

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA - PROMESTRE

Júlia Rabelo de Souza

**À BEIRA DA QUADRA: os olhares para a inclusão nas aulas de Educação Física e os
anseios por uma educação para a diversidade**

Belo Horizonte

2020

Júlia Rabelo de Souza

À BEIRA DA QUADRA

Os olhares sobre a inclusão nas aulas de Educação Física e os anseios por uma educação para a diversidade

Versão Final

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Educação e Docência (PROMESTRE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Ensino de Educação Física

Orientador: Prof.^a Dr.^a Cláudio Márcio Oliveira

Belo Horizonte 2020

S729a Souza, Júlia Rabelo de, 1992-
T À beira da quadra [manuscrito] : os olhares sobre a inclusão nas aulas de educação física e os anseios por uma educação para a diversidade / Júlia Rabelo de Souza. - Belo Horizonte, 2020.
72 f. : enc, il.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Orientador: Cláudio Márcio Oliveira.
Bibliografia: f. 59-60.
Anexos: f. 68-72.
Apêndices: f. 61-67.

1. Educação -- Teses. 2. Educação física -- Estudo e ensino -- Teses. 3. Educação física -- Métodos de ensino -- Teses. 4. Educação inclusiva -- Teses. 5. Inclusão em educação -- Teses. 6. Pessoas com deficiência -- Educação física -- Teses.

I. Título. II. Oliveira, Cláudio Márcio, 1974-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 796.07

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP

UFMG

ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DA ALUNA JULIA RABELO DE SOUZA

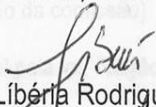
Realizou-se no dia 04 de março de 2020, às 14:00 horas, Sala 4105-Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 261ª defesa de dissertação, intitulada *À Beira da Quadra Os olhares sobre a inclusão nas aulas de Educação Física e os anseios por uma educação para a diversidade*, apresentada por JULIA RABELO DE SOUZA, número de registro 2018666040, graduada no curso de EDUCAÇÃO FÍSICA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Profa. Libéria Rodrigues Neves (UFMG) representante do Prof. Cláudio Marcio Oliveira - Orientador (UFMG - Faculdade de Educação), Prof. Admir Soares de Almeida Junior (EEFFTO - UFMG), Profa. Cláudia Barsand de Leucas (PUC MINAS).

A Comissão considerou a dissertação:

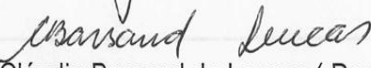
- Aprovada
 Reprovada
 Aprovada com indicação de modificações

A Banca sugeriu e o candidato acatou a mudança do título da dissertação para:

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.
Belo Horizonte, 04 de março de 2020.


Profa. Libéria Rodrigues Neves (Doutora)


Prof. Admir Soares de Almeida Junior (Doutor)


Profa. Cláudia Barsand de Leucas (Doutora)

Àqueles que anseiam por uma educação efetivamente inclusiva. À professora Roberta, e aos alunos da turma 922 da Escola Estadual Padre João de Mattos Almeida

Agradecimentos

Agradeço à UFMG e ao corpo docente do PROMESTRE, pelo empenho e energia depositados no programa, acreditando sempre na potência do professor como pesquisador e transformador de sua realidade. Agradeço ao meu orientador Professor Doutor Cláudio Márcio Oliveira, por me guiar nesse caminho muitas vezes tortuoso, mas sempre gratificante. Aos meus colegas de linha, pela troca de experiências, companheirismo, acolhimento e alívio cômico nos momentos de tensão e preocupação. Agradeço à querida Professora Doutora Cláudia Barsand, por desde a graduação enxergar meu potencial e iluminar meu caminho, compartilhando tanto sua sabedoria quanto sua amizade. Agradeço à Gleice e ao Gustavo pela dedicação e compromisso ímpar, eles podem não saber, mas foram por várias vezes o respiro que eu precisava para dar continuidade a esse trabalho. Agradeço também aos profissionais envolvidos na parceria entre os alunos do PROMESTRE e os alunos do design, responsáveis por me aproximar da Gleice e do Gustavo. Agradeço ao Pedro, por manter meus pés no chão e me ajudar a enxergar todo o processo por outro ângulo. E por fim, agradeço à minha mãe Raquel, que foi indiretamente minha revisora, consultora e psicóloga, sendo a principal responsável por garantir não só que eu começasse, mas que terminasse essa jornada.

Resumo

O motivo de realização desta pesquisa foi minha preocupação frente à segregação de certos grupos - neste recorte, pessoas com deficiência - nas aulas de Educação Física, ocasionando na não-participação nas aulas, ou numa participação falsa, onde esses sujeitos estão na aula, mas não participam efetivamente.

Vou à campo para pensar, a partir de debates, dinâmicas e relatos, as aulas de Educação Física na escola com o objetivo de construir coletivamente (professora/aluno/pesquisador), um recurso pedagógico que dê suporte para que sejamos capazes de vivenciar práticas que promovam a inclusão nas aulas.

Em diálogo com os autores, disserto sobre como diferentes maneiras de participar podem enriquecer as aulas de Educação Física. Essa discussão abrange reflexões entre as noções de normalidade, os instrumentos legais que respaldam a participação de todos nas aulas de Educação Física e como o entendimento da função desta área de conhecimento na escola impacta em práticas inclusivas ou excludentes.

Para minha intervenção em campo, me inspiro na ferramenta de pesquisa social Pesquisa-ação. Ao utilizar algumas estratégias desta ferramenta, convido professores e alunos para pensar na inclusão de maneira conjunta e correspondente às suas realidades. Por fim, trago uma discussão dedicada à construção do recurso pedagógico fruto dessa pesquisa, bem como as mudanças ocorridas ao longo da minha intervenção na Escola.

O resultado do desenvolvimento deste trabalho se configura como um livro- objeto interativo denominado Fazer e Conhecer: a Educação Física nas Diferenças, que pode ser usado tanto por professores quanto por alunos, e vem em forma de um convite para o despertar do olhar sensível e receptivo para a diversidade de corpos, habilidades, potencialidades e possibilidades de participação nas aulas de Educação Física.

Este trabalho tem a intenção de desconstruir a ideia de que nas aulas de Educação Física há apenas uma maneira de participar, e que ela está exclusivamente ligada à retórica corporal – corpos perfeitos e hábeis - perspectiva essa que acaba por excluir e segregar sujeitos que não se encaixam nessas expectativas.

Palavras – Chave: Educação Física. Inclusão. Diversidade. Educação Inclusiva.

Abstract

The reason for carrying out this research was my concern about the segregation of people with disabilities at Physical Education classes, leading to their poor participation, when they are in the class but not being included, or non participation at all.

I then go to the field to comprehend, based on debates, dynamics and research notes how can we (researcher, teacher and students) can evolve a pedagogical resource that support us at being inclusive by promoting practices and experiences of inclusion at Physical Education Classes.

Dialoguing with the authors, I discuss how different ways of participating can enhance Physical Education Classes. This discussion also brings relations between notions of normality, legal instruments that support the participation of everyone in class and how the understanding and expertise at those knowledge areas are important to engage at inclusive practices to being able to promote inclusion at school.

For the field intervention, I was inspired by the social research tool called Pesquisa-ação and, using some of this tools strategies, I invited teachers and students to think about inclusion at their realities.

*Finally, I present my way into constructing the pedagogical resource, result of this research, as well as the changes occurred during my interventions at the school. The resource is an interactive object-book called *Fazer e Conhecer: a Educação Física nas Diferenças*, which can be used by both teachers and students and comes in the form of an invitation to being receptive to the diversity of bodies, abilities, potentialities and possibilities of participate at Physical Education classes.*

This work intends to deconstruct the idea that in Physical Education classes, there is only one way to participate and that it is exclusively attached to have a perfect, or able or skillful body, once that idea ends up excluding and segregating those who do not fit these expectations.

Key Words: *Physical Education. Diversity. Inclusion. Inclusive Education*

SUMÁRIO

Introdução.....	9
1. Objetivo.....	14
1.1 Objetivos Específicos.....	14
2. Problema	15
3. Justificativa.....	16
4. No que tange à normalidade.....	18
5. De 1920 a 2000: do não poder ao direito de participar	20
5.1 A Inclusão de pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física: desafios e possibilidades.....	25
6. Metodologia	27
6.1 Descrição processual da pesquisa: Ida ao campo	31
6.2 Descrevendo a estratégia de registro dos dados.....	32
6.2.1. Turma 922: como pesquisar o grupo, sem deixar de dar espaço às subjetividades de cada um.....	33
6.2.2. Mas não pense que vivo em outro mundo!	34
6.3. Calços e percalços	37
7. Discussão e análise dos desdobramentos das dinâmicas.	39
7.1 Dinâmica de encerramento: o que aprendemos?.....	45
7.2 Caminhamos!.....	49
8. Construção do Recurso Educativo: a escuta ativa como princípio norteador	51
8.1 O potencial transformador da experiência – um relato	53
9. Conclusão	57
REFERÊNCIAS	59
APÊNDICES.....	61
APÊNDICE A - Cronograma de campo.....	61
APÊNDICE B – Carta de Anuência	63
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	64
APÊNDICE D - Direcionamento memorial	66
Apêndice d.1 – Direcionamento Memorial Alunos.....	66
Apêndice d.2 – Direcionamento de Escrita.....	66
Apêndice d.3 – Roteiro da escrita de encerramento	66
APÊNDICE E – Solicitação de visita técnica	67
ANEXOS	68
ANEXO A - Texto 1 , Café-com-leite.....	68
ANEXO B - Texto 2 , O terráqueo e o Astronautista	70
ANEXO C – Roteiro / planejamento visita técnica Planejamento da visita à Escola Estadual Padre João de Mattos Almeida	71

Introdução

O filme “O Diário da Princesa 2 – Noivado Real”, lançado em 2004, completa 15 anos no ano em que escrevo esta dissertação. Nesses quinze anos de existência eu estimo tê-lo assistido por volta de três ou quatro vezes. Num momento de ócio entre uma leitura acadêmica e outra, decidi assisti-lo novamente, e para minha surpresa notei algo antes despercebido: há uma cena de festa do pijama onde várias princesas se divertem. Dentre elas, notei a presença tímida de uma princesinha cadeirante. Uma garotinha loira, por volta dos oito ou nove anos compõe a cena, aparecendo em momentos pontuais: hora deslizando num escorregador gigante, hora sentada em sua cadeira. A questão é: por que eu nunca havia notado? Ela sempre esteve ali, da primeira à última vez que assisti. O que mudou, então? A resposta se apresenta na elucidação da minha trajetória como professora, e adianto-a: o que mudou foi o meu olhar.

Graduei-me em Educação Física na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, tanto em Licenciatura quanto em Bacharelado. Tive uma formação rica e busquei conhecer um pouco de tudo que me foi apresentado. Mas nenhuma área me tocou e me transformou tanto enquanto pessoa, professora e educadora quanto a área de Educação Física para pessoas com deficiência. O contato com esse grupo ampliou meu olhar para sujeitos e possibilidades antes inimagináveis e a partir desse momento, decidi que queria trabalhar com educação inclusiva, ou melhor, queria participar ativamente do processo de inclusão de pessoas com deficiência, que não acontece apenas nas aulas de Educação Física ou natação, que não acontece “para”, mas “com”, e que não acontece individualmente, mas a partir de ações multidirecionais que começam com o despertar da consciência coletiva para a diversidade¹.

Ao longo da minha graduação em Licenciatura e Bacharelado em Educação Física pela PUC Minas, nos primeiro e segundo semestres de 2014 depois de diversas observações acerca da prática docente, cheguei à conclusão de que aquele que propõe-se a formar-se como professor assume, direta e indiretamente, responsabilidades frente aos sujeitos para com os

¹ Este termo aparece com frequência nas publicações sobre inclusão, educação e pessoas com deficiência. Devido a isso, gostaria de fazer uma ressalva para que, durante a leitura deste trabalho, ao se deparar com este termo, esteja alerta para a carga que ele carrega. Não podemos pensar no termo diversidade apenas quando falamos sobre a pessoa com deficiência, sobre o “diferente”, ou a partir da chegada do diferente. É necessário lembrar que o termo abrange não apenas o diferente do que é regido pela ótica da normatividade, mas à diversidade de sujeitos e seus corpos, de existências e suas manifestações e de possibilidades trazidas através da interação com o outro. Somos todos diversos. Se falamos de inclusão, integração e empatia, não é sensato pensar que o diverso é apenas o diferente. Isso reforça o olhar de distanciamento frente ao “diverso”, ao *outro* (SKLIAR, 2003). Quando operamos com a ótica da diversidade desvinculada daquele que não está incluído, aí sim conseguimos pensar em inclusão. Nas minhas observações de campo, notei que a temática da diversidade era apresentada apenas quando um aluno com deficiência ou necessidades especiais era incluído na turma e no cotidiano escolar. Uma sala de aula é diversa, ainda que não tenha um aluno com deficiência. Não há a necessidade de esperar um aluno com deficiência chegar, para falarmos de diversidade.

quais suas ações pedagógicas serão direcionadas; responsabilidades essas que compreendem a oferta de uma educação libertadora, que vise o desenvolvimento do sujeito nas suas dimensões individuais e sociais, sem distinção de cor, gênero, classe ou qualquer outra condição que o diferencie da maioria, como no caso das pessoas com deficiência e demais necessidades educacionais, especiais.

No sexto período, iniciei um estágio obrigatório, no Programa Superar, da Prefeitura de Belo Horizonte; em um centro de referência esportiva para pessoa com deficiência², onde acompanhei, planejei, ministrei (sob orientação) e avaliei atividades esportivas para/com o referido público. Como não tivera contato com alunos com algum tipo de deficiência, experimentei a dificuldade em enxergar o ser humano além das suas limitações. Ao compartilhar esses incômodos com meus colegas de classe e profissão, descobri que eles externavam a mesma dificuldade: como pensar atividades para/com a pessoa com deficiência sem segregá-la do resto do grupo? Tais preocupações afetavam e ainda afetam profissionais já formados.

Iniciei meu trabalho com natação para pessoas com deficiência no PQVT - Projeto Qualidade de Vida para Todos³, um projeto de extensão universitária do curso de Educação Física da PUC Minas – Coração Eucarístico, voltado especificamente para pessoas com quaisquer tipos de deficiência. Divulgamos por dois meses em instituições que acolham esse público, escolas e na comunidade acadêmica. Batemos rápido nossa meta de atendimento; a princípio 12 pessoas. Em seis meses o PQVT cresceu, ficou conhecido e vimos nesse crescimento a oportunidade de agregar mais conhecimentos à nossa prática, em prol do desenvolvimento global dos sujeitos com os quais estávamos trabalhando.

Aumentamos o atendimento para 16 alunos, contávamos agora com uma extensionista da Fisioterapia e outra da Psicologia, bem como mais extensionistas da Educação Física para, sob orientação, pensar e acompanhar as aulas. Para garantir um atendimento eficiente, efetivo e alinhado com as expectativas de cada aluno, nos reuníamos uma vez por semana para discutir caso a caso, passar pelas expectativas de ensino e aprendizado para cada aluno, conversar sobre

² Sob a luz dos estudos de Sasaki (2005) utilizo a terminologia Pessoa com Deficiência entendendo que no presente momento, essa terminologia melhor representa o referido grupo e é também o utilizado pela Lei Brasileira de Inclusão.

³ O projeto Qualidade de Vida Para todos, idealizado e implantado em 2014, se trata de um projeto de extensão universitária do curso de Educação Física da PUC Minas. O projeto atende exclusivamente pessoas com deficiência e, com sua equipe multidisciplinar composta por professores de Educação Física, pedagogos, psicólogos e fisioterapeutas, promovem atividades aquáticas e prática de natação para esse público, visando a melhoria e manutenção do bem-estar, qualidade de vida, lazer, engajamento em uma prática desportiva, aprendizado e evolução constante.

suas potencialidades, evoluções e trajetória de melhora, desde o início do projeto. Nessas reuniões conversamos sobre *Léo*⁴ um tetraplégico que já não precisava mais de apoio para se locomover na aula; *Hélio**, um senhor paraplégico que começou com medo de entrar na piscina e em suas últimas aulas atravessava 25 metros sem auxílio nenhum; *Helena**, uma aluna com paralisia cerebral que acreditava ser incapaz de perder o medo de mergulhar ou se locomover sem auxílio, nadando de um professor para o outro com bastante desenvoltura.

Nesses momentos a deficiência saía dos holofotes, as conquistas de cada um ocupavam a cena, a ponto de, ao compartilhar tais conquistas com nossos colegas e professores, esquecermo-nos de avisar que se tratavam de pessoas com algum tipo de deficiência, e ao mostrar vídeos ou fotos escutar comentários como: “nossa, você não me avisou que ele era cadeirante!”. Para nós, a cadeira, a guia, não eram objetos discriminantes de determinada deficiência, eram apenas extensões daquelas pessoas, que descem da cadeira para a água como quem respira fundo antes de um mergulho.

Se olharmos os objetivos do projeto, podemos justificar essa denominação (um projeto de inclusão) uma vez que aquelas pessoas estavam sendo incluídas na prática de uma atividade esportiva. Porém, o trabalho que nos animava pedia um olhar mais profundo, desapegado. O PQVT escondia uma fragilidade. Denominávamo-lo como um projeto de inclusão de pessoas com deficiência, mas ao investigarmos o cerne da inclusão, concluímos que esse era um projeto de segregação. Nossos alunos estavam inseridos num meio onde interagiam apenas entre iguais, todos tinham em comum a existência nesse mundo como uma pessoa com deficiência, era o ponto que naquele ambiente de acolhimento, os aproximavam. Experiências eram trocadas, histórias contadas, dicas e relatos sobre o cotidiano, saúde, lazer, relações pessoais, trabalho, estudo e natação. As aulas aconteciam numa piscina semi-aquecida, funda e aberta, independente do clima ou temperatura podíamos contar com a presença da maioria dos alunos. Outros relatos surgiam nesses momentos de troca de ideias entre alunos, bolsistas extensionistas e familiares; relatos esses -descobri- muito comuns: na piscina e no PQVT os alunos conseguiam desenvolver suas habilidades e explorar suas potencialidades, mas capacitismo⁵. Matrículas negadas em escolas de esporte, dificuldade de acesso à equipamentos

⁴ Neste trabalho os nomes sinalizados com asterísco são fictícios, para preservar a identidade.

⁵ O termo Capacitismo é usado para se referir ao que era chamado de “discriminação por motivo de deficiência”. Derivado do inglês *ableism* (grosseiramente traduzível como “habilismo”), esse termo se faz necessário, segundo De Mello (2016), devido á: “...demanda de urgência para visibilizar uma forma peculiar de opressão contra as pessoas com deficiência e, por consequência, dar maior visibilidade social e política a este segmento; a segunda deriva do próprio postulado da teoria *crip*, ou seja, para desconstruir as fronteiras entre deficientes e não deficientes é necessário explorar os meandros da corponormatividade de nossa estrutura social ao dar nome a um tipo de discriminação que se materializa na forma de mecanismos de interdição e de controle biopolítico de corpos com base na premissa da (in)capacidade, ou seja, no que as pessoas com deficiência podemou são capazes

de lazer, poucas opções de lazer adaptado. Aqueles em idade escolar sequeixavam de serem deixados à parte nas aulas de Educação Física, tinham dificuldade de criar laços de amizade em sala de aula e no recreio; nem sempre tinham um professor mediador e às vezes tinham dificuldades de assimilar o conteúdo, mesmo quando a instituição se comprometia com a educação inclusiva. No que diz respeito às pessoas adultas com deficiência, o incomodo era com a ajuda que vinha na forma compaixão ou dó, nas presunções negativas a respeito do comprometimento intelectual baseado na aparência e nos comentários, questionando a capacidade de serem independentes e autônomos.

Durante o PQVT, tive oportunidade de me familiarizar de maneira mais profunda com as discussões sobre o que é inclusão, aproximar-me o suficiente para perceber que, nem o que fazíamos, nem o que era observado nos relatos dos alunos sobre suas atividades fora do projeto se tratavam, de fato, de inclusão.

Assim como em Freitas e Leucas (2009), o ideal de inclusão com o qual trabalharemos aqui é apresentado como um processo social amplo, que explora e se pauta na convivência com a diversidade humana, valorizando as diferenças, criando caminhos para que as pessoas com deficiência possam se apropriar dos conhecimentos de mundo historicamente acumulados de maneira ativa.

Apenas familiarizar com tal conceito não garante, de fato, sua apropriação ou torna a promoção da inclusão mais fácil. É necessário se dispor a atravessar e ser atravessado por esses sujeitos, a partir de uma experiência sensível. E para falar sobre sensibilidade, sujeito e experiência, opto pelas discussões de Larrosa (2011), onde a experiência pode ser descrita em tantas dimensões, as quais são possíveis à sua própria:

Temos, então, até aqui, várias dimensões da experiência. Exterioridade, alteridade e alienação têm a ver com o acontecimento, com o que é da experiência, com o isso do “isso que me passa”. – Reflexividade, subjetividade e transformação têm a ver com o sujeito da experiência, com o quem da experiência, com o me de “isso que me passa”. – Passagem e paixão têm a ver com o movimento mesmo da experiência, com o passar do “isso que me passa”. (Larrosa, 2011, p. 8)

A experiência é então, além de múltipla, subjetiva e particular. Dessa forma, é através do encontro com o outro e da sua natural imprevisibilidade, que surgem relações significativas, superadas pelas expectativas já postas, de quanto vamos de encontro ao outro, carregando pressupostos e abrindo mão do princípio da exterioridade, que nada mais é que, esperar do outro aquilo que não sou eu, ou que não está atrelado às minhas próprias expectativas, para dar

espaço a quem o outro é e o que ele traz pra esse encontro.

A prática cotidiana como extensionista no PQVT, aliada aos diálogos em sala de aula, permitiu a transformação do meu olhar para com esses educandos, afetando também a percepção da efetividade da minha formação: sou/serei capaz de me comprometer-me a ensinar esses alunos, sejam quais forem suas limitações e dificuldades? Conseguirei, com minha formação inicial, enxergar neles as potencialidades antes da deficiência? Garantirei a essas pessoas o acesso e a inclusão, assegurados por lei, ao esporte, lazer e educação? Questões essas que moveram-me - e ainda movem- a buscar estratégias para promover uma educação mais inclusiva.

Esses incômodos acompanham-me, quando vejo a frustração de alunos, cheios de potencial, por não sentirem-se parte da turma. Incômodos esses, que se manifestaram a partir do processo de transformação do meu olhar, para esses sujeitos.

Propus-me, então, discutir os motivos pelos quais a pluralidade das pessoas e suas diferenças são colocadas, muitas vezes, como anormais; ocasionando a segregação de certos grupos, neste caso, nas aulas de Educação Física. A fim de aproximar-me do cerne dessa questão, busquei, na Escola Estadual Padre João Mattos de Almeida, acompanhar as aulas de Educação Física de uma turma de nono ano, composta pelos mais diferentes sujeitos, dentre eles, dois adolescentes autistas.

O trabalho em campo, na escola, que proporcionou o desenvolvimento da minha pesquisa, foi direcionado pela expectativa de contribuir com a formação inicial e continuada de professores de Educação Física (bem como a formação de seus alunos) convidando-os a um olhar aberto para as possibilidades trazidas pelas diferenças num exercício de experimentar e pensar com o outro, aquele que “não sou eu”, como define Larrosa:

“Chamaremos a isso de “princípio de alteridade”. Ou, também, de “princípio de exterioridade”. Ou, ainda, de “princípio de alienação”⁶. Se lhe chamo “princípio de exterioridade” é porque essa exterioridade está contida no ex da própria palavra ex/periência. Esse ex que é o mesmo de ex/terior, de ex/trangeiro, de ex/tranheza, de êx/tase, de ex/ílio. Não há experiência, portanto, sem a aparição de alguém, ou de algo, ou de um isso, de um acontecimento em definitivo, que é exterior a mim, estrangeiro a mim, estranho a mim, que está fora de mim mesmo, que não pertence ao meu lugar, que não está no lugar que eu lhe dou, que está fora de lugar.

Se lhe chamo de “princípio de alteridade” é porque isso que me passa tem que ser outra coisa que eu. Não outro eu, ou outro como eu, mas outra coisa que eu. Quer dizer, algo outro, algo completamente outro, radicalmente outro.

Se lhe chamo de “princípio de alienação” é porque isso que me passa tem que ser alheio a mim, quer dizer, que não pode ser meu, que não pode ser de minha

⁶ Neste momento, o autor faz a apropriação do termo alienação referenciado por Emmanuel Levinas, em *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad* (1977), não com o sentido de indiferença, mas de distanciamento de sí

propriedade, que não pode estar previamente capturado ou previamente apropriado nem por minhas palavras, nem por minhas ideias, nem por meus sentimentos, nem por meu saber, nem por meu poder, nem por minha vontade, etc.” (Larrosa, 2011 p. 5-6)

Coloco então, ao mesmo tempo uma provocação e um convite a transitar entre os diferentes, reconhecendo-os como sujeitos de direito, que têm tanto a contribuir quanto qualquer outra pessoa. Convite esse, também destinado a mim, uma vez que fui desafiada em campo a redimensionar minhas estratégias de pesquisa para abraçar as demandas reais que emergiram da investigação. Entendendo que, ao sermos capazes de validar as manifestações dos sujeitos diversos, que fazem parte das aulas de Educação Física e estabelecer diálogo, conseguiremos criar pontes (e não muros) uns entre os outros, dando vazão ao trânsito de conhecimentos que podem ser construídos quando estamos abertos às mais diversas possibilidades.

1. Objetivo

Essa dissertação tem como objetivo apresentar os frutos da minha pesquisa de campo, nas aulas de Educação Física, do 9º ano, de uma Escola Estadual; bem como seu desdobramento em um recurso pedagógico que entende as aulas de Educação Física como um espaço em potencial para o exercício da alteridade, e que convida seus leitores/usuários a pensar em práticas inclusivas e convivência com as diferenças, a partir de uma construção coletiva e crítica, fruto dos relatos trazidos pelos temas geradores⁷ propostos, dinâmicas e reflexões feitas a partir das participações nas aulas de Educação Física.

1.1 Objetivos Específicos

Os objetivos específicos desse trabalho são pautados pela ótica da democratização e efetivação da participação nas aulas de Educação Física, de modo a torná-la mais inclusiva. São eles: exercitar a capacidade de olhar o mundo pelos olhos do outro de modo a construir um senso de coletividade; reduzir a assimetria nas relações, por meio de ações que respeitem a subjetividade e reconheçam as potencialidades de cada um e incentivar a conscientização e a problematização das relações estabelecidas consigo, com o outro e como mundo na perspectiva da alteridade. O que nos aproxima? O que nos afasta? Permitir-se pensar a respeito de quais sentimentos vem à tona quando nos relacionamos com alguém diferente do

⁷ Temas Geradores são tópicos de interesses que surgem como uma questão problema a partir da relação dialógica dos sujeitos com a sociedade. Tais tópicos são passíveis de problematizações em prol do aprendizado por meio da tomada de consciência do problema e suas possíveis soluções, que se configuram também como conteúdos e trajetórias educacionais mediadas pelo educador. (FREIRE, 2011)

que somos e como essas diferenças nos colocam no mundo em posição de maior ou menor vantagem, levando em consideração como esses comportamentos são transferidos para as micro sociedades em que vivemos, como a escola ou as aulas de Educação Física.

2. Problema

Gostaria de apresentar o problema, através do convite, para refletir a respeito de como nossos corpos, regidos por uma ótica normatizadora e homogeneizadora, definem que funções ocupamos na sociedade, e são também formas de controle e fontes de poder.(FOCAULT, 2015, p.145-175.).

O imaginário do corpo perfeito, respaldado pelos saberes biomédicos, nos diz o tempo todo como o corpo deve ser para ser considerado saudável e “normal”. Esse imaginário cria expectativas que culminam numa construção de um padrão dado como normal, por onde referenciamos nossa vida, nossas escolhas em relação a manutenção da nossa saúde, nossas experiências estéticas, conosco e com os outros, nossas relações sociais até a maneira como escolarizamos e somos escolarizados. Esse conceito de “normal” não compreende porém, certos grupos de pessoas que, mesmo não estando doentes ou incapazes, (por motivos diversos que vão de aparência física, deficiências, crenças, culturas ou concepções ideológicas), são considerados anormais; sendo alvo de julgamentos precipitados de sua condição, sofrendo preconceito e afastamento, culminando em sua exclusão.

Quando transferimos esse cenário para a escola, mais especificamente para as aulas de Educação Física, os preconceitos podem funcionar como catalizadores para a produção de um *ethos* de exclusão (SILVA, DEVIDE, 2009), pautado na percepção de que existem diferentes tipos de corpos e sujeitos que são mais ou menos hábeis; o que define se tais sujeitos têm maior ou menor espaço de participação e voz ativa nas aulas. Essas questões, percebidas ainda na graduação, a partir da minha participação no PQVT, inquietaram-me, levando-me a pesquisar sobre diversidade e inclusão.

Nos relatos de pais e alunos que eram atendidos pelo projeto, era corriqueiro ouvir sobre como, raramente, tinham oportunidade de participar das aulas de Educação Física, na escola, na sua condição de pessoa com deficiência. Percebi então, a necessidade de pensar a aula de Educação Física como um espaço de potencialidades para as pessoas com deficiência, e não como um local de não-participação; movendo-me a investigar quais barreiras limitavam a participação efetiva desses sujeitos.

Essa investigação teve início nos meus estágios obrigatórios da graduação em licenciatura, onde percebi a formação de subgrupos nas aulas, e como as características

desses subgrupos determinavam maior ou menor participação nas mesmas. Voltei às minhas aulas de educação física, tentando colocar-me como aluna, para resgatar a memória de como os tipos de corpos e habilidades davam - de forma velada - mais ou menos direito à participação nas aulas.

Os caminhos pelos quais minha investigação passou, me levaram a mais perguntas que respostas, sendo uma delas o problema desse trabalho: frente ao cenário posto, onde as pessoas com deficiência compõe um subgrupo de não-participação nas aulas de Educação Física, como municiar professor e alunos para que sejam capazes de transformar positivamente as relações de alteridade nas aulas, culminando no envolvimento efetivo de todos?

Esse trabalho se dedica a pensar em respostas para essa pergunta, em conjunto com todos os sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem dentro das aulas de Educação Física.

3. Justificativa

Ao propor a quebra de paradigmas relacionadas a pluralidade das pessoas e suas diferenças, que são colocadas muitas vezes como anormais, exprimo neste trabalho a intenção de contribuir com a formação inicial e continuada de professores de Educação Física, bem como a de seus alunos, convidando-os a um olhar aberto para as possibilidades trazidas pelas diferenças, despertando em cada um o professor pesquisador que existe dentro de si, capaz de tomar a docência também como campo de investigação, reinvenção e descobertas.

Não há mais espaço para justificar a segregação de certos grupos nas aulas de Educação Física e por isso devemos resistir a todas e quaisquer potências discursivas e atitudinais que alimente relações desiguais ou relações que não permitam que interlocutores dialoguem de maneira equânime. E é no campo do poder e de suas relações que se faz a possibilidade do diálogo e do exercício de trazer instabilidade a essa estrutura rígida que alimenta relações desiguais, como é o caso do trato às diferenças nas aulas de Educação Física.

“(…) parece-me que se deve compreender o poder, primeiro, como a multiplicidade de correlações de forças imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes, as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de forças encontram umas nas outras formando cadeias ou sistemas, ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais.” (Foucault, 2015. p.101- 102)

À luz do pensamento de Foucault, considero esse trabalho um ato de resistência,

antagônico a toda forma de exclusão, que contribui com a formação de educadores e educandos preparando-os para lidar com as diferenças. Ato este a ser concretizado por meio da ressignificação de um pensamento para o diferente, onde as diferenças não sejam apenas toleradas, mas celebradas e validadas (PEREIRA, 2003).

Essa ressignificação se apoia em um referencial teórico que guia e subsidia a discussão e se concretiza em um recurso educacional na forma de livro-objeto interativo, fruto da pesquisa que originou essa dissertação. Esse recurso tem por objetivo produzir uma ruptura nas relações assimétricas de poder nas aulas de Educação Física, a partir do diálogo, da escuta das demandas, do exercício da empatia e do olhar para o outro. Esse trabalho, junto com o recurso pedagógico atrelado à ele (livro-objeto Fazer e Conhecer – a Educação Física nas diferenças), oferece a oportunidade de pensar estratégias específicas, a partir de demandas reais, criadas em conjunto (professor-alunos- pesquisadora) com um caráter de resistência, de oposição/antagonismo propositivo a padrões sociais excludentes. Para isso, se fez e se faz necessária a participação de todos os sujeitos envolvidos no processo, que é aprender e ensinar nas aulas de Educação Física.

Há, entre professor e alunos, a expectativa de um comprometimento mútuo ao caminhar em busca de conhecimento. Porém, ao longo da trajetória essa expectativa pode ser abalada. Seja por divergências a respeito de qual trilha seguir, seja por obstáculos inesperados ou dificuldades de comunicação. O que definirá a qualidade do comprometimento será a maneira como tais sujeitos se engajarão na trajetória compartilhada e nas soluções dos problemas. Movimento que envolve muito diálogo, compreensão, coragem, paciência e amor. Paulo Freire (2011), aborda o tema ao falar sobre as situações limite. Como avançarmos além de um ponto que se apresenta como um desafio, ou mesmo uma situação impossível? Para o estudioso e educador, entender a nós mesmos como seres humanos inacabados é o primeiro passo. Todo o determinismo deve dar lugar a possibilidades. Uma solução específica para um problema específico torna viável transpor essas barreiras e assim como cada situação, inédita. Tão inédita quanto cada sujeito. Para Paulo Freire, o inédito viável é “aquilo que não é, mas pode ser”. E o que pode ser, será definido a partir da relação dialética com o mundo e da postura de não aceitar o que está posto, mas sim questionar e buscar transcender. É tomar uma postura de não conformismo; como me proponho a fazer nesse trabalho, que convida à subversão e resistência a uma forma de poder, neste caso, o poder normalizador, fator catabólico para situações de exclusão não apenas nas aulas de Educação Física, mas na sociedade de maneira geral.

Esse poder normalizador nem sempre se apresenta de forma clara, ao passo que no

mesmo momento em que somos educados para reconhecer nossas individualidades, também somos ensinados que, para sermos aceitos e fazermos parte de algo, é necessário que pertençamos a um padrão social, cultural, estético e biológico. Por isso se faz necessário um exercício de tomada de consciência para essas questões, de modo a não reproduzir o discurso do respeito aos diferentes - mas desde que estejam dispostos a se adequar e atender as expectativas, às normas. Uma espécie de armadilha social, já apresentada por Foucault em *O sujeito e o poder*:

“São lutas que questionam o estatuto do indivíduo: por um lado, afirmam o direito de ser diferente e enfatizam tudo aquilo que tornam os indivíduos verdadeiramente individuais. Por outro lado, atacam tudo aquilo que separa o indivíduo, que quebra sua relação com os outros, fragmenta a vida comunitária, força o indivíduo a se voltar contra si mesmo e o liga à sua própria identidade de um modo coercitivo.”
(Foucault, 1979) p.234)

Sendo assim, até o ponto em que a diferença ou individualidade é servil ou motivo de distinção, ela é bem quista. Porém, a partir do momento em que a diferença passa a ser um fator problemático ou que caracterize o sujeito como anormal, ela é condenada.

4. No que tange à normalidade

O conceito de normalidade é explorado por Georges Canguilhem, em sua obra *O Normal e o Patológico*. Essa obra tem o intuito de atrelar aos conceitos médicos o teor filosófico relacionado à definição do que é normal e do que é patológico, uma vez que tais conceitos extrapolam a esfera biológica. Canguilhem então, usando-se do *Vocabulaire Technique et critique de La Philosophie* apresenta a seguinte discussão:

“...é normal, etimologicamente — já que norma significa esquadro —, aquilo que não se inclina nem para a esquerda nem para a direita, portanto o que se conserva em um justo meio termo; daí derivam dois sentidos: 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. Na discussão desses sentidos, fizemos ver o quanto esse termo é equívoco, designando ao mesmo tempo um fato e "um valor atribuído a esse fato por aquele que fala, em virtude de um julgamento de apreciação que ele adota". Fizemos ver, também, o quanto esse equívoco foi facilitado pela tradição filosófica realista, segundo a qual toda generalidade é indício de uma essência, toda perfeição, a realização de uma essência e, portanto, uma generalidade observável de fato adquire o valor de perfeição realizada, um caráter comum adquire um valor de tipo ideal.

Assinalamos, enfim, uma confusão análoga em medicina, em que o estado normal designa, ao mesmo tempo, o estado habitual dos órgãos e seu estado ideal, já que o restabelecimento desse estado habitual é o objeto usual da terapêutica.”(O Normal e o Patológico, Georges Canguilhem, p.48).

Podemos entender assim que o normal vem de normas, do que é comum, corriqueiro, que se repete com frequência ou que segue um padrão. Para que esse conceito faça sentido, é de se esperar que exista um antônimo – o anormal – aquilo que foge do que é considerado normal.

Tal conceito pode atingir as mais diversas esferas: seja a biológica (por meio de características físicas congênitas; ou adquiridas que diferem do dado como normal), seja pelo acometimento de doenças que modifiquem a estética ou os padrões comportamentais esperados, seja pelos diversos hábitos culturais dentro de uma normalidade intersubjetiva, onde o que pode ser normal para um grupo, para outros é considerado anormal.

Os conceitos de normalidade estão fortemente ligados a estética e a funcionalidade, onde o considerado normal é tido como padrão correto e o anormal é subjugado a estigmas carregados de preconceitos. Tais preconceitos podem se convergir em comportamentos violentos e, ainda que não o sejam, causam segregações óbvias e veladas, onde há a tolerância ao anormal, mas não sua inclusão efetiva como sujeito de direitos.

Em seu texto - *A Boina Alienígena*, Marcelo Ricardo Pereira nos apresenta uma possível solução para que o que agora chamamos de anormal, seja problematizado de modo a compor o entendimento de que os aspectos destoantes também compõem nossa existência:

“Toda diferença requer consentimento, e não tolerância para que se fortaleça a diversidade contra toda a exigência humanista e purista da homogeneização cultural e de igualdade de direitos. Fortalecer a cultura própria de cada grupo social, cultural e étnico, bem como cada sujeito que compõe nosso meio micro social, promover seu reconhecimento e saberes mútuos é fortalecer a equidade, a dialogicidade, a justiça e, portanto, a inclusão de todos.” (PEREIRA, 2003 p. 25)

Skliar (2003), apresenta discussões nessa mesma perspectiva, quando ressalta como falta à educação formal, a busca e a pergunta pelo outro. Educamos e somos educados com a motivação de sermos melhores para nós, mas esquecemo-nos que somos seres sociais e como tal, vivemos em um mundo diverso com os quais não somos ensinados (educados) para perceber as diversas reformas pedagógicas e políticas de inclusão trouxeram o outro - que é diferente de si - para dentro da escola, mas nem sempre dando conta da sua singularidade. E em troca de aceitar esse sujeito, valores normativos recaem sobre ele e o outro passa a ser recebido não como quem ele é, mas como quem ele deve se tornar, e isso é tido como sucesso. O outro é então, visto como um problema, uma situação a ser resolvida ou algo a ser

consertado, responsável por sua condição de exclusão, uma vez que não se encaixa em determinado padrão, numa pedagogia voltada para a anulação do outro - do que o torna diferente – ou de uma visão do outro como *hóspede de nossa hospitalidade* (Skliar, 2003, p.46), onde o outro então ocupa não o espaço que o cabe, mas apenas o espaço que lhe é cedido por nós, através de nossas expectativas em relação a ele. De acordo com Skliar, deve-se receber o outro por uma perspectiva diferente: a do outro que *reverbera permanentemente*. Não basta acolher. Não é necessário transformar o outro em algo que ele não é. A inclusão efetiva mora numa pedagogia que dá ao outro espaço para falar de si, ser quem é, determinar seu espaço e ser acompanhado em sua trajetória sem julgamento de valores, tendo suas subjetividades acolhidas e validadas.

Assim como Paulo Freire (2011), acredito que ser empático a essas questões é uma posição não somente altruísta, mas uma postura política, democrática. É entender que estamos no mundo com o outro, numa relação dialógica e não hierárquica. Sabemos que existem posições definidas por fatores como habilidade, estética, comportamento e maneira de relacionar com o mundo, que ocupam um lugar mais favorecido na hierarquia social. Para dispor de um ambiente mais equânime, é necessário reconhecer como quem somos, nossas características e nossa existência, nos favorecem na hierarquia social, em detrimento de outros grupos.

5. De 1920 a 2000: do não poder ao direito de participar

Nas aulas de Educação Física é notável uma hegemonia de participação nas atividades por parte das crianças com habilidades físicas mais desenvolvidas, predominantemente de sexo ou identificação masculinos, personificadas em corpos mais fortes e aparentemente saudáveis, em detrimento da baixa participação das crianças com deficiência, gordas ou com habilidades físicas pouco desenvolvidas. Se considerarmos o contexto histórico da trajetória da Educação Física como componente curricular, é possível traçar um paralelo entre esse fenômeno e as visões que justificaram, durante muito tempo, a presença da Educação Física no currículo.

Em 2008, Rechineli, Porto e Moreira em seu relato de pesquisa *Corpos Deficientes, Eficientes e Diferentes: Uma Visão a Partir Da Educação Física*, fazem bem esse movimento de relacionar como os corpos foram, são e serão vistos pela Educação Física através da síntese dos principais pontos de algumas abordagens pedagógicas e das diretrizes do PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) a partir, não apenas da leitura de suas finalidades, temáticas e metodológica, mas também da análise do potencial inclusivo de cada abordagem/diretriz curricular. O próprio título do trabalho, “corpos deficientes, eficientes e diferentes” nos dão

uma pista de como a Educação Física percebe os corpos ao longo da história. As primeiras abordagens (Militar, Higienista, Tecnicista) carregam um caráter excludente marcante, preterindo corpos considerados imperfeitos, uma vez que buscavam não apenas a disciplinarização e educação dos corpos, mas também selecionar sujeitos habilmente notáveis e saudáveis para os parâmetros da época, requisitos que pessoas com deficiência não atendiam, “corpos deficientes”. Isto continua na segunda metade do século XX, quando a Educação Física passou por um processo de esportivização, em que o esporte de forma institucionalizada era praticado na escola, característica que foi reforçada na época da ditadura, uma vez que o esporte, por meio dos jogos olímpicos, era responsável por uma imagem positiva do país, no exterior. As escolas receberam muitos equipamentos esportivos e as aulas de Educação Física tinham como objetivo revelar atletas em potencial, ainda operando na lógica de distinguir corpos hábeis e habilidosos dos demais. A primeira abordagem trazida pelos autores como proponente de propostas inclusivas é a Desenvolvimentista que, apesar de uma premissa de não exclusão entendendo os sujeitos como singulares e com necessidades específicas, ainda há a expectativa de normalizar os corpos através de um trabalho que busca desenvolver padrões cognitivos e motores (“corpos eficientes”), padrões esses pensados para corpos e sujeitos típicos. Os autores encerram o texto trazendo a expectativa de que, num futuro próximo, a Educação Física consiga perceber o corpo não como algo moldável, mas como forma de estare significar o mundo e sugerem:

“ (...) promover a Educação Física para as PD [hoje, a terminologia correta é PCD] com base nos princípios da Motricidade Humana que, ao estudar o ser humano que se movimenta intencionalmente na direção de sua autosuperação, não classifica esse ser humano em deficiente ou eficiente, pois o corpo pode ser classificado de deficiente, mas a corporeidade não.” (Rechineli, Porto e Moreira, 2008, p. 308)

Essas abordagens nos mostram como o corpo, na sociedade e no processo civilizatório, é alvo de diversos mecanismos de controle e dominação. Silva (2001, p. 75-83), ressalta o fato de que, apesar de não estarmos mais sob a influência e controle direto de um poder hierárquico dominante, através do biopoder (fazer morrer – deixar viver), isso não nos garante que novas formas de opressão e controle recaiam sobre os corpos (fazer viver – deixar morrer) (FOCAULT, 2015). Frisa-se que nesse mesmo momento histórico (entre 1920 e 1970), as pessoas com deficiência se encontravam predominantemente internadas em instituições residenciais de assistência e hospitais, alheias da vida em uma sociedade onde seus corpos não eram disciplináveis e, portanto, não poderiam se tornar produtivos. Nessa

época, mulheres e pessoas com deficiência eram vetados à práticas desportivas pois além de não alcançarem os padrões estabelecidos, eram considerados frágeis, sujeitos cujos corpos deveriam ser poupados para não agravar a situação de deficiência (entendida na época como doença), nem danificar o corpo feminino e sua capacidade reprodutiva. Às meninas restavam as práticas graciosas e moderadas, como ginásticas e dança. Às pessoas com deficiência, restavam atividades que buscavam reabilitar e corrigir suas “imperfeições”, ou em vários casos, eram sujeitos ao descanso monótono, à privação de esforços e ao repouso.

Por ter o corpo como centro de seus principais estudos e práticas, a Educação Física e suas abordagens pedagógicas se servem do entendimento de corpo vigente ao longo dos anos para pensar suas intervenções. As duas primeiras abordagens, não à toa, perpetuam práticas consideradas excludentes, por serem o reflexo de um momento onde o corpo era instrumento de controle através da ótica da produção de indivíduos hábeis e da maximização de sua produtividade na vida social. O homem e seu corpo são vistos como algo a ser aprimorado pelo bem do desenvolvimento, ao mesmo tempo que, aos corpos que não se encaixavam nesse padrão, só restava o exílio. As primeiras menções dedicadas exclusivamente aos direitos das pessoas com deficiência, em leis, vinham sempre carregadas por um discurso médico e referia-se sempre ao direito ao cuidado, a medicações, a intervenções, a tratamentos, a acompanhamentos, como se estivesse referindo-se à pessoas doentes, defeituosas. A Lei nº 4.613 de 2 de abril de 1965, por exemplo, responsável por isentar impostos sobre importação de veículos adaptados, refere-se à pessoas com deficiência física como *paraplégicos* ou *portadora de defeitos físicos*.

À medida que a autoridade do saber médico ganha mais legitimidade, transformando também as percepções sobre o corpo, a Educação Física passa por um processo de transformação, no que diz respeito ao seu objeto de estudo e seu lugar (ou não lugar) nas escolas, pois o que fundamentava sua prática (prática de atividade física, desenvolvimento físico, formação de atletas) não era mais suficiente como justificativa de sua presença naquele espaço, pois haviam outros espaços que ofereciam essas oportunidades. Buscando então sua legitimação como área do conhecimento, vinculada aos saberes escolares. As abordagens da Educação Física sofrem influência não apenas de saberes pedagógicos, emprestados da educação, psicologia e história, mas também de saberes biomédicos, dando origem às abordagens desenvolvimentistas, terceira abordagem apresentada no quadro. Essa abordagem ainda carrega uma herança da valorização do corpo hábil, com a diferença de que: em vez de priorizar os mais hábeis, há uma preocupação em horizontalizar o acesso às atividades, para que todos

os corpos possam desenvolver suas potencialidades através do movimento. Essa abordagem carrega também fortes influências das atividades psicomotoras.

A lógica da abordagem desenvolvimentista de Go Tani (1988), aparece no quadro de Rechineli et. Al. (2008), como detentora de propostas inclusivas. Entretanto, entra no que Skliar (2003), definiria como uma pedagogia do *outro como hóspede da nossa hospitalidade* (p.46), pois é uma abordagem que, apesar de proporcionar o acesso de todos às suas práticas, ainda tem como objetivo o desenvolvimento do sistema motor, levando à compreensão de que a apropriação do mundo através do movimento será melhorada à medida em que a qualidade dos movimentos vai se especializando. Em tese, é uma visão interessante e verdadeira, mas há de ser apontado o fato de tal abordagem buscar sempre a superação de um ponto anterior, baseado num referencial tido como normal (marcos do desenvolvimento, por exemplo), onde todos devem alcançar, quando o verdadeiro referencial deveria ser marcos individuais.

Como Rechineli et. Al (2008), afirma, dentre as abordagens analisadas e apresentadas no quadro, não há uma que apresente de forma específica propostas inclusivas, mas sim abordagens que favorecem a participação dos sujeitos e a não exclusão, ao proporcionar que esse sujeito se aproprie das práticas corporais com espaço para ser quem é, experimentando e construindo conhecimentos que façam sentido pra ele, com os quais ele se conectará com o mundo e com seus pares.

É comum nos depararmos, ainda, com o discurso psicomotor, médico-biológico e higienista, bem como a hegemonia dos esportes nas escolas como justificativa para a sua existência. O oposto também ocorreu: discursos desqualificando abordagens psicomotoras, biológicas e presença dos esportes nas aulas se tornaram comuns, criando uma tensão e um maniqueísmo ideológico em relação aos conteúdos, sem uma reflexão crítica acerca dos motivos que levaram às mudanças no currículo da Educação Física escolar. A questão é que em pouco tempo, tanto as questões que qualificam a Educação Física na escola, quanto as normas que regem o corpo e as noções de normalidade foram se transformando.

Atualmente, a participação das pessoas nas aulas de Educação Física escolar é garantida por lei: tanto a Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146. de 6 de julho de 2015) e suas ramificações (como no estatuto do trabalhador, do consumidor) quanto nas Leis de Diretrizes Básicas da Educação. Essas leis resguardam às pessoas com deficiência, de terem negados direitos básicos como: educação; saúde; lazer; moradia; trabalho; alimentação; segurança; dentre outros. Direitos esses, já garantidos pelo Estatuto dos Direitos Humanos, mas que em prática, nem sempre acontece, devido à falta de adequação para que as pessoas com deficiência sejam acolhidas tanto socialmente, quanto estruturalmente (adequações no

espaço, por exemplo). Negar ou negligenciar o acesso às práticas corporais, ao corpo com deficiência, ao corpo feminino, gordo, ou menos habilidoso, é atropelar um direito garantido por lei; é negar o acesso aos conhecimentos produzidos com e através do corpo; é negar o direito ao lazer e às práticas desportivas.

Durante a pesquisa de campo, enquanto esperava a hora da aula de Educação Física, uma professora abordou-me, curiosa pela minha presença. Expliquei quem eu era e começamos a conversar. Falamos sobre inclusão de pessoas com deficiência na escola, o que é, o que não é, como deveria ser, os desafios; compartilhamos experiências e entramos no tópico aulas de Educação Física. Ela, por volta dos 60 anos, começou a narrar suas experiências com essa disciplina na sua época de escola, e aproveitei para perguntá-la sobre inclusão e pessoas com deficiência naquela época. Achei tão interessante o relato, que perguntei se ela poderia me enviar um email, o qual transcrevo abaixo, contando um pouco sobre isso:

“Na minha infância e na adolescência não me lembro de nenhuma pessoa com deficiência participando da educação física. E esse termo nem era usado. As pessoas eram identificadas como aleijadas, mongolóides ou retardadas. Nunca tive um colega com síndrome de down na escola. Essas pessoas eram chamadas de mongolóide e ficavam em casa; não brincavam na rua com a gente, não frequentavam a escola. Quando tinha algum colega que mancava ou com deficiência no braço ou mão, o que era mais comum, era por causa da poliomielite ou porque a mãe tinha tomado talidomida, um remédio que era usado para hanseníase e que provocava deformação no feto. Eles eram “aleijados” e nunca vi um colega desses participando de educação física. E a educação física era uma coisa além dos exercícios físicos. Estudei em escola pública e em particular. Nas duas as professoras de educação física é que cuidavam dos shows em eventos, tipo dia das mães, com teatro e dança, ou desfiles da primavera e 7 de setembro. E nunca vi crianças com deficiência física participando de nada. Quando tinha uns treze anos, mais ou menos, tinha uma criança que eu achava linda, prima de uma amiga. A menina devia ter uns oito anos. Ela tinha uns olhos verdes, grandes, lindos, e a cabeça era bem maior que a das outras crianças. Ela não conversava direito, sorria o tempo todo e só ficava em casa. Eu achava aquela menina muito bonita, parecia uma boneca. Morreu criança ainda e minha amiga disse que era por causa da “doença” dela. Nunca soube que doença ela tinha.”

O relato de *Marta*⁸ ilustra muito bem como as pessoas com deficiência apareciam (ou não apareciam) na sociedade, os valores associados a elas e como isso impactava diretamente no acesso dessas pessoas à lazer, educação e trabalho.

⁸ Nome fictício.

Ao propormos essa reflexão, há de se pensar num trabalho que dê espaço à discussão da diversidade no âmbito da Educação Física. Tenho a intenção de propor aos professores e alunos a se perceberem num corpo que supera o ideal de corpo como máquina, mero instrumento da consciência, ou como condição de existência dissociado do intelecto, pensando não apenas em ter um corpo, mas também em sê-lo. O corpo é em comunhão com o cosmo e a natureza, é também construção de representações genealógicas, rege e é regido por forças da vida, sendo assim é ao mesmo tempo condição e produto da própria existência (Le Breton, p. 31 a 41).

Faz-se necessário ressaltar que esse é um caminho árduo e muitas vezes doloroso, principalmente para os que se acomodam nas suas certezas de que já vivemos num mundo de pretensa igualdade, por se referenciar apenas em seus iguais. Há de se considerar o histórico e a carga de mudança que a Educação Física carrega, quando ao longo do processo passade uma ferramenta de controle e disciplinarização de corpos para um espaço em potencial de vivências corporais. Ao trilharmos esse caminho, devemos nos despir do nosso egocentrismo e retirar dos nossos olhares o filtro que nos protege da dor de enxergar o mundo pelos olhos daqueles que não têm acesso aos mesmos direitos que nós, ainda que amparados pelos instrumentos legais e utilizar dos recursos que temos à nossa disposição para fazer parte dessa mudança que tanto impacta nossa área de trabalho, trazendo desafios, mas também possibilidades.

5.1 A Inclusão de pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física: desafios e possibilidades.

Esse capítulo não tem a intenção de falar sobre atividades adaptadas nas aulas de Educação Física ou como planejar aulas pensando nesse público. Tenho consciência da importância de adaptar práticas como estratégia para a inclusão, mas, nesse momento, vamos tratar da inclusão não como resultado de intervenções e ferramentas pedagógicas, mas como ação política, e que pode partir de práticas inclusivas nas aulas de Educação Física, mas devem ser capaz de transpor o espaço e o tempo da aula para e se configurar como uma ação contínua no ambiente escolar e na vida.

A primeira coisa que devemos reconhecer é: incluir é desafiador. O é porque devemos assumir que se trata de um processo causador de estranhamento, incômodo e muitas vezes medo.

Estranhamento pela iminência de nos depararmos com esse alguém que, uma vez percebido como diferente, não há uma identificação imediata; incômodo porque ostemos, espaços e convenções muitas vezes têm de ser modificados para esse alguém; medo porque

passa pelo desconhecido, pelo que não sabemos (ainda) e vai além. O processo de inclusão de uma pessoa, por determinação, está relacionado a exclusão de outra. Será? A título de exemplo, relato dois casos que testemunhei em uma das escolas em que estagiei: certo dia foram instalados bebedouros para cadeirantes. Imediatamente as crianças menores, que antes não alcançavam os bebedouros comuns, comemoraram: “Que bom! Finalmente temos bebedouros feitos para nós!”. A professora esclarece a situação: “esses bebedouros foram feitos pensando nas pessoas cadeirantes!”. Bom, não importava, a água agora estava acessível a todos, seja qual for sua estatura. A outra situação aconteceu na mesma escola: uma escada de cinco degraus foi transformada numa longa rampa em zigue-zague. Adaptação também feita para pessoas cadeirantes. Os comentários foram: “por que tiraram a escada? Agora teremos que andar bem mais para chegar no andar de cima!”.

Esses dois casos aleatórios ilustram bem a complexidade da inclusão. Pois, além do medo do desconhecido, o processo de inclusão pode criar situações em que vantagens inimagináveis se estabelecem, imprimindo mais ou menos poder de uns em relação a outros, como o poder de ir e vir em livre demanda; o poder ter acesso a qualquer local; o poder em ter mais oportunidades. Essas possibilidades, que para nós parecem naturais, para pessoas com deficiência se apresentam muitas vezes nas formas de barreiras. Só percebemos que vivemos em situação vantajosa diante de um outro impedido, cerceado, com mobilidade restrita, despossuído.

Falo aqui de vantagem, porque reconheço as falhas dos processos de inclusão e acessibilidade que acometem os sujeitos que necessitam deles, tendo assim seus direitos lesados (como o direito de ir e vir, ou ter acesso à educação de qualidade). Deixaremos de falar em vantagem quando conseguirmos, como sociedade, garantir esses direitos a todas as pessoas. Santos (1999), reforça que a destituição dos mecanismos de desigualdade se pauta em ações de reparação social àqueles que delas necessitam, ou seja, não basta tratar a todos como iguais, pois não o somos. É necessário reconhecer as particularidades de cada um e a partir daí, oferecer o que é necessário para que esse sujeito possa gozar de seus direitos: “temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza.” (Santos, 1999, p.61).

Retornando às posições de vantagens que podemos ocupar, e que designam mais ou menos poder dentro das relações, é sabido que não são definitivas e podem ser reconfiguradas e transferidas, alterando relações já consolidadas dentro de determinados grupos. O poder, de acordo com Foucault (1979), nem sempre é hegemônico, central e imutável; ele se manifesta a todo instante nas diversas relações que constituem a convivência em sociedade, desde as

institucionais às interpessoais. O poder se movimenta de acordo com a dinâmica das próprias relações, sem permanência e estabilidade eternas nos mais diversos tipos de relações. E as relações de poder estabelecidas podem, por sua vez, atrelar-se a um caráter hierárquico que nem sempre é justo.

Na circunstância de uma aula de Educação Física em que os corpos tidos comonormais (o que nessas aulas podemos traduzir como os corpos mais hábeis) são condição de experimentação da aula, pode ocorrer a produção de corpos subjugados, uma vez que esses acabam por ocupar uma posição inferior na hierarquia da relação de poder estabelecida. Tais corpos subjugados, produtos de uma relação pautada pelo viés normalizador, acabam tendo menor participação nas aulas caso não ocorra uma intervenção que desloque e transforme essa relação, seja por meio de adaptações na atividade ou pela quebra do paradigma de que o corpo normal é condição para a experimentação da aula.

Cabe ao professor, ciente dessas relações que vão se formando, se responsabilizar junto aos seus alunos, pensar estratégias que evidenciem situações onde os diferentes sujeitos se encontram em posição de maior ou menor vantagem, visando horizontalizar essas relações em prol de que todos deem conta de vivenciar e contribuir com as atividades que estão sendo propostas. Esse processo é sempre contínuo e exige um exercício profundo de observação e da capacidade de abdicar da ocupação de um único espaço de observação, para transitar entre os diferentes. É necessário também escuta e diálogo; e foi por onde me propus a caminhar ao longo da pesquisa de campo, a qual explicito os trajetos no capítulo a seguir.

6. Metodologia

Essa pesquisa se trata de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso e foi realizada em uma escola estadual de Belo Horizonte, localizada no bairro Serrano, Regional Pampulha. A escolha da escola foi feita através de uma pesquisa prévia online. Primeiro mapeei e depois visitei as escolas estaduais e municipais próximas de casa, onde meus alunos de natação estudavam. Na primeira visita tive a proposta de pesquisa negada. O professor de Educação Física estava de licença e não havia ainda um substituto, uma outra professora estava pegando turmas conjuntas até que alguém fosse designado. Na segunda e terceira escolas, os professores não manifestaram disponibilidade e nem vontade em participar da pesquisa, alegando estarem muito atarefados. Um deles, por ser designado por pouco tempo, preferiu não se engajar numa atividade que demandaria tempo e planejamento em longo prazo.

Dessa maneira, ainda trabalhando com escolas próximas de casa, parti para aquelas aonde havia pessoas que conheço trabalhando, tanto na área da Educação Física, quanto em

outras disciplinas. Foi assim que encontrei a Escola Estadual Padre João de Mattos Almeida. Em março de 2019 fiz minha primeira visita à escola, solicitando uma reunião com o diretor.

Após ter o aval da escola e da professora de Educação Física que acompanhei, fui a campo para dar início à pesquisa. Nessa primeira fase, enquanto observadora, tomei notas em meu caderno de campo. A partir dessas notas, adotei a pesquisa qualitativa como estratégia, fazendo um recorte nos temas que tangem a minha investigação para montar um questionário semiestruturado (Apêndice D), a ser respondido na forma de memorial. Este questionário foi entregue à professora e aos alunos. Minha intenção foi reunir informações sobre os sujeitos ali presentes e buscar saber quais relações eles estabelecem com a Educação Física, consigo e com os outros.

Busquei investigar como os sujeitos apareciam nos fluxos e desdobramentos das aulas, bem como a prática e os saberes docentes a partir do referencial da inclusão e diversidade. Determinada em garantir que minha investigação não assumisse um viés qualificador de práticas e saberes, busquei estar em campo como participante ativa e *transitante* entre os sujeitos, atenta às particularidades do ambiente que é a aula de Educação Física, considerando os sujeitos que ali estavam e o/os contextos em que ela estava acontecendo, não apenas como observadora, mas como experimentadora.

Para isso, fiz o exercício de transitar entre os papéis que me cabiam, e aqueles que viriam a me caber: pesquisadora, professora e -porque não- aluna. Hora assumia uma postura analítica e reflexiva de quem olha para a prática a partir de uma perspectiva exterior aos acontecimentos, hora ao lado da professora Roberta, ao observar sua postura, seus movimentos e direcionamentos, hora como aluna em quadra, participando da aula junto com a turma. Esses movimentos permitiram-me ser atravessada por diferentes expectativas em relação as aulas de Educação Física e ajudaram-me a exercitar minha sensibilidade em tomar como referência o olhar outro.

Na segunda fase da pesquisa dei início às minhas intervenções. Continuei utilizando a metodologia qualitativa como forma de recolher informações. Na oportunidade, utilizei um questionário semiestruturado (Apêndices d.1, d.2 e d.3) como forma de orientar a escrita da professora e dos alunos, pedindo para que descrevessem as aulas a partir dos seus olhares, sentimentos e observações. Ainda na segunda fase da pesquisa de campo, à luz dos percalços que foram aparecendo -uma vez que os alunos não engajaram na proposta de escrever sobre si e sobre as aulas- adotei outra estratégia metodológica, inspirada pela metodologia da pesquisa-ação de Thiollent (1986). A pesquisa-ação se trata de uma metodologia de pesquisa dentro da pesquisa social, que é orientada pela resolução de problemas ou transformações de

um meio social por meio da participação ativa de todos os sujeitos envolvidos na pesquisa, e não apenas do pesquisador. A função do pesquisador nesse tipo de pesquisa é identificar ou acolher demandas reais e, a partir de ações estruturadas e alinhadas com as demandas dos sujeitos, propor ações que suscitem a tomada de consciência do problema buscando soluções reais junto ao grupo.

À luz das estratégias dos diversos instrumentos metodológicos utilizadas por Thiollent (1986), ao conduzir esse tipo de pesquisa, considerando o tempo que eu tinha disponível com a turma, optei por fazer uma dinâmica inspirada em um júri simulado. Proponho essa dinâmica com o objetivo de despertar o olhar dos alunos para estigmas e situações relacionadas ao *participar* das aulas de Educação Física e trazê-los ativamente para a discussão, na intenção de que eles fossem não somente focos de observação da pesquisa, mas co-participadores.

Tal dinâmica foi conduzida da seguinte maneira: depois de ter o tema definido (no caso dessa pesquisa - inclusão, Educação Física, diversidade), a pessoa que conduz a dinâmica deve selecionar frases e comentários que julgue sensíveis ao tema, como demonstro abaixo:

Tema: inclusão, Educação Física, diversidade.

Assertiva: somos todos iguais.

Essas frases podem ser algo que os alunos disseram ou podem ser assertivas (frases que afirmam algo) criadas pelo condutor da dinâmica, com motivos provocadores para levar para discussão ou ainda, vir de observações do professor ou professora. Para essa fase, pedi a professora Roberta que escrevesse em seu caderno de processos o que vinha à sua cabeça quando falávamos de Educação Física, docência, alunos, diversidade, pessoas com deficiência.

Não pode haver julgamento de valor (ser certo ou errado, bom ou mal) na escolha das frases, uma vez que ela não representa a opinião do condutor da dinâmica, mas tem a função de provocar o grupo.

Condução da dinâmica

- As frases são lidas para o grupo. A instrução dada é: a partir da interpretação individual da frase, eles devem se posicionar contra ou a favor do que foi dito. Cada grupo tem um tempo para reunir argumentos que justifique sua escolha. Salientar que, neste momento, não existem respostas ou opiniões certas e erradas, boas ou ruins. É um ambiente de não julgamento.

- Em qualquer momento os participantes podem mudar de lado, caso mudem de opinião durante a discussão.

- A discussão é feita em turnos: um grupo aponta os argumentos, o outro responde. É importante frisar que para a discussão acontecer, é necessário que não haja atropelamento da fala quando um grupo está com a voz.
- O condutor assume a posição de mediar a dinâmica, trazer dados para a discussão, questionar os argumentos dados pelos dois grupos. Caso todos se posicionem contra/a favor e não haja um antagonista, o condutor da dinâmica assume esse papel para provocar a discussão. O condutor deve evitar induzir a resposta do grupo, portanto as intervenções devem ser feitas de forma cuidadosa.
- Os apontamentos, dados, opiniões e argumentos, bem com os desdobramentos causados pelo debate são anotados.

Exemplo retirado do caderno de campo (mais exemplos podem ser observados na fase de análise de dados):

Assertiva: Somos todos iguais.

Argumentos a favor:

Somos todos seres humanos pertencentes à mesma raça;

Todos temos os mesmos direitos e deveres;

Não importa quem somos ou o que fazemos, ao morrer vamos todos ao mesmo lugar;

Argumentos contra:

Existem recortes de gênero, cor, sexo, atipicidade que nos tornam diferentes;

Temos características físicas diferentes;

Temos gostos diferentes;

Provocações: se somos todos iguais, por que existem pessoas ricas e pessoas pobres? Por que mulheres ganham mais que homens? Por que uns gostam mais de doce e outros de salgado? Se não somos iguais, como temos os mesmos direitos?

Desdobramentos possíveis: discussões de gênero, de acesso a direitos, de aspectos que nos diferenciam ou nos aproximam, entre outras coisas. O grupo passa para a próxima assertiva quando o condutor da dinâmica percebe que: ou o assunto foi exaurido, ou a discussão chegou no nível desejado, ou quando o grupo sugere (caso haja um impasse muito grande que leve a discussão para outro rumo, ou o assunto não desperte tanto o interesse).

Na última fase da pesquisa, depois de analisar as informações obtidas através da dinâmica anterior, selecionei dois textos para ler em conjunto com a turma, numa segunda dinâmica (apêndices B e C). O primeiro texto lido é um relato de experiência de Lígia do

Amaral, professora e pessoa com deficiência física que relata sua vivência nas aulas de Educação Física ,durante a infância. O segundo texto lido é um trecho do livro O que me Faz pular, do escritor autobiográfico, Naoki Higashida, que é autista não verbal e dedica esse livro a responder perguntas sobre como é ser autista. Os textos têm a intenção de promover uma discussão sobre inclusão e tocar em assuntos inflamados (sintomas percebidos através da análise prévia das informações da dinâmica) partindo de um ponto onde eles já têm algum conhecimento sobre o tema. Porém, dessa vez eles perceberão essas questões através do olhar de autores que falam do lugar de pessoa com deficiência.

Depois da leitura dos textos, há uma conversa buscando relacionar os conteúdos lidos, a discussão feita na segunda dinâmica e as relações estabelecidas entre os sujeitos presentes nas aulas de Educação Física, consigo, junto aos colegas, com a professora e com os conhecimentos inerentes a essa aula. Tudo é anotado por mim no caderno de campo.

Encerro o ciclo com a professora Roberta, através de um questionário semiestruturado (Apêndice d.3) para ser respondido em forma de texto corrido, onde solicito que ela descreva sua trajetória durante a pesquisa, seus pensamentos e o que mais achasse relevante. Marquei uma reunião para que conversássemos pessoalmente sobre essa atividade, concluindo meu tempo de acompanhamento e intervenção.

6.1 Descrição processual da pesquisa: Ida ao campo

Após uma longa conversa com o diretor Ademar, expliquei sobre o projeto de pesquisa. O diretor levou minhas demandas ao departamento de Educação Física, onde sou orientada a aguardar a manifestação do professor ou professora em participar da pesquisa. No início de abril de 2019 recebo uma mensagem do professor responsável pelo departamento de Educação Física, Maurício. Marco reunião com o professor Maurício que, além de professor, é braço direito do diretor e talvez uma das pessoas mais disponíveis da escola, está por dentro de tudo que acontece e conhece a fundo seus alunos e suas turmas. Conversamos sobre as intenções da pesquisa, as expectativas do professor Maurício para a realização dela, onde respondo e tiro dúvidas e alinhamos nossas ações. Ainda no primeiro encontro o professor já contribuiu com informações valiosas: sugeriu que a pesquisa fosse realizada na turma mais diversa. Infelizmente, na primeira semana de acompanhamento os alunos estavam em prova, logo optei por começar na semana seguinte.

Na semana seguinte, o professor Maurício e eu temos outra reunião. Ele informa que a professora Elaine, também de Educação Física, será emprestada como diretora para uma outra

escola da região, deixando uma lacuna no quadro de funcionários. Maurício terá que cobrir mais horários, enquanto outros ficarão vagos até que outra professora substitua a transferida. Sendo assim, o início da pesquisa de campo é adiado até a chegada do novo professor ou professora de Educação Física.

Duas semanas se passam, recebo a notícia da chegada da professora Roberta. Marcamos a reunião para falar sobre a continuidade da pesquisa com a turma 922 e Roberta se coloca à disposição, junto com sua turma, para participar da pesquisa. Está tudo acertado e o professor Maurício passa o bastão para Roberta.

A professora Roberta é formada em licenciatura e bacharelado pela Universidade Federal de Minas Gerais e Mestre em Educação Física na área de Fisiologia do Exercício. Atua na rede estadual há 15 anos, já trabalhou como pesquisadora/professora no ensino superior e, atualmente, concilia a docência na rede pública com o trabalho de professora em um curso de Educação Física EAD (Educação à Distância) e sua paixão por *trail run* (corrida de montanha) e *mountain bike*.

A turma acompanhada por mim foi a turma do turno vespertino 922, composta inicialmente por 37 alunos (o número se modifica durante a pesquisa com a saída de alguns alunos) dentre eles, dois adolescentes com TEA (Transtorno do Espectro Autista).

6.2 Descrevendo a estratégia de registro dos dados

Buscando fugir dos enquadramentos que são apenas descritivos, quis dar espaço a uma escrita sensível, significativa e crítica onde tive liberdade de colocar também meus apontamentos, expectativas e transformações que me tocaram a partir da minha imersão como professora-pesquisadora-aluna nas/das aulas de Educação Física. Para isso, recorro a um caderno de processos para registrar meu trabalho de campo. O caderno de processos se trata de um caderno onde, além das descrições e planejamentos de intervenções durante a pesquisa, coloco também comentários, inspirações, desenhos, referências e pensamentos que surgem tanto durante minha presença em campo, quanto depois ou sempre que me sentir inspirada, tiver uma ideia ou receber uma sugestão. Este termo, “caderno de processos”, é muito utilizado no meio do design e da moda, onde o profissional utiliza esse recurso para reunir referências para suas criações. Foi uma sugestão dos professores da Escola de Arquitetura e Design da UFMG, Glaucinei e Rubens, consultores do recurso educativo desse trabalho.

A oportunidade de perceber as práticas de ensino-aprendizado através dos olhares de todos os sujeitos envolvidos nesse processo e buscar com que esses sujeitos revisitem suas

lembranças a respeito das aulas de uma maneira crítica (nesse caso, com um recorte muito específico que é o da diversidade), foi o princípio norteador da minha coleta de registros. Entendo que partir do real, escrever e falar sobre a prática de maneira sensível e crítica é de suma importância, uma vez que com a pesquisa buscamos as transformações de estigmas que permeiam as relações entre os diferentes, nas aulas de Educação Física; e quando partimos das experiências do grupo, temos em suas falas e escritas a potência de construir um conhecimento significativo pois partimos do que é real, do que acontece, do que é percebido: das vivências, das relações construídas no cotidiano das aulas de Educação Física, dos conhecimentos socializados, construídos e reconstruídos, dos significados que tudo isso tem para aquele grupo, e não do abstrato. Nosso ponto de partida, então, é a partir do que acontece, do que se lê nos relatos e de como o campo convida para pensarmos nos possíveis caminhos por onde essa pesquisa se desdobrará.

No que diz respeito aos registros da professora Roberta, convido-a a trazer suas contribuições dessa mesma maneira. Ao transcrever sobre a prática, colocamos o professor como observador e crítico de si, protagonista da sua escrita e da sua história, com a liberdade de reviver momentos num ritmo que ele mesmo pode ditar, fazendo os recortes que acha mais pertinentes, compondo assim sua memória pedagógica (SUAREZ, 2007), que articulada aos conhecimentos pedagógicos contribui para o adensamento dos saberes relacionados a experiência (TARDIFF, 2014), saberes esses que são adensados e transformados por meio de sua socialização com o grupo de alunos e também entre os pares a partir de suas contribuições.

6.2.1. Turma 922: como pesquisar o grupo, sem deixar de dar espaço às subjetividades de cada um.

A oportunidade de perceber as práticas de ensino-aprendizado através dos olhares de todos os sujeitos envolvidos nesse processo e buscar com que esses sujeitos revisitem suas lembranças a respeito das aulas de uma maneira crítica (nesse caso, com um recorte muito específico que é o da diversidade), foi o princípio norteador da minha coleta de registros. Entendo que partir do real, escrever e falar sobre a prática de maneira sensível e crítica é de suma importância, uma vez que com a pesquisa buscamos as transformações de estigmas que permeiam as relações entre os diferentes, nas aulas de Educação Física, e quando partimos das experiências do grupo, temos em suas falas e escritas a potência de construir um conhecimento significativo pois partimos do que é real, do que acontece, do que é percebido: das vivências, das relações construídas no cotidiano das aulas de Educação Física, dos conhecimentos socializados, construídos e reconstruídos, dos significados que tudo isso têm

para aquele grupo e não do abstrato. Nosso ponto de partida, então, é a partir do que acontece, do que se lê nos relatos e de como o campo convida para pensarmos nos possíveis caminhos rumo a uma educação para a diversidade.

Quando comecei acompanhar a turma 922, ela era composta por 37 alunos. Ao longo do semestre alguns alunos saíram ou foram transferidos. Precisar a quantidade de alunos em sala era um pouco difícil, mesmo com a chamada, pois alunos novos chegavam, outros iam embora e alguns flutuavam pela turma e compareciam às aulas de maneira inconstante. As aulas de Educação Física eram mistas, meninos e meninas participando juntos. Dos 37, estimo que 12 participavam ativamente de todas as aulas, por pelo menos metade do tempo. Outro grupo composto por 6 alunos participava apenas da metade das aulas ou em momentos pontuais (atividade avaliativa ou em troca de momento livre). O restante da turma preferia ficar nas arquibancadas e tinha participação intermitente: dia sim, dia não. Os motivos atrelados a não participação variavam entre falta de interesse, não saber fazer a atividade, preguiça, cansaço e dores de cabeça ou cólicas menstruais.

Entre meninos e meninas com idades, expectativas e vivências variadas, havia também uma aluna e um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Para preservar as identidades, serão chamados pelos nomes fictícios de *Bianca** e *Felipe**.

6.2.2. Mas não pense que vivo em outro mundo!

Antes de dar continuidade à descrição da trajetória da pesquisa, gostaria de fazer um recorte para falar um pouco dos alunos Bianca e Felipe, citados anteriormente. Não é proposta desse trabalho o aprofundamento no campo conceitual que explica e estuda o autismo, mas considero importante referenciar essa manifestação comportamental para que possamos conhecer e entender melhor esses alunos. Vicari (2019), nos conta em sua dissertação, a partir de um mergulho conceitual no percurso de construção do termo Autista, como se deu o surgimento do mesmo: com prefixo derivado da palavra grega “αυτο”, este termo se refere a um comportamento autocentrado. Desde o cunho do termo, por volta de 1910, até a atualidade, os conhecimentos e valores que acompanharam os estudos sobre o autismo mudaram bastante. Associado no passado a pais distantes, mães negligentes, derivações de comportamento esquizofrênico e doença mental, hoje o autismo é considerado como um Transtorno Global do Desenvolvimento, e devido à sua complexidade e variabilidade de manifestações, é chamado não mais apenas de autismo, mas de Transtorno do Espectro Autista, ou TEA.

Pessoas com TEA apresentam, em diferentes níveis de complexidade, comprometimentos comportamentais, sociais e de comunicação devido a fatores como

comportamentos repetitivos e estereotipados, interesses restritos, hiper ou hiposensibilidade, rigidez à mudanças, alimentos, texturas, cores, situações, entre outros. Não há, portanto, um autista igual ao outro. Bianca, por exemplo, tinha como foco de interesse filmes e séries da Disney. Nas aulas de Educação Física, compunha o grupo dos 6 alunos que participavam em partes da aula ou momentos pontuais. Evitava práticas com bola, contato e velocidade, coisas que sobrecarregam os sentidos e exigem atenção difusa, além de troca rápida de atenção (do colega para a bola, da bola para um obstáculo, ou da bola para um alvo, ou para outro colega). Numa aula de queimada real, ao ser questionada sobre o porquê de não estar participando, Bianca relatou a mim que atividades como aquela não eram boas para pessoas como ela, “frágeis”, ainda mais quando requeriam muita atenção (o jogo era jogado com duas bolas), pois podia acontecer dela tomar uma bolada por não dar conta de fugir de duas bolas ao mesmo tempo, e acabar se machucando. Dentro do espectro, apresentava um nível maior de comprometimento, havendo a necessidade de ser acompanhada pela professora de apoio durante outras disciplinas.

Além da professora de apoio, Bianca tinha também uma irmã neurotípica⁹ na mesma sala, *Sofia**. Sofia compunha um grupo de 4 meninas que estudam juntas desde a primeira série do ensino fundamental, o qual Bianca passava grande parte do tempo social/livre. Para o resto da sala, porém, Bianca passava a maior parte do tempo despercebida. Durante as aulas de Educação Física sua participação ou era bem passiva (acompanhava a atividade, mas sem participar efetivamente), ou tinha uma participação forçada pela professora Roberta, por exemplo: só pode fazer gol/marcador ponto, se passar por todas as meninas. O grupo composto por sua irmã e amigas se preocupava mais em, espontaneamente, oportunizar a participação de Bianca.

Devido ao fato de ser encontrada constantemente nas arquibancadas ou bancos ao redor da quadra, Bianca era uma aluna muito acessível para se conversar. Sempre que podia, eu tirava um tempo para saber o que os olhos atentos dela observavam sobre as aulas. Além de perguntar sobre seus interesses e os porquês dela não querer participar, descobri que Bianca gostava muito de natação e fazia aulas de teclado e teatro. Já tinha feito algumas aulas de circo quando era menor, mas ainda lembrava algumas coisas. Pensei: “quantos colegas de sala sabem de todas essas atividades?” Era raro ver Bianca conversando com outros colegas, tanto quanto o contrário.

Felipe, apesar de ter resguardado pelo seu laudo o acompanhamento escolar, optou por

⁹ Pessoas que não estão dentro do espectro autista, pessoas de desenvolvimento típico.

não se beneficiar da professora de apoio, uma vez tendo autonomia e independência, julgou não haver necessidade. Nas aulas de Educação Física, ele compunha o grupo dos 12 alunos que estavam sempre dispostos a participar. Apesar de não estar entre o grupo dos alunos que se destacavam por suas habilidades nos esportes, Felipe participava de maneira ativa nos jogos. Como estava sempre em quadra jogando, conversei pouco com ele. A maioria das vezes em situações de jogo, quando me colocava em quadra e participava como aluna das atividades. A princípio Felipe não tinha muito a dizer sobre as aulas de Educação Física, mas foi um dos alunos que me surpreendeu durante as discussões e dinâmicas. Sobre isso, falarei mais detalhadamente em capítulos posteriores.

É recorrente que pessoas, ao se referirem aos autistas, pela ótica do senso comum, digam que esses sujeitos vivem em um mundo próprio. Entendo o que essa frase quer comunicar: a maneira como os autistas se apresentam nesse mundo às vezes é tão diferente e alheia à nossa, que parece que vivem num mundo próprio. Porém, ao pensar dessa maneira, criamos um distanciamento em relação a pessoa com autismo que é justificado por essa frase aparentemente inofensiva. Não buscar vínculos com alguém que vive em um “mundo próprio” muitas vezes é tolerado e indiretamente incentivado pois, afinal, ele não entende nada do nosso mundo (e nem nós do dele).

Mas a verdade é que pessoas autistas vivem nesse mesmo mundo que é nosso, e que também é deles. Que é muitas vezes hostil com aqueles que não compartilham da mesma visão de mundo que a maioria. Ou que se comportam de uma maneira que não é entendida ou esperada. O outro mundo dos autistas nada mais é que o lugar que os cabe, quando resultado de um processo civilizatório que condena ou invisibiliza o que é diferente, ou que não corresponde com as expectativas de um mundo pautado pela lógica ou produtivista, estética, ou que taxa o valor do ser humano pelo que ele é capaz de produzir como parteda engrenagem que enxerga o corpo como máquina, ou o corpo que deve ser corrigido e adequado e - quando não é possível – descartado e desconsiderado (Le Breton, 2012).

Naoki Higashida¹⁰, um garoto considerado autista severo e não verbal, rompeu as barreiras da comunicação quando os esforços de sua mãe e professora em ensiná-lo a apontar letras num dispositivo de papelão deram a ele a ferramenta mais importante de sua trajetória: a

¹⁰ Naoki Higashida nasceu em 1992 e foi diagnosticado com “tendências autistas” em 1998. Depois disso, passou a frequentar escolas para estudantes com necessidades especiais, formando-se em 2011. Já publicou diversos textos de ficção e não ficção e ganhou prêmios literários. Ele também dá palestras sobre autismo e mantém um blog. Mora em Kimito, Japão. (apresentação do autor em O que me Faz Pular, 2014)esses sujeitos, suas particularidades e garantir que, tanto conhecimento sobre, quanto oportunidades de se aproximar sejam oferecidas.

habilidade de externar para o mundo seus pensamentos e sentimentos. Aos 13 anos escreveu um livro chamado “O Que Me Faz Pular”, onde responde perguntas corriqueiras que fazem a ele sobre ser autista. Gostaria de utilizar a resposta que ele dá à décima terceira pergunta do livro para percebermos através do olhar de uma pessoa autista, como é ser percebido como alguém que prefere ficar só:

“Pergunta 13:

Você prefere ficar só?

“Ah, não se preocupe, ele gosta de ficar sozinho.”

Quantas vezes já ouvimos isso? Não posso acreditar que qualquer ser humano deseje mesmo ser deixado só. De forma alguma. O que incomoda as pessoas com autismo é que nós ficamos muito ansiosos com o fato de causar problemas para vocês e deixá-los nervosos. Por isso é difícil para nós ficarmos perto de outras pessoas. Esse é o motivo para sermos deixados sozinhos com tanta frequência.

A verdade é que amamos ter companhia. Mas, como as coisas nunca dão certo, acabamos nos acostumando com a solidão sem sequer perceber como isso acontece. Toda vez que escuto alguém comentar quanto eu prefiro estar sozinho, isso me faz sentir solitário demais. Sinto como se eles estivessem me dando um gelo de propósito.” (O que me Faz Pular, 2014, p.55 -56)

O princípio norteador da pesquisa que originou essa dissertação, bem como o recurso educativo atrelado a ela, parte da ideia de que só é possível transformarmos essas relações assimétricas e quebrar barreiras de comunicação que dificultam a inclusão, quando damos espaço para todos os sujeitos envolvidos nesse processo, e por isso é necessário conhecer os sujeitos envolvidos nesse processo.

6.3. Calços e percalços

Continuando a descrição processual da pesquisa e da ida ao campo, esse capítulo expõe os caminhos trilhados por mim rumo aos objetivos da pesquisa, ressaltando a forma como o grupo foi responsável pela reestruturação e readequação da metodologia, bem como o recurso educativo. Falo agora, de forma detalhada, das minhas intervenções enquanto professora-pesquisadora-aluna.

Para dar início à minha intervenção, elenquei algumas questões (Apêndice D) referentes ao que os alunos e a professora entendiam como Educação Física e o que se aprende nesse momento, para que pudesse desenhar as expectativas de Educação Física naquele espaço. Decidi começar pela professora Roberta. Convidei-a a escrever sobre esse tema na forma de um memorial, pois observo que os registros feitos pelos docentes a respeito da sua prática têm intuito de qualificar ou quantificar algo. São escritas objetivas, funcionais e impessoais, com pouco espaço para as impressões de quem as escreve. Mas, uma vez que os

processos educativos são feitos por, para e com pessoas e suas diversidades (havendo também a preocupação em trabalhar conteúdos que conversem com o contexto dos educandos e da instituição onde estão inseridos), surgem subjetividades impossíveis de serem tabuladas. Subjetividades essas que uma escrita pessoal seria capaz de acolher. Através do memorial, além de conhecer melhor a professora Roberta, pude mapear quais ideais de Educação Física permeiam sua prática, quais suas expectativas e angústias em relação à docência e como é ser professora no contexto em que eu iria me inserir. Minha expectativa era de que, assim como a professora, os alunos pudessem contribuir com produções textuais ou artísticas a respeito das questões abordadas pelas questões selecionadas por mim (Apêndice d.1).

Nas reuniões com a equipe de apoio em desenvolvimento de projetos, parceria entre o Promestre e a faculdade de Design da UFMG, surgiu a ideia de traduzir as contribuições dos alunos num caderno (Figuras 1 e 2) de processos, uma espécie de diário de afetos onde os alunos teriam liberdade para colocar um pouco de si e da sua visão dos temas propostos, dos desenrolares das dinâmicas e discussões da maneira que acharem mais interessante: escritas, registros fotográficos, colagens, desenhos e composições. Uma das maneiras de compreender com cada indivíduo vivencia as atividades propostas é observá-los de maneira ativa e tentar deslocar meu olhar de professora para o olhar do aluno que, muitas vezes, transcende a minha expectativa em relação aquele momento, e esse era o meu objetivo com o caderno de processos: dar voz à diversidade de sujeitos que compõe aquele ambiente. Assim, alunos e professora receberam os cadernos, mostrados abaixo:



Figura 2 - Caderno feito a mão com folhas coloridas para personalização da capa. Foto: acervo pessoal da autora, 2019.

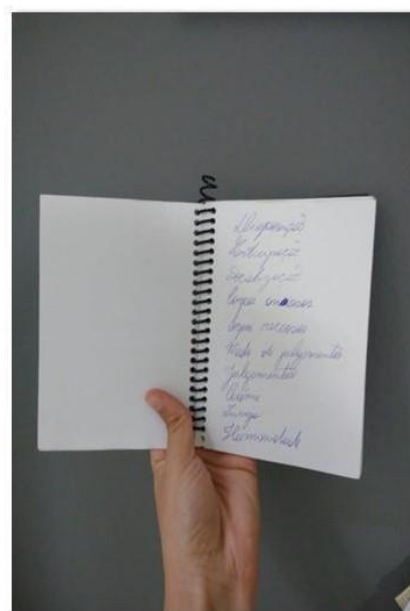


Figura 3 - Interior do caderno da professora Roberta, contendo um mapa mental de palavras relacionadas às aulas de Educação Física. Foto: acervo pessoal da autora, 2019.

Esses cadernos seriam recolhidos ao fim de cada etapa de produção e ao fim da pesquisa. A intenção era que o conteúdo deles se tornasse parte do recurso educativo, um livro-diário coletivo: pesquisa e recurso concomitantes em um só material. Os cadernos foram entregues, mas o engajamento dos alunos em relação a essa atividade de relatar sobre si mesmos e sobre a trajetória durante a pesquisa foi muito baixo, me levando a adotar outra estratégia.

À medida em que eu percebia a recusa em participar da pesquisa através do caderno, observava também uma das características mais fortes do grupo se apresentar: eram, em sua maioria, adolescentes muito falantes, curiosos, *conversativos* e de opinião forte. Ainda aqueles que não se engajavam muito nas conversas informais entre os colegas, ou respondendo perguntas da professora e participando da aula, sempre tinham algo a dizer quando era dada a oportunidade. Dessa maneira, percebi que talvez o memorial e a escrita não fossem a melhor estratégia de buscar com que os alunos se expressassem. Decidi, então, adotar outra estratégia. Após buscar trabalhos que utilizaram como metodologia a pesquisa social, sob as temáticas pesquisa com adolescentes, conversação e grupo focal, encontrei os estudos de Thiollent (1986), sobre a Pesquisa-ação, os quais foram responsáveis por direcionar minhas ações por um caminho diferente do que eu havia predeterminado. Foi nesse momento, que recorri ao uso da dinâmica inspirada em um júri simulado, citada anteriormente.

7. Discussão e análise dos desdobramentos das dinâmicas.

O quadro abaixo mostra algumas das questões levadas para a dinâmica e a apresentação de forma sintética, dos desdobramentos gerados através da discussão. Esses desdobramentos foram muito importantes, pois deram-me pistas da evolução dos alunos na discussão sobre Educação Física, diversidade e inclusão, e direcionaram também a construção do recurso educativo.

1 – Quem joga melhor, tem direito a jogar mais	
Argumentos que confirmam a assertiva	Argumentos que negam a assertiva

<p>Sim, quem joga melhor e desenvolve melhor o jogo, deve jogar mais para dar mais dinâmica</p>	<p>Não, pois todos tem que jogar; Não, pois quem sabe menos é que tinha que jogar mais, para aprender</p>
<p>Discussão</p>	
<p>Depende do contexto, se for na escola, que é lugar de aprender, é melhor deixar quem não joga bem jogar mais para aprender, mas se for no esporte de rendimento, quem joga melhor deve jogar mais. “ nunca vi camisa 10 no banco, fessôra”.</p>	

2 – Não existe aluno ruim de esporte, eles só não aprenderam ainda

Argumentos que confirmam a assertiva	Argumentos que negam a assertiva
<p>Tem pessoas que nascem ruins mesmo.</p> <p>Tem pessoas que são ruins porque não querem aprender.</p>	<p>As pessoas ficam boas treinando e sendo incentivadas</p> <p>“fessôra, tô lendo o livro do Bernardinho e ele fala uma coisa lá de motivação levar à perfeição, então acho que é bom quem treinar, ninguém nasce bom”</p>
<p>Discussão</p>	
<p>Mas, se as pessoas que são ruins porque não querem aprender, só não querem aprender porque não entendem? E todo mundo aprende do mesmo jeito?</p> <p>As pessoas são diferentes e aprendem de jeitos diferentes, as vezes a pessoa é ruim porque não aprendeu do jeito que é melhor pra ela?</p> <p>As vezes as pessoas são ruins porque ninguém as motiva a serem boas, apenas apontam os erros?</p>	

3 – Existem vários jeitos de jogar um jogo

Argumentos que confirmam a assertiva	Argumentos que negam a assertiva
<p>Sim, nem sempre dá para jogar o jogo do jeito que ele foi feito;</p> <p>“no recreio a gente joga futebol de 2x2 , 3x4 , com bolinha de papel, tem que adaptar, mas é futebol do mesmo jeito!”</p>	<p>Não, se não jogar do jeito que é o jogo, vai descaracterizar e vira outra coisa.</p>
<p>Discussão</p>	
<p>Mas e se mudar a maneira de jogar, mas a lógica e os objetivos do jogo continuarem os mesmos? Aí é o mesmo jogo?</p> <p>Temos os esportes adaptados, continua sendo atletismo mesmo se for em cadeira de rodas; tem também o futebol de 5, mas tem uns jogos que viram outra coisa, tipo o Goalball.</p> <p>Depende de para que serve a adaptação, se é por causa do espaço, das pessoas que estão jogando, mas dá para jogar o mesmo jogo de vários jeitos, igual truco* “ ou <i>FreeFire</i>** , né fessora, nos joga de dupla, ou de squad, tem vários jeitos” (*existem dois estilos de truco ** jogo de tiro comum entre os adolescentes)</p>	

<p>4- Pessoas com deficiência não precisam fazer aula de Educação Física</p>	
Argumentos que confirmam a assertiva	Argumentos que negam a assertiva

<p>Por causa das dificuldades, eles não precisam.</p> <p>Eles não precisam porque não dão conta.</p>	<p>Se eles quiserem, eles podem, somos todos iguais!</p> <p>Se eles quiserem, tem que dar um jeito de participar.</p>
<p>Discussão</p>	
<p>Mas e se mesmo com as dificuldades, eles quiserem participar? E se eles não dão conta devido a maneira como o jogo é jogado? Somos todos iguais mesmo? Todos temos os mesmos gostos, as mesmas habilidades?</p> <p>“não fessora, na verdade não somos todos iguais, somos todos diferentes! São os direitos que são iguais, todo mundo tem que ter os mesmos direitos!” “é, tem que adaptar para eles participarem, se eles quiserem”</p>	

Essa questão deu abertura para outros assuntos que envolvem as pessoas com deficiência, como a respeito do conceito e da nomenclatura correta. A partir das anotações feitas em campo, podemos perceber quais pontos foram os mais sensíveis na discussão, evidenciando a relevância de falarmos mais sobre eles.

A questão da deficiência apareceu como desdobramento da última assertiva apresentada do quadro acima, e evidencia como as noções de deficiência e normalidade são entendidas pelos alunos:

Eu: O que é deficiência?

Alunos:

- Deficiência são defeitos, são corpos que tem algum problema, são pessoas com alguma doença.

“Mas, o que são defeitos?”

- Depende, pode ser uma coisa que a gente não gosta, o que é defeito pra mim, pode não ser pro outro.

- Pode ser também consequência de uma doença, de genética, de um acidente. E quem não tem defeitos, são perfeitos?

- Não, não existe ninguém perfeito. Todo mundo tem defeito. Então, todo mundo tem alguma deficiência?

- Não! É diferente, deficiência é tipo cego, surdo, sem perna, é uma coisa da pessoa, mas defeito todo mundo tem.

“Deficiência é doença?”

- Pode ser, tipo minha avó, que ficou cega por causa do glaucoma, mas tem gente que nasce assim.

- É, às vezes é e às vezes não é.

- Não é doença, às vezes a pessoa fica doente e vira deficiente, mas uma pessoa deficiente não é doente, é uma coisa que é uma característica, tem gente que tem, mas não é doente.

“Como vocês acham que devemos chamar, pessoas deficientes, ou pessoas com deficiência?”

- Acho que chamar de deficiente é xingamento, né?

-Acho que tanto faz, as duas *tá* certo.

- Acho que é melhor pessoa com deficiência, porque ela TEM uma deficiência, sabe?”

Na medida que a discussão evoluía, a compreensão dos conceitos ia ficando mais clara e os alunos conseguiam se relacionar melhor com esse conhecimento. Podemos destacar falas interessantes que confirmam essa afirmação, como quando uma aluna diz: (sic) “*não fessôra, na verdade não somos todos iguais, somos todos diferentes! São os direitos que são iguais, todo mundo tem que ter os mesmos direitos!*”. A partir dessa frase podemos evidenciar o entendimento de princípios como equidade e direito das PCDs: tratar os diferentes como diferentes, para que assim eles tenham não as mesmas oportunidades, mas oportunidades adequadas à sua condição. Outra fala interessante aparece à luz da discussão sobre deficiência ser ou não doença: a discussão começa com um olhar que não dá conta, ainda, de entender a deficiência desatrelada da doença: (sic) – “*deficiência são defeitos; são corpos que têm algum*

problema; são pessoas com alguma doença”. Porém, outras questões vão surgindo, e entre diversas proposições e suposições, chegamos a essa outra fala: (sic) “ *não é doença, as vezes a pessoa fica doente e vira deficiente, mas uma pessoa deficiente não é doente, é uma coisa que é uma característica, tem gente que tem, mas não é doente*”. O entendimento do sentido desses conceitos é primordial para constituir uma política de inclusão efetiva. Dessa forma, a inclusão se dá pelo conhecimento, pela empatia, pelo entendimento das particularidades e dos direitos que as pessoas com deficiência têm, e não pela obrigação moral ou por piedade.

Essa dinâmica foi conduzida em dois dias distintos, durante cerca de 45 minutos, única e exclusivamente a partir de proposições e questionamentos vindos de mim, da professora Roberta e dos próprios alunos. Nenhum dado oficial ou informação científica foi apresentada durante a dinâmica. Apenas ao encerrar a discussão, apresentei algumas informações relacionadas aos temas, como explicar o porquê de usar o termo pessoa com deficiência, e não pessoa deficiente, ou portadora de deficiência. Essa estratégia foi adotada pois queríamos que a compreensão do conceito fosse construída a partir do raciocínio, e não superficialmente apropriado a partir de informações já fornecidas.

A partir da conversa propulsionada pela dinâmica, fomos repensando conceitos criando uma nova ótica sobre problemas antigos, uma ótica mais empática e propositiva no que diz respeito a pensar sobre diferentes pontos de vista e buscar soluções para o que foi considerado problemático, tirando da invisibilidade pequenas opressões veladas, como a não participação de pessoas menos habilidosas, com dificuldades ou com deficiência, e o fato da turma se acostumar com esse apagamento.

7.1 Dinâmica de encerramento: o que aprendemos?

Na última fase da pesquisa, quando seleciono dois textos para uma dinâmica com a turma 922 (anexos A e B - um relato de experiência de Lígia Assumpção do Amaral e um trecho do livro *O que me Faz pular*, do escritor autobiográfico Naoki Higashida), tenho a intenção de encerrar a pesquisa com a sensação de ter cumprido o objetivo de trazer a discussão da diversidade através de vários olhares. Opto por essa estratégia para, além de gerar uma provocação, oportunizar a transferência de olhar da experiência individual, para a experiência do outro – que é diferente de mim – mas que é também parte da minha realidade.

O primeiro texto, de Naoki, é utilizado para abrir a discussão final. Lemos juntos em voz alta, e no final da leitura, começo a fazer perguntas sobre ele. A primeira, é se eles sabem o que significa ser “café com leite” em uma brincadeira.

“Ah fessora, não sei não, nunca vi falar disso”

Há outra expressão popular que se refere ao mesmo papel, chamado carta-branca.

Apresentei o sinônimo e muitos entenderam o conceito:

“Ah, eu sei! É tipo desligar a manete do videogame do irmão mais novo!”

Assim que os alunos se apropriaram do conceito, começamos a trabalhar sobre a origem etimológica e seu significado. O que significa ser café com leite ou carta-branca? Isso é bom ou ruim? As respostas foram diversas: alguns acharam que era alguém que não era nem bom e nem ruim, outros entenderam como alguém que fica no time ou jogo, mas não faz nada, outros disseram que são as pessoas que são ruins ou que não “valem nada”, como uma carta em branco no baralho. Sobre ser um adjetivo positivo ou negativo, as respostas também variaram: apesar da maioria concordar em se tratar de um termo negativo, referente a alguém que não joga, ou tem pouca habilidade, um pequeno grupo de alunos disse que poderia ser uma coisa boa, no caso de alguém não gostar de fazer determinada atividade. Retomei então um trecho do texto onde a autora expressava seu sentimento em ser café-com-leite:

” (...) Nestas eu era café-com-leite, e era sempre terrível ser café- com- leite. No jogo de equipe, a humilhação de me sentir escolhida por favor(a custo as lágrimas eram engolidas por trás do sorriso amarelo). No “salve- se quem puder”, a de roçar no pegador e não ser pega, de não receber o lenço, de não ser atingida pela bola. Que mal me fazia ser café-com-leite! Aquele faz de conta que é ,mas não é, que não é, mas é. Um jogo de mentiras, de cartas marcadas, de fingimento, até talvez bem intencionado. (...)” (Amaral, p. 77-78, 2004)

Perguntei novamente: nesse contexto, a expressão aparece de uma forma positiva ou negativa? A resposta foi unânime: neste contexto, ser café-com-leite era algo negativo. Conversamos sobre o porquê de a autora ser café com leite nas suas aulas de Educação Física e resgatamos nas memórias das aulas que já fizemos (eu, a turma 922 e a professora Roberta) momentos onde fomos café com leite, ou presenciamos essa situação. Pedi para que falassem sobre a sensação de ser café com leite para eles, e ouvi coisas interessantes como: “eu sou café com leite todos os dias, fico invisível na quadra”, ou “eu gosto de ser café com leite porque aí ninguém joga pra mim e eu não erro, aí ninguém vai rir da minha cara”, e também “eu não gosto de ser café com leite, mas como eu sou ruim, eu sou!”

Aproveitei esse momento para trazer à discussão possíveis motivos que indiquem por que alguns alunos têm mais dificuldades que outros. Elencamos os seguintes:

- 1) As aulas de Educação Física nem sempre operam numa lógica linear, como outras disciplinas, a hierarquia dos conhecimentos compartilhados com os alunos podem variar de professor pra professor, de escola pra escola, e até de abordagem utilizada, ocasionando numa variedade de alunos com experiências diferentes nas aulas.
- 2) O sucesso de aprendizagem de algumas práticas corporais muitas vezes depende do grupo, como em um jogo coletivo: pessoas com habilidades diferentes jogam juntas, em prol de um mesmo objetivo. Quando essas habilidades são muito discrepantes, a motivação de ganhar o jogo muitas vezes sobrepõe o objetivo de aprender sobre ele, fazendo com que os mais habilidosos sobressaiam e joguem mais, enquanto os que não desenvolveram suas habilidades nesse jogo ainda, acabam sendo café-com-leite, ou ficando desmotivados.
- 3) O esporte se manifesta em três dimensões: há o esporte de rendimento, o esporte de participação, e o esporte educacional. O esporte de rendimento é, muitas vezes, visto como o padrão correto dessa manifestação, ocasionando na sua reprodução nas aulas de Educação Física. Porém, a lógica do esporte de rendimento não compreende as necessidades escolares, uma vez que os jogantes não cumprem os pré-requisitos físicos, táticos e técnicos exigidos por essa prática. Não digo que esta manifestação não deva fazer parte das aulas de Educação Física, pois deve. Mas de uma maneira crítica, respeitando o espaço e os sujeitos que estão participando, e servindo à finalidade daquele espaço. (BRACHT, 2000).

Perguntei aos alunos se eles tinham algum exemplo de jogo para que eu pudesse usar para ilustrar os apontamentos feitos acima, mas eles não paravam de falar - paralelamente - sobre o jogo *Free Fire*¹¹. Optei, então, por utilizar este jogo para ilustrar. Expliquei que o *Free Fire* na dimensão do esporte de rendimento seria equivalente aos campeonatos de cyberesportes, onde os jogadores competem por dinheiro e muitos têm essa prática como sua

¹¹*Free Fire* é um jogo de tiro e sobrevivência disponível para celular e tablet. Cada jogo dura cerca de 10 minutos e coloca você em uma ilha remota onde você enfrenta 50 outros jogadores, todos buscando sobrevivência. Os jogadores escolhem livremente o seu ponto de partida com o paraquedas, tentando permanecer na zona de segurança pelo maior tempo possível. Dirija vários veículos para explorar o vasto mapa, esconda-se nas trincheiras ou fique invisível ao deitar-se sob a grama. Embosque, atire, junte equipamentos, há apenas um objetivo aqui: sobreviver. Classificação, 14 anos. Garena, 2017. (Trecho retirado da apresentação oficial do jogo, na loja de aplicativos para dispositivos móveis com sistema *Android*, *Play Store*)

profissão. O objetivo é treinar, vencer e ser cada vez melhor para ter mais conquistas. Perguntei se havia algum cyberatleta na turma, e eles disseram que não, era muito difícil chegar a esse nível e era necessário muito investimento de tempo e dinheiro.

Perguntei quantos deles jogavam para se divertir e passar o tempo e a maioria levantou a mão. Sozinhos, em duplas, em grupos, fazendo pequenos campeonatos, todos jogavam de alguma maneira. Expliquei que essa manifestação seria o equivalente ao esporte de participação.

Por fim, sugeri que pensassem numa aula de Educação Física onde iríamos estudar o *Free Fire*. Iriamos falar sobre as estratégias e modos de jogo, buscar jogos parecidos, pesquisar sobre a origem, conversar sobre os impactos dele na sociedade, trazer temas que se desdobrassem dos jogos como: *cyberesportes* podem ser considerados esportes? Jogos de tiro deixam as pessoas violentas? Existe uma maneira de jogar *Free Fire* na realidade? Entre outras coisas. Falei que essa seria uma maneira de trabalhar o *Free Fire* na dimensão do esporte educacional. Eles compreenderam bem, e professora Roberta foi dando outros exemplos de maneiras que eles já trabalharam os esportes de acordo com as demandas do grupo e da escola.

A partir dessa discussão, conversamos sobre como a prática influencia a melhora das habilidades, um dos alunos comentou que quando começou a jogar *Free Fire* não via muita graça, até começar a jogar em grupo com os amigos, pois foi aprendendo os macetes e o jogo começou a ficar mais interessante. Desse ponto, falamos sobre como o que sabemos ou não sobre um jogo, ou o que conseguimos ou não fazer, determina nosso nível de interesse por aquilo. Muitos relataram que a falta de interesse nas aulas se devia ao fato de não saberem jogar.

Para encerrar a discussão e falarmos sobre nossas conclusões, aviso que vou ler o texto do Astronautista, do autor Naoki Higashida. Para contextualizar, pergunto se a turma sabe o que é autismo. A irmã de Bianca diz que sabe, e Felipe também. Aproveito para falar um pouco sobre, contanto a história do autor, que é autista. Esse trecho é um pequeno conto sobre um “Astronautista¹²” que se sente confortável com a mudança de gravidade durante a decolagem de um avião e fica imaginando um planeta onde a gravidade fosse ideal para que ele se movesse para qualquer lugar.

Fazendo um paralelo entre o primeiro texto e as discussões, peço a turma para que pensem sobre, onde/como/em que momento se sentiram em sua “gravidade ideal”? Pedi também para que falassem sobre isso, baseado no que conversamos sobre o que evidencia nossas dificuldades nas aulas; sobre as oportunidades que temos ou não ao praticar determinadas

¹² Anexo B

atividades; sobre maneiras diferentes de aprender os mesmos conteúdos; sobre como nosso interesse ou desinteresse define a maneira como aprendemos; ou como nossa relação com as práticas vão se transformando à medida que vamos experimentando coisas novas. A maior parte da turma se engajou em conversas paralelas, discutindo entre sí, outros ficaram pensativos. Mas um aluno se manifestou prontamente: Felipe.

Felipe pediu a palavra, disse que sabia o que era autismo, e que acreditava que para garantir que todos participassem das aulas, dentro das condições ideais, o grupo tinha que incluir e ajudar aqueles que tivessem dificuldades, porque só dessa maneira, quem tivesse dificuldade iria aprender. E deu alguns exemplos como, durante o jogo, os colegas poderiam se ajudar: corrigindo sem xingar, ensinando como se joga, ou mandando a bola mais devagar. Os outros alunos seguiram Felipe, foram dando sugestões. Algumas saíram na forma de ofensa, como: “- ensinar o colega a ser menos lerdo”, mas imediatamente foi suprimida por alguns xingamentos de “-você que é muito grosso!”. Muitos assumiram que, durante as práticas, era difícil ouvir e dar espaço aos outros colegas, pois ficavam muito empolgados em ganhar, e de fato eles têm razão. Mudar a lógica e os hábitos de participação nas aulas leva tempo, observação, diálogo e mediação entre professor-aluno e aluno-aluno.

O que foi interessante, mais do que as respostas, foi perceber que depois de um tempo eles estavam propondo soluções de maneira espontânea, quase ignorando minha presença ou a da professora Roberta, conversando agitadamente entre sí, ouvindo colegas que durante a aula não tinham coragem de falar que se sentiam desconfortáveis, ou não jogavam porque não sabiam. Discussão é essencial para resolução de problemas.

Após conseguir a atenção da turma de novo, me despeço e agradeço a oportunidade de estar ali. A professora Roberta também agradece, e elogia os alunos pelo engajamento na discussão.

7.2 Caminhamos!

Na primeira escrita direcionada à professora Roberta, em forma de memorial, duas coisas me chamaram a atenção: seu amor pelo movimento e como ela via nas práticas corporais, das quais participou ao longo da vida, tanto como professora quanto como praticante, um potencial de se conectar com as pessoas. Se foi seu amor às práticas corporais que definiu seu campo de atuação profissional, também foi esse amor que, ao longo do tempo fez com que emergissem frustrações quanto à docência. As expectativas são muitas, e nem sempre a prática cotidiana da conta de saná-las. Das questões que Roberta trazia, a sobrecarga em cima do professor de Educação Física eram as mais recorrentes: além de desenvolver com alunos

temas como esportes, jogos, danças e brincadeiras, Roberta já se viu responsável por falar sobre higiene pessoal (banho, escovação) e até questões mais sérias, como alunos que chegavam com fome à escola. Muitas vezes ela teve que acompanhar 3 turmas por vez, devido à falta de professores. Esses fatores influenciavam diretamente na qualidade das aulas e na motivação dos alunos e de Roberta. Dependendo da escola, como contou Roberta, a perspectiva de mudança é mínima. Quando chegamos no ponto: Inclusão de pessoas com deficiência nas aulas, era de se imaginar que, com tantas demandas, nem sempre a inclusão acontecia da melhor maneira possível.

Através desses relatos, percebi que a inclusão nas aulas de Educação Física é atravessada por diversos fatores externos, e/ou vindos da própria instituição. Em discussão com a professora, percebemos que não basta criar estratégias de inclusão apenas nas aulas de Educação Física, se o ambiente escolar não acompanhar. Roberta deu um exemplo interessante, de quando a inclusão acontece do ambiente para a aula de Educação Física: ela chega até a escola e encontra um aluno cadeirante fora da cadeira, assumindo a posição de goleiro ajoelhado em frente ao gol, brincando de bola com outros colegas. A primeira reação da professora foi se preocupar com o risco que ele corria ali, mas ao questioná-lo, descobriu que era uma coisa que ele fazia sempre fora da escola com os amigos, estava acostumado a brincar daquele jeito, e não se importava. Roberta então, ofereceu um colchonete, para que ele ficasse mais confortável. O aluno aceitou e o jogo seguiu.

Nesse momento, a professora Roberta valida não apenas a manifestação, mas também dá ouvidos àquele aluno, afinal, quem mais sabe das potencialidades e dificuldades dele, é ele mesmo! Incluir passa muito por essa situação, onde o ambiente favorece que as pessoas com deficiência se posicionem, sejam ouvidas e tragam para o ambiente suas maneiras de vivenciar cada atividade. Nesse caso, o aluno teve espaço para se manifestar e foi respeitado quanto a sua vontade. Porém, nem todas as pessoas com deficiência têm habilidades de comunicação suficientes para se fazer ouvir e, por isso, cabe aos colegas e professores enxergarem isso não como uma determinação do que ela não pode fazer, mas como uma informação que vai dizer de quanto suporte ela vai precisar para desenvolver suas potencialidades.

A dinâmica dos dois textos, apresentada no capítulo anterior, diz muito sobre olhar para o outro através do que ele pode fazer, das contribuições que ele pode dar, e de como todos somos responsáveis por criar um ambiente em que isso se concretize. O professor é peça essencial nesse processo, como mediador das relações e referência. Percebi, durante os

momentos em que estive em campo, jogando com os alunos, como eles mimetizam o comportamento do professor: se o professor é alheio às dificuldades dos alunos, os mesmos não tomarão essa situação como responsabilidade deles também, quando o professor se importa, media relações de conflito, é sensível e abarca as dificuldades dos alunos sem as colocar como problema, a tendência do grupo é fazer o mesmo.

Diante das minhas intervenções junto com os alunos e a professora, após revisitar meus registros do caderno de campo, percebi indícios -os quais não chamarei de conclusões- percebi que, para que as aulas de Educação Física fossem de fato inclusivas dependemos não apenas da mesma, mas de toda uma cultura escolar voltada para políticas de inclusão, de uma pedagogia que esteja aberta ao outro e suas manifestações, e dos sujeitos envolvidos nesse processo. Caminhamos a passos de formiga, entendendo conceitos, repensando estigmas, dando sentido à novas práticas que irão se configurar a partir disso e das mudanças na maneira de se relacionar com a diversidade do outro. E a passos de formiga também caminhamos coletivamente, como deve ser.

8. Construção do Recurso Educativo: a escuta ativa como princípio norteador

Ao pensar no recurso educativo fruto dessa pesquisa, eu tinha apenas uma certeza: gostaria que fosse fruto de um trabalho feito à várias mãos. Minha intenção é aproximar o conhecimento acadêmico da realidade dos alunos e professores, bem como trazer para as discussões demandas reais da escola e seus dilemas em relação à inclusão nas aulas de Educação Física. Inspirada pelo livro infanto-juvenil *Estrelas Tortas*, de Walcir Carrasco, e sua protagonista Marcela, eu imaginei que meu recurso poderia se configurar num livrodíário, fruto dos cadernos de processos/afetos onde, assim como em *Estrelas Tortas*, cada parte é uma versão diferente da mesma situação. A história de Marcela, uma jovem que sofre um grave acidente e fica paraplégica, é contada a cada capítulo por um personagem diferente, que exprime seus pontos de vista e expectativas (Marcela, seus familiares, colegas, amigos, namorado), trazendo para o leitor a diversidade em forma de história e convite para o mundo do outro, deixando claro que ainda que a experiência seja a mesma, a vivência é plural, pessoal, sensível e pode ser enriquecedora quando tem espaço para ser compartilhada.

Porém, frente às intempéries relacionadas ao tempo de desenvolvimento do recurso e a quantidade de alunos que engajaram nessa proposta, a possibilidade de que meu caderno de processos, junto com o da professora Roberta e seus alunos, se transformassem num conjunto de crônicas docentes, foi se modificando. Devido a isso, resolvi conduzir minha intervenção

de outra maneira (a partir da pesquisa-ação, como explicitado na metodologia, com a ótica da diversidade) e assim surgiu a ideia do livro objeto: onde professores que desejam desenvolver o tema da diversidade em suas aulas encontrarão a trajetória trilhada por mim, em conjunto com a professora Roberta e os alunos do nono ano da Escola Estadual Padre João de Mattos Almeida, rumo a uma Educação Física mais inclusiva e aberta à diversidade e as possibilidades trazidas por ela. Esse livro-objeto foi pensado para ser utilizado pelo professor em conjunto com os alunos, e tem uma proposta de co-autoria: na medida que vai sendo utilizado, as descobertas e vivências vão sendo marcadas no livro, adensando-o com o conhecimento construído coletivamente.

O livro não depende de uma hierarquia entre os usuários (o professor pode tanto conduzir quanto participar, assim como os alunos) e é também personalizável, pois a intenção é que ele caminhe junto com as demandas dos sujeitos que o estão utilizando naquele momento. No fim, o livro-objeto pode ser compartilhado com outras turmas, outros professores ou até outras escolas.

O livro-objeto conta com um primeiro capítulo/apêndice dedicado ao eixo teórico-conceitual que abrange o que é Educação Física, por que ela está na escola e quais são seus conteúdos; sendo também adensado pelas falas da professora Roberta, dos alunos da turma 922 e minhas, durante as discussões e atividades da pesquisa de campo. Esse capítulo foi pensado a partir dos capítulos 2 e 3 dessa dissertação, onde é discutido a respeito de como a abordagem pedagógica da Educação Física pode se desdobrar em práticas inclusivas ou excludentes.

No segundo capítulo/apêndice é apresentado ao leitor/usuário do livro outro eixo, teórico-conceitual, dedicado à diversidade, onde há uma linha do tempo concisa e objetiva elucidando a trajetória da educação inclusiva e alguns conceitos como o de capacitismo, a terminologia correta para se referir à pessoas com deficiência e à lei de inclusão.

O terceiro capítulo/apêndice é dedicado a atividades interativas, coletivas e/ou individuais, investigativas e transformadoras que não apenas promovam, mas consolidem práticas inclusivas nas aulas de Educação Física e no ambiente escolar (entendendo que a inclusão efetiva não acontece apenas em lugares e atividades pré-determinadas ou com hora marcada, mas no cotidiano, na prática diária). As atividades foram pensadas para que o leitor/usuário, através da utilização do livro-objeto, aprenda, se divirta e se inteire do ambiente à sua volta de uma maneira crítica e ativa, através da ótica da inclusão.

A estrutura do livro-objeto e seus capítulos são feitas em forma de apêndices independentes, que podem ser soltos e são intercambiáveis, permitindo que o leitor- usuário se aproprie do material na ordem que desejar, de acordo com suas demandas. O motivo dessa estrutura se deve ao fato de que eu, durante a pesquisa de campo, percebi que o nível de conhecimento de cada pessoa acerca do tema proposto é determinante para a manutenção do interesse dela, bem como da evolução de sua trajetória. Para dar liberdade ao leitorusuário, esse recurso educacional deixa claro que quem decide a ordem ou a importância do conteúdo a ser trabalhado naquele momento ou com aqueles sujeitos, é ele mesmo e as pessoas que estarão ao seu lado nessa trajetória.

8.1 O potencial transformador da experiência – um relato

Dia 1 de outubro de 2019 – combinamos com a escola uma visita da Gleice, aluna do design e parceira no desenvolvimento do recurso educacional. Essa visita teve como objetivo conhecer o público alvo do material: professores e alunos de Educação Física, para saber seus anseios e expectativas em relação ao material a ser desenvolvido, garantindo que este se aproxime da realidade e necessidade do público alvo. Para isso, Gleice e sua dupla, Gustavo, planejaram algumas atividades e dinâmicas para fazer com os alunos (anexo C).

Chegamos à escola nessa terça-feira, na aula do segundo horário. A professora Roberta já aguardava nossa vinda, preparando a turma para nos receber. Gleice se apresenta e causa muita curiosidade nos alunos, que manifestam interesse em saber um pouco sobre o que a Gleice estuda. Assim que ela se apresenta e responde algumas perguntas, a turma se acalma e põe-se a ouvir qual será a proposta de hoje.

O assunto é: livros! Estávamos com a expectativa baixa, pensando em como os adolescentes de hoje, comparados a nossa própria adolescência, não tinham tanto o hábito da leitura. Ficamos receosas em ter pouco engajamento nessa empreitada, e o interesse em participar da discussão ser pouco. Ainda bem que nos enganamos. A turma 922 era composta por diversos leitores de gêneros diferentes: romance, mangá, ficção, livros motivacionais e séries literárias foram os mais citados. No que tange o assunto livros divertidos e livros dos sonhos, (questionamentos levantados por Gleice) os alunos falaram muito sobre livros interativos, ou livros que introjetavam seus conteúdos nas mentes, sem a necessidade de lê-los. Entre alguns exemplos interessantes de livros possíveis e impossíveis, chegamos a um consenso de que um livro-objeto seria um livro tanto instigante, quanto divertido e informativo.

Partimos para a quadra, era a hora de falar um pouco sobre inclusão e sobre o que poderíamos aprender quando pensamos e construímos coletivamente. A proposta, discutida entre mim e Gleice, era ver como os alunos se organizariam para dar conta de situações desafiadoras quando um colega com algum tipo de dificuldade ou diferença, era introduzido no grupo.

A dinâmica, discriminada com mais detalhes no anexo C, consistiu em distribuir os alunos em grupos e deixar que eles decidissem um integrante para se caracterizar¹³ como uma pessoa com deficiência. Com pouquíssimo engajamento, os quase 30 alunos da sala acabaram por se organizar em três pequenos grupos de 4, 5 e 4 integrantes respectivamente, enquanto o resto preferiu ficar na arquibancada. Decidimos, então, fazer algumas alterações. Disponibilizamos cordas, cones, bolas, petecas e lenços para que eles decidissem quais práticas corporais gostariam de experimentar em seu grupo. O primeiro grupo, formado por 4 meninos, escolheu a peteca. O segundo grupo, formado por 5 meninos, escolheu bola de vôlei e o terceiro grupo, formado por 4 meninas, escolheu a corda. Pedimos para que eles brincassem livremente e selecionamos quatro personagens para introduzir na dinâmica: um aluno cego, um aluno com amputação dos braços, um aluno com amputação de uma perna, e um aluno surdo. Cada um dos três grupos deveria selecionar um personagem para interpretar, e o grupo devia utilizar-se dos recursos disponíveis para receber o “novo colega” na atividade que estava acontecendo.

Eu, Gleice e professora Roberta nos revezamos entre os grupos para observar a dinâmica das atividades, a organização dos alunos e como eles estavam trabalhando.

Grupo 1 – 4 meninos com a peteca: o primeiro grupo, que sorteou um aluno com amputação dos braços, decidiu entre eles quem iria interpretar esse papel. Após essa decisão, começaram a formular estratégias para que um aluno com amputação dos dois braços jogasse peteca. Tentaram assentados, tentaram jogar com os pés, ou permitir que o aluno “amputado” desse início na partida.

Grupo 2 – 5 meninos com a bola de vôlei: os garotos sortearam a presença fictícia de aluno surdo. Assim que a atividade teve início, uma garota que estava na arquibancada pediu para se unir ao grupo: “eu posso ajudar, minha mãe é surda e eu sei Libras!”. O grupo vibrou, e o

¹³ A caracterização não teve o objetivo de proporcionar uma experiência de ser uma pessoa com deficiência, uma vez que essa vivência é particular e pessoal e caracterização nenhuma permite que uma pessoa sem deficiência experimente as subjetividades de uma PCD. Nesse caso, foi utilizada como um convite para a turma pensar adequações caso recebessem colegas com deficiência, e não para sensibilizar ou experimentar o que é ser PCD, nem motivar os alunos a “superarem” suas dificuldades.

aluno que seria o aluno surdo entrou na roda. Nenhum dos outros participantes falava Libras, mas tentaram experimentar alguns gestos para se comunicar com o colega.

Grupo 3 – meninas com corda: as meninas sortearam uma aluna com deficiência visual completa. Pegaram vendas e vendaram uma colega. A brincadeira de corda, antes pautada na lógica de quem pulava mais vezes até errar, foi transformada em brincadeira cantada. Músicas que cadenciavam os pulos eram entoadas pelo grupo. Pular em dupla também foi uma alternativa.

Ao voltar no primeiro grupo, percebo que eles não só haviam desenvolvido uma estratégia, como trocaram turnos com o colega que estava caracterizado como pessoa amputada, para que todos tivessem a oportunidade de pensar a atividade e dessem sua opinião sobre que outras estratégias poderiam ser adotadas. Alguns alunos já haviam estudado com um colega cadeirante que agora estava em outra turma, e foram falando sobre como ele jogava e quais adaptações eram feitas. Esse movimento foi espontâneo, e os alunos se divertiam criando outras possibilidades de participar.

Quando passei pelo grupo do meio, os 6 colegas com a bola de vôlei, uma surpresa: alguns alunos da arquibancada abandonaram seus postos e resolveram participar. Na roda agora havia dois alunos tentando aprender Libras, e o grupo jogava um jogo de rebater, entre risadas e esforços e curiosidade para acompanhar os ensinamentos da garota que sabia Libras.

Devido ao tempo limitado, a atividade inicialmente tinha sido pensada para que cada grupo recebesse apenas um colega para interpretar uma pessoa com deficiência, e depois trocar suas experiências com os outros grupos. Mas, ao observar o grupo do lado, o grupo do vôlei pediu para experimentar como era incluir pessoas com outras deficiências. E os outros grupos adensaram a sugestão. Resolvemos acatar, e deixei que eles optassem. Os próprios alunos pediram para interpretar os papéis e revezar entre eles para que todos tivessem a oportunidade de pensar outros jeitos de participar.

O grupo da corda, inicialmente com 4 meninas, já estava com sete integrantes que se revezavam entre bater a corda, pular e se ajudar quando necessário.

De uma maneira fictícia, experimentamos possibilidades para incluir pessoas com deficiência e tivemos uma turma trocando experiências e aprendendo os termos corretos, algumas configurações de mão, palavras e sinais em Libras. A professora Roberta foi dando dicas e compartilhando sua experiência docente com os alunos.

Na arquibancada, um pequeno grupo ainda se concentrava. Gleice também estava lá, conversando com eles. A arquibancada, apesar de distante das práticas em quadra, é um vantajoso espaço de observação e aqueles que a ocupam são observadores analíticos. Através deles, falas importantes acerca das práticas nas aulas de Educação Física foram externadas, como: observações técnicas e táticas sobre o jogo e sobre quem joga, opiniões sobre as práticas e organização das aulas, e motivos sobre o porquê estarem nas arquibancadas (não gostar de se expor, preguiça, não quer ficar suado, não se identificar com a prática proposta, não gostar de aula de educação física, gostar apenas de assistir).

Na discussão final, professora Roberta conduziu uma conclusão, enaltecendo a participação e parabenizando pelo comprometimento com a atividade. Falamos um pouco de como foi participar – ainda que de forma superficial – de atividades físicas pensando a inclusão de pessoas com deficiência, e de como foi ser responsável por repensar maneiras de participar. Alguns acharam fácil, outros acharam difícil, outros acharam engraçado, e perguntei também se eles acharam que foi bom. A resposta foi unânime: sim! Foi bom porque foi diferente, foi bom porque foi divertido, foi bom porque já havíamos discutido sobre a importância de validar diferentes formas de participar da atividade independente de ter ou não deficiência, lá na dinâmica dedicada às assertivas e nesse momento tivemos a oportunidade de colocar o que discutimos em prática, foi bom porque algumas adaptações permitiram que outras pessoas também conseguissem jogar, o que nem sempre era possível quando a atividade acontecia na sua configuração convencional.

Mas você, leitor, deve estar se perguntando: mas não havia dois alunos autistas nessa turma? Sim, havia. Felipe compunha o grupo dos 4 meninos com a peteca, e, fazendo valer a sua fala na dinâmica de encerramento final da pesquisa (dinâmica dos textos): “acho que tem que ajudar um ao outro, os que sabem mais ajudam os que sabem menos, porque se todo mundo sabe jogar, dá mais certo” mostrou que uma das estratégias para promover aulas mais inclusivas, era contar com a ajuda mútua do grupo para buscar soluções e transpor barreiras. Beatriz estava com a irmã e outras duas colegas pulando corda. Começou apenas batendo, pois preferia não se arriscar ao pular. Mas depois de um tempo arriscou uns saltos, incentivada pelas meninas, e também pulou. As meninas ficaram nostálgicas, lembrando os tempos de infância onde pular corda era uma atividade mais constantes em suas vidas. Compartilharam músicas com rimas e no final, a corda foi o epicentro da conclusão da dinâmica. Os outros grupos foram se desfazendo e todos queriam se desafiar e ser desafiados na brincadeira de corda. Esse dia ficou conhecido por mim e por Gleice como O Dia da Corda, que futuramente

veio a se configurar como a capa do livro-objeto.

9. Conclusão

Esse trabalho não é pioneiro em sua área, tampouco uma escrita visionária. Não conta sobre boas novas ou resolve todos os problemas dos professores sobrecarregados, dos alunos desestimulados e nem da inclusão. Porém, ele nos convida para um começo diferente quando se trata de pensar numa Educação Física inclusiva. Esse trabalho entende que, antes do subsídio teórico e do discurso moral acerca de ser certo incluir, é necessário construir um sentido para isso. Sentido esse que nasce da consciência de que somos seres humanos diversos, e não por isso devemos ser estratificados e dispostos em caixas conceituais que definem se somos normais ou não, e do que damos conta ou não, ou podemos fazer ou não. Entender a diversidade como campo de possibilidades é desfazer as barreiras que se apresentam no processo de inclusão. E isso só é possível a partir da prática e da troca com o outro. Nas aulas de Educação Física, campo fértil para experiências diversas, (diversas pela gama de conteúdos possíveis, diversas pelos diferentes corpos que ali se apresentam), temos um potencial incrível para transformar essa realidade em conjunto com nossos alunos, de uma maneira que o sentido da palavra inclusão seja incorporado de uma maneira prática, que transcende o espaço e o momento das aulas de Educação Física, e se configurem numa política de vida.

Os desafios são grandes, pois vão de encontro à questões como o uso dos corpos como ferramenta de controle, como discute Foucault (2015) - o que incute ideais de corpos perfeitos, certos ou “normais” - ou como o capacitismo, que reproduz a suposta subalternidade da pessoa com deficiência, através de um olhar determinista e presunçoso. Porém, a escola é espaço transformador, e essas questões que ainda se arrastam ao longo dos anos devem encontrar na escola um ambiente que não reproduza ou estimule práticas excludentes, mas que acompanhe os movimentos possíveis, seguindo um caminho onde as diferenças não sejam discriminatórias.

Devemos, junto aos nossos alunos, fazer o exercício constante de entender que incluir não é uma opção ou um extra. A partir do momento que tomamos consciência do problema, incluir é nossa responsabilidade, nosso dever. Incluir não é escolha, mas escolhemos excluir quando não nos posicionamos frente a situações de exclusão, quando não buscamos soluções para um caminho possível para as pessoas com deficiência participarem das nossas aulas. E isso não se encerra nas aulas. Enquanto cidadãos, é nosso dever cobrar isso dos nossos

representantes, da instituição em que trabalhamos. É nosso dever estar atento e ser parceiro das pessoas com deficiência nessa luta por igualdade de acesso a lazer, saúde, educação, acesso ao mercado de trabalho, segurança, acessibilidade, direitos que já são garantidos por leis, mas que na prática nem sempre acontecem.

Encerro esse trabalho com a expectativa de que, tanto ele quanto o recurso educativo desenvolvido nessa investigação, contribuam de forma pragmática para que alunos e professores descubram juntos como construir caminhos que busquem relações mais equânimes na trajetória como educadores ↔ aprendizes nas aulas de Educação Física.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Lígia Assumpção. **Resgatando o Passado - deficiência como figura e vida comofundo**. Casa Do Psicólogo Livraria e Editora, 1ª Edição, São Paulo, p. 77-78, 2004. BRASIL. Lei 13.146. de 6 de julho de 2015.

__. Lei nº 4.613. de 2 de abril de 1995.

CANGUILHEM. Georges. **O Normal e o Patológico**. II Exame crítico de alguns conceitos: donormal, da anomalia e da doença, do normal edo experimental 6ª edição, p. 48 – 58, 2009.

CARRASCO. Walcyr. **Estrelas Tortas**. 2ª Edição, Moderna, São Paulo, 2003.

FOCAULT, M. **OSujeito e O Poder**, p. 231 a 249. 1979. Tradução de Vera Porto Carreira. Editora Forense Universitária. 2010.

FOCAULT , Michael. Capítulo V: direito de morte e poder sobre a vida. **História da Sexualidade**– Vontade de saber –, tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Editora Paz e Terra, 3ª edição, Rio de Janeiro/São Paulo: 2015, p. 145- 175.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE &DANTAS. **Educação e corporeidade**: um novo olhar sobre o corpo. HOLOS, Ano 28, Vol 4, 2012.

FREITAS, A. F. S.; LEUCAS, C. B. O Desafio da Inclusão: O Professor de Educação Física e aConstrução do Processo de Ensino e Aprendizagem com a Participação de um Aluno com Deficiência. In: *Anais XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte*. Salvador, 2009.

HIGASHIDA, Naoki. **O Que Me Faz Pular**, Rio de Janeiro, Intrínseca, 2014.

LARROSA, Jorge. Experiência E Alteridade Em Educação. **Reflexão e Ação**, v. 19, n. 2, p. 04–27, 2011.

LE BRETON, David. **Antropologia do Corpo e a Modernidade**. Petrópolis, Editora Vozes, 2ªedição, 2012.

MELLO, Anahi Guedes. **Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC**. Ciência &Saúde Coletiva. UFSC, 2016.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. A Boina Alienígena. **Presença Pedagógica**, v.9 , nº 51, maio/junhode 2003.

RECHINELI, Andréa; PORTO, Eline Tereza Rozante; MOREIRA, Wagner Wey, Corpos deficientes, eficientes e diferentes: Uma visão a partir da educação física, **Revista Brasileira de Educacao Especial**, v. 14, n. 2, p. 293–310, 2008.

SANTOS, Boaventura. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Coimbra, Centro de estudos Sociais. 1999.

SILVA, Ana Márcia. **Corpo, Ciência e Mercado: reflexões acerca da gestão de um novo arquétipo de felicidade**. Editora da UFSC – Autores Associados. Campinas, São Paulo, 2001.

SILVA, Carlos Alberto Figueiredo, DEVIDE, Fabiano Pries. Linguagem discriminatória e métodos de exclusão nas aulas de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 30, n. 2, p. 181-197, jan. 2009

SASSAKI, Romeu Kazumi. Como chamar as pessoas que têm deficiência. São Paulo, janeiro de 2005. In: SASSAKI, R.K. **Vida independente; História, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos**. São Paulo: RNR, 2003, p. 12-16.

SKLIAR, Carlos, A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e outros "outros", Education and the question of the Others: difference, alterity, diversity and the other "others", **Ponto de Vista**, n. 5, p. 37-49, 2003.

SUÁREZ, D. H. ¿Qué es la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas?, Documentación narrativa de experiencias y viajes pedagógicos, **Colección de materiales pedagógicos**, Fascículo 2. Argentina, 2007.

TANI, G. et al. Educação Física Escolar: **fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU, 1988.

TARDIFF, Maurice. O saber dos professores em sua formação. In: TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Trad. Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 225-76.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 2ª edição. Cortez Editora- Autores associados. Brasil, 1986.

APÊNDICES
APÊNDICE A - Cronograma de campo

O cronograma de campo foi criado para alinhar as visitas de campo e seus objetivos com o tempo disponível para realização da pesquisa, prezando também por elucidar quais atividades serão realizadas, bem como sua progressão.

Abril		Maio		Junho		Julho		Agosto		Setembro	
4	Contato com professor Mauricio	13	Reunião Roberta	4	Entrega dos cadernos, explicar fases da pesquisa	2	Turma saiu em excursão	8	paralisação	2	Reunião final Roberta
17	Reunião com professor Maurício	14	Apresentação da pesquisa à turma	11	Conversa informal com pequenos grupos	4	Dinâmica concordo/discordo 1	13	Conversas com alunos da arquibancada		
		16	Observação e tomada de notas	13	Aula livre – observação	9	Dinâmica concordo/discordo 2	16	Conversa com professora de apoio		
		21	Observação e tomada de notas	18	Ensaio de festa junina – entrega dos cadernos			20	Conversa com a turma: perceber o outro no jogo (joguei com eles)		
		25	Observação participante – entro	25	Ensaio festa junina – prazo final			22	Observando relações de dentro do jogo		

			em jogo com eles		entrega dos cadernos (mudança de estratégia)			(joguei com eles)		
		30	exposição fases da pesquisa					29	Discussão final – textos apêndices 1 e 2	
30									1	Visita O ut u br o Gleice Design

APENDICE B – Carta de Anuência

ESCOLA ESTADUAL PADRE JOÃO DE MATTOS ALMEIDA CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora **Júlia Rabelo de Souza**, a desenvolver o seu projeto de pesquisa **Educação Física e Alteridade: quando participar é um privilégio**¹⁴, que está sob a coordenação/orientação do Prof. **Cláudio Marcio Oliveira**, cujo objetivo é perceber como a singularidade de cada aluno e cada aluna, com seus mais diferentes corpos, pode enriquecer as aulas de Educação Física.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema COEP/UFMG

Local, em _____/_____/_____.

Nome/assinatura e **carimbo** do responsável onde a pesquisa será realizada

¹⁴ Nome inicial da pesquisa quando submetido ao Comitê de Ética da UFMG.

APENDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar o aluno ou aluna pelo qual você é responsável para participar como voluntário (a) da pesquisa **EDUCAÇÃO FÍSICA E ALTERIDADE: quando participar é um privilégio**. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é **perceber como cada aluno e cada aluna, com seus mais diferentes corpos e vivências, podem enriquecer as aulas de Educação Física**. Nesta pesquisa pretendemos **pensar estratégias coletivas e compartilhadas entre professor/aluno/pesquisador que promovam a inclusão de todos os alunos, mesmo aqueles com pouca ou nenhuma participação nas aulas**. A pesquisa acontecerá na escola, durante as aulas de Educação Física.

Caso concorde com a participação do aluno ou aluna, vamos fazer as seguintes atividades: **observação das suas aulas, dinâmicas, questionários sobre a participação nas aulas e registros escritos e/ou desenhados sobre as aulas**. Essa pesquisa não contém nenhum risco que comprometa a integridade física ou psicológica de seus participantes nem que cause nenhum constrangimento. Pode ser que em alguns momentos sejam solicitadas informações como opiniões e gostos pessoais ou, nas atividades de dinâmica, pode ser que aconteçam situações de conflito de interesse e ideologias entre os participantes. Nenhuma atividade deixará o participante exposto negativamente, desconfortável ou envergonhado, pois **não haverá nenhum tipo de comparação ou medida de desempenho entre os participantes**. Lembrando que a qualquer momento, em caso de desconforto, o aluno ou aluna, bem como seus responsáveis tem o direito de se recusar a participar da atividade e da pesquisa. A pesquisa pode ajudar a **entender de que forma os professores de educação física podem construir junto com seus alunos aulas que permitam a participação de todos**.

Para participar desta pesquisa, você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. A participação deste estudo **não vai ter nenhum custo, nem recebimento qualquer vantagem financeira**. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para autorizar ou retirar a autorização de participação do aluno ou aluna. Mesmo que você decida participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que o aluno é tratado. O nome ou o material que mostre que o aluno participou não serão usados sem a sua permissão. Ele ou ela não será identificado (a) em nenhuma publicação: suas informações e as coisas que aconteceram com ele durante a pesquisa não serão divulgados. Os registros das atividades dessa pesquisa não serão divulgados na escola, na família ou em qualquer outro lugar sem a autorização do aluno,

servindo apenas de registro para o pesquisador, preservando a identidade de todos os participantes. **O aluno poderá interromper a sua participação a qualquer momento e em qualquer uma das atividades programadas (questionários, dinâmicas, trabalhos feitos).**

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____ autorizo a participação do aluno. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e posso modificar a decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 20

Assinatura da Instituição

Assinatura Do Responsável

Assinatura do Pesquisador

APENDICE D - Direcionamento memorial

1. Quem sou eu?
2. O que é Educação Física pra mim?
3. O que é ser professor de Educação Física na escola?
4. O que é ser professor e ter que lidar com as diferenças de cada aluno?
5. Como me percebo na prática? (que professor eu sou, que sensações -ser professor- despertaem mim?)

Apêndice d.1 – Direcionamento Memorial Alunos

1. Quem sou eu?
2. O que é Educação Física pra mim?
3. Quem sou eu nas aulas de Educação Física?

Apêndice d.2 – Direcionamento de Escrita

Escolher uma aula ministrada para a turma 922 e contar sobre ela levando em consideração as discussões feitas a partir da dinâmica do concordo/discordo. Investigar a memória docente sobre a aula e tentar, durante a escrita, pontuar os aspectos sensíveis aos temas que apareceram durante a discussão: quem participa, corpos " hábeis e não hábeis ", as relações que se estabelecem entre os alunos, como os diferentes corpos se apresentam e interagem, os pontos de tensão durante a pratica e quaisquer outras reflexões que julgar interessantes, curiosasou pertinentes.

Apêndice d.3 – Roteiro da escrita de encerramento

1. Antes da pesquisa você já havia tido contato com a temática de educação inclusiva/ Educação Física Inclusiva?
2. Ao longo da realização da pesquisa, seu olhar acerca das PCD mudou?
3. Você acredita que é possível pensar em aulas de Educação Física inclusivas para as turmas das quais é regente?
4. Quais são suas frustrações em relação ao ensino/aprendizado com PCDs?
5. Quais são suas expectativas em relação ao ensino/aprendizado com PCDs?
6. Quais estratégias os professores de Educação Física podem adotar para tornar as aulas mais inclusivas?
7. Que sugestões você daria para que a política de inclusão da escola fosse mais efetiva?
8. Deixe um recado para outro professor ou professora de Educação Física que tem PCDs em suas aulas. Vale compartilhar experiências, dicas, conselhos, sugestões, críticas, reflexões, o que achar melhor!

APENDICE E – Solicitação de visita técnica

SOLICITAÇÃO DE VISITAÇÃO

À Escola Estadual Padre João de Mattos Almeida,

Prezados, venho por meio desta solicitar acesso à escola a dois alunos da Faculdade de Design da UFMG.

Os frutos da pesquisa de Mestrado **Educação Física e Alteridade**, (realizada em conjunto com a professora Roberta, de Educação Física, na turma 922) se configuram num material pedagógico interativo.

Como parceiros do Programa de Mestrado Profissional da UFMG, os alunos do Design são responsáveis pela idealização do referido material. Para isso, há o interesse em conhecer o público alvo do material: professores e alunos de Educação Física, para saber seus anseios e expectativas em relação ao material a ser desenvolvido, garantindo que este se aproxime da realidade e necessidade do público alvo.

Os alunos do Design acompanharão uma aula da professora Roberta em dia ainda a ser definido, com a devida autorização da mesma.

Agradeço pela atenção,

Júlia Rabelo de Souza
Pesquisadora

Nome do Pesquisador Responsável:

Professor Doutor Cláudio Márcio Oliveira, fone: +55 (31) 3409-6209 | 9 8229-4290
Júlia Rabelo de Souza, fone: +55 (31) 9 9399-9100

Campus Universitário UFMG - Faculdade/Departamento/Instituto: Faculdade de Educação / PROMESTRE
CEP: 31270-901 Fone: + 55 31 3409-5356 - Site: <http://www.fae.ufmg.br/promestre/>

ANEXOS

ANEXO A - Texto 1 , Café-com-leite

Café-com-leite*, de Lígia Assumpção Amaral (1998)

JardimPaulista, fim dos anos 1940. Noites de verão.

Como era meu cotidiano? Se não estivesse operada: acordar, fazer lição, brincar um pouco, almoçar, ir para o colégio, voltar, tomar banho, brincar ou ouvir Nhô Totico pelo rádio, ler na cama e dormir.

Quando chegava o verão a rotina se modificava. Contrapondo-se ao ouvir rádio e ir dormir, as noites quentes traziam as brincadeiras de rua.

Que coisa complicada era essa alteração. Quanta ambivalência! Por um lado, mergulhar na vida lá fora, por outro, abrir mão da proteção lá de dentro: noites de verão traziam brincadeiras de roda, passa-anel, estátua e telefone sem fio. Mas também calçadinha- é-minha, lenço atrás, queimada, pegador...

Nestas eu era café-com-leite, e era sempre terrível ser café-com-leite. No jogo de equipe, a humilhação de me sentir escolhida por favor (a custo as lágrimas eram engolidas por trás do sorriso amarelo). No “salve-se quem puder”, a de roçar no pegador e não ser pega, de não receber o lenço, de não ser atingida pela bola.

Que mal me fazia ser café-com-leite! Aquele faz de conta que é mas não é, que não é mas é. Um jogo de mentiras, de cartas marcadas, de fingimento, até talvez bem intencionado.

Foi a professora de ginástica do colégio que me fez viver uma coisa diferente. É estranho mas durante anos me esqueci de seu nome. Hoje me lembro: dona Consuelo.

Por lei, eu estava dispensada de suas aulas. Minha atividade esportiva restringia-se à aula de natação, permitida e incentivada porque benéfica para minha reabilitação.

Assim, nem o uniforme de ginástica eu precisava ter.

Eu me sentava ali por perto e ficava, mais uma vez, observando o mundo acontecer.

Isso não durou muito. Terá parecido uma eternidade? Um dia ela me chamou para a roda de alunos sentados no chão. Em claro e bom som, propôs a mim e ao grupo que eu começasse a participar das aulas.

- Como? – perguntei alarmada, com os olhos pregados nos colegas.

- Muito simples. Você fará o que pode fazer e não fará o que não pode. Por exemplo, aprenderá como tocar a bola com as pontas dos dedos, como dar saques, quais as regras do jogo. Ter o prazer de pegar na bola você terá. Mas não competirá num jogo, pois não seria bom nem para o time nem para você. Ajudar o juiz, aprender a pensar com ele, você poderá

e fará.

E desfiou um rosário de alternativas que incluíam jogos competitivos e atividades individuais de ginástica: “levantar os braços, flexionar a cintura dá para fazer, então faz; flexionar os joelhos, saltar, correr não dá para fazer, então não faz”.

Simple e honesto.

Eu nunca precisei ser café-com-leite nas aulas de ginástica e, ainda por cima, ganhei o calção azul bufante e a camiseta de malha!

**Café com leite* é uma expressão utilizada em vários lugares do Brasil e que indica menor, mais fraco, aquele que não participa efetivamente das atividades.

ANEXO B - Texto 2 , O terráqueo e o Astronautista

Eu estava viajando de avião para Hokkaido com minha família. Era a primeira vez que eu voava em muito tempo, e fiquei surpreso ao descobrir que a sensação da gravidade agindo em meu corpo era muito agradável. Não tinha reparado nisso em minha primeira viagem, pois era muito pequeno na época. De qualquer modo, me veio à cabeça esse conto muito curto... *Era uma vez, num planeta pequeno, verde e tranquilo. Astronautista: então, bem-vindo ao meu mundo. Terráqueo: você não se sente pesado? Pra mim, é como se tivessem amarrado muitos quilos em meus braços e pernas. Astronautista: Ah, mas no seu planeta eu é que sempre me sinto como se estivesse flutuando no espaço sem peso algum. Terráqueo: ok, agora e entendendo você, entendo mesmo. Se existisse em algum lugar um planeta com a gravidade perfeita para pessoas com autismo, então poderíamos nos mover para qualquer lugar livremente. “*

ANEXO C – Roteiro / planejamento visita técnica Planejamento da visita à Escola Estadual Padre João de Mattos Almeida

Visitantes: Gleice Carolina (Design UFMG), Gustavo Souza (Design UFMG) e Julia Rabelo (Mestranda UFMG)

Tempo disponível: 45 minutos*

*obs.: as atividades estão com tempo estimado, entretanto, não se planeja ultrapassar o tempo previsto da aula de educação física. A visita será dividida em quatro momentos onde, no primeiro, haverá a apresentação breve dos visitantes e do objetivo do projeto da mestranda Julia Rabelo; no segundo, faremos uma breve roda de conversa sobre livros e literatura; no terceiro, faremos uma dinâmica sobre inclusão e; por fim, no último momento, o encerramento.

Apresentação

Introdução sobre os alunos do curso de graduação em Design da UFMG e explicação sucinta acerca do projeto da mestranda Julia Rabelo e do projeto de extensão “Design e Educação”. O objetivo da apresentação é nos aproximarmos dos alunos para a conversa do segundo momento.

Local: sala de aula – Tempo estimado: aproximadamente 5 minutos
Conversa sobre livros e literatura:

Apresentar aos alunos livros trazidos pelos alunos de Design da UFMG com o objetivo de entender quais as relações dos jovens com a literatura, seus gostos pela diagramação e formatação do livro, afinidades com gêneros e produção de texto para que possamos ter dados para a concepção do produto editorial do projeto da mestranda Julia Rabelo.

Tipos de questões a serem discutidas: Como um livro lhe causa interesse? Como seria o seu livro dos sonhos? Como um livro poderia ser mais divertido? De que maneira você construiria um livro em que todos pudessem usá-lo? Local: sala de aula
Tempo estimado: de 10 a 20 minutos

Dinâmica sobre inclusão:

Realização de uma atividade sobre inclusão com os alunos, no quais serão divididos em 4 grupos de 8 a 9 membros. Dentro de cada grupo, um aluno será escolhido para vivenciar a experiência¹⁵ de uma pessoa com deficiência ou em condições especiais de

¹⁵ Essa proposta foi pensada e ministrada pelos alunos do design e revista por mim, onde dialogamos sobre a impossibilidade de viver uma “experiência de deficiência”, alterando o objetivo da dinâmica na hora de sua aplicação, colocando como objetivo não experimentar ser uma pessoa com deficiência, mas pensar em possibilidades diferentes de participar caso tivesse algum colega com essas características na turma.

comunicação, sendo elas deficiência física, deficiência visual, deficiência auditiva e distúrbio de fala (mudo). Haverá o uso de materiais para caracterizar o aluno escolhido, como venda de pano TNT e fone de ouvido.

Dessa forma, eles receberão objetos como bolas, cordas, peteca, dentre outros, para criarem ou adaptarem jogos ou brincadeiras em que todos do grupo possam ser incluídos na realização. Para isso, os grupos terão aproximadamente 10 minutos para inventarem a dinâmica. Antes, os alunos de Design da UFMG e os professores podem dar exemplos de práticas para estimular a criatividade dos alunos.

Terminado esse tempo, cada grupo apresentará sua dinâmica brevemente a todos os outros colegas da sala.

O objetivo dessa dinâmica é promover a reflexão dos alunos sobre a inclusão e as várias formas em que ela pode ser feita, sem comprometer a diversão. Além disso, há a estimulação da criatividade, do trabalho em equipe e da socialização entre todos os colegas.

☐ Materiais para caracterização: vendas, fones e outros à escolha dos alunos e que não ofereça nenhum tipo de risco. Materiais para a dinâmica: bolas, peteca, corda, copo de plástico, clips e qualquer outro material seguro dos quais os alunos poderão se apropriar sob a orientação dos professores e visitantes. Jogos e brincadeiras sugeridos: vôlei sentado, cabo de guerra, corre-cutia, passa-clips, batata-quente, pega-pega sensorial, corrida sensitiva, etc.

Local: quadra da escola Tempo estimado: 20 a 30 minutos

Encerramento:

Despedir dos alunos e professor deixando a reflexão acerca de uma educação física em que todas as singularidades podem acrescentar diversão, criatividade, desafios e bastante trabalho em equipe. Deixar relatos sobre as diferentes atividades em que podemos praticar na disciplina, desde a ginástica, a dança, esportes adaptados e de alto rendimento até as lutas, artes e grafite e saúde física e mental. Ao final, caso a turma concorde, tirar uma foto com todos para registrar o momento.

Local: quadra a escola – Tempo estimado: até 5 minutos.