muito ansiosos, eles têm uma necessidade de movimento muito grande que eu percebo até em função da língua né da forma de se expressar então eles estão sempre inquietos e estão sempre em movimento e para eles ali estar dentro de uma sala assim eu sinto que é um é um obstáculo para eles, é difícil. Apesar de que, por exemplo, ali também é uma vantagem das turmas serem pequenas e que a nossa quadra não é coberta, quando chove por exemplo, ou tá muito frio ou muito sol a gente consegue trabalhar lá dentro no espaço né então dificilmente a gente fica especificamente em sala de aula porque eu tento evitar o máximo. Mas tem um momento também a gente tem lá uma brinquedoteca onde tem um videogame, um Xbox. Às vezes tem um aluno, tem dois alunos a gente vai lá para jogar, mas aí eles estão dentro de um lugar fechado fazendo uma atividade prazerosa né para eles. Eu acho que a diferença maior é essa, é o professor de educação física é o cara que tem a chave da porta da rua e para eles isso é muito importante né em função dessa inquietação deles e essa necessidade de movimento que tem.

9) Quais estratégias a escola adota para atender os estudantes com diferentes tipos de necessidades?

M: A diretora dá bastante liberdade para os professores de todas as áreas, para criar, para fazer. Ela é meio, às vezes controladora, mas ela aceita bem o que é novo. Ela é bem democrática ela conversa antes tem algumas coisas que é meio impostas mas tem outras coisas que ela aceita bem, então o que é proposto em geral é levado para o grande grupo. E aí 90% dos casos ele é aceito. Então os

professores têm bastante possibilidade de mudar planejamento. Planejou uma coisa, não deu certo, ou de repente aquele aluno veio com mais problemas do que o dia anterior, tem aluno lá com síndrome de down o Everton que ele tem dias que a mãe dele emboleta ele para ele parar quieto, enche de remédio daí ele vai olhando para o teto aqui, parece que tá vendo duende sabe, a gente não consegue fazer nada com ele, senta e fica ali sentado. Então a gente tem bastante Liberdade de fazer o que quiser, se o aluno tiver disposto a ir para o pátio a gente vai, se não tiver a gente fica eu acho que isso é uma forma boa de trabalhar porque com eles não funcionaria nada muito imposto, apesar de regras funcionarem muito bem com os regulares né, com os que tem só surdez. As regras eles entendem muito bem, mas tem muito medo. Eu não diria respeito, eu diria medo, coisa que a gente... acho que dá... não sei se tu vivia isso, mas eu tinha medo dos professores e ficava quieto por medo. E aí às vezes a diretora se exalta, um professor se exalta, eles vão murchando, mas não te desafiam. E aí tu consegues ir moldando eles, apesar de ser por medo, mas eles te ouvem ali, eles fazem o que tem que fazer não é o jeito ideal, mas às vezes funciona no dia anterior funcionou, hoje não funciona e tentar mudar sempre tendo liberdade né. Depende muito do teu olhar, não tem como tu montar uma receita né, depende do que tu presencia no dia tem que ter sempre eu digo que o professor de Educação Física ele não pode trabalhar no improviso, mas ele tem que saber improvisar que tu chegou no dia ali que tu vai encontrar é totalmente diferente do dia anterior tanto em número de alunos quanto em disponibilidade deles em fazer quando se tem disponibilidade emocional deles. Enfim tem uma série de fatores, mas a liberdade existe. A gente consegue trabalhar de formas diferentes.

10) Como é o contexto em que a escola está inserida (comunidade, pais, estudantes, outras instituições do entorno da escola)?

M: Os pais não são presentes. Quando tem reunião de pais ou conselho de classe vai um ou dois pais. Sempre os mesmos, que geralmente vão os pais dos alunos bons, os que precisam nunca vão, e até tem muitos que nem tem dinheiro para o ônibus, ali tem muito assistencialismo na escola de doações dos professores frequentemente doam e fazem cestas e vão nas casas porque realmente é bem difícil a situação deles, é muito conflito familiar quase que todos aí quase 100% acho que a escola deve ter matriculados hoje e frequentando antes da parada 41, 42 alunos e é a esmagadora maioria tem problemas familiares: abuso de todos os tipos,

falta de comunicação, briga, alcoolismo, drogas, irmão que se droga, irmão que é traficante parente que isso... teve um caso de uma mãe lá que ela queria me bater por que eu deixei o filho dela de castigo e ela foi lá com outro irmão mais alto, mais novo, querendo saber onde tava o professorzinho, o professorzinho que deixou o filho de castigo. Também eu me exaltei no dia que ela foi lá porque ela foi bêbada, ela está sempre bêbada, bafão de cachaça e o guri ele é.... ele disse ele disse que tem vergonha quando ela vai lá, só que ela passa a mão por cima e o guri é maroto assim sabe, chuta a bola no rosto dos outros, empurra machucando de propósito, meio mesquinho. Um dia aconteceu de eu colocar de castigo e ele chegou em casa e contou, no outro dia ela tava lá e eu tava na sala dos professores em janela e ela falando com a orientadora e eu ouvi: “que ninguém vai deixar meu filho de castigo” e eu levantei da sala e fui lá... e aí eu engrossei, não deveria né...eu falei “a Senhora por favor pega o endereço da secretaria de educação e vai lá se queixar de mim, fique bem à vontade”. Só que ela meio que quis rebater, eu já levantei a voz e a orientadora assistindo tudo e aí depois ela mandou uns áudios para diretora de noite, a diretora me mandou os áudios depois eu fiz um B.O., ela falou de tudo mais um pouco, foi bem ofensiva, ameaçou e tal, nunca foi além, quer dizer, eu só registrei, nunca foi adiante. Foi só por segurança, para ter um respaldo para mim, expliquei toda a situação na delegacia. E aí um dia teve que chamar a diretora do Departamento de Educação Infantil e um cara da guarda municipal junto para ela se sentir amedrontada, porque ela achava que até então ela podia fazer o que quisesse, mas te digo que foi um santo remédio, por que a mulher acalmou, antes ela chegava, botava o dedo na cara de todo mundo, chegava bêbada, então dos males o menor. Assim não foi da melhor forma que deveria ser, mas ela estava se ajustando que ela não incomoda mais. Mas a escola tem muito disso a realidade que ela tá de muito assistencialismo, de uma realidade bem pobre, realmente sem algum chegando na miséria. Essas duas meninas que uma foi para Caxias agora e a irmã dela até pouco tempo ela não tinha um piso na casa dela, a casa era na terra assim, no chão bruto. São criadas pela vó, e a vó já tem quase 90 anos também.. elas moram no Guajuviras. Mas a escola não tem eu acho que tem um aluno ou dois no máximo que são da Mathias, o resto são todos de Canoas, mas bairros periféricos: Guajuviras, Niterói, Estância acho que isso é Mato Grande eu acho que não tem ninguém acho que esses quatro bairros: Mathias, Niterói, Estância e Guajuviras.

11) Como está sendo a tua interação com os estudantes durante o distanciamento social? Quais foram as medidas adotadas pela escola para que o acesso dos estudantes ao material disponibilizado fosse atingido? E para os estudantes com deficiência?

M: a gente tá mandando... a gente fez um cronograma, cada disciplina envia material um dia da semana eu fiquei com a sexta-feira junto com geografia. Aí nós mandamos atividade para a diretora e a diretora encaminha para os grupos que ela tem: grupo de WhatsApp das famílias, das Mães, dos Pais, enfim, até dos alunos mesmo. Encaminha para eles, aí eu tenho feito bastante vídeo eu comprei na internet uns pacotes de vídeos de exercícios para fazer em casa com peso do corpo então e aí a cada sexta-feira eu mando quatro cinco exercícios para ele fazer durante a semana, mas não fazem... e nenhum deles me dá retorno ,a diretora também não dá retorno então toda vez quando eles fazem atividades os alunos eles mesmos postam no grupo que eles têm com a diretora, a diretora posta no nosso grupo e o que eles colocando coisas de artes que eles fazem até receita de bolo que eles aprenderam a fazer nesse período, eles mandam uma imagem do bolo pronto mas nenhuma atividade, imagem fazendo exercício. Mas aí tem que registrar em uma planilha no Drive que a gente criou e é o único contato, eu não tenho tido contato com eles assim no WhatsApp até não tenho nenhum, Facebook rede social não tem nenhum então é o mais próximo que eu chego deles é isso nesse período. Eles não perguntam de mim para diretora, ela também nunca falou nada... então tem um distanciamento, de todas as formas.

12) Como tu percebes as políticas públicas inclusivas da Secretaria Municipal de Educação de Canoas-RS?

M: eu acho ali a nossa escola já chegou em um momento que ela quase nesse período que eu tô ali quase fechou, porque os que alguns políticos estavam achando meio desnecessário, irrelevante. E aí o pessoal andou batendo pé, principalmente a diretora, ela é muito atuante assim nessa área e aí bateu o pé e teve bastante reunião com pessoal de lá e a escola acabou permanecendo mas ela está sempre sob o risco, no foco de que alguma coisa pode acontecer a qualquer momento porque tem poucos alunos e esses alunos seriam colocados nas outras escolas regulares Só que seria um problema porque eles não iriam, porque se uma

professora... tá, alguns até conseguem de repente ler lábios, se tiver falando devagarinho, mas se ela tiver falando de costas ele não vai tá sabendo de nada e aí o município teria que colocar a intérprete em cada sala se tivesse algum, não faria isso, alguns acabariam evadindo. Eu acho que é por isso que a município pesou assim sai mais barato manter ali que a escola já foi criada para isso porque de repente contratar porque aí a lei iria para cima né, porque eu acho que tá na lei da Libras tem que ter intérprete, e tem o investimento na escola é muito baixo né porque ela investimento que cada escola recebe o número de alunos e ali como tem poucos alunos o dinheiro lá anual que é R\$ 2000 anual 2900 alguma coisa assim por ano, só que é uma escola que tem poucos alunos, mas alunos com muito mais necessidades de materiais, materiais diferentes para trabalhar e tem a estrutura. Tem um aluno lá que ele tem distrofia muscular, distrofia lateral alguma coisa assim e ele toma muito corticoide, o guri quase dobrou de peso em função do corticoide e ele não consegue mais subir escada e aí a diretora está pleiteando o elevador já há bastante tempo, tem aluno cadeirante também com paralisia cerebral que a gente não consegue levar para sala de educação física porque ele não consegue subir escada. O investimento é bem pequeno, a quadra não tem cobertura daí os alunos principalmente esses com um pouquinho mais de sensibilidade já não ficam sol, se está muito frio né, já não ficam também, não querem ficar. E eu acho que é basicamente isso, o investimento é muito baixo e a escola está sempre sob o olhar atento assim que dá impressão a diretora faz muito terrorismo também: “de que não pode faltar nada, porque nós temos que cumprir nossas janelas exatamente, porque senão se a Direção de Educação infantil fica sabendo, daí a gente corre o risco de não sei o quê não sei o quê”. Porque ali, queira ou não queira, tem uma turma só de cada série e tem vinte e poucos professores né. Quando falo de Educação Infantil é do 1º ao 5º ano. Não sei se é o segundo ou terceiro que não tem porque estão juntos, segundo e terceiro, então não sei como que é isso. Não lembro como que isso é feito na chamada porque como eu dou recreação para eles eu não tenho caderno de chamada deles. Então tem segundo e terceiro, eles são juntos eu não sei se vale como segundo ou terceiro, ou se a professora faz dois planejamentos diferentes para cada turma aí eu já não sei te dizer. Mas passa muito por investimento, até acho que nesse mandato - eu não tô levantando bandeira de nenhum partido político - mas pelo que eu percebi assim, que a diretora comenta é que esse mandato foi mais acessível do que o anterior para ouvi-la pelo menos, nem

sempre as demandas são atendidas, mas ela foi mais ouvida nesse mandato. Percebeu um pouco mais de esforço por parte do pessoal de lá, em tentar.

13) Tu conheces e/ou utilizas na sua prática pedagógica as políticas de inclusão do Município? Como tu te preparaste para trabalhar com esses estudantes? Fale-me sobre o que é necessário para trabalhar com esses estudantes.

M: Te confesso que não todas, em função do que te falei: nem todas se aplicam né, ao público que a gente tem ali. Agora que se conseguiu renovar o PPP da escola, fazer um pouco diferente, porque tinha muita coisa dentro do próprio PPP que não se aplicava, porque as diretorias da secretaria anteriores não aprovavam, e agora que se fala especificamente em Libras, porque as políticas de inclusão do município são muito generalistas. Elas não direcionam especificamente com o público ali da escola. E mesmo que direcionasse nunca poderia ser em forma de receita pronta, de modelo engessado porque não funcionaria. A gente segue o que a gente tem como aprendizado nas especializações que a gente fez eu por exemplo na especialização que eu fiz em educação física adaptada, me ajudou bastante e aí tem uma disciplina só de surdez, que aí tu consegues pensar bastante a respeito, mas nem sempre consegue aplicar em função do público, não está apto para receber daquele formato.

14) Quais são, para ti, os maiores limites que se colocam diante da prática profissional em salas de aula com estudantes de inclusão (com deficiência, TGD/ altas habilidades)?

M: eu acho que de novo eu volto investimento, mas aí falando da minha área especificamente investimento do município em materiais que tem que ter muito material adaptado e existe no mercado bastante possibilidade e a escola não tem, a escola ainda recebe materiais como se fosse uma escola regular: a bola de vôlei, a corda... eu uso os meus materiais. Tenho uma infinidade de material de treinamento funcional que eu utilizo com eles, trabalho bastante e funciona. Eu acho que o investimento tem que ser direcionado para a especificidade da escola e não acontece e isso é um baita limitador. Agora que eles estão colocando acho que duas salas, uma sala de multimídia que tem aquela tela interativa sabe que aí é para eles o visual é muito importante, a parte visual, e agora que a pouco tempo que se

criou essa sala. Agora entrou lá o Google for Education aí vamos trocar a biblioteca de lugar para ficar ali a sala do Google, então acho que vai ter um pouco mais de interatividade, um formato um pouco diferente, mas eu acho que isso daí não foi uma iniciativa do município, eu acho que foi uma iniciativa da Google não sei se foi investimento do município, não sei como ficou, não ficou bem claro isso para mim. Então tem que vir de fora, se foi esse o caso né, tem que vir de fora alguma coisa de diferente porque o município não conseguia manter. E geralmente o que está no papel ali de metas não se cumpre né de metas a longo prazo, a médio prazo, como tem nos PPPs acaba não se cumprindo por uma série de fatores que a gente já falou antes aqui de cultural, familiar e social, de evasão, de problemas mentais e emocionais que vão ocorrendo com eles durante o ano e aí não se consegue cumprir as metas que estão ali. Mas eu acho que o maior limitador é o investimento na especificidade do público daquela escola.

15) Quais são, para ti, as possibilidades que se colocam diante da prática profissional em salas de aula com estudantes de inclusão (com deficiência, TGD/ altas habilidades)?

M: É extremamente importante o investimento direcionado, o investimento é o limitador e o facilitador ao mesmo tempo. Formações constantes na área, não tem. A escola não tem mais, a escola tinha antes um professor surdo para dar aula de Libras para a comunidade, tinha antes e não tem mais. Inclusive tu fez uma época, né... eu entrei em 2016 no município eu não me engano foi 2016 último ano porque daí iam pagar para professora que ela dá aula na ULBRA lá eu fiz o curso com ela, para Larissa, queriam pagar R\$ 400 por mês para ela, um absurdo né, para ela dar aula de Libras. Aí ela saiu, obviamente. Aí veio uma estagiária surda que depois foi embora também, então não tem nenhum professor surdo ali pra dar aula, isso seria um facilitador na comunicação porque para nós professores, nós lidamos com eles, tu sempre vai aprender novos sinais e realmente, ser influente se tu tiver contato com quem é fluente e eles não são, então tu usa muitos os mesmos sinais, porque se tu for trazer coisas novas dificilmente eles vão entender a não ser os alunos assim oitavo e nono que já tem uma vida social fora e os grupos de WhatsApp deles, então às vezes eles ensinam muita gíria, muito sinal que tá entrando, muito sinal que não se usa mais, mas muita coisa errada né não é nem tudo é literal, nem tudo dá para utilizar então formações para professores, formação continuada seria muito

bem-vinda na área de surdez e para a comunidade do entorno, ter cursos para a comunidade do entorno também facilitaria bastante. Gente assim como eu que não conhecia a escola, tem gente que não sabe da existência da escola né. A gente sabe que tem muito surdo aí largado no município sem estar estudando por de repente não conhecer a escola, não sabe da existência.

16) Que sugestões tu darias para que o trabalho com esses estudantes fosse efetivo e com qualidade maior?

M: olha, eu não vou te dizer que eles precisam de ajuda, porque todos eles vêm de Van. Então eles são pegos em casa e largados em casa, então isso não é um empecilho, a prefeitura atende bem nesse quesito. Eles têm almoço, eles têm lanche, eles ficam até às 13h. Também não tem muito se queixar da Prefeitura além do que eu falei de investimento, tanto em material quanto em estrutura, quanto em nossos docentes, nos professores, mas acho que o que facilitaria, o que daria para sugerir é um olhar diferenciado com um público que é diferente né, não adianta dizer que não, que eles são, eles têm outras as necessidades físicas e emocionais que os alunos das escolas regulares não têm, eles são excluídos. Às vezes os alunos ali do João Palma tão no Recreio, sobem no muro e falam: olha ali, o surdo-mudo, olha ali o mudinho... e não existe mudo, né. O que existe são crianças e pessoas que nunca ouviram uma palavra, nunca articularam uma palavra, mas eles não são mudos E aí tem muito desse rótulo, desse estigma que ainda existe, que seria sugestão também trabalhar nas escolas regulares para que os alunos já crescessem entendendo como que é esta outra realidade né, seja com palestras e seminários, seja com incluir Libras de alguma maneira no... fugiu a palavra... libras no currículo (isso), alguma maneira não talvez não oficialmente assim enviar MEC, mas que se trabalhasse de alguma forma para que se conhecesse né. Às vezes a gente faz uns jogos aí vem outras escolas de ouvintes como foi o caso acho que nós fomos lá né... acabou não aconteceu e aí eu percebo nos ouvintes ali uma surpresa de saber que eles conseguem jogar futebol, para eles era impossível, por que eles são surdos né, seria um baita impedimento eu acho que trazer o conhecimento de como que é, que são seres humanos normais, assim como tem o ser humano que é tetraplégico, paraplégico, tem ser humano que tem deficiência sensorial mas que não tem nada de problema corporal, é uma deficiência sensorial, ele não escuta, Mas é um ser humano que tem as mesmas possibilidades, eu acho que esse tipo de trabalho

funcionaria bem, desde a base, fazendo interações essas trocas seria muito interessantes, seriam bem-vindas.

ANEXOS

A - Plano Municipal de Educação de Canoas – disponível na íntegra em <https://www.canoas.rs.gov.br/plano-municipal-da-educacao-de-canoas>

B - Relatório De Avaliação Do Plano Municipal De Educação – PME Canoas/RS - Lei Municipal N° 5933/2015 Período 2015-2017 – disponível na íntegra em <https://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2018/09/Relat%C3%B3rio-de-Avalia%C3%A7%C3%A3o-2017-FINAL-com-anexos.pdf>