



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU -
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO



MARCOS JOSÉ HENRIQUE

**MOTRICIDADE E LINGUAGEM: POR UMA EDUCAÇÃO FÍSICA
INCLUSIVA PARA ESTUDANTES COM PARALISIA CEREBRAL**

CAMPO GRANDE/MS
2022

MARCOS JOSÉ HENRIQUE

**MOTRICIDADE E LINGUAGEM: POR UMA EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA
PARA ESTUDANTES COM PARALISIA CEREBRAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande - MS, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dr^a. Patrícia Alves Carvalho

Campo Grande/MS

2022

H448m Henrique, Marcos José

Motricidade e linguagem : por uma educação física
inclusiva para estudantes com paralisia cerebral / Marcos José
Henrique. – Campo Grande, MS: UEMS, 2022.
136 p.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Educação –
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2023.
Orientadora: Prof.^a Dra. Patrícia Alves Carvalho.

1. Educação especial 2. Fenomenologia 3. Cultura corporal
4. Educação inclusiva I. Carvalho, Patrícia Alves II. Título

CDD 23. ed. - 371.9

MARCOS JOSÉ HENRIQUE

**MOTRICIDADE E LINGUAGEM: POR UMA EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA
PARA ESTUDANTES COM PARALISIA CEREBRAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande – MS, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Educadores.

Aprovado em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a. Dr.^a. Patrícia Alves Carvalho (Orientadora)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof. Dr Antonio Sales
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof.^a. Dr.^a. Sarita Mendonça Bacciotti
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Dedico este trabalho primeiramente a Deus,
À minha família: pai, mãe, esposa,
Pela motivação em perseguir,
meus sonhos

AGRADECIMENTOS

Gratidão em primeiro lugar à energia vital de nossas vidas que é Deus e que nos dá força para prosseguir e não desistir em meio aos desertos aos quais nos ensinam que somos mais fortes do que podemos imaginar e com isso somos gratos à vida, à sabedoria e pelas pessoas colocadas por Ele para nos abençoar.

Em segundo lugar, minha família que sempre me amparou nos momentos difíceis e sempre acreditou que um dia poderia vencer todos os desafios que aparecessem e, em meio a esses momentos, outras pessoas especiais vão aparecendo em nossas vidas, enviadas sobrenaturalmente para edificar nossos sonhos e uma delas é minha esposa que sempre me apoiou e manteve a calma e paciência nos momentos em que precisei estar ausente e que as suas palavras me animaram todas as vezes que pensei em parar.

Com isso, também se fez importante e sou muito grato à minha orientadora querida Professora Dra. Patrícia Alves Carvalho que com paciência e muito amor desenvolve um trabalho de apoio especial aos que necessitam ser orientados com palavras que nos acalmam e nos transmitem paz e juntamente com ela agradeço aos professores Doutores que fizeram parte de meu processo de formação e que permitiram meu crescimento mais do que profissional, mas para vida.

Agradeço aos professores colegas de turma que com união cooperaram para que crescêssemos juntos nessa jornada de bênção e vitórias e com isso compuseram os textos que são traduzidos e lidos como emblemas que mostram que em nossas vidas devemos adotar uma só linguagem: “somos mais que vencedores”.

“A cultura não se herda, conquista-se” (André Malraux).

RESUMO

Partindo do contexto de que o homem deve ser emancipado para exercer a cidadania na sociedade, a presente dissertação inserida no campo da Formação de Professores e Diversidade, tem por objetivo responder a seguinte problemática: Quais os desafios e possibilidades enfrentados pelos docentes de Educação Física para promoverem a inclusão de estudantes com paralisia cerebral (PC) em suas aulas? Para contextualizar essa abordagem foram feitos apontamentos com foco na inclusão de estudantes com PC no sentido de articular e decifrar a linguagem motora. O presente estudo, tem como base para sua investigação e análise, a hermenêutica fenomenológica. Foi realizada pesquisa de cunho qualitativo, documental e de campo com levantamento de materiais advindo de: literaturas e estudos já desenvolvidos, roteiro de entrevistas; respondidas pelos membros docentes participantes, com discursos que foram submetidos à redução fenomenológica, com intuito de expressar a essência de seus pensamentos a respeito do tema objeto de pesquisa investigado. Em razão disso, para contextualização de alguns trechos desse trabalho também me constituo; como sujeito dessa pesquisa ao trazer, em alguns momentos, relatos de experiências vividas por mim na prática com o atendimento a estudantes com PC. Para gerar as categorias de análises, foram registradas as descrições dos membros participantes da pesquisa a partir das análises ideográfica e nomotética, que geraram unidades de significação apresentando a análise das falas descritas pelos docentes e o agrupamento das características comuns que geraram os pontos de convergências com relação às categorias abertas. Com isso, foi possível verificar como resultados da pesquisa que a falta de conhecimento sobre a PC fez com que os docentes se expressassem sem preconceitos ou conhecimentos anteriores sobre o tema, revelando a visão de cada um em suas consciências de acordo com o que preconiza a fenomenologia. Os resultados revelam também que os professores (as) de Educação Física exprimiram, por meio das análises, que de acordo com a intersubjetividade dialógica e afeto, como corpo pedagógico, pode-se alcançar as possibilidades desejadas de inclusão desses estudantes, diminuindo os desafios inclusivos, motores e sociais que são alimentados pelas dificuldades, relatadas, como a dependência de laudos técnicos para realizar um trabalho adaptado de interação sem diferenciação, nas aulas práticas, da sala com o estudante com PC.

Palavras Chave: Educação Especial. Fenomenologia. Cultura Corporal. Educação Inclusiva.

ABSTRACT

Starting from the context that man must be emancipated to exercise citizenship in society, this dissertation, inserted in the field of Teacher Training and Diversity, aims to answer the following problem: What are the challenges and possibilities faced by Physical Education teachers for promote the inclusion of students with cerebral palsy (CP) in their classes? To contextualize this approach, notes were made focusing on the inclusion of students with CP in order to articulate and decipher motor language. The present study is based on phenomenological hermeneutics for its investigation and analysis. Qualitative, documentary and field research was carried out with a survey of materials coming from: literatures and studies already developed, interview script; answered by the participating faculty members, with speeches that were subjected to phenomenological reduction, in order to express the essence of their thoughts about the research topic investigated. As a result, to contextualize some excerpts of this work I also constitute; myself as the subject of this research by bringing, at times, reports of experiences lived by me in practice with the care of students with CP. To generate the categories of analysis, the descriptions of the members participating in the research were recorded from the ideographic and nomothetic analyses, which generated units of meaning presenting the analysis of the speeches described by the professors and the grouping of common characteristics that generated the points of convergence with respect to the open categories. With that, it was possible to verify as results of the research that the lack of knowledge about the CP made the professors express themselves without prejudice or previous knowledge on the subject, revealing the vision of each one in their consciences according to what advocates phenomenology. The results also reveal that the Physical Education teachers expressed, through the analyses, that according to the dialogical intersubjectivity and affection, as a pedagogical body, the desired possibilities of inclusion of these students can be achieved, reducing the inclusive challenges , motor and social that are fueled by the difficulties, reported, such as dependence on technical reports to carry out an adapted work of interaction without differentiation, in practical classes, in the room with the student with (CP).

Keywords: Special Education. Phenomenology. Body Culture. Inclusive Education.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Fachada da escola.....	83
Imagem 2 – Quadra poliesportiva da Escola Municipal Padre Tomaz Ghirardelli.....	83
Imagem 3 – Pátio interno da Escola Municipal Padre Tomaz Ghirardelli.....	84
Imagem 4 - Localização da unidade escolar.....	84

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Pirâmide estrutural da linguagem.....	88
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento de Teses sobre a Educação Física na perspectiva cultural e inclusão na BDTD.....	18
Quadro 2 - Levantamento de Dissertações sobre a Educação Física na perspectiva cultural e inclusão na BDTD.....	18
Quadro 3 - Levantamento de Dissertações sobre a Educação Física na perspectiva cultural e inclusão na UEMS.....	20
Quadro 4 - Levantamento de artigos sobre a Educação Física na perspectiva cultural e inclusão na SciELO.....	21
Quadro 5 - Educação Especial e perspectiva inclusiva.....	47
Quadro 6 - Atendimento educacional na perspectiva inclusiva.....	79
Quadro 7 - Atendimento educacional inclusivo dentro da Educação Física na perspectiva cultural.....	79
Quadro 8 - Organização estrutural da EM Padre Thomaz Ghirardelli.....	81
Quadro 9 - Identificação do perfil dos docentes participantes da pesquisa.....	98
Quadro 10 - Registro da entrevista dos docentes.....	99
Quadro 11 - Descrição individual das convergências ligadas entre as categorias abertas.....	103
Quadro.12 Categorias abertas retiradas das falas dos membros – Desafios.....	105
Quadro.13 Categorias abertas retiradas das falas dos membros – Possibilidades.....	109
Quadro.14 Categorias abertas retiradas das falas dos membros – Desafios e Possibilidades.....	112
Quadro 15. Plano de aula a ser desenvolvido.....	130

LISTA DE SIGLAS

BNCC = Base Nacional Comum Curricular

BDTD = Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CEB = Câmara de Educação Básica

CEESPI = Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva

CF = Constituição Federal

CID = Classificação Internacional de Doenças

CNE = Conselho Nacional de Educação

CNS = Conselho Nacional de Saúde

DCNEB = Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica

ED = Educação

EM = Escola Municipal

LDBEN = Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PTG = Padre Thomaz Ghirardelli

PC = Paralisia Cerebral

PE = Padre

PEI = Plano de Ensino Individualizado

PNE = Plano Nacional de Educação

SciELO = *Scientific Electronic Library*

SED = Secretaria Estadual de Educação

SEMED = Secretaria Municipal de Educação

UEMS = Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CÁPITULO 1 – EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA.....	33
1.1 Educação Física escolar e seus desdobramentos.....	37
1.2 As legislações educacionais inclusivas e o seu alcance prático.....	43
CÁPITULO 2 – EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA ABORDAGEM DENTRO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONCEITOS PRÁTICOS	51
2.1 Aspectos da Educação Especial e o tratamento dispensado às diferenças.....	59
2.2 O papel da Educação Física na construção de identidades inclusivas dentro da comunidade escolar.....	63
2.3 A cultura corporal e a linguagem descolonial necessárias para a produção de identidades e diferenças na perspectiva inclusiva.....	66
CÁPITULO 3 – OS DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR PRÁTICANA PROMOÇÃO DA EFETIVA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM PARALISIA CEREBRAL (PC) EM CAMPO GRANDE MS	74
3.1 Escola Municipal Padre Tomaz Ghirardelli: Um recorte espacial e local.....	80
3.2 Efeitos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no planejamento e dinâmica das aulas e suas consequências para a inclusão.....	85
3.3 Os rumos da inclusão de estudantes com paralisia cerebral (PC) nas aulas de Educação Física.....	89
3.4 A pesquisa qualitativa e o método fenomenológico.....	92
CAPÍTULO 4 - OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	94
4.1 Os processos de análises da redução fenomenológica: discursos em ação.....	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
REFERÊNCIAS.....	120
APÊNDICE A – Projeto de Intervenção.....	127
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	133
APÊNDICE C – Roteiro de Entrevistas.....	136
ANEXO – Parecer da Plataforma Brasil.....	138

INTRODUÇÃO

Este trabalho está vinculado à linha de pesquisa “Formação de professores e Diversidade” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), e tem como proposta a inclusão de estudantes com paralisia cerebral PC¹ nas aulas de Educação Física mediante análise da entrevista dos docentes desse componente curricular que atuam no Ensino Fundamental dentro da Escola Municipal Padre Tomaz Girardelli, no município de Campo Grande, Mato Grosso do Sul.

Com relação ao tema pesquisado, o mesmo tem estreita vinculação motivacional por minha prática profissional como professor de Educação Física na Educação Especial que se iniciou em 2017 na rede estadual de ensino, na qual trabalhei com estudantes com deficiência até o ano de 2019. Foi a experiência com o trabalho realizado com estudantes com (PC) que me aproximou da atitude intencional de pesquisar sobre a inclusão desses estudantes que apresentam limitações motoras nas aulas de Educação Física.

Esse interesse especificamente nasceu da angústia de presenciar estudantes com PC sem participar nas aulas de Educação Física a qual tinham direito. Outro problema que observei foi a dificuldade de comunicação encontrada por esses discentes que devido às limitadas expressões corporais e baixa oralidade não conseguiam exercer o direito da inclusão plenamente.

Diante disso, surgiu a reflexão sobre como a Educação Física, dentro da linguagem que contempla uma aprendizagem entre corpo e mente, poderia contribuir para a ampliação da autonomia desses estudantes nas interações sociais por meio dos signos que compõem as expressões corporais.

Durante a trajetória relatada acima, participei de inúmeras formações realizadas pelo Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI), dentre elas relacionadas ao uso da tecnologia assistiva² na aprendizagem, organização e prática pedagógica no apoio de ensino especializado e ensino e aprendizagem ao estudante da Educação Especial.

Dentro desse contexto, tudo isso me permitiu uma experiência formativa teórica, porém, na observação da prática nas aulas de Educação Física percebia que a inclusão não

¹ Distúrbio que tem como principal causa uma lesão no cérebro ocasionada pela falta de oxigênio, antes, durante ou após a gestação (BRASIL, 2006).

² Recursos estratégicos que possibilitam a pessoa com deficiência apropriar-se de habilidades funcionais por meio de objetos que permitam por exemplo segurar o lápis, copo etc.

estava ocorrendo na mesma proporção dinâmica dada nas formações e no planejamento de ensino individualizado (PEI).

Em razão disso, para contextualização de alguns trechos desse trabalho também me constituo como sujeito dessa pesquisa ao trazer em alguns momentos, relatos de experiências vividas por mim na prática com o atendimento a estudantes com PC. Com isso, a presente dissertação teve por objetivo responder a seguinte problemática: Quais os desafios e possibilidades dos docentes de Educação Física promoverem a inclusão de estudantes com paralisia cerebral (PC) em suas aulas, na escola municipal Padre Thomaz Girardelli?

Esse questionamento surgiu diante do fato de que as aulas de Educação Física estão relacionadas ao movimento e, diante disso, caberá uma investigação a respeito de como os docentes desse componente curricular lidam com as perspectivas inclusivas relacionadas aos estudantes com PC, sem oralidade e que apresenta limitações motoras.

Para isso, busca analisar por meio de entrevista quais os desafios e possibilidades da inclusão desses estudantes relatados pelos professores e professoras de Educação Física, sendo três docentes do sexo masculino e duas do sexo feminino.

Esses professores e professoras foram escolhidos devido a experiência e vivência das práticas educacionais nesse espaço escolar em que se desenvolveu essa pesquisa. Esses profissionais foram selecionados de forma intencional, por parte do pesquisador, pelo fato deles conhecerem o público envolvido na escola Municipal Padre tomz Ghirardelli e com isso cada um responderá de acordo com sua leitura sobre o ambiente em que o autor da pesquisa também faz parte e conhece.

Então de acordo com as respostas dos docentes de Educação Física, da referida escola e sobre as diversas formas de linguagem corporal como prática social humanizada, na perspectiva da inclusão, de estudantes com (PC), é que por meio das vivências corporais que:

A motricidade é concebida como constituidora do homem. É pela ação motora, pela sua intervenção concreta na natureza e na sociedade que o homem se humaniza. Tal ação provoca o planejamento de outras ações, reestruturando os movimentos humanos. O elemento fundamental na relação dialética entre ação motora e reflexão é signo. Pela mediação do signo o movimento humano assume significado nas relações sociais. Este significado pode expressar-se nas artes como forma de veiculação de ideias presentes na cultura (GODOY, 1999, p.47).

Por meio dessas informações, verificamos que a ação motora tem seus significados humanizados quando despertam a sensibilidade da interação de uns para com os outros na sala de aula, pela ação coletiva, e que deve ser estimulada pelo docente por meio de suas práticas pedagógicas.

Em razão disso, para expandir a inclusão de estudantes com PC no seu direito de voz dentro da linguagem corporal, é imprescindível que ele não esteja sozinho pois o signo tem seu sentido apenas quando somado a outros signos que produzirão os códigos dessa linguagem (NUNES, 2006).

Merleau-Ponty (1948), diz que nossos corpos, de maneira fisiológica, são um conjunto de órgãos e funções psíquicas, que mesmo não estando em perfeito funcionamento, cada parte pode ter sensações diferentes em relação às experiências, sem interferência de partes de meu corpo que apresentam deficiência nos resultados pretendidos.

Por isso, a inclusão ocorre independente da área afetada ou condição do estudante, pois não impede de viver as experiências dentro do grupo. Portanto, mesmo com uma lesão cerebral, estudantes com encefalopatia, devem ser estimulados com aquilo que possuem.

Em virtude disso, para aprofundamento desses conceitos, foram feitas buscas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), na procura de produções relacionadas à Educação Física na perspectiva cultural e inclusiva, já que é um portal que compõe teses e dissertações nacionais de instituições voltadas para pesquisas que já foram aprovadas e disseminadas ao acesso acadêmico e ao público em geral.

Na mesma intenção também foram consultados artigos na base de dados do *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) com temas pertinentes ao aprofundamento do assunto com relação a trabalhos que concatenam a mesma ideia dentro do panorama do currículo cultural e a inclusão. Para finalizar, foram feitos levantamentos também no banco de dados de pesquisa no site da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) como objetivo para o respectivo estudo.

Em razão disso, obtivemos inúmeras pesquisas científicas trabalhadas com questões relacionadas à temática da Educação Física e Currículo cultural, demonstrando a importância e interesse de abrangência por parte dos pesquisadores em descobrir e demonstrar uma emancipação curricular.

Essa emancipação está relacionada ao direcionamento da formação do currículo por meio da valorização do estudante como formador de conteúdos e com isso surgindo aprendizagens significativas que permitam uma liberdade de expressar e atuar na promoção, mudança e articulação do seu conhecimento com os temas abordados em sala.

Com relação aos trabalhos abordando a Educação Física e inclusão foram encontrados menores quantidades de estudos científicos que fizessem intersecção com o currículo cultural, porém, o número de pesquisas encontradas e selecionadas foram essenciais para a otimização do objetivo de minha pesquisa.

Diante disso, como resultado desse levantamento das produções científicas, foram encontradas cinco teses, sete dissertações e quatro artigos que pelo seu conteúdo contribuíram diretamente para referenciar as ideologias desse trabalho. Das produções selecionadas foram realizadas leituras, análises e reflexões especificamente no título, resumo, introdução e considerações finais.

Para chegar às pesquisas selecionadas foram utilizadas as seguintes palavras-chave: Currículo cultural da Educação Física; Educação Física Cultural; Educação Física e Inclusão. A pesquisa foi feita primeiramente com o cruzamento das palavras-chave Educação Física e Currículo e Educação Física Cultural combinadas com a palavra Inclusão. Posteriormente como forma de extrair a ideias metodológicas, conceitos, teorias e seus resultados. De acordo com essas buscas foram organizados quadros que ilustram o título, pesquisadores, orientadores, instituição e ano de cada produção.

A perspectiva cultural adotada aqui trata-se de um conjunto de saberes e ações com valores e comportamentos que abordam, nas práticas corporais, os seus significados tematizados na linha da cultura em que é exercida ou aplicada. Os estudantes aprendem muito mais do que ver o corpo apenas biológico, mas também humano.

Com isso torna-se um campo aberto ao debate em que os discentes trazem para as aulas suas interpretações, vivências e diálogos sobre o que sabem e o que pensam a respeito de determinado tema ao qual este se torna o currículo a ser estudado.

Quadro 1 – Levantamento de Teses sobre a Educação Física na perspectiva cultural e inclusão na BDTD.

Catálogo de Teses – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)				
Filtro (s): 2014 a 2020				
Palavras-Chave: Currículo cultural da Educação Física, Educação Física cultural, Educação Física e inclusão				
Teses: 20 Selecionadas: 4				
Título	Doutorando (a)	Orientador (a)	Instituição	Ano
A tematização e a problematização no currículo cultural da educação física	Ivan Luís dos Santos	Marcos Garcia Neira	Universidade de São Paulo	2016
A identidade dos professores de educação física e a sua (des) construção profissional na pós modernidade	Luciane Lara Acco	Deisi Scunderlick Eloy de Farias	Unisul	2017
O jogo da identidade e diferença no currículo cultural da Educação Física	Hugo Cezar Bueno Nunes	Marcos Garcia Neira	Universidade de São Paulo	2018
Conceitos em torno de uma	Rubens Antônio	Alexandrina	Universidade	2020

Educação Física menor: potencialidades do currículo cultural para esquizoaprender como política cognitiva	Gurgel Vieira	Monteiro	Estadual de Campinas	
---	---------------	----------	----------------------	--

Fonte: BDTD, 2021. Tabela elaborada pelo autor da pesquisa, 2021.

O Quadro 2 foi construído com a consulta realizada na BDTD utilizando as palavras – chaves Currículo Cultural da Educação Física e Educação Física e inclusão na qual apresentou como resultados 34 dissertações na qual foram selecionadas 4 por abranger as ideias e conceitos pertinentes a pesquisa como: identidades e diferenças, construção de currículos democráticos e formação docente.

Quadro 2 - Levantamento de Dissertações sobre a Educação Física na perspectiva cultural e inclusão na BDTD.

Catálogo de Dissertações – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)				
Filtro (s): 2014 a 2020				
Palavras - Chave: Currículo cultural da Educação Física, Educação Física cultural, Educação Física e inclusão				
Dissertações: 34 Selecionadas: 4				
Título	Mestrando (a)	Orientador (a)	Instituição	Ano
Diferenças, inclusão e educação física: significados produzidos pelas crianças	Flavia Martinelli Ferreira	Jocimar Daolio	Unversidade Estadual de Campinas	2015
A "escrita-currículo" da perspectiva cultural de educação física: entre aproximações, diferenciações, laissez-faire e fórmula	Pedro Xavier Russo Bonetto	Marcos Garcia Neira	Universidade de São Paulo	2016
Inclusão de estudantes com diferenças funcionais: a construção de um currículo cultural da educação física no cieja	Aline Toffoli Martins	Carla Biancha Angelucci	Univerdidade de São Paulo	2017
O currículo cultural da educação física em ação: os efeitos nas representações culturais dos estudantes sobre as práticas corporais e seus representantes	Marcos Ribeiro das Neves	Marcos Garcia Neira	Universidade de São Paulo	2018

Fonte: BDTD, 2021. Tabela elaborada pelo autor da pesquisa, 2021.

A dissertação abaixo foi selecionada na busca no catálogo de dissertações da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) pela seguinte palavra-chave: educação Física Inclusiva sendo pontual ao tema objeto do estudo de minha pesquisa. Isso porque aborda a relação, da mediação do professor por meio dos conteúdos, tecnologias e técnicas de ensino, e dos seus efeitos na promoção da inclusão.

Quadro 3 - Levantamento de Dissertações sobre a Educação Física na perspectiva cultural e inclusão na UEMS

Catálogo de Dissertações – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)				
Filtro (s): 2014 a 2020				
Palavras-Chave: Currículo cultural da Educação Física, Educação Física cultural, Educação. Física e inclusão				
Dissertação: 1 Selecionadas: 1				
Título	Mestrando (a)	Orientador (a)	Instituição	Ano
O Trabalho didáticos na Educação Física Inclusiva: Análise das práticas desenvolvidas na escola municipal prefeito Alvaro Lopes em Terenos/MS	Ronaldo Rodrigues Moises	Samira Saad Pulchério Lancillotti	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	2015

Fonte: UEMS, 2021. Tabela elaborada pelo autor da pesquisa, 2021.

O quadro abaixo foi construído pelas seguintes buscas no catálogo de artigos do Scientific Eletronic Library Online (sciELO), ao qual foram realizadas pelo cruzamento das seguintes palavras: Educação Física e inclusão, Educação Física e Identidade e Educação Física Cultural. Foram encontrados 20 artigos e selecionados 4 por trazerem aspectos importantes para o desenvolvimento dessa pesquisa como: formação de currículos inclusivos, construção das identidades e a aproximação com as ideias de Paulo Freire dentro da visão de currículo cultural.

Quadro 4 - Levantamento de artigos sobre a Educação Física na perspectiva cultural e inclusão na SciELO

Catálogo de Artigos - Scientific Electronic Library Online (SciELO)			
Filtro (s): 2014 a 2020			
Palavras - Chave: Currículo cultural da Educação Física, Educação Física cultural, Educação Física e inclusão			
Artigo: 20 Seleccionadas: 4			
Título	Autor (a)	Instituição	Ano
A inclusão de aluno com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento: atravessamentos nos currículos escolares	Alexandro Braga Vieira Ines de Oliveira Ramos Renata Duarte Simões	Universidade Federal do Espírito Santo	2018
Eu S/A: a identidade desejada na formação inicial em Educação Física	Mario Luiz Ferrari Nunes Marcos Garcia Neira	Universidade Estadual de Campinas Universidade de São Paulo	2018
Contribuições Foucaultianas para o debate curricular da Educação Física	Glaurea Nádia Borges de Oliveira Marcos Garcia Neira	Universidade de São Paulo	2019
Tematização e problematização: pressupostos freireanos no currículo cultural da educação física	Ivan Luis dos Santos Marcos Garcia Neira	Universidade de São Paulo	2019

Fonte: SciELO, 2021. Tabela elaborada pelo autor da pesquisa, 2021.

Partindo de uma organização cronológica e de titulação começaremos nossa análise de levantamentos pelas teses, em seguida as dissertações e artigos encontrados e que realçam apontamentos relevantes para abordagem do tema e objetivo dessa pesquisa.

Baseado no Quadro 1, o estudo de Santos (2016), contribui para entendermos inicialmente que o objetivo do currículo cultural tem em sua vertente a missão de reverter os processos históricos e sociais solidificados nas práticas corporais de grupos hegemônicos em que, um significante possuía apenas um significado.

Porém, com a chegada do pós-estruturalismo esse modelo binário ganhou uma nova abordagem pois ampliou-se o olhar para além de uma Educação Física que dava voz e significados a apenas grupos socialmente determinados mas passou a dialogar com os diversos grupos que ganharam espaço de tecer os fios do conhecimento.

Sendo assim, esses grupos de estudantes têm na fenomenologia a oportunidade de construção da colcha de conhecimentos, constituídas em suas tramas pelas linguagens não verbais que permitem os estudantes independente de suas limitações de fazerem parte do grupo, não apenas estando presente, mas participando como sujeito ativo no processo de ensinar e aprender.

Porém, esses sujeitos ativos na maioria das vezes, segundo o autor são compostos por grupos culturalmente dominadores em que privilegia práticas euro-estadunidenses que seleciona estudantes do gênero masculino, brancos de orientação cristã em suas manifestações culturais, se distanciando daquelas de religiões de matrizes africanas. Com isso, as praticas como: funk, hip hop, parkour, maculê, capoeira, baralho e carrinho de rolimã devem recer o mesmo tratamento que o futebol, basquetebol, handebol e voleibol.

Então as práticas euro-estadunidenses são aquelas que privilegiam determinados esportes que são midiaticamente mais divulgados e que influenciam o modo de organização dos grupos que as visualizam. As famílias tendem a se reunirem fim de semana e praticarem os esportes que veiculam em jornais, revistas e na televisão. Esses eventos tem como pano de fundo suas divulgações atreladas ao patrocínio de marcas e a questões históricas advindas da colonização europeia.

Nesse caso isso contribui para minha pesquisa que busca o alcance dos grupos com deficiência e que precisam ser incluídos nessas micro relações de poder com liberdade de se expressar independente de suas limitações. Por isso, a fenomenologia que tem como princípio a liberdade para expressar aquilo que se mostra a consciência, tem papel fundamental na construção de identidades democráticas.

Com relação às identidades construídas no Quadro 1, Acco (2017) demonstra em sua tese que a construção da formação profissional por meio dos conteúdos da matriz curricular do curso de Educação Física teve um peso grande na determinação da atuação profissional nas escolas pois carecem de uma identidade profissional.

Essa identidade deve estar alinhada a atender as demandas da pós-modernidade no sentido de permitir uma abordagem fenomenológica que traduz significados mais amplos ao movimento, como por exemplo a observância aos estímulos e respostas ao que se mostra a consciência de cada indivíduo.

A autora destaca que as barreiras culturais são constituídas por matrizes curriculares fragmentadas de conteúdos que não aproximam de forma interdisciplinar o ensino com a realidade de atuação profissional, desconectando-se de uma aprendizagem significativa que

possa ser utilizada e transformada de acordo com a demanda de atuação do docente no contexto em que este atuar.

É necessário que o universo de atuação abranja as questões sociais, políticas e culturais geograficamente singulares de cada região, favorecendo ao processo de aplicação de um ensino voltado a enxergar as diversas realidades existentes e que necessitam de um olhar para grupos sociais não incluídos no contexto da cultura corporal em razão de atitudes que não respaldam os princípios da inclusão por se pautar em ideologias “esportivistas” que selecionam apenas os chamados “aptos”.

Em razão disso, no Quadro 1, o estudo de Nunes (2018) contribui para tratar das questões relacionadas às identidades e suas inferências dentro da dinâmica escolar. Para o autor a questão identitária não é fruto de processos criados e repassados cronologicamente, historicamente ou culturalmente como se fossem inertes e fixadas para atender a determinados grupos, mas pelo contrário Nunes destaca que a identidade e diferença são entes que se relacionam em um arcabouço de significados.

Estes são relativos às práticas concebidas no mundo social, e para isso se aproxima dos estudos culturais, que visam não hierarquizar praticas comparando-as, como uma melhor do que a outra, mas que incluam as minorias em seu contexto significativo dentro do processo de ensino, por meio de investigações, aproximando-se da psicologia, filosofia e história para contemplar a construção das diferenças no panorama histórico.

Essas investigações se tornam importantes meios para a descoberta de como os docentes lidam com as diferenças em suas aulas, pois permitem problematizar e ampliar temas que discursam sobre as influências dos excluídos de determinadas práticas em razão de “suas limitações” sejam motoras ou em diversas outras áreas. Defendem oportunidades de um currículo democrático construído não por conteúdos fixados por poderes ultrajantes de direitos, mas constituídos pelo envolvimento de todos nos processos de aprendizagem. Inerente a esse pensamento este estudo contribui muito com minha pesquisa, pois permite conhecer como os professores enxergam os diferentes em suas aulas e como atuam em relação a eles, sendo importante essa contribuição para permitir ampliar o leque de conhecimentos a respeito da inclusão de estudantes com PC nas aulas de Educação Física.

Esse conhecimento é importante na medida em que segundo Vieira (2020) no Quadro 1, descreve que a Educação Física preteritamente e ainda no tempo presente ocasionalmente ainda é esportivista e excludente pois fecha-se em parâmetros que apontam para o conceito de padrões de comportamentos esperados e preconcebidos em relação ao sujeito cognoscente que se quer formar ou idealizar. O autor então traz o discurso das filosofias das diferenças que

pretendem ampliar conhecimentos na medida em que desconstruem conceitos já solidificados como verdades absolutas e permite serem recriados, ampliados para alcançarem novos diálogos.

Então o autor traz também o conceito de educação menor que é a oportunidade de que a minoridade venha ser capaz de se expressar por uma maioria de pensamentos que são estimulados pelas desordens e desarticulações de conhecimentos que no exercício de construção destes permite que não se encerrem neles mesmos mas que traga produtividade em torno de aprender com os reflexos gerados pelos diferentes campos que aproximam os polos de pensamentos em torno de um objetivo em comum que é incluir para aprender e aprender a incluir.

Abordando a inclusão das diferenças nas aulas de Educação Física é que a dissertação de Ferreira (2015) no Quadro 2 vem elucidar a maneira como são tratadas as construções produzidas pelas crianças nas aulas sem qualquer interferência do docente e sem seguir conteúdos ditados a serem feitos.

Com isso, a autora nos mostra que a Educação Física cultural aborda as linguagens construídas pelos estudantes e oportunizam a tematização, ampliação, discussão e avaliação desse processo livre e espontâneo manifesto nas aulas, cabendo ao professor ou professora “artista” a escrita das significações que se mostram a cada consciência em seu mundo vivido.

Para isso Ferreira partiu da observação de como as crianças em suas interações construam os conceitos de diferença e seus significados nas aulas de Educação Física, assim como se comportavam diante de situações de inclusão e exclusão.

Isso vem demonstrar que estar incluído é ter acesso aos processos que formam o diálogo e interação e ter o direito de participar, opinar e refletir sobre questões sociais e temas que tragam uma aprendizagem com significado para os estudantes e que estes se sintam parte desse processo.

Para que isso ocorra é necessário desconstruir a noção de inclusão como apenas incorporar ao grupo corpos biologicamente considerados menos eficientes, mas, sem diferenciações, permitir a ampliação do conhecimento por meio das diferenças.

Diante disso deve-se olhar para as diferenças presentes como significados que ganham uma nova significação, onde obstáculos são transformados, em implementos a serem saltados e assim transformados estrategicamente como ferramentas culturais para o ensino.

Então é nesse campo culturalmente orientado que Bonetto (2016), no Quadro 2 descreve sobre o papel de um currículo não somente livre, mas inclusivo. Para desenvolver

esse trabalho o autor elucidou o processo histórico e social para se chegar a “escrita-currículo” em que analisou dez docentes em seus processos de formação do currículo cultural.

Essa análise começa na França de 1968 onde professores inspirados por Marx³, reuniram operários e outros trabalhadores que lutavam por um novo modelo de currículo mais inclusivo e após vários protestos foram criadas universidades abertas às classes menos favorecidas que ganharam a voz e vez de manifestarem-se de forma equitativa.

Dentro desse movimento inspirado pelas obras de Bordieu e Passeron (1977), professores como Foucault, Lacan e outros viveram um denominado “individualismo pedagógico” ao qual muitos deixaram esse modelo por não aguentar as mudanças bruscas didáticas, porém outros como Gilles Deleuze encontraram nesse sistema um campo potente para diversidade de manifestações intelectuais.

Socialmente, então, nasce uma inspiração para uma Educação Física culturalmente orientada que visa ampliar, discutir e ressignificar amplamente o repertório corporal trazido pelos estudantes como linhas de pensamento a serem utilizadas para engendrar a desconstrução das relações de poder e valorizar a formação de cidadãos aptos no entendimento e reconhecimento da construção dessas relações que devem envolver a todos os personagens independente de classe, gênero, habilidades, características físicas, deficiências e outras questões.

Em meio a isso, a pesquisa de Martins (2017), no Quadro 2 contribui para conhecermos o tratamento dado às diferenças nas aulas de Educação Física. O trabalho consistiu em observação de grupo de estudantes do centro educacional integrado de jovens e adultos, durante as práticas corporais por um ano e meio. A autora defende uma escola ética que busque incluir sem diferenciações e para isso buscou no currículo cultural pesquisar sobre tal objetivo.

A conclusão desse estudo mostrou que as práticas corporais abordadas pelos estudantes com deficiência foram ampliadas, ressignificadas e valorizadas além de incidir sobre os modos de interpretar as expressões trazidas culturalmente por esse grupo social, rompendo com o esportivismo e capacitismo excludente nas aulas desse componente.

³ Nosso estudo está alicerçado na fenomenologia, e não exclui estudos embasados em outras epistemologias, compreendendo as reflexões postas como contribuição, sem que se perca aqui nesta proposta de pesquisa, o eixo norteador, que não trata do materialismo histórico dialético, mas não o desconsidera como contribuição de compreensão também da essência das coisas a partir do olhar fenomenológico. O mesmo serve a outros estudos e autores voltados a outras epistemologias, aqui citados.

Para romper com as ideologias excludentes, as chamadas teorias Crip⁴ são discutidas por Martins (2017), como “novos movimentos sociais” que fizeram parte dos movimentos de libertação entre os anos 1960 e 1970 e que buscam o amadurecimento da defesa das pessoas com deficiências funcionais e criticamente pretende contestar os pensamentos que validam apenas determinados corpos dentro e fora da escola.

Tem como objetivo garantir uma maior participação social de todos por meio da eliminação de estereótipos como “normais” e anormais” e para isso trazer uma identidade que depende das diferenças para existir sendo que o contrário também é verdade. Assim sendo, os elementos participantes da linguagem são signos que somente podem compor uma palavra ou frase se estiverem constituídos como códigos unidos e não isolados mesmo com suas diferenças.

Nessa questão Neves (2018), no Quadro 2 contribui com a inclusão ao partilhar que o currículo cultural promove identidades empáticas que jogam a favor das diferenças pois visa a validar os diferentes como patrimônios culturais sendo tematizados e valorizados em seus significados.

Segundo o autor esses olhares proporcionam a ampliação dos significados dos diferentes textos corporais que dentro dos estudos culturais são passíveis de mudanças, contextualizações e interpretações em que o significante pode assumir significados do mais diversos, por exemplo “se digo que sou professor o significado pode ir além de querer dizer que sou docente mas dizer que não sou estudante ou qualquer outra denominação”, então as identidades se formam mediante ao ponto de referência em que cada estudante é colocado diante das representações presentes no mundo sendo influenciados pelo direcionamento dado pelos conteúdos e didáticas desenvolvidas nas atividades propostas nas aulas que levam os discentes a diferentes colocações como sujeito.

De maneira geral a pesquisa de Neves (2018), resultou que os efeitos do aprendizado dos estudantes a respeito das significações sobre as práticas corporais começam já no processo de mapeamento que ressignificam essas práticas e influenciam professores e professoras ao colocar em ação o currículo cultural na desconstrução de estereótipos pejorativos e realocar uma leitura democrática inclusiva dos sujeitos que dela participam.

Pensando nas diversas formas de organização do trabalho didático de professores e professoras de Educação Física dentro da inclusão é que Moises (2015) no Quadro 3,

⁴ Derivado de cripple, que, em inglês, significa aleijado, o termo crip, inicialmente restrito às pessoas com deficiência física, foi expandido e, atualmente, abrange, também, as deficiências sensoriais e intelectual (MAGNABOSCO E SOUZA, 2019, p. 6).

esclarece que as demandas por uma Educação Física comprometida socialmente com as questões culturais promovem rupturas nas cadeias biologicistas, esportivistas e capacitistas promotoras da exclusão, em vez disso, o currículo cultural demonstrou possibilidades de ensinar tudo a todos.

Sendo assim, um dos principais resultados encontrados foi a necessidade de estruturar os materiais didáticos de forma a serem construídos pelos pesquisados locais, ou seja, que conhecem a região em todas suas nuances culturais e sociais e isso já foi demonstrado em outros estados que mesmo as apostilas ainda tendo pontos frágeis conseguiram cumprir o papel de aprofundamento crítico a respeito das questões inclusivas relacionadas à maneira didática adotada.

Com relação à didática empregada Vieira et al. (2018) no Quadro 4, menciona a relação do currículo com o fazer pedagógico docente diante dos desafios da inclusão de estudantes com deficiência e transtornos globais. Em sua pesquisa a autora traz a conclusão de que se não houver uma flexibilização que permita um currículo democrático em que todos estudantes possam ser valorizados em seus conhecimentos e ser parte importante do conteúdo curricular, independente de suas limitações, de nada irá adiantar termos as melhores estratégias e recursos se não os aplicar sobre o que é mais importante nesse processo que é o nosso estudante.

A respeito dessas práticas curriculares Neira e Nunes (2018) Quadro 4 clarifica que a falta de currículos democráticos é fruto muitas vezes da constituição dos sujeitos que se formam nas instituições de ensino superior no país, pois são regidas por leis de mercado que enaltecem a formação de uma identidade.

Com isso o indivíduo é o produtor e produto de sua cultura e seu conhecimento é projetado como mercadoria que molda o que o sujeito deve ser e também o que não deve ser e com isso reverberando sua formação profissional hibridizada aos padrões de mercado e que associados às normas meritocráticas da instituição que acabam preocupadas em ranquear para obter seu nome nas primeiras filas que a colocam como desejada.

Então como resultado desse estudo os autores concluem que obter um diploma na categoria mercantil se tornou algo almejado pela pura e simples vontade de possuir uma identidade de valorização perante a sociedade que valoriza os méritos individuais e com isso moldam os sujeitos.

Isso mostra que para o alcance desse sucesso não é levado em conta suas características, físicas ou fisiológicas, pois são classificados como iguais, porém julgados como diferentes nos seus “fracassos” e transfere-se a responsabilidade das instituições em sua

formação, para o indivíduo que é julgado, como alguém que não investiu em sua formação ou não se esforçou como deveria.

Neira e Oliveira (2019) no Quadro 4 no artigo que traz as contribuições Foucaultianas para dentro do debate curricular da Educação Física, veio elucidar que as relações de poder determinam o modelo de conhecimento ou saber que irá imperar sobre o indivíduo, ou seja, a ciência e o conhecimento são formados entre os sujeitos e as relações estabelecidas nessa interação.

No campo educacional Foucault propõe que sejam analisadas por exemplo, muito além de documentos institucionais que compõe a gama estrutural de formação de currículos que irão atuar sobre os sujeitos mas expõe a necessidade de um aprofundamento com relação como esses documentos foram constituídos em suas relações históricas, políticas e na prática. Assim como esse pensador, os autores desse artigo não têm a intenção de buscar resultados que estabeleçam uma ordem fixa a ser seguida, mas pistas que se comunicam umas com as outras e ampliam os significados daquilo que esteja sendo investigado.

Seguindo essa mesma linha de pensamento Neira e Santos (2019) no Quadro 4 ressaltam a importância da ampliação dos significados que percorrem determinado conteúdo. Em razão disso veio tratar da democracia pedagógica trazida por Freire (1987), ao atuar sobre os temas que não se alinhavam com culturas hegemônicas que em suas relações de poder são constituídas por livros didáticos e apostilamento estatal, mas ao invés disso prefere ensinar com a vida e pela vida cotidiana, por meio do diálogo entre os sujeitos e as suas culturas.

Isso é possível ao aplicar a ciência as necessidades exigidas no contexto da sala de aula ao transpassar as barreiras binárias dos contextos significativos permitindo a estes emaranhar conhecimentos de discentes com os dos professores (as) que direcionam seu trabalho didático de acordo com as significações apresentadas pelo grupo ao qual ele irá lecionar.

Esse emaranhado de conhecimentos proporciona mesclar os saberes populares, do senso comum e dos grupos minoritários, sendo importante destacar o papel do currículo cultural na inclusão de estudantes com deficiência pois atua na modificação das representações que são visualizadas e ressignificadas por parte dos atores envolvidos não apenas como expectadores, mas protagonistas.

Esse protagonismo é realizado com a construção de relações que tencionam a inclusão mediante os discursos trazidos para a aula que permitem aos discentes vislumbrar as possibilidades de relacionamento uns com os outros independentemente das deficiências que ao invés de obstáculos se tornam objetos enriquecedores de conhecimento sobre como acolher

e tratar as diferenças. Em virtude desses fatos mencionados as pesquisas selecionadas até aqui compõem o “estado da arte” que, apesar de não tratar sobre especificidades da paralisia cerebral, colaboram essencialmente com a abordagem principal a ser investigada que é a inclusão.

Então, guiados a promover as ações do currículo cultural, o presente estudo é uma pesquisa na perspectiva qualitativa, com aporte teórico e epistemológico na fenomenologia. “A fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo” (MERLEAU-PONTY, 1948, p.1). Por isso, essa epistemologia busca a compreensão do homem no ambiente social de acordo com os fatos aos quais não temos controle sobre ele.

Então baseados nisso, a prática da Educação Física na perspectiva cultural pretende construir uma realidade com as impressões trazidas pelos docentes que dela fazem parte e por isso trago aqui o meu relato de experiência a respeito da inclusão em uma perspectiva cultural. A proposta de relato de experiência a respeito desse tema surgiu enquanto atuava como professor de apoio de um estudante com paralisia cerebral (PC), ao qual, não conseguia comunicar respostas sobre seu nível de compreensão dos conteúdos.

Então, como professor de Educação Física, nasceu a vontade de apropriar-me desse componente curricular de minha formação, para que por meio de uma linguagem não verbal, pudesse ampliar o processo inclusivo desses discentes, buscando refletir sobre uma linguagem que permitisse compreender o movimento por meio da cultura e seus signos.

Para isso, será realizado o levantamento dos estudos anteriores voltados ao objeto da pesquisa, e a partir de então, selecionado um tempo de corte, de acordo e a partir do quantitativo dos estudos encontrados. Por meio de uma pesquisa qualitativa que segundo Minayo (2001), é voltada para questões particulares que não permitem serem quantificadas pelo fato de trabalharem com significados e valores que são dentro das ciências sociais peculiares ao contexto em que é analisado.

Em razão disso, a pesquisa em que percorremos em buscar ampara-se na fenomenologia como aporte epistêmico que permite produzir uma ciência que de acordo com o contexto está aberta a novas representações, sem estar atrelada fixamente a leis e medições, que buscam fechar o campo pesquisado; mas ao contrário disso busca-se no mundo percebido novas descobertas que constroem novas linguagens, ideias e processos que buscam articular as formas de representação presentes no espaço e tempo (MERLEAU-PONTY, 2004).

Essa particularidade é identificada devido à sua aplicação nas relações organizacionais que possuem contextos diferentes e que são guiados pelos atores que dele fazem parte, ou

seja, o pesquisador e o público-alvo, então as significações, motivações e valores modificam-se, produzindo linguagens específicas (ARAÚJO, 2013).

Com relação aos instrumentos de coleta de dados, será utilizada a pesquisa documental, ao qual, será abordado o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), legislações inclusivas como a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (lei 13146/2015) e a declaração de Salamanca como forma de relacionar as suas aplicações as abordagens teóricas da Educação Física cultural, sendo que:

A característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois (LAKATOS, MARCONI, 2003, p. 174).

Então a pesquisa documental tem a tarefa de contribuir com a coleta de dados de todos os documentos que nortearão o trabalho, sendo que os sujeitos foram selecionados por meio de amostra não probabilística, ou seja, os participantes foram escolhidos por critérios que atendam a pesquisa de forma intencional por parte do pesquisador que conhece a população e que a cada entrevistado caberá uma visão sobre o tema (BABBIE, 2001).

Todos os sujeitos citados que foram selecionados a participar receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que lhes reserva o direito de não terem seus nomes divulgados em publicações caso assim preferam. Sendo que as entrevistas e análises documentais somente foram efetuadas após o projeto de pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética da Plataforma Brasil, com registro nº 46690821.5.0000 8030.

A pesquisa que contou com a participação dos professores (as) de Educação Física que concederam a entrevista de forma on line, atendendo as especificações da circular 02/2021 – referente às orientações, para procedimentos em pesquisas, com qualquer etapa em ambiente virtual, visando a proteção dos dados dos participantes da pesquisa assim como preservar seus direitos.

A presente circular traz que os riscos a serem considerados são com relação a invasão de privacidade e para minimizar esses riscos foi realizado o convite por telefone via whatsapp de forma a não compartilhar dados documentais e de identificação que possam ser usados por terceiros e também o participante foi avisado sobre o - TCLE - que foi assinado de forma eletrônica.

De acordo com a Resolução CNS 466/12 toda pesquisa oferece riscos aos participantes. Neste caso, o risco que mais se evidencia é de quebra de confidencialidade. Para minimizar esse risco a identificação no questionário da entrevista foi opcional. Os dados

foram informativos como: ano de formação, tempo de trabalho na instituição e número de estudantes com PC que leciona ou lecionou sendo que ele pode escrever o que desejar e as questões não foram lidas em sua presença. Também foi informado que poderia desistir de entregar o roteiro de entrevista se assim desejasse.

Portanto, essa pesquisa por ser relacionada às práticas humanas e sociais se guiou pela resolução 510/16 que garante o respeito pela dignidade humana e preservação física total de todos os participantes, além de proporcionar a todos os envolvidos a garantia plena do exercício de seus direitos, assim como a preservação de suas identidades sendo garantido o direito de anonimato a sua identificação, mantendo sua dignidade, preservação e defesa dos sujeitos de acordo com a Resolução CNS 466/12.

Esse olhar e percepção é amparado pela fenomenologia que traz a possibilidade de analisar as falas dos docentes em diferentes assuntos e ângulos como o conceito de corpo próprio e corpo vivido em que o sujeito, a partir de seu corpo passa a ser protagonista, por meio da percepção, expondo sua visão de mundo como sujeito que constrói e reconstrói a cultura a qual só existe por causa dele e porque vem antes dela.

Firmado em uma base fenomenológica, este trabalho se dividiu em três capítulos. O Capítulo 1, aborda a correlação da Educação Física com a Educação Especial, alguns momentos históricos e legislações. O tema central é o diálogo sobre como a Educação Física, pertencendo a área das linguagens, pode contribuir para o entendimento sobre a participação de estudantes com PC que têm condição de mobilidade física reduzida ou nula, e não possuem oralidade.

O Capítulo 2, traz conceitos práticos de atuação e dialoga com uma Educação Física que permite contemplar o movimento por diferentes facetas. Isso é por meio da prática trazendo as possibilidades em que podemos realizar a inclusão de estudantes que não se movimentam em uma aula que exige movimentos. Então o sujeito construtor da cultura passa a definir, com as práticas que produzam, uma identidade inclusiva dentro da comunidade escolar para que o estudante que não se movimenta e não fala possa ter vez e voz e isso é explicado por um relato de experiência.

O Capítulo 3, Vem discutir também, a questão de uma inclusão na prática, no contexto em que a escola está inserida. Busca-se analisar também a BNCC e sua influência como formadora de currículos que muitas vezes não sugerem um trabalho inclusivo aprofundado mas trata muito de habilidades voltadas para ensino mecanizado.

Por isso por meio dessa pesquisa neste capítulo é proposto que o estudante seja o construtor de sua história deixando a educação bancária e partindo para um olhar que

contempla uma nova visão a respeito do movimento como linguagem em que a fenomenologia nos orienta por meio das experiências vividas constituir discursos e para isso se faz necessário a inclusão, pois somente em grupo pela intersubjetividade é que as trocas dessas experiências promovem a escrita-currículo necessária para a inclusão.

No Capítulo 4, para a obtenção das experiências vividas pelos membros da pesquisa foram realizados dois tipos de análises: ideográfica e nomotética. A primeira é constituída por junções de símbolos gráficos que representam os discursos de cada membro (M) do estudo. Esses discursos são os resultados das falas dos docentes relatados na entrevista e foram posteriormente, partir da redução fenomenológica, transformados em unidades de significação.

A segunda análise foi responsável por agrupar as invariantes dos discursos, ou seja, reunir as características em comum relatadas pelos membros (M) da pesquisa. Os símbolos gráficos utilizados foram: D.A1.M1 que traz como significados: D – desafio, A1 – asserção 1, M1 – membro 1 e nessa mesma sequência lógica a letra P foi adotada para as possibilidades.

Com as análises realizadas chegamos às considerações finais operacionalizadas pelas interpretações dos discursos em que foram extraídos a essência das falas dos membros participantes e por meio delas foram permitidos observar os desafios, dificuldades e obstáculos enfrentados no entendimento sobre a adaptação das atividades para os estudantes com PC nas aulas de Educação Física, assim como trazer as possibilidades que estão ligadas à unidade do corpo pedagógico nessa construção.

Como finalização desse estudo foi elaborado um projeto de intervenção ao qual foi proposto um jogo chamado desafios e possibilidades (Apêndice A), com objetivo de promover a empatia por meio de atividades práticas e significativas e que promovam a interação do grupo independente das limitações baseados no aporte teórico fenomenológico e nos princípios da inclusão.

CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

A Educação Física, dentro da BNCC, pertencendo à área de linguagens devem ter como ferramentas dentro da cultura do movimento, os jogos, as danças, lutas, esportes e ginásticas que propiciam as vivências motoras de corpos que comunicam por meio de expressões, signos que revelam emoções, que muitas vezes as palavras não alcançam (NEIRA, 2019).

Dentro desse documento encontra-se a Educação Física como área da linguagem e esse componente tem como ferramenta de atuação a motricidade, e dela participam sujeitos culturais e biológicos envolvidos nas relações sociais humanizadas. Por esse fato a tematização dessas práticas deve conter uma pedagogia crítica que promova cidadãos emancipados nas participações da vida política, profissional, cultural e desportiva (NEIRA, 2016).

Sendo assim as palavras, assim como o movimento, apresentam suas significações no mundo, e elas são construídas utilizando-se de conceitos metafóricos que expressam linguagens que despertam a mente e o corpo. Então, analisar a proximidade entre a Educação Física e a potencialidade pedagógica a ser despendida em favor dos estudantes com deficiência se tornam essencialmente importante para o campo da Educação Especial nessa correlação (FAZENDA, 2002).

Em razão disso busca levantar alguns questionamentos: Como discentes que apresentam dificuldades de movimentos e sem oralidade podem nas aulas de Educação Física alcançar um ensino significativo que permita a inclusão e comunicação com seus pares para seu pleno desenvolvimento.?

Baseados nessas discussões, a Educação Física Cultural se fundamenta como uma pedagogia questionadora dos currículos escolares, em que estes privilegiam a cultura dominante em suas ações, e nesse embate busca-se problematizar os marcadores sociais das diferenças que incluem o grupo social da Educação Especial, buscando-se tematizar dentro de suas práticas, propostas que visem diminuir as desigualdades em busca de identidades democráticas por meio do diálogo (MARTINS E NEIRA 2014).

Para obter a voz desse diálogo é necessário entender a linguagem que faz parte de sua comunicação. Desde a idade clássica os signos linguísticos dão formas representativas ao pensamento, mas não significando que venham a expressar de forma literal aquilo que se passa no pensamento como se formassem um duplo conceito homogêneo entre si, porém

revelam que cada qual se representa de forma individual e cada um dá sua forma, tanto o pensamento quanto a representação, expressa para fora do corpo e pelo corpo em sua alma que a anima, uma significação, não sendo possível interiorizá-lo e modificá-lo por meios, processos, modelos fixos que promovam ou modifiquem seus significados (FOUCAULT, 1999).

Sendo assim, a teoria estruturalista que tem o linguista suíço Ferdinand Sussure como seu fundador e que defendeu a ideia dos signos linguísticos, (significantes = imagem e significado = conceito), como partes da estrutura da linguagem que formam o todo, em que ambos estão ligados um ao outro, segundo ele. Então, baseado nessas estruturas linguísticas os significantes estavam engessados ao significado sem opções criativas para se expandir (SAUSSURE, 1969).

Por isso, as teorias pós-estruturalistas ganham ênfase dentro da Educação Física na perspectiva cultural, pois ampliam a significação e ressignificação das palavras que passam a produzir novos significados a partir de um mesmo significante. Um exemplo disso é o termo médico popularizado como “virose” que muitas vezes é utilizado para mesmo diagnóstico de diferentes pacientes com relatos parecidos, mesmo sem ter a certeza de que seria esse mesmo a doença (NEIRA, 2019).

O mesmo autor exemplifica também essa teoria utilizando a analogia ao jogo de capoeira, em que, um lutador reage de acordo com a ação de seu oponente sem ensaios ou gestos predeterminados e com isso os processos de criação surgem nos tensionamentos entre um e outro, valorizando o conhecimento do estudante, assim como, o ressignificando e ampliando por meio de temas, que vão surgindo no decorrer das aulas.

Com isso percebemos que as linguagens verbais e corporais representam a expressão daquilo que se vive, por isso:

Aprendemos também o cuidado que precisamos ter com a palavra. Esta, tal como o gesto, tem por significação o mundo, o importante é, pois, utilizar boas metáforas, pois o sentido de Poiesis, de totalidade, que elas contemplam exerce um poder de despertar não apenas o intelecto, mas o corpo todo. Quando adquirimos a compreensão da ambiguidade que o corpo contempla, adquirimos a capacidade de lidar com o outro, com o mundo, enfim, recuperamos o sentido da vida. Aprender e apreender-me na experiência vivida — exercício de tolerância e de humildade próprios de uma generosidade que inaugura a educação do amanhã (FAZENDA, 2002, p. 22).

Com essa afetividade, Paulo Freire (1987); alfabetizou trabalhadores rurais da cidade de Angicos em 40 horas. O sucesso dessa metodologia consistiu em trazer para o vocabulário palavras que eles vivenciavam pelo movimento do trabalho realizado na lavoura e que

remetiam a sua cultura rural trazendo em suas consciências a formação de gestos significativos para formação do aprendiz.

Essa nova didática utilizaria esse mesmo método para obter uma alfabetização não verbal, utilizando uma economia de movimentos, tentando transmitir uma polivalência comunicativa com esses estudantes por meio de seu repertório cultural para gerar novos movimentos comunicativos.

Esses novos movimentos são baseados nos temas geradores utilizados por Freire e dialogam com a tematização da Educação Física prevista por Neira (2018, p. 219), que afirma que o “intento da Educação Física na área das linguagens é tematizar as práticas corporais, e que o cidadão projetado seja capaz de ler e analisar a ocorrência social, significações e reconstruções das vivências motoras praticadas”.

Isso é possível a partir do momento em que eu vejo que uma aprendizagem significativa se torna útil e eficaz ao estudante quando para ele o significado de mundo é trazido nesse aprendizado. Especificamente, trazer para o seu mundo um “mundo” de oportunidades que são clareados pela luz das ideias e perspectivas levadas ao estudante por uma pedagogia centrada nele, como ser cultural, que traz consigo um conhecimento peculiar, ao qual, permeia pelo campo sociológico, psicológico e biológico em que o professor deve saber dialogar com e entre estas ciências para entender esse universo complexo trazido por ele (BICUDO, 2006).

Diante disso, se torna premente o educador romper com fronteiras que delimitam seu campo do saber e segundo Boaventura isso é possível pela transdisciplinaridade e ecologia de saberes. A transdisciplinaridade constitui o que esse autor conceitua como disciplinas individuais que podem ser pensadas de maneira transdisciplinar. Já a ecologia de saberes não parte de disciplinas, apenas, mas de conhecimentos científicos, que se comunicam com outros conhecimentos, indo além da epistemologia positivista que enxerga apenas o conhecimento científico como verdadeiro se fechando para novos saberes (SANTOS, 2011).

Por essa razão, Santos (1995) apud Mantoan (2003), diz que o grupo acadêmico deve pensar em outras possibilidades de fazer ciência extraindo, por exemplo, os princípios das técnicas de alfabetização de Freire, a transdisciplinaridade e a descolonização que em comum utilizam para o seu fim único de aprendizado a abertura de caminhos aos colonizados para tecerem o fio dos tecidos do conhecimento científico.

Isso significa dar o direito de representação de culturas, que permeiam a escola, mas que não têm oportunidades de se pronunciarem pois ainda temos a necessidade de:

[...] reconhecer as diferentes culturas, a pluralidade das manifestações intelectuais, sociais e afetivas; enfim, precisamos construir uma nova ética escolar, que advém de uma consciência ao mesmo tempo individual, social e, por que não, planetária! (MANTOAN, p. 20, 2003).

Para adquirir essa consciência da pluralidade cultural existente, faz-se, necessário entender a linguagem envolvida nos textos produzidos de forma verbal e não verbal no interior das aulas, que abrangem no mundo um emaranhado de palavras e conceitos, que devem ser comentados e para isso se faz necessário antecipadamente conhecer o texto ao qual estamos trabalhando, ou seja, a cultura que faz parte de todo o construto temático, que tencionam as relações de poder na construção das identidades presentes (FOUCAULT, 1999).

Em razão disso, um professor agenciado pela prática da linguagem não verbal inclusiva atua promovendo a construção de identidades por meio da cultura e linguagem e com isso:

Embora pareça existir uma aparente contradição, a identidade pode garantir ao indivíduo que ele possui características que o diferencia dos outros, assim como significa também a possibilidade de ser reconhecido como membro de uma comunidade devido a uma série de características comuns a todos os seus componentes, o que lhe permite ser integrante, de alguma maneira, de um determinado grupo social (NUNES, 2006, p.21).

Com base nisso para incluirmos estudantes com deficiência sem diferenciá-los dos demais é que adotamos a fenomenologia ao qual não incluem apenas as formas binárias estruturalistas, (branco/negro, forte/fraco, homem/mulher, cristão/ não cristão, sem deficiência/com deficiência), mas ampliam os significados dos significantes como noção de diferença que é imanente à identidade (MERLEAU-PONTY, 1948).

Com isso, essa identidade também não é fixa pois, a representação de mundo para o doente se vislumbra em uma liberdade de pensar sem a dureza das teorias que o ignoram, assim como para o “normal” a mesma representação de mundo também é suscetível de ampliar-se em significados produzidos pela ilusão, visão e percepção condensadas, em sua consciência, antes mesmo de se conhecer a teoria que dela faça parte (MERLEAU-PONTY, 1948).

Para valorização dessa identidade Martins e Bicudo (2006), revelam a necessidade de se introduzir uma pedagogia centrada no discente que tem o direito de ser o protagonista de seu aprendizado, de forma, que atenda seus interesses.

Essa forma de aprendizado promove uma educação justa na medida em que busca a igualdade no ensino, evitando-se a diferenciação e seleções que causam exclusão. A respeito disso, Mantoan (2003), diz que toda a adaptação do estudante com deficiência deve partir da observação pelo professor da forma como esse sujeito do aprendizado quer ser avaliado, citando que a diferenciação é condenada pela convenção da Guatemala, todas as vezes que ocorrer, baseada na deficiência.

Então para evitar diferenciações e categorizações deve ser adotada uma didática que atenda às dificuldades de comunicação de estudantes com deficiência e que não apresentam respostas acessíveis a comandos pedagógicos, e por isso, deve ser centralizada em um aprendizado que envolva toda comunidade escolar a aprender por meio desse currículo cultural a intercambiar os conhecimentos entre professor e estudante em que a simbiose educacional ocorra de forma a não mais como apenas treinar o indivíduo a dar respostas mas a ensinar a todos a entender a linguagem específica desse estudante com deficiência, por meio dessa pedagogia (MANTOAN, 2003).

Diante disso, vislumbramos as possibilidades trazidas pela didática adotada pelos temas geradores Freireanos que deram abertura para uma pedagogia humanizadora, inclusiva, que dialoga com as diferenças sem diferenciações curriculares, indo ao encontro da perspectiva da Educação Física cultural no contexto da inclusão.

Em virtude disso, é que a Educação Física em uma perspectiva cultural permite que as relações de poder sejam confrontadas, permitindo o diálogo entre elas, e assim valorizando as diferenças sem ter que colocar em evidência as adaptações aos estudantes com deficiência e com isso assegurando a justiça curricular e a resgatando dos devaneios que historicamente assombraram a Educação Física escolar (SEABRA JUNIOR, 2006).

1.1 Educação Física Escolar e seus desdobramentos

Partindo do conceito de motricidade e de que o homem é dignificado por seu trabalho em sociedade, analisando estudos sobre o assunto, descobrimos que o homem sempre precisou do seu corpo saudável para movimentar-se. O movimento inicia-se pela sobrevivência em que, Bittencourt (1984) *apud* Miranda (2014), diz que Mílon de Crotona carregando uma novilha às costas, e a cada parte que se deslocava e à medida que o animal crescia, maior força o homem realizava ocasionando, com isso, aumento de sua força e robustez corporal.

A caça e a pesca eram atividades vitais de sobrevivência nessa época e assim Neres e Corrêa (2008), dizem que cada indivíduo se responsabilizava por sua subsistência e quando não possuía as habilidades corporais perfeitas para conseguir se prover, eram abandonados.

Sendo assim, esse abandono, ainda é possível ser observado nas aulas de Educação Física, em forma de “adestramento” mecanicista de corpos selecionados a cumprirem movimentos padronizados e predeterminados (GHIRARDELLI, 1989, p.12).

Com isso sendo abandonados os que não conseguem, se adequar ou cumprir, o movimento estético desejado. De acordo com Neres e Corrêa (2008), esses corpos têm no ideário pedagógico a supervalorização das aptidões físicas que se movimentam na dança, nas ginásticas padronizadas como primordiais para sobrevivência, remontando a tempos como de Esparta.

Nessa época o cidadão espartano era educado nos moldes desse território que era conservador, aristocrático e voltado para guerra e sendo assim a educação era totalmente voltada a transformá-lo, não em um cavalheiro, mas sim em um soldado preparado fisicamente, obediente e absorvido pelo caráter de valentia e adoração à sua pátria (MARROU, 1966).

O jovem espartano desde cedo já era condicionado a seguir uma estrutura de ensino que o direcionava rumo aos interesses estatais e por isso:

Não admira, pois, que o jovem espartano revelasse hábitos de obediência e uma compostura que os outros gregos possuíam em muito menor grau. Todavia, "conquanto os espartanos possuísem um fino senso de humor e a sua vida activa não se ressentisse da falta de alguns prazeres naturais e simples, pouco havia no seu ideal da «vida bela e feliz» dos atenienses. Faltavam aos espartanos os sentimentos mais delicados e a sensibilidade dos atenienses para a harmonia na conduta e especialmente para as amenidades da vida, ou para o seu aspecto cultural" (MONROE, 1979: 34).

Assim sendo, o direcionamento dado às práticas corporais solidificavam-se na formação de um tipo de sujeito específico que sempre estivesse em atividade. Ao contrário disso, a educação brasileira observava uma inatividade corpórea debruçada sobre a metodologia de ensino do século XIX nas escolas.

Sendo assim, viu a necessidade de uma reforma em seu sistema, e foi então, que um parecer apresentado na Câmara de Deputados da época, especificamente em 12 de setembro de 1881, pelo Deputado Rui Barbosa que foi o relator do projeto que equiparou as Educação Física às outras disciplinas da escola (CASTELLANI FILHO, 2007).

Esse legislador, foi um visionário para a Educação Física. Ao observar que para que o Brasil pudesse se desenvolver deveria investir em Educação de forma a alcançar o nível de

desenvolvimento dos países de primeiro mundo europeus e para isso absorveu as práticas pedagógicas europeias visando fortalecer a economia do país.

Para isso ele sabia que demandaria uma mudança no perfil físico dos estudantes que deveriam ser ativos para fazerem parte de uma educação integral e assim serem educados nas práticas corporais para a saúde e higiene e, diante disso, para defender a inclusão da Educação Física dentro da instituição escolar, passou a sistematizá-la, para que essa integrasse o currículo escolar (CASTELLANI FILHO, 2007).

De acordo com Rui Barbosa a escola não deveria ter o objetivo de transformar estudantes em atletas, mas ele explica que:

Esta questão - a do Homem forte, condição de um povo e de uma nação fortes - estava também posta no Parecer de Rui Barbosa: "... Com a medida proposta, não pretendemos formar nem acrobatas nem Hércules, mas desenvolver na criança o quantum de vigor físico essencial ao equilíbrio da vida humana, à felicidade da alma, à preservação da Pátria e à dignidade da espécie..." (CASTELLANI FILHO, 2008, p. 53).

Com isso a Educação Física brasileira também teve seus rumos dirigidos pelos contextos históricos e como podemos constatar, de acordo com Ghiraldelli, (1989) a Educação Física também evoluiu na mesma medida que se processou a evolução cultural dos povos. Assim, a sua orientação no tempo e no espaço está em sintonia com os sistemas políticos, sociais, econômicos e científicos vigentes nas sociedades humanas. No Brasil não podia ser diferente, a Educação Física também sofreu diversas influências e passou por algumas fases, as principais são:

Higienista – 1930. Foi a fase inicial da Educação Física em nosso país. Essa tendência veio trazida da Europa e tinha como principal característica despertar a consciência dos alunos com relação à saúde e higiene do corpo. Os médicos eram os profissionais responsáveis por ministrar essas aulas, que podiam ser resumidas em ensinar hábitos saudáveis (escovar os dentes antes e após as refeições, antes de dormir e ao acordar; tomar banho com sabão ou sabonete após as práticas esportivas, no caso da época, a ginástica; etc.) e estas eram completamente preconceituosas e exclusivas, pois somente os alunos (homens), brancos, de famílias ricas e fisicamente saudáveis tinham a oportunidade de participar dessas aulas.

Militarista – 1945 Período em que as aulas de Educação Física eram ministradas por militares (sargentos, tenentes e capitães) e visavam à preparação dos jovens com relação ao patriotismo, disciplina, respeito e aptidão física para que, quando ingressassem nas forças armadas (serviço militar), estivessem realmente preparados para lutarem na guerra. Eram

aulas onde somente os alunos mais fortes participavam e os demais (as meninas, os alunos mais franzinos, os gordinhos, etc.) eram excluídos.

Competitivista – década de 1970 Neste período os governantes estavam bastante empolgados com o terceiro título mundial de futebol conquistado pela seleção brasileira e resolveram “impor”, nas aulas de Educação Física, uma espécie de preparação esportiva, visando desenvolver o lado técnico dos estudantes e, conseqüentemente, descobrir novos talentos. As aulas passaram a ter, como prioridade, treinos exaustivos e repetitivos de futebol, futsal, voleibol e outros esportes, ministrados por ex-atletas (atletas aposentados), que não tinham a menor preparação acadêmica e sequer preocupavam-se com a metodologia e a didática ao ministrarem suas aulas nas escolas.

Construtivista – décadas de 1980 e 1990. Período em que os professores polivalentes (professores responsáveis por lecionar todas as disciplinas) passaram a ministrar as aulas de Educação Física como uma espécie de recreação. Esta tendência, como o próprio nome já diz, passou a se preocupar com a “construção”, formação e educação dos estudantes. Pela primeira vez em décadas, as aulas deixaram de ser exclusivas e passaram a ser inclusivas, ou seja, visava à inclusão de todos os discentes, independente do biótipo (alto, baixo, gordo, magro, etc.) ou preparo físico (forte, fraco, rápido, lento, etc.).

Popular – atualmente é a tendência atualmente utilizada nas aulas de Educação Física pelos professores da disciplina. Disciplina esta, que passou a ser considerada componente obrigatório nas escolas de ensino fundamental e médio desde 1996, quando foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases. Os professores devem possuir nível superior (formados em Educação Física), devem trabalhar em sala diversos assuntos (conteúdos da disciplina), baseando-se nos parâmetros curriculares nacionais PCN, e devem utilizar uma didática e metodologia adequada à faixa etária e à individualidade de cada um.

Observando as tendências da Educação Física, acima apresentadas, vemos seu viés ancorado pelo capitalismo que a direcionou aos moldes de suas necessidades, porém entre os anos 1980 e 1990 durante surgimento do construtivismo que trouxe a inclusão aos diferentes corpos dentro das aulas e também:

A concepção de “cultura” emergiu, nos anos 80 e 90 do século passado, como uma adequada resposta para os impasses teóricos e a “crise de Identidade” da Educação Física à época. “Cultura Corporal”, “cultura de movimento”, “cultura corporal de movimento” – seja qual fosse o rótulo, tais entendimentos consolidaram a ruptura entre natureza e cultura, oriunda das Ciências Humanas (e em parte da Filosofia), no interior da Educação Física (BETTI, 2007, p. 207).

Sendo assim, a crise de identidade dentro da Educação Física e o descontentamento docente, em sua teorização, fez com que as concepções de cultura e filosofia, se aproximassem do campo de atuação da cultura corporal do movimento, propondo a tematização das manifestações culturais ocorridas nas práticas corporais sendo entendidas como formas de comunicação pela linguagem não verbal que compõe os signos que a formam, pertencendo ao mundo dos símbolos (BETTI, 1999).

Em face disso e das mudanças constantes do mundo moderno, os desafios como a inclusão, demandam também mudanças de posicionamentos perante a didática adotada, diante aos mais diversos grupos sociais, ao qual a instituição escolar abarca, pois:

O cenário de mudanças dos últimos anos impactou diretamente a escola e o ensino da Educação Física. Na tentativa de encontrar alternativas que possam responder ao atual contexto democrático, multicultural, globalizado e profundamente desigual, surge uma proposta curricular baseada nas teorias pós-críticas. A denominada perspectiva cultural do componente concebe as práticas corporais como artefatos da cultura, questiona os marcadores sociais nelas presentes, busca reconhecer os seus sujeitos e promove o diálogo com as diferenças. Para tanto, posiciona professores e estudantes como autores do currículo, por meio da leitura, ressignificação e produção de brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas. [...] Foi possível identificar os campos de fundamentação (estudos culturais, multiculturalismo crítico, pós-estruturalismo e pós colonialismo); os princípios curriculares (reconhecimento da cultura corporal, justiça curricular, ancoragem social, evitar o daltonismo cultural e descolonização do currículo); os procedimentos didáticos (mapeamento, vivência/ressignificação, aprofundamento, ampliação, registro/avaliação); e a concepção de conhecimento privilegiada nas aulas (toda a produção discursiva e não discursiva sobre as práticas corporais e os seus representantes) (NEIRA, 2017, p. 80).

A narrativa acima de Educação Física na perspectiva cultural apresenta os estudos culturais como uma análise cultural sem limitações, pois é interdisciplinar, porque alcança mais de uma área do conhecimento, e pode ser considerada até mesmo anti disciplinar, pois não se fecha a um conhecimento, contexto, história e sociologias únicos.

A constituição desses estudos nasceu de uma vontade de intervenção no contexto social e político da época, e:

descreve que pode se entender os estudos culturais como disciplinas que não empregam conteúdos predeterminados a padrões fixos mas empregam métodos e linguagens próprias não se enquadrando intelectualmente inerte como se fosse uma disciplina tradicional (NELSON, TREICHLER, GROSSBERG, 1992, p. 8).

Diante disso e dos estudos pertinentes até o momento podemos verificar que os estudos culturais podem estruturar mudanças na forma e contexto em que estão estruturados o entendimento e os caminhos da motricidade. Isso é possível pois, através dele, podemos ter

uma educação física que atenda e olhe de diferentes pontos o corpo como um todo, em todas as suas especificidades, caminhando ao encontro da fenomenologia, que não determina, mas busca a essência das coisas a partir de como e quando se revelam.

A respeito disso, posso vislumbrar um fazer pedagógico que valorize as ações da disciplina da Educação Física que muito tempo foi tratada como inferior e isolada do saber pedagógico, porém hoje respira saberes que podem e devem ser ampliados e produzidos fora da universalidade, elevando seu padrão e concebendo uma alfabetização motora que produza efeitos para a inclusão.

Essa inclusão que envolve as diversidades pode ser alcançada quando de fato essas ações forem colocadas em prática pois:

Os Estudos Culturais trazem um ensaio que nos mostra ser atuantes em áreas do conhecimento quantas forem necessárias, dentro de um projeto específico ao qual se organizam, articulam e harmonizam- se para atuar em um contexto que não são fixados métodos e atuam de acordo com as necessidades sociais e políticas buscando transportar, informar conhecimentos livres de pragmatismos que conduzem as massas a culturas predeterminadas na sociedade (NELSON, TREICHLER, GROSSBERG, 1992, p. 9).

A partir disso, verificamos que o ensino praticado nas escolas mediante apostilas, modelos e conteúdos engessados e compartimentados em disciplinas, podem promover direta ou indiretamente uma relação de poder sobre os indivíduos que dele participam.

Baseado nisso, se torna impraticável, ainda continuar atuando com base em um currículo como comandos técnicos e ensinando com base na eficiência das habilidades a serem desenvolvidas em psicomotricidades quantitativas que enumeram e selecionam em idades, períodos, séries, anos e números, em geral, que quantificam o ser humano em uma ciência exata quando na verdade estamos lidando com as ciências humanas. Porém, o currículo no panorama fenomenológico pode ser tudo isso, pois é flexível e livre para fazermos dele com liberdade outras formas de atuar, metaforizar em uma plasticidade cultural e social ampla (SILVA, 2005).

Tudo isso é necessário em face de termos nas carteiras escolares uma ampliação de diferentes identidades que se expressam de formas diferentes e por isso:

A assim chamada "crise de identidade" é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social (HALL, 2006, p. 7).

Devido a essa instabilidade social em relação as padronizações, foram surgindo novas identidades que a modernidade não conseguiu atualizar-se a elas, sendo necessário transportar-se para um novo período na história chamado de pós-modernidade que permite questionar as estruturas políticas e sociais, desenvolvidas desde século XVIII pelo iluminismo que advogava a favor de um grupo seletivo de filósofos como propagadores da luz do conhecimento ao qual na verdade demonstravam a vontade pelo domínio e controle da episteme (SILVA, 2011).

Relacionado ao controle da ciência, a Educação Física cultural se apresenta a favor da justiça curricular em que os saberes advém não somente do mundo acadêmico mas também do senso comum que não é refém das matrizes curriculares e de preceitos fixos, dominados por experts ou doutores, mas que conduz a sua produção a todas as camadas, realidades, ou seja, ao cidadão comum, que leve ao rompimento da epistemologia dominante a favor de outros saberes que conduzam a ciência ao novo senso comum que atendam às necessidades da população (SANTOS, 2011).

Então, ancorados em desenvolver um currículo que permita atender as necessidades da inclusão de estudantes com deficiência é que postulamos em favor da perspectiva cultural da Educação Física que busca dentro dos jogos, brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas, realizar a leitura textual que é dinâmica e atualizada pela inconstância, incerteza e pela artistagem desenvolvida pelo docente diante de qualquer manifestação cultural que se faça necessária tematizar, sendo assim flexível aos grupos sociais diversos, e aproximando-se do cumprimento das legislações educacionais inclusivas, por alcançar na prática, todo coletivo cultural dentro da teoria educacional (NEIRA, 2016).

1.2 As legislações (ações) educacionais inclusivas e o seu alcance prático

O paradigma da inclusão e todas as propostas, que o compõe, no âmbito escolar, fazem parte de discussões por parte de gestores, responsáveis pela organização, e de todo um sistema educacional dentro das secretarias, ministérios e assim como de toda equipe multiprofissional que compõe os espaços escolares, e sendo assim, também atuam no seu direcionamento as questões legislativas que advogam, dentro do sistema jurídico, pelos direitos dos que clamam pela inclusão.

Dentro da legislação educacional temos documentos legais da Educação Básica brasileira que direcionam a regência das normatizações organizacionais, sendo elas a: Lei

9394/96, lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB) e Plano Nacional de Educação (PNE) de 26 de junho de 2014. Para efeitos do tema pesquisado serão abordados os tópicos que dizem respeito a inclusão e diversidade.

Com relação à inclusão a (LDBEN) aborda em seu texto mais especificamente no título III que trata sobre “Do Direito à Educação e do Dever de Educar” e diz no seu artigo 4º que - O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2996).

Essa garantia que é dever do Estado deve ser observada que deve ser atendida em todos os níveis, etapas e modalidades e a Constituição Federal (CF/88) em seu artigo 205 reforça que: a Educação é um direito de todos, dever do Estado e da família [...]. A carta magna defende, também em seu título I, que trata dos princípios fundamentais, em seu artigo 1º - parágrafos I e II que tratam sobre a cidadania e dignidade da pessoa humana e destacando em seu artigo 3º tem como objetivos fundamentais no parágrafo IV promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, sendo reforçado o direito a igualdade em seu art. 5º (BRASIL, 1988).

Baseados apenas nesses artigos e parágrafos já é possível observar o direito adquirido por estudantes com ou sem deficiência de participarem com igualdade de condições e pleno acesso aos espaços escolares sem quaisquer interferências que possam colocar em evidência qualquer tipo de discriminação por sua falta. Porém, na prática, os desafios e objeções ao completo atendimento decorre por parte das queixas sobre as deficiências graves que fogem do alcance e controle da escola (MANTOAN, 2003).

Diante disso a autora completa que:

Na concepção inclusiva e na lei, esse atendimento especializado deve estar disponível em todos os níveis de ensino, de preferência na rede regular, desde a educação infantil até a universidade. A escola comum é o ambiente mais adequado para se garantir o relacionamento dos alunos com ou sem deficiência e de mesma idade cronológica, a quebra de qualquer ação discriminatória e todo tipo de interação que possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor, afetivo dos alunos, em geral (MANTOAN, 2003, p.23).

Fica evidente que ao adotarmos políticas para melhorias da qualidade de vida desses estudantes e de seus familiares devem ser ampliadas, assim como, também devem ser revistas sua inclusão como corpos culturalmente constituídos de histórias, indo além do que propõe a

LDB 9394/96 que assegura aos estudantes meios, métodos e recursos para seu atendimento, pois trata-se de criar perspectivas educativas que libertem esses discentes de padrões de tratamento inferiorizados para serem como são, do jeito que são.

Isso significa mais do que um tratamento igualitário, mais do que um direito, pois aos adentrarmos nas exclusões ocorridas ao longo da história e do desenho de sociedade capitalista formado, o Estado é devedor, para socorrer as inúmeras deficiências, entre elas a paralisia cerebral, com gravidades maiores em países de terceiro mundo pois:

É importante lembrar que o desenvolvimento do país tem uma influência muito grande no atendimento médico oferecido à população, particularmente à gestante e ao bebê. Não há dúvidas de que a incidência em países do terceiro mundo é muito maior, principalmente por falta de prevenção e, especialmente, no período perinatal (MONTEIRO, 2011, p. 29).

Diante desse quadro, ao longo da história interesses capitalistas também afligiram os corpos da Educação Física, contada por Ghiraldelli (1989) que diz que o aumento da urbanização causado pelo aumento da industrialização nos estados do Rio de Janeiro e São Paulo promoveram condições insalubres e submoradias contribuindo para proliferação de doenças e sendo assim a Educação Física foi lembrada para submeter esses corpos a uma educação dos hábitos de higiene e de saúde, forçando a população a se adequar a sobrevivência naquele ambiente produzido pela elite dominante.

Em meio a tantos problemas trazidos até hoje pelas mazelas produzidas pelos descasos, com a saúde pública e nas manobras feitas pelo Estado, para se promover diante dos percalços causados por ele, corremos o risco de ainda hoje voltarmos ao problema da segregação, pois após vigorar o Decreto Nº 10.502/20 que tem como slogan uma política equitativa, inclusiva e com aprendizados ao longo da vida, mas em contrapartida diz no art. 2º parágrafos:

VI - escolas especializadas - instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos;

VII - classes especializadas - classes organizadas em escolas regulares inclusivas, com acessibilidade de arquitetura, equipamentos, mobiliário, projeto pedagógico e material didático, planejados com vistas ao atendimento das especificidades do público ao qual são destinadas, e que devem ser regidas por profissionais qualificados para o cumprimento de sua finalidade (BRASIL, 2020).

Essa recém Política Nacional de Educação Especial inaugurada visa substituir a atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, que democraticamente foi construída em conjunto com todas entidades, que labutam em torno dos processos e direitos a

inclusão e se torna inadmissível um Decreto Presidencial retroceder 30 anos de lutas pelo sistema inclusivo, fazendo uma segregação em que injusta e inconstitucional pois:

A “nova” política regride para um paradigma antigo e já ultrapassado de segregação de estudantes em classes e escolas especiais, sendo flagrantemente inconstitucional. A inclusão é o único caminho possível para uma educação de qualidade, capaz de garantir a equidade nas condições de aprendizagem e de fazer cessar a discriminação em relação a estudantes com deficiência. A Constituição Federal (artigos 1º, III, 3º, IV, 5º, caput, 205, 208, III), assim como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Artigos 3 e 24), que impõe aos Estados Partes o dever de assegurar sistema educacional inclusivo em todos os níveis. Essa também é a meta de número 4 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4. Apesar da tentativa da atual Política de fazer parecer que cabe na inclusão a existência de um sistema de ensino segregado em escolas especiais, o Comentário Geral nº 4 (2016) do Comitê de monitoramento da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência sobre o direito à educação inclusiva já deixou bem claro que escolas especiais não são modelos inclusivos (MENDES, 2020).

A CF/88 em seu Artigo 208 parágrafo III prevê que o dever do Estado é de garantir atendimento educacional especializado na rede regular de ensino “preferencialmente”, que diz respeito ao atendimento especializado que na lei deve estar garantido em todos os níveis de ensino de forma preferencial na rede regular e deve diminuir ao máximo os obstáculos e barreiras para atender as mais diversas especificidades de todos os estudantes (MANTOAN, 2003).

Com relação ao Decreto 6949/09 que diz respeito a Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência, em seu artigo 3º, sinteticamente define os princípios da convenção, que tem como lema o respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência e respeito pelo desenvolvimento destas assim como o direito de preservação de sua identidade (BRASIL, 2009).

Assim, não é possível nenhuma justificativa que fundamente o Decreto 10.502/20, mesmo tendo como intenção a de permitir aos pais escolherem onde desejam que seus filhos aprendam, pois flagrantemente vai contra os direitos de uma Educação na perspectiva inclusiva, pois retira o direito de convívio em sociedade da criança com deficiência e a expõe a uma condição de incapaz de aprender e ensinar por meio da convivência (MENDES, 2020).

Por isso, Mantoan (2003), diz que todas as vezes que temos que adaptar uma aula sem essa adaptação ser feita a partir do próprio sujeito do aprendiz, a diferenciação acontecerá e diz que adaptações razoáveis não dizem respeito a conteúdos curriculares, mas a recursos e apoios que permitem o estudante ser incluído na escola comum.

Com relação a isso a convenção da Guatemala (1999), “define a discriminação como toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, ou em seus antecedentes”

[...], e a CF/88 no seu capítulo III Artigo 208 parágrafo V diz que “ter acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um, é um dever do Estado”.

Baseado nessa segregação a Convenção da Guatemala de 1999, também foi genitora do Decreto 3.956/2001 no Brasil e defende que toda a pessoa sem exceção tem o pleno direito de exercer os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e lhes reserva também o direito de não serem discriminadas ou diferenciada com base em sua deficiência (BRASIL, 2009).

Portanto esse documento por tratar sobre direitos e garantias fundamentais da pessoa humana, possui valor de Lei e mostra que:

A importância dessa convenção está no fato de que deixa clara a impossibilidade de diferenciação com base na deficiência, definindo a discriminação como [...] toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (art. 1º, nº 2 “a”) (MANTOAN, 2003, p.24).

Com base nisso, se faz necessário dizer que o Decreto 10.502/20 se equivocou na proposta de separar estudantes com deficiência em escolas e classes especiais pois além de promover diferenciações, segundo o relatório mundial sobre deficiência (2012), durante a condição de seres vivos, todos nós temos, ou teremos, alguma deficiência, que envolve todos os indivíduos, sem distinção. Então, independentemente de quais casos forem, o quadro 5, visa relacionar, a diferença entre Educação especial e a ocorrência dela na perspectiva inclusiva.

Quadro 5 – Educação Especial e perspectiva inclusiva.

Educação especial	Educação especial na perspectiva inclusiva
Sistema separado, paralelo ao regular	Faz parte da proposta pedagógica da escola. Perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Por isso, é tida como transversal do ensino e da aprendizagem
Substitui o ensino regular	Complementa ou suplementa ao processo de escolarização em sala de aula
Dinâmica independente, total ou parcialmente dissociada do ensino regular	Dinâmica dependente, totalmente articulada com o trabalho realizado em sala

Restritiva e condicional. Somente os alunos considerados aptos para o ensino regular podem frequentá-lo	Incondicional e irrestrita. Garante o direito de todos à educação, ou seja, à plena participação e aprendizagem
O referencial é o que se convencionou julgar como “normal” ou estatisticamente mais frequente	Parte do pressuposto de que a diferença é uma característica humana
Baseia-se no modelo médico de deficiência. Foca nos aspectos clínicos, ou seja, no diagnóstico	Baseia-se no modelo social de deficiência. Foca na articulação entre as características da pessoa e as barreiras a sua participação presentes no ambiente
Nem todos os estudantes conseguem se adaptar à escola corresponder ao padrão estabelecido por ela	A escola deve responder às necessidades e interesses de todos os alunos, sem exceção, partindo do pressuposto de que todas as pessoas aprendem
Estratégias pedagógicas para somente alguns estudantes	Diversificação de estratégias pedagógicas para todos

Fonte: Instituto Rodrigues Mendes (1994).

De acordo com o quadro acima o Decreto 10.502 que é do ano de 2020 quando alude ao aparecimento de escolas especiais e classes especiais, faz um retrocesso para o ano de 1971, especificamente para Lei 5.692 que tratava da lei de diretrizes e bases educacionais do Brasil feita no período da ditadura militar (1964 – 1985) e que em seu art. 9º dizia em seu texto que os “alunos com deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial”, em que as normas deveriam estar sintonizadas com as regras das respectivas secretarias de educação da época, ou seja, tinham como destino certo o encaminhamento às escolas especiais (BRASIL, 1971).

Todo esse processo contraria também o Plano Nacional de Educação (PNE, Lei Nº 13.005/2014), cuja inclusão se ampara em seu artigo 2º parágrafos III e V (superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação e formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade).

Analisando que para formação para o trabalho e para cidadania se faz necessário a socialização contida dentro das escolas frequentada por todos em que todos aprendam uns com os outros e por isso, a lei 9394/1996 LDB (Lei de Diretrizes e Bases Educacionais), institui no seu artigo. 9º:

A União incumbir-se-á de: parágrafo IV: estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.

Esta mesma lei (BRASIL, 1996), fundamenta dizendo em seu artigo 59 parágrafo I que: Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades e no parágrafo IV sinteticamente, educação especial para o trabalho e sua vida em sociedade (BRASIL, 1996).

Já a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015 em seu Art. 27 diz:

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

Como podemos constatar, tanto a LDB como a Lei 13.146 defendem a vida, cidadania e trabalho em sociedade, assim como, norteiam as questões curriculares que permitam o acesso e ao desenvolvimento de sua formação suprimindo suas necessidades de aprendizagem e retirando quaisquer obstáculos por meio de técnicas, recursos e organizações específicas que propiciem esse acesso.

Esses cuidados com o acesso e condições para suprir as necessidades daqueles que dela necessitem advém já de períodos pós segunda guerra mundial que impactaram o mundo sobre a maneira de tratamento concedido aos que possuíam deficiência e ficavam confinados, agravando suas patologias e com isso levou a sensibilização pelo surgimento da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 que procurou combater toda forma de discriminação inclusive na educação.

Diante disso, em convenção adotada pelo Brasil em 1968, definiu-se que discriminação dizia respeito à exclusão, preferência ou limitação por características físicas, sexo, religião, origem, etc (KASSAR, 2012). Ressaltamos que compreendemos que a limitação não está no sujeito, mas nos acessos sejam estruturais, sociais ou humanos.

Segundo a autora, a convenção também preconizava principalmente a proibição que permitisse tratamentos desiguais no ensino e por isso eram contrários a estabelecimentos de ensino separados em escolas especiais e classes especiais ao qual consideram que privavam e limitavam a grau inferior do acesso aos diversos níveis de ensino e com isso atingindo a dignidade da pessoa humana.

Para se evitar isso, os estudantes que eram identificados com alguma deficiência, segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB 2/2001 e Parecer CNE/CEB 17/2001) deveriam não apenas ser incluídos à escola com foco nas suas deficiências, mas baseados em suas capacidades que poderiam atingir.

Para isso as escolas tinham o dever não de ajustar o estudante aos padrões julgados como adequados, para que pudesse aprender, mas que a instituição escolar é que deveria realizar os ajustes necessários para receber e atender as diversidades que chegassem até a ela (GARCIA, 2006).

Pensando nisso, é que as questões curriculares merecem ser estudadas com relação ao desenvolvimento que tem dado aos rumos para uma escola inclusiva. Vemos que no decorrer da história e até os dias de hoje, processos legislativos, convenções que teoricamente têm se debruçado para garantir os direitos das diferenças à inclusão mas esbarram-se em normas que acabam sendo óbices para seu total desenvolvimento.

Apesar das normas internas das secretarias que causavam alguns impedimentos, podemos observar que com o surgimento da Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006 que alterou alguns artigos da LDB/96 e estendeu a duração do ensino fundamental para nove anos e com isso surgindo uma nova diretriz que especificamente em seu art. 4º o texto diz que as escolas deveriam focar no acesso de todos ao conhecimento e aos elementos culturais como fundamentais para desenvolvimento da vida em sociedade, propiciando para isso, um ensino igualitário que procura atender as diversidades populacionais e suas demandas sociais (LIBÂNEO, 2012).

O autor destaca com isso que o conceito de currículo contidos nas novas diretrizes é:

"constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes" (art. 9º) (LIBÂNEO, 2012, p.350).

Então guiados por esse mesmo pensamento, é que buscando alternativas de rotas a serem seguidas, para perseguir caminhos para um ensino democrático e que considere o conhecimento trazido pelos estudantes e por eles e junto a eles, os docentes possam adotar o currículo cultural da Educação Física não como um modelo pré-fabricado, mas que busca nas incertezas do caminho uma abordagem dentro da Educação especial, na perspectiva inclusiva, que alcancem a todos.

CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA ABORDAGEM DENTRO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONCEITOS PRÁTICOS

Para iniciar, é importante saber que o movimento pode ser alcançado e percebido de diferentes formas e segundo Rocha (1999), essa dinâmica motora também envolve o movimento dos órgãos internos que são movidos pelo combustível das emoções, que manifestam vida aos membros de um corpo que fala.

Isso é visualizado no choro do bebê que não fala, mas expressa seus desejos pelo movimento das suas cordas vocais. Portanto, existem outras perspectivas de pensarmos o movimento e que ocorrem a todo instante, inclusive em nossa consciência pelas sinapses dos neurônios, os quais, não vemos esse fenômeno, por ser interno, porém ele está acontecendo a todo momento.

Nesse sentido, desconstruir o significado do movimento com seu significante fixo, é fazer a Educação Física ter uma linguagem alinhada à fenomenologia que afirma que o corpo é doador de sentidos aos objetos que estimulam as interações sociais e mesmo estando em silêncio promove o diálogo, pois chama para si o interesse, da comunicação dos que com ele atuam (CARMO, 2007).

Nesse sentido, o currículo cultural é autor de leituras textuais das práticas corporais, assim como, ressignificações dessas práticas. Baseadas nas teorias pós-críticas que permitem uma leitura de mundo em que a cultura corporal permite ao estudante refletir e dialogar com as diferenças (NEIRA, 2018). Objetiva-se com isso, rever as práticas realizadas e promover análises no sentido de flexionar os sentidos da linguagem dentro da motricidade, aos quais, incluam os estudantes com PC não verbais.

Então analisando, o conceito de que o movimento faz parte de uma cultura em que o homem se humaniza, a partir das ações que interferem na sociedade, com inter-relações que produzam significados, é imprescindível que estudantes com paralisia cerebral possam ser incluídos de forma integral (GODOY, 1999).

Portanto, as aulas de Educação Física que estudavam a motricidade se tornavam grandes desafios, pois como adaptar aulas para um estudante que apresentava tamanhas limitações motoras. Seguindo o currículo da escola eram adaptados para ele práticas sobre higiene, alimentação por meio de imagens e treinamentos para realização de pinça para escrita e trabalhos para manutenção de sua postura, enquanto seus colegas jogavam na quadra. Em razão disso, para contextualização de alguns trechos desse trabalho também me constituo

como sujeito dessa pesquisa ao trazer em alguns momentos, relatos de experiências vividas por mim na prática com o atendimento a estudantes com PC.

Nessa experiência, pensando em descolonizar o currículo e inclui-lo, propus ao professor da turma com base na fenomenologia realizar o jogo com a turma em que os estudantes teriam que jogar utilizando “posições inabituais do corpo” (MERLEAU-PONTY, 1994, p.276), como por exemplo chutar apenas com a canela no futebol e no handebol segurar a bola com os punhos e com isso fazê-los compreender o outro.

Em um segundo momento modificamos a regra do jogo utilizando duas bolas em que uma delas deveria ficar no colo do estudante com PC e quando este jogasse a bola ao chão o jogo parava e seus colegas tinham que avançá-lo até onde a bola jogada parasse, percorrendo o campo adversário, sendo que a sua chegada à área era considerada gol e com isso foi flexionado a linguagem motora sem diferenciação e categorizações no currículo (MANTOAN, 2003).

Portanto, para se entender o sentido da Educação Física, que queremos dizer ou chegar, é necessário entender como ela se articula na prática, por meio, de experiências pois:

Relatos de experiência podem ser tomados como escrevivências, ao manifestarem impressões do fazer pedagógico vivido pelos próprios autores e autoras. São histórias de quem propõe, faz junto com os estudantes, reorganiza o seu fazer e aprende cotidianamente. Histórias de quem enfrenta o sol, o vento e a chuva, de quem avança noite adentro na labuta pedagógica. De quem ouve o barulho da quadra, pátio ou sala de aula. De quem disputa espaços e tempos. De quem, ao desafiar a lógica conteudista, reprodutivista e transmissora das pedagogias modernas, se depara com discordâncias, desentendimentos e muitas dificuldades, mas também recebe apoio e carinho, principalmente das alunas e alunos (NEIRA, 2020, p.7).

Por isso, homenageando relatos de experiência de docentes que entregaram-se aos processos de criador e criatura, que vivem a realidade pedagógica e a transformam junto com os estudante, é que as escrevivências devem ser lembradas pois permitem a reprodução e organização das palavras antes caladas de professores e professoras diante do seu fazer pedagógico que transbordam o conhecimento para além da lógica conteudista, que já vem empacotada e pronta para ser entregue, mas, ao invés disso reconstrói a história, com a escrita realizada pelos excluídos, e a si mesmo ganha voz para divulgar os processos que constroem essa realidade (NEIRA, 2020).

Portanto, existem outras perspectivas de pensarmos o movimento e que ocorrem a todo instante, inclusive em nossa consciência pelas sinapses dos neurônios, os quais, não vemos esse fenômeno, por ser interno, porém ele está acontecendo a todo momento. Então

existem diversas maneiras de pensarmos o corpo em movimento. O sujeito que experencia a emoção de movimentar um objeto é autor da construção de sentido de sua ação. O indivíduo mesmo parado pode estar em movimento, pois os objetos em movimento, movimentam sua consciência em direção a ele (CARMO, 2007).

Partindo de uma educação que contempla a todos, dentro da perspectiva da inclusão acompanhei no ano de 2018 na escola estadual Profa Flavina Maria da Silva na cidade de Campo Grande MS, um estudante com paralisia cerebral sem oralidade que apresentava, apresentava espasticidades que impediam seus movimentos autônomos devido a rigidez muscular que se alterava na dinâmica das interações sociais.

Por isso, as aulas de Educação Física, se tornava grande desafio, pois como adaptar aulas para um estudante que apresentava necessidades especiais a partir de sua realidade e condição motora. Então seguindo o currículo da escola eram adaptados para ele práticas sobre higiene, alimentação por meio de imagens e treinamentos para realização de pinça para escrita e trabalhos para manutenção de sua postura, enquanto seus colegas jogavam na quadra.

Pensando em descolonizar o currículo fiz uma leitura do jogo. Anotei os momentos em que houve reclamações sobre as falhas de uns sobre os outros em questões como não alcançar a bola, não acertar o gol, não tocar a bola, fazer faltas em excesso. Isso mostrou que as “posições inabituais do corpo”, como, por exemplo, chutar com a canela no futebol e no handebol deixar a bola escorregar das mãos faz parte das deficiências temporárias que ocorreram no jogo (MERLEAU-PONTY, 1994, p.276).

Então de acordo com esse contexto, modificamos a regra do jogo, utilizando duas bolas em que uma delas deveria ficar no colo do estudante com (PC) e quando este jogasse a bola ao chão o jogo parava e seus colegas tinham que avançar ele até onde a bola jogada parasse, em direção ao campo adversário, sendo que a sua chegada à área era considerada gol e com isso foi flexionado a linguagem motora sem diferenciação e categorizações no currículo (MANTOAN, 2003).

Dentro desse contexto é sabido que a CF/88 em seu artigo 205 define como direito de todos a educação que venha desenvolver a pessoa para exercer a cidadania e qualificação para o trabalho, sendo assim, é dever do Estado oferecer igualdade de condições de acesso por meio de atendimento educacional especializado. Esse atendimento é assegurado pela LDB/1996 que diz em seu Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades.

Então o (PEI), visa atender as necessidades dos estudantes com deficiência baseado em currículos específicos que direcionem o atendimento. Pensando nisso iremos nos reportar a alguns recortes de um (PEI) de um estudante com paralisia cerebral sem oralidade e confronta-lo diante da Educação Física cultural tendo por objetivo verificar se existe um ensino emancipado em suas práticas. Introduzindo o documento temos a identificação das necessidades educativas do estudante com diagnóstico médico Paralisia Cerebral⁵:

Indicar o uso da linguagem e da comunicação:

O estudante é não verbal, se comunicando apenas por pequenos apontamentos com dedo que realiza com muita dificuldade sobre figuras colocadas para que ele as identifique. Outra forma de comunicação ao qual foi descoberto é através do sorriso quando concorda com algo e quando fica inquieto se movimentando de forma descoordenada é porque discorda de algo. Tenta se expressar com a voz de forma a produzir sons sem identificação, produzindo apenas ruídos.

Indicar o uso da interação social recíproca:

O estudante colabora e dispõe-se a ajudar, expressa seus sentimentos e interage facilmente com o grupo, tem uma boa interação com a comunidade escolar. Não frequenta a sala de recursos, tem atendimento fisioterapêutico, fonoaudiológico e terapia ocupacional na instituição APAE.

Indicar comportamentos específicos:

O estudante possui comportamentos variáveis de acordo com o ruído da sala, pois se incomoda quando a sala está muito barulhenta demonstra também vontade de aprender e escrever quando olha seu caderno e materiais como lápis, caneta e borracha.

Indicar o foco de interesse na escola:

O foco de interesse na escola é a socialização onde o estudante se mostra bastante sociável sempre sorridente aos colegas com exceção de uma aluna ao qual devido a um ocorrido ele não gosta dela e ameaça puxar o cabelo. Busca seu desenvolvimento e exercer seu direito de inclusão junto aos seus colegas, onde alguns já o conheciam da outra escola.

Indicar o uso da Língua Portuguesa:

Não foi possível obter uma comunicação suficiente com o estudante que permitisse identificar seu nível de conhecimento em língua portuguesa. Com muita dificuldade faz apontamentos para as respostas solicitadas de forma não permitir ter a certeza de seu entendimento ou nível de alfabetização.

Indicar o uso da Matemática:

Na disciplina de matemática devido não ser possível uma comunicação clara com o estudante não descobri fidedignamente seu conhecimento, pois alguns apontamentos incertos foram realizados com relação a sequência numérica.

Conhecendo o Estudante

Possui acompanhamento médico e realiza atendimento fonoaudiólogo, terapia ocupacional e fisioterapia na instituição APAE, às quintas feiras. Faz acompanhamento com neuro. Não toma medicamentos, apenas toma um óleo para ajudar digestão.

Fonte: Modelo de ficha do Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI), alimentada pelo professor (a), 2018.

Podemos observar que em dois momentos relatados o estudante não obteve êxito ao indicar uso da língua portuguesa e matemática devido a impossibilidade de comunicação e

⁵ Cid 10 G80 – referência médica a essa deficiência.

gerando frustrações aos professores e técnicos que se sentem impossibilitados de realizar intervenções.

Visualizamos aqui o primeiro entrave advindo da ideia de que o estudante deve se adaptar ao currículo, gerando um vazio curricular. Esse vazio é alimentado pela falta de vazão dada ao ambiente cultural, como fonte de conhecimento, que alimenta o currículo ao qual deve gerar uma justiça curricular pois em um ambiente, com discentes diversos em características físicas, psicológicas, biológicas etc., somente é possível chegar a um denominador comum por meio daquilo que é comum a todos que é a cultura em que eles fazem parte, ambiente identificado por eles. Por isso:

Assim como a natureza penetra até no centro de minha vida pessoal e entrelaça-se a ela, os comportamentos também descem na natureza e depositam-se nela sob a forma de um mundo cultural. Não tenho apenas um mundo físico, não vivo somente no ambiente da terra, do ar e da água, tenho em torno de mim estradas, plantações, povoados, ruas, igrejas, utensílios, uma sineta, uma colher, um cachimbo. Cada um desses objetos traz implicitamente a marca da ação humana à qual ele serve (MERLEAU-PONTY, 1948, p. 465).

Essa problemática tem ocorrido devido uma padronização de ensino em que:

Os alunos do ensino fundamental estão organizados por séries, o currículo é estruturado por disciplinas e o seu conteúdo é selecionado pelas coordenações pedagógicas, pelos livros didáticos, enfim, por uma “inteligência” que define os saberes e a sequência em que devem ser ensinados (MANTOAN, 2003, p. 27).

A autora escreve que a consequência dessa organização didática padronizada leva a situação como essa relatada em que o estudante não conseguiu ser compreendido por não se adaptar a um currículo imposto, formado por disciplinas que em vez de serem meios para entendermos nós mesmos e o mundo, são compartimentadas com um fim nelas mesmas em que o professor é um ser com a verdade absoluta e imutável sendo reprovados os que tentam processar os conhecimentos de forma autônoma de um outro ângulo.

Para reverter esse quadro um estudo realizado sobre a liberdade curricular revela que a Educação Física cultural:

Como função social, deseja ampliar e aprofundar o repertório que os estudantes possuem em relação às práticas corporais, ressignificando o que é produzido no âmbito da cultura, reconhecendo e desconstruindo as relações de poder que se engendram e produzem as danças, lutas, esportes, brincadeiras e ginásticas tal como as conhecemos (BONETTO, 2018, p. 05).

Baseados na função social que a escola deve possuir, o roteiro pedagógico deve estar pautado na cultura em que o estudante está imerso. Nesse caso, algumas situações verificadas nos mostram que nessa escola os estudantes possuem a cultura de fazer passos de dança, então nada impede em que esses estudantes venham aprender utilizando-se da tematização sobre a dança, possibilitando aos que não eram alfabetizados serem estimulados a se interessar em ler a descrição das brincadeiras com esse tema.

Diante disso, tematizar segundo Martins; Neira (2014), é colocar as questões dos estudantes como teoria da aula e ressignificar as diferentes práticas imersas no currículo cultural que por analogia com o jogo da capoeira, ao qual, não existem movimentos preestabelecidos, mas cada movimento antagônico é respondido pela leitura realizada pelo oponente e assim deve ser a didática de ensino centrada no estudante.

Essa didática indica que as dificuldades de comunicação de estudantes com PC, sem oralidade, e que não apresentam respostas acessíveis a comandos pedagógicos, deve ser centralizada em um aprendizado que envolva toda comunidade escolar pois:

o mundo no qual os sujeitos vivem e experienciam é um mundo social e cultural, dentro do qual os sujeitos se relacionam de forma múltiplas nas suas interrelações. A postura de descrever esse mundo-vida dos sujeitos dá-se para fins práticos, buscando conhecer e compreender sua conduta, seus motivos, etc., que se originam nas circunstâncias biograficamente determinadas dos sujeitos (BASTOS, 2017).

Essa pedagogia que envolve a dialética entre cultura e ensino deve permear toda comunidade escolar pois:

Uma teoria por si só não é capaz de dar conta de todas as mazelas da exclusão, mas o trabalho colaborativo envolvendo a equipe gestora, os professores e a sociedade será capaz de mudar o atual cenário de marginalização dos diferentes ainda visível em muitas instituições (NEIRA, 2014, p. 172/173).

Por isso, além de um trabalho colaborativo, com toda comunidade escolar, são necessárias mudanças em direção, a uma reorganização do currículo, para desconstituir a forma tradicional padronizada, que engessa o ensino e o reduz a uma monocultura científica, que considera apenas o professor como carregado de um conhecimento e gestor dos padrões de avaliações, cujos desafios na Educação Especial são cada vez maiores, quando o assunto são critérios avaliativos por notas (GARCIA, 2008).

Essa avaliação se torna um desafio tanto para o professor especializado quanto para o professor regente que baseados em seguir os padrões curriculares e a cumprir o cronograma de conteúdos que lhes são exigidos, não tem a liberdade para trabalhar com os dados

fornecidos no Planejamento de Ensino Individualizado (PEI) pois estes devem ser adaptados de acordo com as aulas planejadas pelo regente. Então, seguindo na identificação do estudante com as habilidades e competências vamos verificar os dados que conduzem ao trabalho pedagógico especializado atual.

HABILIDADES E COMPETÊNCIAS

Função Cognitiva

Não foi possível obter comunicação suficiente que revelasse suas percepções, por completo, porém foi detectado que possui audição conservada e sensível a efeitos sonoros, fala comprometida, apresentando sialorreia.

ATENÇÃO

O estudante demonstra pouca atenção, distraíndo-se facilmente em sala de aula.

MEMÓRIA

Possui certa capacidade de memorização lembrando fatos ocorridos onde demonstra através de gestos ou sorrindo. Lembra episódios ocorridos a tempos atrás, como por exemplo palavras com conotações ruins, onde através da revelação do significado através do dicionário, ele se mostra agitado e não gosta de ser chamado de “zé ruela” pois disseram a ele que tem conotação de afeminado.

LINGUAGEM

Não foi possível estabelecer uma comunicação plena com o estudante. Foi possível apenas observar algumas respostas através de sorrisos para respostas positivas e espasmos para negação.

RACIOCÍNIO LÓGICO

Devido não ser possível estabelecer uma comunicação com o estudante não foi identificado plenamente se o mesmo possui conhecimentos numéricos suficientes.

DESENVOLVIMENTO E CAPACIDADE MOTORA

O estudante é cadeirante, porém pedala com as pernas por bom tempo e realiza movimentos de forma descoordenada com grande dificuldade de apontar algo. Não consegui controlar também lábios inferiores para alimentar se ou ingerir líquidos. Dentro de sala procuro arrumar sua cabeça para não ficar caindo para lado e também procuro ajuda-lo esticar e dobrar os braços para evitar espasticidade. Não consegue realizar pinça para escrever ou comer, somente com auxílio realiza esses movimentos. O aluno consegue ficar de pé com apoio de alguém e demonstrou gostar de ficar no colchonete na educação física.

Função Social / Pessoal

ÁREA EMOCIONAL – AFETIVA – SOCIAL

Apresenta-se alegre e disposto a se divertir e interagir com pessoas que brinquem ou falem alto com ele, tem senso de humor para brincadeiras que emitem sons. Reclama emitindo sons como se fosse chorar diante de determinadas situações. Demonstra não querer ir embora quando sua mãe o busca da escola, realizando movimento exacerbados com pernas e braços. Gosta de elogios e sente-se bem com pessoas que o acarinhem, ficando extremamente nervoso com uma estudante ao qual para ele representava perigo entre ele e sua professora e hoje ainda lembra desse fato com ciúmes e tem aversão a ela.

Fonte: Ficha do Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI) alimentada pelo professor (a), 2018.

Podemos perceber então, que na função cognitiva, linguagem e raciocínio lógico não houve identificação de seu processamento devido a inviabilidade comunicativa para obter respostas desse estudante. O fato é que a comunicação fica prejudicada devido à visão instrucional que sempre enxergou o ensino pelas respostas que consideramos esperadas e isso é notado pelo fato de ser percebido como conservado sua audição e, assim sendo, as outras

funções erroneamente passam ser consideradas como não atuantes por não permitir uma expressão ao qual compreendamos.

Por esse motivo compreender esse estudante se torna uma questão de justiça curricular, pois garantir, a esses discentes oportunidades de exercer seus direitos à socialização, ao voto, cultura, etc. evitará cairmos na irresponsabilidade desses jovens estarem na escola enganosamente aprendendo por uma máscara da inclusão (PADILHA, 2023).

Outro aspecto compreendido nesse estudante foi a habilidade de memória em que ele lembrou de uma determinada palavra e a associou ao significado dela e outro fato relatado foi que apesar de ser cadeirante possui movimentos em suas pernas e apresenta por gestos suas emoções, ora sorrindo, ora contraindo-se. Porém, apesar de todos esses aspectos importantes na aula de Educação Física passava maior parte do tempo apenas no colchão.

O fato acima revelado aponta que os conhecimentos interdisciplinares é um dos recursos que podem ser utilizados, e isso é comprovado pelo fato do estudante reconhecer uma palavra e seu significado em língua portuguesa e ter habilidade motora expressiva de emoções por gestos realizados, porém não foi compreendido e assim não se completou o processo inclusivo necessário.

Sendo assim, pela interdisciplinaridade e cultura trazida por esse estudante, a tematização de vivências corporais ligadas às leituras realizadas pelo discente na quadra utilizando-se das interações seriam elementos ricos para construção de um plano de comunicação alternativa construída pelo próprio estudante.

Esse aspecto em que o sujeito do aprendizado constrói seu conhecimento, atendendo suas necessidades é a chamada pedagogia centrada no estudante e em uma aula de práticas corporais, o indivíduo revela o desejo de mover o objeto que o estimula para isso, e não propriamente mover o seu corpo. Com base nisso, de acordo com os objetos visualizados, e respostas fornecidas pelo estudante são registradas as construções verbais e não verbais durante a aula (MERLEAU-PONTY, 1994).

Essas construções são possíveis de serem realizadas pois conforme identificado no planejamento o estudante conseguiu associar a palavra “zé ruela” a um significado de contexto “afeminado”, mesmo que não fazendo sentido o que lhe disseram, o fato de haver essa habilidade de associar, é uma faísca que pode alimentar uma grande chama de aprendizados pois:

É verdade que a comunicação pressupõe um sistema de correspondências tal como o que é dado pelo dicionário, mas ela vai além, e é a frase que dá seu sentido a cada palavra, é por ter sido empregada em diferentes contextos que pouco a pouco a

palavra se enche de um sentido que não é possível fixar absolutamente (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 519/520).

Em virtude disso existe a necessidade de a educação ser planejada de acordo com o contexto cultural, ao qual pertence, pois promoverá as condições de aprendizado sem diferenciações e como diz Carmo (2001), sem produzir situações que promovam comparações de desempenho pois a liberdade curricular proporciona o aprendizado no tempo e espaço adequados.

A autora concorda em que é necessário “superar a estrutura orgânica da escola estando nos referindo principalmente à sua função social, à reformulação curricular em suas dimensões política, técnica e “oculta” (CARMO, 2001, p. 5). E tudo isso para que um dia presenciemos mudanças que percorrem dentro de aspectos históricos da Educação Especial os enfrentamentos, para uma educação inclusiva, não apenas aos estudantes com deficiência, mas democraticamente de/para todas as diferenças.

2.1 Aspectos da Educação Especial e o tratamento dispensado às diferenças.

Os desafios na aprendizagem fazem parte da vida dos estudantes, porém, em se tratando de crianças com deficiência, a situação merece um maior cuidado. Começaremos com o conceito de Educação Especial que é entendida como uma modalidade de ensino que visa incluir e atender estudantes com deficiência e que preferencialmente seja realizada na rede escolar comum de ensino, sendo também, promovidos atendimentos domiciliares e hospitalares atualmente.

Porém historicamente, o contexto de inclusão social e educacional foi outro, com bem menos acesso do que trazem os documentos. Embora a pesquisa fenomenológica não trabalhe na perspectiva histórica, retraremos momentos históricos no sentido de contextualizar o tema.

De acordo com Capellini (2012, p.7), cada cultura entendia deficiência de uma forma, assim como, a legislação era influenciada por ela. Nesse cenário: na Idade Primitiva o sistema de sobrevivência era a caça e a pesca em ambientes hostis, forçando os integrantes das tribos a abandonarem deficientes a própria sorte. Na Idade Primitiva, Esparta e Atenas viviam a estética de corpos atléticos e ativos em sua estrutura sociocultural e aos de “incompletude corporal” cabia ou ser lançado de precipícios em Esparta ou o abandono de Atenas.

Já na Idade Média, o Cristianismo e as curas de Jesus trouxeram alma aos deficientes, e cuidados do personagem “São Nicolau” com esse público 300 anos depois de Cristo (DC), porém ainda sem direitos em nenhuma esfera, ora cuidados pela igreja, ora torturados como atrações de circo ou pela religiosidade. Nesse período a Europa elevava a questão da deficiência a espiritualização de uma punição divina ao corpo deficiente para expiação de pecados e por isso deveriam ser afastados da sociedade ou mortos (FERREIRA, 1994).

Essa situação só viria a mudar no século XVI, quando as questões relacionadas com as diferenças e com as anormalidades deixam de ser controladas pela igreja e passam a serem tratadas como questões médicas e no século seguinte passam a serem segregadas em residências para atendimentos institucionalizados e só no início do século XX passam a serem atendidas em classes especiais e diferenciadas dentro das escolas (FERREIRA, 1994).

Assim, ao longo do século XX, cada vez mais matrículas foram alcançadas e maiores recepções aos bancos escolares de crianças com deficiência foram sendo incluídas e alcançadas na universalização do ensino, mas o conceito mal utilizado com a nomenclatura de necessidades educacionais especiais aumentava o olhar do atendimento sobre a patologia e ampliava a exclusão, principalmente dos menos favorecidos (KASSAR, 2012).

No Brasil, Mendes (2010), diz que a motivação para cuidar dos deficientes teve influência do instituto dos meninos cegos e instituto dos surdos e mudos no fim do Século XIX. Porém, a mesma autora cita o descaso no período colonial não somente com grupos de pessoas com deficiência, mas com público em geral, pois foram criadas poucas instituições, e essas apenas tinham a política de se autopromoverem.

Assim, com o advento do sistema escola novista, visava-se maior inclusão ao trazer mudanças na estrutura tradicional e intelectualista das escolas, buscando força nas pesquisas para tentar encontrar soluções, que culminaram com a entrada da psicologia nas instituições de ensino.

Em meio a várias reformas para a educação especial e apesar da Escola Nova investir em pesquisas em defesa das diminuições das desigualdades sociais, ter foco no ensino especializado e testes psicológicos, ao contrário do que se esperava, aumentou-se a segregação devido a esses testes servirem de justificativa para separar os que não atendiam as exigências da educação oferecida com o discurso de que esses estudantes estariam mais bem adequados com essa separação.

Esse processo seletivo é regido pelos interesses políticos e de mercado que na Educação tem inserido seus ideais gerando a inclusão excludente dito por Saviani (2007), que

relata ser uma pseudo-inclusão, pelo fato de que as diversas modalidades de ensino dispostas não dão conta do preparo adequado para o mercado de trabalho, mas somente servem de parâmetros quantitativos estatísticos para a busca de metas e alcance da universalização exigida.

Essa universalização foi conquistada apenas teoricamente na legislação porque esbarra nas grandes desigualdades sociais encontradas no Brasil além de:

Falar sobre a educação especial no Brasil implica, necessariamente, a consideração de dois aspectos constitutivos de nossa história: a desigualdade e a diversidade. O país é construído a partir da diversidade de populações e de suas histórias, mas de forma extremamente desigual. A formação econômica do Brasil e as características de sua organização social fizeram com que o país passasse a conviver com vários problemas que impactaram diretamente a vida de crianças e jovens brasileiros, muitos dos quais presentes até hoje (KASSAR, 2012, p.835).

Por isso, a autora ressalta que dentre as populações historicamente excluídas estão os estudantes com algum tipo de deficiência e que hoje tem o direito de frequentar os mesmos espaços escolares nas escolas comuns, apesar da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva de 2008 ainda não ter entendido claramente para quem as adaptações deveriam ser realizadas, pois não olhavam as necessidades transitórias que também envolviam os demais discentes e isso levava a um processo de adaptação com diferenciações.

Por isso, valorizar a construção de sujeitos críticos, é construir saberes que valorizam as diferenças e que ocorra a partir dos desejos e anseios do discente e assim a adaptação das atividades serão realizadas de forma democrática, sem diferenciações, alcançando a todos os sujeitos do aprendizado que aprendem uns com os outros e reconhecem suas limitações e de seus colegas. Nessa vertente, a Educação Especial como modalidade de ensino tem a missão de promover uma sociedade igualitária, por meio de ações que favoreçam condições, não somente de acesso, mas de uma participação social que valorize as diferenças (MANTOAN, 2003).

Sendo assim, a exclusão pode ocorrer de diversas maneiras e com os mais variados públicos que não se encaixam nas exigências de consumidores de um mercado em ascensão. Esses projetos ideológicos são visíveis na escola que cerceia a livre expressão de estudantes que devem ser ouvintes, recebendo as informações como recipientes vazios, desprezando o repertório produtivo cultural de construção do aprendizado advindo desse estudante (FREIRE, 1987).

Para valorização desse repertório revelam a necessidade de se introduzir uma pedagogia centrada no discente que tem o direito de ser o protagonista de seu aprendizado,

pois o saber centralizado na figura do professor assim como ocorreu no período do Estado Novo a educação teve invadida suas liberdades de atuação enfatizando uma consciência nacionalista e não mais com objetivos de progressão social (MARTINS & BICUDO, 2006).

Tudo isso, ocorreu porque o Estado Novo imitou as ideias dos regimes totalitários que utilizavam a propaganda de seu regime, pela educação, promovendo o controle e coerção no ensino, buscando corpos saudáveis e disciplinados, ou seja, “ideais”, aptos ao trabalho (HENN, 2013).

Como consequência desse sistema o professor traz pronto o conhecimento ao estudante que deve se adequar a padronização social imposta. O termo “coerção” de acordo com Piassa (2020, p.153), foi adotado pela teoria positivista de Durkheim que tem o objetivo de exercer um ajuste sobre o indivíduo ao qual é treinado para dar respostas desejáveis a uma sociedade.

Esse modelo de estudante pronto e desejável pela sociedade foi uma barreira para o progresso social, porque o discurso estado novista, por meio da eugeniação, buscava o melhoramento da raça. Pois o pensamento na Europa alemã era que: “a melhoria genética somente seria alcançada com a eliminação dos considerados “degenerados”, noção que resultou em bárbaros crimes contra a humanidade” (COSTA, 2009, p. 85).

Seguindo esse modelo, a tendência higienista da Educação Física, tem objetivo de assepsia da saúde de corpos que precisam estar fortes e saudáveis para o trabalho e para combater as doenças causadas pelo problema de moradia e saneamento como consequência da exploração elitista, (GHIRARDELLI, 1989).

Em virtude dos fatos acima mencionados, a inclusão pode ser alcançada por todos os sujeitos, sejam com ou sem deficiência, pelo fato de descentralizar as relações de poder de práticas dominantes e valorizar o protagonismo individual de cada indivíduo sem precisar diferenciar as atividades pois sua construção é escrita e projetada em cada momento social da aula.

Isso permite que estudantes com deficiência e com dificuldades de comunicação possam não somente utilizar uma prancha de comunicação alternativa pronta, mas que ele próprio produza a sua, sendo esse o papel do currículo cultural na construção de novas identidades inclusivas e que serão abordados a seguir.

2.2 O papel da Educação Física na construção de identidades inclusivas dentro da comunidade escolar

A função da Educação Física na perspectiva cultural não é se transformar em mais uma teoria ou conteúdos inerentes a disciplina, pois assim a monocultura do saber e a repressão a episteme continuariam seu ciclo impiedoso. Mas ao contrário disso busca-se contra-atacar todos os tipos de exclusão por meio do aprimoramento das ações discursivas produzidas pelas linguagens divulgadas cientificamente, pelo senso comum de nossos estudantes e na tentativa de alcançar a corrida das mudanças ocorridas em nossa sociedade questionando os marcadores sociais que coordenam as relações de poder, estabelecendo um equilíbrio de forças democráticas entre eles (NEIRA, 2016).

Por isso, analisando a raiz de formação dos processos constituídos e que engrenam as ideologias pedagógicas trazidas pelo sistema, hoje temos uma luta para estabelecer a reflexão sobre as diferenças, assim como, acalmar os ânimos entre os diferentes que não se compreendem em suas diferenças. Portanto, a partir de 1980 a Educação Física muda o foco na perspectiva biológica, fisiológica e física para se dedicar a inclusão do ser humanamente, socialmente e culturalmente constituído (MARTINS, 2014).

Assim sendo, sinteticamente:

[...] a perspectiva cultural de Educação Física questiona o próprio currículo das escolas quanto ao seu papel legitimador da cultura dominante e busca problematizar os marcadores sociais que atravessam as práticas corporais como diferença entre gêneros, classes sociais, etnias, orientação sexual, cultura e religião (MARTINS, 2014, p.168).

Então, adotar essa perspectiva é fundamental, principalmente quando observamos que historicamente nossa população cresceu em meio à diversidade, porém também cresceu em meio às desigualdades e injustiças, que trazem marcas até hoje, trazidas por origens escravocratas, aos quais foram livres da escravidão mas não das correntes do desemprego, da segregação e preconceitos e assim vagavam pelas ruas, vistas como sem culturas ou analfabetos marginais que necessitavam de uma educação que os conduzissem ao caminho desejado pelo sistema da época (KASSAR, 2012).

Porém o poder foi transmitido para área educacional com a função de “ensino e aprendizagem”, transmitindo a ideia que se aprende algo apenas se existe alguém com maior capacidade para ensino do que aquele que precisa aprender e então com esse pensamento pode –se por meio do ensino modelar, conformar e manipular aos receptores dessa aprendizagem da maneira que mais agrada os padrões direcionados pelo Estado e com isso

vemos os modelamentos por meio das apostilas, livros didáticos que assumem um controle sobre os modos e como ensinar, grupos, classes ou turmas com a ideia de que todos devem aprender ao mesmo tempo e da mesma forma independente de características, deficiência ou individualidades biológicas, criando uma aprendizagem universalizada (CARDOSO JR, 2006).

Então com a aprendizagem padronizada, o docente deveria assumir uma identidade para se ensinar, quase sempre acompanhada da fisionomia “cara fechada” transmitindo um saber aceito como verdade, nascendo a figura do docente como articulador da aprendizagem no campo político e social. Articulando a máquina do poder para agir no controle de todos que não se adaptam as ideias pedagógicas padronizadas e vistos como estranhos ou despreparados por não demonstrar uma racionalidade disciplinar controladora (COSTA, 2019).

Fugindo então dos padrões disciplinares e controladores que não davam conta da realidade vivenciada no final do século XX, pois não conseguiam atender as demandas que a diversidade trazia e com isso, surgiu o pós-modernismo que se depreendem do caráter imutável das ideias trazidas pelo iluminismo e passam a questionar a construção do saber por meio da análise dos pensamentos sociais e políticos em que estavam inseridos e desenvolvendo o ensino voltado para estudantes com identidades diversas que são desenvolvidas com base na valorização dos conhecimentos trazidos por ele, pelo senso comum e pertencentes à cultura popular e também valorizando a cultura paralela à escola (NEIRA, 2016).

Essas identidades formadas pelos conhecimentos trazidos das culturas paralelas à escola desfaz o conceito daquelas marcas identitárias produzidas pelos princípios liberais de igualdade reguladas pelo Estado e que homogeneizam todos e conduzem as relações de poder na produção das diferenças, constituindo hierarquias entre as identidades fixadas com base na igualdade que rotulavam aos estudantes especiais porque:

Se a igualdade é referência, podemos inventar o que quisermos para agrupar e rotular os alunos como PNEE, como deficientes. Mas se a diferença é tomada como parâmetro, não fixamos mais a igualdade como norma e fazemos cair toda uma hierarquia das igualdades e diferenças que sustentam a “normalização”. Esse processo — a normalização — pelo qual a educação especial tem proclamado o seu poder propõe sutilmente, com base em características devidamente selecionadas como positivas, a eleição arbitrária de uma identidade “normal” como um padrão de hierarquização e de avaliação de alunos, de pessoas. Contrariar a perspectiva de uma escola que se pauta pela igualdade de oportunidades é fazer a diferença, reconhecê-la e valorizá-la (MANTOAN, 2003, p.20).

Diante disso os pressupostos do pós-modernismo focam o direcionamento pedagógico para valorização das identidades presentes na escola, permitindo que todos os

grupos sociais que dela façam parte possam se constituir como produtores de conhecimento sem a dominação de uns sobre os outros e sem a coerção de suas formações baseadas em conceitos divulgadores de igualdades que não fazem a diferença (NEVES, 2016).

Essa verdade é trabalhada por meio da tematização que constitui em não antecipar conteúdos que fazem parte da aula, mas em trazer as questões trazidas pelos estudantes que são as vozes produtoras do conteúdo dessa aula e com isso além de valorizar a participação de todas e todos, contribui para desconstrução de rótulo e termos pejorativos que excluem os grupos minoritários.

Diante disso, estar incluído envolve desenvolver as atividades desse estudante juntamente com o grupo, mesmo que suas especificidades exijam técnicas específicas para sua realização como ocorre com estudantes com deficiência, como por exemplo, a facilitação neuromuscular propioceptiva⁶, ao qual ao ser tematizada durante o alongamento com todas as crianças, além de atender às peculiaridades de todos ainda permite o ensino sem diferenciações, e isso ocorre porque:

[...] o ensino que ministram difere radicalmente do proposto para atender às especificidades dos educandos que não conseguem acompanhar seus colegas de turma, por problemas que vão desde as deficiências até outras dificuldades de natureza relacional, motivacional ou cultural dos alunos (MANTOAN, 2003, p. 33).

Diante disso, a Educação Física culturalmente orientada, tematizando a aula acima, poderia também abarcar questões de saúde que tratam sobre as relações de poder envolvendo as questões entre medicina terapêutica e a medicina hegemônica, promovendo conhecimentos que fazem o indivíduo reconhecer a existência de outras ciências, derrubando o “Império Cognitivo”, e com isso conhecendo a existência de novas significações (SANTOS, 2019).

As suas raízes históricas de formação também entram em jogo de análise, pois formam uma cadeia de ciclos no decorrer do tempo em que as práticas de grupos euroestadunidenses foram privilegiados durante as aulas de Educação Física e com isso o pós-colonialismo visa valorizar os grupos excluídos e suas representações que nas brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas posicionam os sujeitos que dela participam e

⁶ A facilitação neuromuscular propioceptiva, que visa produzir um alongamento que gerará um reflexo de contração como defesa, e para essa contração não ser tão forte ao ponto de gerar lesões, um relaxamento é liberado por um aparato interno na extremidade muscular, chamado “complexo de golgi”, aumentando a função sensório motora (GODOIE ISHIDA, 1997).

interferem, por fim, na constituição de sua identidade de acordo como os discursos da cultura corporal que são estabelecidos (NEIRA, 2016).

2.3 A cultura corporal e a linguagem descolonial necessárias para a produção de identidades e diferenças na perspectiva inclusiva

Corpo e mente. Um dualismo que propõe na integralidade constituir também uma educação integral do ser. Será que a educação atual tem conseguido alcançar esse objetivo? De acordo com Boaventura, ainda estamos longe desse intento. O autor destaca que: A ciência até chegar aos dias de hoje tem em seu passado uma trajetória de críticas por ser incompleta e parcial, isso porque não abarcou o conhecimento do senso comum, cultural e interações entre as culturas e o conhecimento, denominado de “monocultura do saber” que faz parte de um conhecimento unilateral (BOAVENTURA, 2007, p.233).

A esse conhecimento unilateral, foi chamado de “educação bancária”, sendo o professor o depositário do conhecimento e o estudante era apenas preenchido em seu “vazio” pelo saber, retirando o seu posicionamento discursivo sobre as marcas que seu corpo tanto historicamente como na vivência traz por meio da cultura a qual ele está envolvido e que constitui uma história que nunca é vazia (FREIRE, 1987, p. 36).

É impossível o meu corpo estar vazio de conhecimento, pois não somos seres vivendo em um mundo físico constituído apenas de natureza, mas somos o ambiente que percorremos, porque ali recebemos as marcas da humanidade que por ali passou e assim como também deixo minhas marcas que transmitem pelas minhas ações a cultura que pertença (MERLEAU-PONTY, 1994).

Por isso, vejo pela luz da Fenomenologia de Bicudo (2006), que uma aprendizagem significativa se torna útil e eficaz ao estudante quando para ele o significado de mundo é trazido nesse aprendizado. Especificamente, trazer para o seu mundo um “mundo” de oportunidades que são clareados pela luz das ideias e perspectivas levadas ao estudante por uma pedagogia centrada nele como ser cultural que traz consigo um conhecimento peculiar, ao qual, permeia pelo campo sociológico, psicológico e biológico em que o professor deve saber dialogar com e entre estas ciências para entender esse universo complexo trazido por ele.

Diante disso, torna-se premente o educador romper com fronteiras que delimitam seu campo do saber e isso é possível pela transdisciplinaridade e ecologia de saberes. A transdisciplinaridade constitui -se como disciplinas individuais que podem ser pensadas de

maneira transdisciplinar. Já a ecologia de saberes não parte de disciplinas, apenas, mas de conhecimentos científicos, que se comunicam com outros conhecimentos, indo além da epistemologia positivista que enxerga o conhecimento científico como verdadeiro se fechando para novos saberes (BOAVENTURA, 2007).

Por essa razão o grupo acadêmico deve pensar em outras possibilidades de fazer ciência abrindo caminhos aos colonizados que também devem tecer o fio dos tecidos do conhecimento científico e afastar a exclusão na escola dos estudantes considerados ignorantes quando não se adequam à cientificidade de ensino proposta por ela (SANTOS, 1995 apud MANTOAN, 2003).

Com esse pensamento, Freire (1987) promoveu um método de alfabetização que rompe com o tradicional ensino, por exemplo de “o boi baba” ou “vovó viu a uva”, ele aplicava palavras “geradoras” geradas pela experiência de vida do sujeito aprendiz. Um trabalhador ligado à agricultura aprendia palavras de nomes de objetos concretos ao qual ele utilizava, por exemplo: enxada, cana, terra, colheita etc.; sempre utilizando palavras das experiências daqueles trabalhadores que em 40 dias foram alfabetizados.

Essa metodologia, obteve sucesso pois conforme afirma, Damásio (1995) que o processo de aprendizagem só ocorrerá se houver atenção e para haver essa atenção concentrada deve haver também interesse por aquilo que se está aprendendo, sendo algo interessante para o cérebro, pois ele só processará e guardará em uma memória de trabalho aquilo que lhe interessar, esquecendo ou eliminando aquilo que não lhe interessa e que não faz sentido a ele, e Paulo Freire a partir dos temas geradores, levou o texto ao contexto, contexto ao texto, ensinando a partir da realidade de seus estudantes.

Por isso, o método de Freire (1987) utiliza poucas palavras com múltiplos sentidos, palavras estas do interesse vocabular do alfabetizando, que façam parte do seu mundo cultural. Assim sendo ele conseguiu alfabetizar trabalhadores rurais em Angicos se valendo de palavras desse meio, como colheita, enxada, que refletiam ações motoras do seu cotidiano.

Essa motricidade proporciona além dos movimentos externos também os internos pois alcançam o movimento dos neurônios que também se movimentam como em uma dança expressiva livre para propagar pensamentos, pois Brasil (2015), diz que a dança vai além da dinâmica motriz, mas também atua internamente no pensamento e no sentimento que promovem expressões, pois dançar é sentir-se por completo. Então o objeto da música me faz ter a intenção de movimentar não meu “corpo próprio”, mas o objeto sonoro que me faz, “unir-me a esse fenômeno” (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 425).

Sendo assim, para haver essa união, é necessário saber em um primeiro momento qual cultura o meu corpo pertence e descobrir os estímulos que se comunicam com o mundo e criar um diálogo recíproco de consciências entre professor e estudante, ao qual o professor passa a mediatizar dinâmicas que favoreçam a ação dialógica (FREIRE, 1987).

Para haver essa mediação dialógica, é necessário promover um ensino que permita todos olharem para o estudante com PC sem as lentes da colonialidade. E para isso devem ser inseridas vivências corporais nas aulas de Educação Física que propaguem a ideia de que independente de quem seja, todos nós possuímos alguma restrição motora, ainda que, em menor grau e que não invalidam meu corpo de se expressar na cultura do movimento.

Destaco assim que dentro da cultura do movimento todos os corpos possuem um conteúdo linguístico, que diz aquilo que as palavras não alcançam, e fala muito sobre nós mesmos, revelando sentimentos, indagações e segredos que somente através de um aprender ler esse corpo é que conseguimos compreendê-lo (WELL, 1980).

A leitura interna se exterioriza através daquele que cruza os braços se fechando ao diálogo, das pernas inquietas ansiosas, da pessoa que em uma entrevista deixa sua bolsa em seu colo como proteção, e assim, notamos que não é o momento certo de tratarmos de assuntos evitados de couraça, assim como também não seria o momento de um estudante com paralisia cerebral com alto grau de espasticidade querer reproduzir nele respostas nessa hora.

As variáveis que condicionam a atuação dos corpos acima se baseiam na cultura, ao qual fazem parte, e também sobre o sistema que impõe determinadas práticas que reforçam seu fechamento ao mundo de possibilidades a que teriam direito. Em razão disso, as práticas corporais no decorrer da história condicionaram, como afirma Soares (1999), em *“Imagens da Educação no Corpo”*, que a ginástica conhecida como método ginástico europeu, era disciplinador no século XIX, baseando-se em manter corpos saudáveis para trabalharem nas fábricas ou serviço militar e os corpos que não respondiam a padrões compreendidos como “adequados” eram descartados.

Por isso Freire (2007), contrariando isso, diz que o estudante deve ser livre para saber que a língua ao qual ele manifesta é cultura e que ele é sujeito dela e tem o direito de desvelar o segredo que a constitui. Dentro da alfabetização Freireana, observamos práticas culturais diferentes que subsidiam o aprendizado por meio da associação corpo-mente valorizando aquilo que o alfabetizando conhece e que é inerente às suas práticas cotidianas que o fazem enxergar-se dentro desse aprendizado.

Com relação à aprendizagem de gestos motores, não é diferente, Polito (2018), exemplifica isso no campo cultural com um gesto já conhecido aqui no Brasil que é o sinal de

positivo ao qual apontamos o polegar para cima, o mesmo gesto no Japão simboliza o número 5, na Alemanha significa o número 1, na Europa e EUA é um pedido de carona, na Turquia significa uma cantada a uma pessoa homoafetiva, na Nigéria e Austrália é um gesto obsceno.

Esse campo comunicativo com significados tão diferentes nos traz um convite à reflexão ao qual Freire, expôs assim:

Pensar o mundo é julgá-lo; e a experiência do círculo de cultura mostra que o alfabetizando, ao começar a escrever livremente, não copia palavras mas expressa juízos. Estes de certa maneira, tentam reproduzir o movimento de sua própria experiência; o alfabetizando, ao dar-lhes forma escrita, vai assumindo, gradualmente, a consciência de testemunha de uma história de que se sabe autor (FREIRE, 1987, pg. 7).

De acordo com essa reflexão, o meu corpo se torna autor dessa história quando lhe é permitido construir o movimento perfeito, pelo imperfeito, “perfeito” pelas possibilidades de superar seus limites e pela beleza do seu esforço. Mas isso só se tornará possível, segundo Faria e Bessa-Oliveira (2019), quando o colonialismo motriz não atuar mais na padronização e estereotipização para seguir regras que gerem a exclusão.

Em se tratando de regras para a inclusão, os jogos se mostram importantes na Educação Especial sendo uma ferramenta, para gerar estímulos que motivem expressões e desenvolvimento afetivo, confirmado em um trabalho chamado “habilidades expressivas de alunos sem oralidade” foi demonstrado que o jogo trouxe efeitos positivos em relação às habilidades expressivas de estudantes sem oralidade em que os desafios apresentados motivaram a busca de novos papéis e diálogos interpessoais (SAMESHIMA, 2009).

Apesar disso, vemos jogos que restringem essas possibilidades, pois limitam a atuação do estudante que não se adequa a determinado esporte, sendo que o esporte deve se adequar ao estudante, pois como diz Freire (1987), o sujeito não vem para escola pronto e acabado apenas para receber conteúdos predeterminados.

Em virtude desses fatos, é necessária uma readequação na forma de inclusão nas práticas corporais, deixando o estudante fluir suas limitações e como diz Freire (2007), deixar fluir sua história para que novas histórias venham ser produzidas por ele. Isso será possível por meio do respeito aos corpos das diferenças, construindo atividades que possibilitem criar e expressar uma cultura corporal podendo ser chamada descolonial.

É assim que a descolonialidade ganha um significado maior nessa história porque Mignolo (2017, p. 14), afirma que foi no desejo de sentir as necessidades de expressão dos colonizados que a “conferência de Bandung em 1955” reuniu países da África e da Ásia para

firmarem uma aliança que não era “nem capitalista e nem comunista” e também não pretendia fundar uma nova forma de dominação intelectual por meio disso, mas para dar direito de voz aos colonizados para produzirem por meio deles a história, realizando uma “descolonização”.

Com isso, essa descolonização não seria no sentido significativo da palavra apenas como uma resistência ao colonialismo pois seria uma indicação de que este continuaria lá, com suas regras, e apenas estaria havendo uma resistência a esse sistema, então a descolonialidade é o transcender da colonialidade ao qual a história deixa de ser contada na experiência eurocêntrica para ser contada por quem de fato sentiu e sente os efeitos colonizadores.

A narrativa desses efeitos é contada por Santos (2019), em “O fim do império cognitivo”, que retira a grandeza intelectual pertencente apenas a um grupo e promove ao subalterno a possibilidade de também ser um intelectual de sua história evitando o epistemicídio que, caso ocorresse, matariam as possibilidades desses indivíduos produzirem as suas próprias ciências. Por isso permitir o aprendizado por meio dos corpos com PC é permitir a expansão da ciência do movimento em todo alcance de superação e com isso valorizando esse sujeito como detentor do seu conhecimento contado por seu corpo e para que isso aconteça é preciso conhecer os polos epistemológicos que dinamizam ou impedem essa ação.

As epistemologias do Sul são democráticas ao abarcar todos os conhecimentos, e não somente os científicos como ocorre nas epistemologias Norte. Um exemplo da hegemonia da epistemologia do Norte é como negar as experiências e eficiências das plantas medicinais indígenas ou não permitir sua ascendência em prol da indústria farmacêutica capitalista.

Nessa mesma linha se encontram a medicina hegemônica em contraposição a medicina terapêutica, demonstrando que o processo de modernização das ciências criou um império cognitivo de uma ciência necessária, porém em detrimento de outras que poderiam estar alinhadas caso não houvesse interesses maiores por trás da indústria farmacêutica capitalista.

Esses interesses também afligiram os corpos da Educação Física contada por Ghiraldelelli (1989), que diz que o aumento da urbanização causado pelo aumento da industrialização nos estados do Rio de Janeiro e São Paulo promoveram condições insalubres e submoradias contribuindo para proliferação de doenças e sendo assim a Educação Física foi lembrada para submeter esses corpos a uma educação dos hábitos de higiene e de saúde, forçando a população a se adequar à sobrevivência naquele ambiente produzido pela elite dominante.

Esse pequeno exemplo nos adverte da dimensão de problemas promovidos pelo estado que dentre eles impactaram a qualidade de vida das pessoas na economia, saúde e educação. Uma condição ao qual o estado é também devedor está com relação a educação especial, especificamente aos que possuem paralisia cerebral, corpos que se tornaram vítimas, por doenças adquiridas das péssimas condições dos menos favorecidos que devido a isso também possuem menos condições de terem partos saudáveis.

Esclarecendo sobre a ocorrência de casos de paralisia cerebral no mundo:

É importante lembrar que o desenvolvimento do país tem uma influência muito grande no atendimento médico oferecido à população, particularmente à gestante e ao bebê. Não há dúvidas de que a incidência em países do terceiro mundo é muito maior, principalmente por falta de prevenção e, especialmente, no período perinatal (MONTEIRO, 2011, p. 29).

De acordo com isso políticas para melhorias da qualidade de vida desses estudantes e de seus familiares devem ser ampliadas, assim como, também devem ser revistas sua inclusão como corpos culturalmente constituídos de histórias, indo além do que propõe a LDB 9394/96 que assegura aos estudantes meios, métodos e recursos para seu atendimento, pois trata-se de criar perspectivas educativas que libertem esses discentes de padrões de tratamento inferiorizados para serem como são, do jeito que são.

Essa liberdade se faz importante na tentativa de novas ações motoras com as mesmas estratégias do sistema de alfabetização de Freire usando movimentos do seu repertório motor cultural e através disso gerar novos movimentos que podem ser úteis para melhorar a comunicação desses estudantes pois:

A motricidade é concebida como constituidora do homem. É pela ação motora, pela sua intervenção concreta na natureza e na sociedade que o homem se humaniza. Tal ação provoca o planejamento de outras ações, reestruturando os movimentos humanos. O elemento fundamental na relação dialética entre ação motora e reflexão é signo. Pela mediação do signo o movimento humano assume significado nas relações sociais. Este significado pode expressar-se nas artes como forma de veiculação de ideias presentes na cultura (GODOY, 1999, p.47).

Portanto o meu corpo como veículo de ação motora cultural necessita unir-se aos corpos com PC pois essas limitações não impedem de dialogarem entre si e transmitirem conhecimentos ao meu corpo, e por isso, Freire (2007) diz que para nos libertarmos, necessitamos estar unidos uns aos outros, e essa união só existi por meio de um diálogo, por isso, surge então os questionamentos: do que preciso me libertar? Como me libertar? As respostas são como as raízes de uma árvore que não são vistas, mas estão lá, no passado.

Os nomes dessas raízes estão gravados pela colonialidade que se impôs calando vozes colonas, mas não conseguiram calar a comunicação da expressão dos corpos que denunciam a exploração. Essa exploração é feita segundo Mignolo (2017), por um modelo de poder colonial civilizatório aos colonizados que tiveram suas manifestações subalternizadas e foram ensinados a pensarem em não ser. São considerados de acordo com Dussel (1977), desprovidos de cultura cognitiva e julgados assim por não terem a mesmas características e modo de ser e pensar europeu.

Diante dessa comunicação o meu corpo exige um diálogo que tenha voz através de uma cultura que se expressa de diferentes formas pertencendo a uma mesma etnia, a exemplo disso Carneiro, (1987), diz que ao usar um cocar em um ritual Pariko é diferente de usá-lo em uma coletiva de imprensa. Então Dussel (1977), diz que o homem deve revolucionar sua cultura sendo crítico e usá-la a seu favor e a favor de seu grupo para unidos formarem uma consciência de libertação.

Por isso, apresento aqui o corpo incompreendido pela falta de completar-se por meio do diálogo com os corpos locais e eles estão em todos os lugares e fazem parte da arquitetura global construída, porém, quem assinou toda feita pelo projeto foram denominados imperiais em que Mignolo (2009), afirma que colonizando conhecimentos que foram sedimentados em um solo geográfico que não permite conviver, refletir e dialogar com as diferenças e quando o fazem, seu protagonismo é ínfimo.

Então, desvelando a história percebemos que a quinhentos anos esses corpos já são submetidos aos conhecimentos hegemônicos eurocêtricos negando o título de sujeitos cognoscentes a quem já vivia a muito tempo nesta terra. Então é necessário trazer a exterioridade para dentro, como é chamado por Mignolo (*apud* NOLASCO 2019, p. 14), de “lugar fronteiro” e esse lugar é onde a simbiose ocorre pelas trocas sociais que congregam diferenças que nutrem o conhecimento e são nutridas por ele como em um processo chamado “agroval⁷”.

Sendo assim, todo processo histórico dos povos originários e locais têm suas raízes enxertadas aos conhecimentos imperiais que cresceram sem valorizar ou olhar para o “outro lado da fronteira” segundo Nolasco (2019, p. 22), e nos dias atuais somente será revertido por meio de uma pedagogia descolonial na escola e somente alcançarei essa consciência descolonizada se meu corpo estiver situado na fronteira que me permite conhecer os dois lados geográficos que ocorrem na instituição escolar.

⁷ Ver (NOLASCO, 2019, p14). “Por Uma Gramática Pedagógica da Fronteira-Sul”. *Cadernos de estudos culturais, Campo Grande, MS, v. 1, p. 9-29, jan./jun. 2019*

Tudo isso permite também o combate à exclusão como defende Mantoan (2003), que quanto a isso afirma que se encontram ainda engessados no sistema, práticas que direcionam ao estudante a causa do fracasso escolar, por banir o diálogo entre regiões epistêmicas diferentes.

Para subverter esse quadro, o meu corpo precisa conhecer pelo conhecimento descolonial, as sensações proporcionadas nas descobertas de “outros mundos” dito por Mignolo (2009, p. 19), e para partirmos nessa direção devemos ser guiados na mudança dos modelos que reproduzem conteúdos totalitários, em vez disso, praticarmos uma construção curricular crítica e somente avançarmos de, para, sobre a fronteira que nos permite ser e olhar ao mesmo tempo a exterioridade necessária para aprendermos a desconstruir e derrubar os muros globais da padronização.

Em virtude desses fatos, a descolonialidade proporciona viver a ação motora na ciência mais profunda, pois permite ver o movimento, além das lentes eurocêntricas e baseiam-se na narrativa dos subalternos que nos contam muito mais do que palavras, mas associações de gestos que transmitem novas histórias que nos ensinam a empatia no processo de vivermos seu mundo e assim sermos participantes de uma inclusão que poderemos de fato dizer descolonial dentro da Educação Física escolar.

CAPÍTULO 3 - OS DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR PRÁTICA NA PROMOÇÃO DA EFETIVA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM PARALISIA CEREBRAL EM CAMPO GRANDE – MS

Proporcionando uma visão fenomenológica sobre o movimento como linguagem, desenvolvemos o pensamento do mover-se mesmo estando no mesmo lugar, por meio dos atos da consciência que se manifesta diante das necessidades e desafios colocados pelos docentes, os quais estimulam os estudantes como protagonistas a encontrarem por meio da cultura, um mundo, em que pela vida vivida vai se formando (BICUDO, 2011).

Pretende-se com essa demonstração, promover uma Educação Física amparada na justiça social, em que suas práticas permitam a valorização do conhecimento trazido pelo estudante, e que promovam o acesso a todos os códigos linguísticos contidos na motricidade dos mais variados corpos, aos quais, se incluem os estudantes com Paralisia Cerebral.

Os corpos desses estudantes, equivocadamente, são ainda olhados e sentidos como desafios para o entendimento e tratamento para promoção de sua inclusão nas aulas de Educação Física que tradicionalmente ao longo da história procedeu de forma elitista, classificatória e excludente e que iam de encontro com a realidade pretendida hoje (MARTINS, 2014). Diante disso, é necessário refletir os pontos de encontro ou marcadores pedagógicos que ainda hoje se caracterizam como grandes desafios aos docentes ou até mesmo obstáculos para a inclusão almejada.

Para abordagem dos desafios que fazem parte da ação pedagógica inclusiva, cabe nos ater aos trabalhos já desenvolvidos e que constam nessa dissertação e que foram selecionados pela especificidade trabalhada dentro da Educação Especial. Assim sendo, diante de tantos desafios, as adaptações curriculares formam o enredo que ainda hoje são motivos de dúvidas, conflitos e angústias com relação às tentativas de entender e atender os estudantes com deficiência.

Por esse motivo o ensaio aqui apresentado, inicia-se conceituando que os currículos que atravessam a trajetória pedagógica são caminhos, percursos, relações de poder, histórias de vidas sendo traçadas e contadas forjando identidades por meio dos textos conferidos por ele e administrados como discursos documentais que gravam e imprimem autobiografias escritas pelos textos digitados pela vida (SILVA, 2005).

Então, pelo fato da grande importância para a vida escolar constituídas pelos currículos que dela fazem parte é que as adaptações desses currículos têm sido tema de discussões de diversos estudos. Isso porque envolve um olhar para as diferenças existentes na

escola e com isso diferentes estratégias e recursos precisam ser pensados na elaboração das atividades e suas devidas flexibilizações metodológicas que abranjam as devidas especificidades necessárias (STANGHERLIN, BASSANI, 2018).

Essas autoras realizaram um estudo de revisão de literatura com diversos artigos relacionados aos temas sobre os desafios da inclusão de estudantes com deficiência física e o conceito das adaptações curriculares encontrados por elas serão colocados em diálogo com as teses e artigos contidos nessa dissertação e serão destacados destas, as formas de adaptação utilizadas nesses estudos.

Os principais resultados dos trabalhos verificados mostram que os docentes apresentam dificuldades em fazer as adaptações quando necessárias e que enfrentam receios na adaptação de estudantes com paralisia cerebral temendo que os mesmos sofressem alguma lesão, e em outro estudo, por unanimidade, técnicos – pedagógicos de Educação Física de diretorias de ensino do Estado de São Paulo, acreditam que a inclusão somente possa acontecer se houver um método adequado de ensino.

Diante disso, verificamos que para contemplar um método adequado que direcione o estudante para inclusão também é necessário não apenas adaptar mas observar como os sujeitos que fazem parte desses currículos produzem a inscrição dos discursos por meio das brincadeiras e jogos na Educação Infantil (FERREIRA, 2015).

A autora revela também que esses discursos se tornam importantes componentes da inclusão na medida em que sejam valorizados os temas discutidos e analisados pelas crianças e como elas constroem suas opiniões sobre esse assunto e assim sendo vão conseguindo entender que existem diversidades culturais e que precisam ser entendidas como textos produzidos e ressignificados por elas e assim permitir que os professores e professoras conheçam os discentes de acordo com as ações expostas por eles.

Porém, as adaptações curriculares deveriam ocorrer com base na valorização do conteúdo apresentado a partir das necessidades dos estudantes, e não o contrário. Isso ocorre devido à racionalidade técnica exigida no manejo do plano pedagógico a ser aplicado pelos docentes, que são pressionados a fazer os estudantes a se encaixarem em um formato que não cabem tamanhas diversidades.

Muitos professores e professoras, segundo os estudos, se sentem despreparados para as flexibilizações curriculares e alegam, segundo pesquisa com 17 educadores que trabalham com estudantes com Paralisia Cerebral, estarem despreparados e sem formação necessária para realizar as adequações para trabalharem com estudantes com paralisia cerebral e que se baseiam no empirismo e em conhecimentos baseados em suposições e testes improvisados

para a adaptação e com isso sem certeza alguma do alcance de seus resultados (FRANCO, CARVALHO, GUERRA, 2010).

Essa sensação de despreparo está relacionada, muitas vezes, pelo fato de o docente esperar uma formação que agrupe e resolva todos os problemas que envolvam a inclusão, dificuldades de aprendizagem e indisciplina e que para isso esperam receber cursos de extensão como manuais padronizados para esse alcance, esquecendo-se que o currículo é um texto a ser produzido e não pronto e formatado e planejado com antecedência (MANTOAN, 2003).

Assim sendo, evita-se como diz Martins (2010), trazer currículos predeterminados que são alienados do conjunto de conhecimentos trazidos pelo estudante que deve ser valorizado, como processo conjunto de todos, pela construção curricular do saber. Então ampliando essa informação:

Nunca é demais salientar a importância estratégica da concepção mais ampla de educação, expressa na frase: “a aprendizagem é a nossa própria vida”. Pois muito do nosso processo contínuo de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições educacionais formais (MÉSZAROS, 2005, p. 53).

A escola é um espaço permeado por estudantes carregados de diversas historicidades culturais produzidas e conectadas às paisagens urbanas que eles acessam, e fazem das ruas, praças, campos e outros locais, ambientes de sua produção e formação cultural, ocasionadas pelas relações sociais marcadas pelo contato com as diversidades que devem ser valorizadas, tematizadas, ressignificadas, ampliadas e avaliadas no espaço escolar (FERREIRA, 2015).

Antes que essas ações sejam colocadas em prática é necessário saber que o conceito de autossuficiência precisa ser entendido por todos, pois, mesmo sem ter nenhuma deficiência de alguma forma somos dependentes uns dos outros para conseguir alcançar objetivos, sendo que o gol marcado pelo atacante dependeu antes disso do passe do centro avante que dependeu dos zagueiros e laterais que assim se comunicaram para esse objetivo (MARTINS, 2017).

Diante desses fatos a autora pesquisou os efeitos do currículo cultural na inclusão de estudantes de um centro educacional integrado de jovens e adultos (CIEJA), ao qual possuem disfunções funcionais. Com o estudo foi concluído que a aplicação do currículo cultural proporcionou maior entendimento do reconhecimento das diferenças por meio das suas significações e desconstituiu a ordem monolítica do capacitismo como única forma de expressão que poderiam ser abarcadas e entendidas como produtoras de textos discursivos dentro das aulas de Educação Física.

Dentro dos textos que devem ser abordados, devem estar presentes o rompimento com o ideário de corpo normatividade que alijada para manutenção do sistema produtivo

capitalista busca incluir de forma orgânica apenas os corpos que possam lhe trazer compensações. Por isso a autora revela que:

É preciso reconhecer que uma pessoa com diferenças funcionais faz parte de um conjunto identitário e não de uma classificação nosológica, de uma enfermidade. É também uma produção discursiva o deslocamento de ente patológico à possibilidade identitária. Por isso, é preciso atentar à identidade social das pessoas com diferenças funcionais, o que nos coloca em situação delicada, posto que as próprias pessoas com diferenças funcionais, muitas vezes, não se reconhecem como um grupo identitário (MARTINS, 2017, p.245).

Baseados na promoção de uma identidade humanizada dos estudantes com deficiência é que precisamos realizar as adaptações curriculares na forma de ensinar, proporcionando uma mudança na forma cultural em que fomos ensinados a ensinar e com isso buscar encontrar nos estudantes a sua essência como protagonista do ensino dentro dos muros escolares e que permita sua continuidade para a vida fora dele também (MARTINS, 2017).

Então uma escola de qualidade deve atender em sua matriz de ensino uma formação de seres humanos autônomos, valorizados como pessoas e que aprendam pelo convívio com as diferenças, o seu devido respeito e entendimento nas mais diversas maneiras de existir dentro das manifestações que ocorrem dentro e fora da escola, eliminando competições, comparações ou diferenciações dentro de suas práticas (MANTOAN, 2003).

Com relação a essas práticas, podemos considerar que quanto mais sutil forem as adaptações curriculares menor também será a diferenciação aos estudantes com deficiência. Analisando a organização do trabalho didático em uma escola municipal do município de Terenos-MS foi verificado nas aulas de Educação Física a ausência de adaptações pontuais, em que todos participam com suas especificidades e o docente atua como mediador nos processos de interação social que vão se delineando nos desafios encontrados pelos estudantes (MOISES, 2015).

Em seu trabalho de dissertação Moises (2015), destaca que a adaptação deve ser muito mais na forma de pensar dos docentes e gestores escolares sobre a inclusão de uma forma crítica e não apenas como flexibilização curricular, pontuando que os manuais didáticos possibilitam alternativas de ensino desde que possam ser ampliados os significados trazidos por eles.

Essa ampliação de significados sobre a inclusão é exemplificada pelo autor no exemplo dos jogos escolares em que é comum vermos estudantes com deficiência incluídos apenas com seus pares também com deficiência, porém existem possibilidades como a realização de jogos escolares especiais em que estudantes que não tenham deficiência participem em uma inversão de papéis.

É preciso destacar que dentre os jogos que ocorrem na escola são os que utilizam a bola e geralmente são por meio dos esportes coletivos em que no jogo cada um possui uma função em quadra, e com isso possibilita um olhar individualizado do professor/a sobre cada um, proporcionando um atendimento de todos sem que precise flexibilizar, diferenciar ou evidenciar a deficiência ou especificidade de cada um.

Dentro desse contexto, os docentes encontram dificuldades para adaptar as atividades e a principal queixa para isso é a falta de formação inicial e continuada para contemplar o atendimento ao público da Educação Especial segundo a pesquisa de Stangherlin e Bassani (2018), sobre os desafios para a inclusão de estudantes com deficiência física: uma revisão de literatura, porém como vimos no exemplo acima é possível realizar a inclusão de todos adaptando –se a forma de pensar em processos inclusivos baseados no multiculturalismo crítico.

Esse movimento teve início com a reivindicação dos moradores dos países nórdicos pela valorização de suas práticas culturais e eliminando o conceito de hierarquia entre culturas e com isso desenvolvendo no campo político as discussões sobre as relações de poder e dominação que influenciam a atuação histórica e cultural dos grupos minoritários nas relações sociais (SOUZA, 2011).

Diante das problemáticas, apresentadas até aqui, verificamos que mesmo com todas as estratégias, recursos e materiais para o atendimento educacional inclusivo, se não houver a conscientização de que é preciso promover experiências com os estudantes que temos hoje.

Com isso, será pouco profícuo o debate no campo educacional relacionado as lutas pelos vínculos do conhecimento dos estudantes com a sociedade em que ele vive, e por isso é necessário olhar para o currículo como uma linguagem a ser produzida de forma adaptada ou não de acordo com a escrita que acontecerá durante as aulas (VIEIRA et al, 2018).

Essa linguagem é formada para além da antropologia pois alcança um papel de não só representar a realidade, mas de construí-la por meio do conhecimento de outras noções de cultura, signos e comunicações que norteiem um indivíduo solidário que atue reconhecendo a importância de todas as pessoas na construção dos sentidos humanos dentro da sociedade, dialogando com as diferenças (NEIRA, 2020).

Para verificar como é realizado o atendimento educacional na perspectiva inclusiva em comparação com o atendimento educacional inclusivo dentro da Educação Física na perspectiva cultural delineamos os quadros 6 e 7 abaixo:

Quadro 6 - Atendimento educacional na perspectiva inclusiva.

Categorias	Atendimento educacional na perspectiva inclusiva
1 Formação de Professores	Formação, capacitação para atender e conhecer as especificidades e diversidades.
2 Tecnologia Assistiva (TA)	Estruturas, equipamentos especiais e materiais adaptados para atendimento.
3 Rede de apoio especializada	Facilitação por meio de atendimentos e orientações de especialistas da área médica, multidisciplinariedade.
4 Adaptações Curriculares	Adaptações metodológicas de acordo com planejamento escolar.

Fonte: Stangherlin e Bassani, (2018).

Quadro 7 - Atendimento educacional inclusivo dentro da Educação Física na perspectiva cultural.

Categorias	Atendimento educacional inclusivo dentro da Educação Física na perspectiva cultural
1 Formação de Professores	Formação subsidiada pelo multiculturalismo com ênfase na pluralidade de identidades culturais.
2 Tecnologia Assistiva (TA)	Liberdade e estímulos para criação em grupo de jogos ou tabelas eletrônicas ou manuais baseados na necessidade do estudante.
3 Rede de apoio especializada	Atuação com base nas suas necessidades sem utilização dos resultados como adaptações para a prática.
4 Adaptações Curriculares	Adaptação das formas de articulação das aulas com as realidades culturais presentes e não dos conteúdos.

Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa, 2021.

Essa ressignificação significa produzir novos significados às práticas vivenciadas em outro contexto em que os estudantes se constituem em produtores de cultura e estimulados a lerem os gestos e signos sem nenhuma influência ou comando externo para isso (NEIRA, 2016).

Ações como essa ocorrem devido ao olhar humano do docente com relação às práticas realizadas na escola centradas no estudante e contextualizando para as práticas culturalmente orientadas na Educação Física podemos descrever a importância de valorização e reconhecimento da cultura corporal da comunidade.

Em razão disso é importante frisar que na fenomenologia a visão de cultura é manifestada em seus sujeitos de formas e maneiras diferentes e isso traz o reflexo do ambiente e objetos que estimulam os estudantes a se expressarem de determinadas formas. Dito isso, é importante conhecermos o ambiente escolar em que a pesquisa foi desenvolvida para que possamos articular a construção teórica ao recorte espacial e local da Escola Municipal PE Thomaz Ghirardelli.

3.1 Escola Municipal Padre Tomaz Ghirardelli: Um recorte espacial e local.

[...] dois garotos piscando rapidamente o olho direito. Num deles, esse é um tique involuntário; no outro, é uma piscadela conspiratória a um amigo. Como movimentos, os dois são idênticos; observando os dois sozinhos, como se fosse uma câmera, numa observação "fenomenalista", ninguém poderia dizer qual delas seria um tique nervoso ou uma piscadela ou, na verdade, se ambas eram piscadelas ou tiques nervosos (GEERTZ, 1989, p.5).

Antes de conhecermos o espaço estrutural e localização da escola Municipal Padre Thomaz Ghirardelli (PTG), cabe antes conhecermos a síntese de sua história constitutiva.

A Escola Municipal Pe. Tomaz Ghirardelli foi fundada em 1998 e inaugurada no mesmo ano, no dia 13 de fevereiro. Atualmente, ano de 2021, é considerada uma das maiores Escolas de Campo Grande/MS e tem 18 anos de fundação. Ao longo de sua trajetória sofreu várias modificações e é considerada um dos pontos de referência para a comunidade do bairro Dom Antônio Barbosa.

Em sua fundação possuía área construída de 1876 m², com 10 salas de aulas de Ensino Fundamental, 2 salas de Educação Infantil, 1 sala de Informática, 1 sala de Multiuso, 1 sala de Orientação Pedagógica, 1 Cozinha/Cantina, 1 Despensa, 1 Depósito de Material de Limpeza, 1 Sala para a Diretoria, 1 Secretaria, 1 Sala de Professores, 1 Pátio Coberto, vestiários/sanitários, estacionamento, 1 quadra poliesportiva coberta, 1 quadra descoberta, 1 quadra de areia e playground.

No momento atual a escola não conta mais com sala de tecnologia, que se transformou em sala de aula, devido à falta de profissional para atender a demanda. Também foram desativados os laboratórios de ciências e matemática pelo mesmo motivo ao qual faz com que a instituição disponha de recursos pedagógicos importantíssimos e somando-se a isso também se encontra sem o playground que foi tomado pelo mato durante período pandêmico.

Com o objetivo de mapeamento, organizacional, o quadro abaixo relaciona a quantidade de turmas e estudantes em cada turno. Essa anatomia, organizacional, nos mostra a extensão espacial da escola mesmo sem estarmos presentes nela. Sendo que o tamanho do espaço influencia nos estímulos sensoriais do estudante com deficiência que mesmo sem saber a localização precisa de cada ambiente, distingue os ambientes que se apresentam diante dele, por meio das sensações visuais, auditivas, olfativas e táteis que influenciam suas tomadas de decisões (MERLEAU-PONTY, 1994).

Quadro 8 – Organização estrutural da EM Padre Thomaz Ghirardelli

TURMAS: SEGUNDO DADOS DO CENSO/2020
Turma de Atividade Complementar
Aulas no período da Tarde
Número de turmas 4 / Média de alunos por turma: 6
Judô
Atendimento Educacional Especializado (AEE)
Aulas no período da Manhã, Tarde
Número de turmas 17 / Média de alunos por turma: 1
<ul style="list-style-type: none"> Educação Infantil - Pré-escola
Aulas no período da Manhã, Tarde
Número de turmas 10 / Média de alunos por turma: 24
<ul style="list-style-type: none"> Ensino Fundamental de 9 anos - 1º Ano
Aulas no período da Manhã, Tarde
Número de turmas 8 / Média de alunos por turma: 29
Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras)
Educação Física
<ul style="list-style-type: none"> Ensino Fundamental de 9 anos - 2º Ano
Aulas no período da Manhã, Tarde
Número de turmas 10 / Média de alunos por turma: 29
Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras)
Educação Física
<ul style="list-style-type: none"> Ensino Fundamental de 9 anos - 3º Ano
Aulas no período da Manhã, Tarde
Número de turmas 10 / Média de alunos por turma: 30
Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras)
Educação Física
<ul style="list-style-type: none"> Ensino Fundamental de 9 anos - 4º Ano
Aulas no período da Manhã, Tarde
Número de turmas 10 / Média de alunos por turma: 28
Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras)
Educação Física

<ul style="list-style-type: none"> • Ensino Fundamental de 9 anos - 5º Ano
Aulas no período da Manhã, Tarde
Número de turmas 7 / Média de alunos por turma: 36
Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras)
Educação Física
<ul style="list-style-type: none"> • Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano
Aulas no período da Manhã, Tarde
Número de turmas 6 / Média de alunos por turma: 31
Inglês
Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras)
Educação Física
<ul style="list-style-type: none"> • Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano
Aulas no período da Manhã, Tarde
Número de turmas 5 / Média de alunos por turma: 37
Inglês
Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras)
Educação Física
<ul style="list-style-type: none"> • Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano
Aulas no período da Manhã, Tarde
Número de turmas 4 / Média de alunos por turma: 34
Inglês
Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras)
Educação Física
<ul style="list-style-type: none"> • Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano
Aulas no período da Manhã, Tarde
Número de turmas 4 / Média de alunos por turma: 35
Inglês
Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras)
Educação Física
<ul style="list-style-type: none"> • EJA - Ensino Fundamental - Anos Iniciais
Aulas no período da Noite
Número de turmas 2 / Média de alunos por turma: 17

Aula Presencial
Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras)
Educação Física
<ul style="list-style-type: none"> EJA - Ensino Fundamental - Anos Finais
Aulas no período da Noite
Número de turmas 4 / Média de alunos por turma: 37
Aula Presencial
Inglês
Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras)
Educação Física.

Fonte: (senso, 2020)

Imagem 1 - Fachada da Escola Municipal Padre Thomaz Ghirardelli



Fonte: Disponível em: <https://sites.google.com/>, 2007.

Imagem 2 - Quadra poliesportiva coberta da escola PTG



Fonte: Disponível em: <http://www.campogrande.ms.gov.br/semmed/artigos/padre-tomaz-ghirardelli/2007>.

Imagem 3 - Pátio interno da escola PTG



Fonte: Disponível em: <http://www.campogrande.ms.gov.br/semmed/artigos/padre-tomaz-ghirardelli/2007>.

Imagem 4: Mapa de localização da EM Padre Thomaz Ghirardelli



Fonte: Google Maps, 2021.

A escola se localiza na comunidade do Dom Antônio Barbosa, região urbana do Anhanduizinho, bairro Parque Lageado. Este loteamento foi lançado pela Prefeitura Municipal de Campo Grande/MS em 1994, para remoção de favelas. Está localizado na região Sul, distante aproximadamente 12 km do centro comercial e próximo do “lixão”⁸, às margens da rodovia MS-455 (saída para o município de Sidrolândia).

A escola municipal PTG em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) especificamente no artigo 8.5 que trata da Educação Especial na perspectiva inclusiva dispõe que:

⁸ Aterro sanitário que está sob administração da empresa de soluções ambientais e de limpeza urbana e manejo de resíduos, com o nome de Solurb – Solução em Limpeza Urbana, visando a preservação ambiental no descarte de resíduos sólidos.

O Atendimento Educacional Especializado tem como objetivo dar apoio complementar à formação dos alunos que apresentam deficiência física, mental, sensorial (visual e pessoas com surdez parcial e total). Alunos com transtornos gerais de desenvolvimento e com altas habilidades. Quando necessário esses alunos devem ser atendidos nas suas especificidades, para que possam participar ativamente do ensino comum (E.M.PTG, 8.5.1, 2011).

Partindo assim, para a construção de um currículo democrático, o docente deve projetar-se a estimular a afetividade e permitir que o estudante venha a construir um diálogo para construção do aprendizado, e para isso deve-se permitir que o discente tenha maiores oportunidades não apenas de comunicar, argumentar e expor suas necessidades, mas também de ser ouvido (DELEUZE; PARNET, 1998).

Para que isso ocorra além de exprimir suas necessidades, o estudante necessita que ele seja compreendido naquilo que deseja. Então existem desafios a serem superados nas aulas de Educação Física com estudantes com PC, pois sua forma de expressão e locomoção são particulares, em uma aula que culturalmente orientada busca transmitir e descrever as linguagens presentes e visto que estudantes com paralisia cerebral possuem sua individualidade corporal para se expressarem, tornando a construção de um currículo único de maneira coletiva, necessário para cada turma em suas especificidades (MARTINS, 2017).

3.2 Efeitos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no planejamento e dinâmica das aulas e suas consequências para a inclusão

Introduz-se no cenário contemporâneo, instrumentos norteadores que regem as políticas educacionais com objetivos de uma inclusão integral. Dentre eles a Base Nacional Comum Curricular BNCC que se divide em Competências, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades (aprendizagens essenciais) em que competência é a organização de conteúdos conceituais e procedimentais (o que saber, o que fazer), unidos às habilidades que são aprendizados essenciais (conhecimento significativo e socioemocionais), relações atitudinais que busquem resolver problemas envolvendo nosso cotidiano e assim estar preparado para exercer a cidadania e atuar no mundo do trabalho (BRASIL, 2017).

Essa Pedagogia opta pela concepção de educação progressista e traz em seu bojo o contexto da igualdade e justiça social, ou seja, um ensino para todos que permita o acesso a todas essas relações, independente das condições físicas e intelectuais do estudante. Nessa vertente, a Educação Especial como modalidade de ensino tem a missão de promover uma sociedade igualitária, por meio de ações que favoreçam condições, não somente de acesso, mas de uma participação social que valorize as diferenças (MANTOAN, 2003).

Essa valorização das diferenças, contidas na BNCC, devem trazer o combate aos preconceitos de forma étnico cultural e procurar a inclusão dos estudantes da Educação Especial. Na Educação Física por meio das práticas corporais evidencia a obtenção da habilidade de reconhecer as diversidades e diferenças e como elas se manifestam nas relações humanas com objetivo de perceber o, “eu e o outro”, “o nós e eles” compreendidos nos signos das linguagens corporais vivenciadas (BRASIL, 2017, p. 40).

Para concepção dessa nova ótica, coube a esse discurso analítico a visão fenomenológica que por meio de uma educação centrada no estudante, Bicudo (2006), revela a necessidade de fugirmos de uma aprendizagem pronta e com foco no interesse do sujeito do aprendizado, promover um ensino, e de acordo com Merleau-Ponty (1994), que revele as percepções, significações e renascimentos culturais inerentes ao indivíduo cognoscível.

Sendo assim, Merleau-Ponty (1994), diz que os nossos corpos de maneira fisiológica são um conjunto de órgãos e funções psíquicas, porém, ao realizar uma experiência, cada parte do meu corpo vivencia de forma isolada do conjunto sem, necessariamente, estar todos trabalhando unidos naquele momento, por isso, a inclusão ocorre independente da área afetada ou condição do estudante, pois não impede de viver as experiências dentro do grupo. Trata-se de uma visão fenomenológica de ensino que faz o discente reconhecer uma linguagem traduzida para a inclusão em que ele possa ser protagonista do seu aprendizado.

Os tipos de deficiências existentes se enquadram apenas em um dos diversos padrões de diferenças e diversidades existentes, por esse fato, Bicudo (2006), define que, uma aprendizagem com sentido se torna útil para o estudante, quando o significado de mundo é trasladado ao seu espaço de aprendizagem, independente da sua condição. Especificamente, trazer para o seu “mundo” um “mundo” de oportunidades que cabem em seu olhar, e clareiem sua visão, acendendo a luz das ideias e perspectivas para sua atuação.

Neira (2018), diz que a BNCC impossibilita essa luz no ensino segundo a cultura singular de cada um, quando cria “aprendizados essenciais” fronteiriços, ao definir que no 1º e 2º ano, por exemplo, devem aprender jogos e brincadeiras populares e do 3º ao 5º conteúdos de matrizes indígenas e africanas, 6º e 7º jogos eletrônicos, multiplicam as dúvidas como: será que as crianças do 1º e 2º anos não conhecem jogos eletrônicos e lutas ou não podem ter acesso aos jogos e brincadeiras de matrizes indígenas e africanas e também o 8º e 9º não brincam e nem jogam?

Essas dúvidas trazem a resposta, ao qual os textos e significados das práticas corporais devem ser aprendidos sim pelas crianças, assim como devem ser alfabetizadas, mas a BNCC

ao dizer qual, quando e como essas práticas devem acontecer, diminui a plasticidade cultural e biológica existentes (NEIRA, 2018).

Pois, por meio da individualidade biológica e cultural, descobrir o estímulo certo que faz determinado estudante se movimentar, somente é possível conhecendo esse indivíduo, possibilitando apresentar a ele o objeto que o fará ter a motivação de movimentar não seu corpo, mas, intencionalmente, esse objeto (MERLEAU-PONTY 1994).

Por essa razão, Ghiraldelli (1989), diz que a Pedagogia centrada no estudante busca a justiça social por meio de uma Educação Física progressista que pelo comprometimento crítico da realidade social definirá os objetivos político-pedagógicos do planejamento escolar. De acordo com isso, Neira (2018) afirma que somente com essa educação progressista conseguiremos fugir dos padrões tradicionais e técnicos curriculares, pois devemos buscar uma Educação Física que valorize as experiências e culturas dos estudantes.

Por isso, valorizar a construção de sujeitos críticos, é construir saberes que valorizam as diferenças. Mantoan (2003), defende uma Educação Especial que ocorra a partir dos desejos e anseios do discente e assim a adaptação das atividades serão realizadas de forma democrática, sem diferenciações, alcançando a todos os sujeitos do aprendizado que mutuamente reconhecem suas limitações e de seus colegas.

A BNCC confirma isso relacionando o “eu, o outro e o nós”, ao qual o estudante constrói, nas interações, percepções sobre ele e sobre os outros. Também afirma que em uma das dimensões do conhecimento, advindas das habilidades na Educação Física é a “construção de valores que valorizem as diferenças e superem estereótipos e preconceitos expressos nas práticas corporais” (BRASIL, 2017, p. 40 e 221).

Com relação aos preconceitos sofridos pelos estudantes com PC, nas aulas de Educação Física, podem advir não apenas por estereótipos, mas pelo modo como é inserido nas aulas. Procurando analisar os processos de interação social e inserção desses estudantes, dentro de uma resposta fenomenológica, buscamos concentrar as respostas dos professores, a respeito dos desafios e possibilidades dessa inclusão, dentro de novas perspectivas de contemplar, reproduzir e refletir sobre os fenômenos.

Esse processo busca analisar as características desses fenômenos, que são desconhecidos e precisam ser emergidos para serem entendidos, dentro de todos os ângulos e natureza, essenciais que pertençam a ele, por meio da tematização do acontecimento incerto e imprevisível, dentro das interações entre professor e estudante, e sendo assim nesse contexto busca-se a inclusão, através das respostas trazidas pelo discente com PC e que são imprescindíveis para o objetivo de inclui-lo (MARTINS; BICUDO, 1989).

Assim, para buscar conhecer os fenômenos que envolvem as interações entre docentes e estudantes com PC nas aulas de Educação Física é que buscamos refletir e analisar as respostas dos professores/as em relação aos desafios e possibilidades de inclusão desses discentes, pois:

A constituição dos dados para a análise do fenômeno situado, começa quando fazemos a leitura das descrições para encontrarmos o que se mostra de mais significativo. Essas partes significativas são delimitadas por temas ou perspectivas da investigação. O tema é dado através de questões orientadoras referentes aquilo que queremos conhecer (BASTOS, 2017, p. 444).

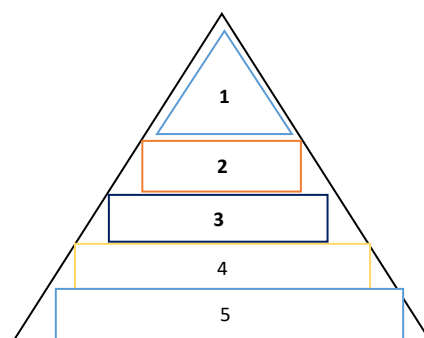
Tematizar é a significação trazida ao contexto social em que as práticas corporais são vivenciadas dentro de diferentes ângulos por diversas maneiras de ensinar e aprender em que suas inspirações surgem na trajetória de desconstruir práticas hegemônicas na forma de olhar para o “outro”, sendo que a desconstrução não tem o papel de destruir mas de trazer novas formas de descrever com outros discursos as narrativas que foram construídas ao longo do tempo que antes assumiam apenas um viés estruturalista (NEIRA, 2016).

Portanto é fazer dos significados que são construídos ao longo do aprendizado uma cadeia polissêmica de sentidos por meio de uma linguagem que são descritas em forma de experiências vividas e que se formam e transformam a comunicação em objetos que ganham significados baseados na ação da consciência sobre ele e por isso vem abolir a visão binária estruturalista para exercer a função pós-estrutural que amplia o contexto dos significados (BICUDO, 2011).

3.3 Os rumos da inclusão de estudantes com PC nas aulas de Educação Física

Desenhamos a pirâmide em que a Educação Física como linguagem foi construída nessa pesquisa e com isso refletimos no decorrer dela sobre cada bloco que a solidifica e que respectivamente no topo temos a 1. Educação Especial 2. Os processos históricos, 3. Legislações, 4. Fenomenologia e na base a Educação Física.

Figura 1 – Pirâmide estrutural da linguagem



Fonte: Elaborada pelo próprio pesquisador, (2021).

Para constituição dessa estrutura a BNCC, especifica que a Educação Física:

[...] é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo (BRASIL, 2017, p.213).

Isso demonstra que a linguagem corporal é dinâmica e produzida nas relações sociais que se modificam no decorrer da história e que permitem o estudante conhecer-se a si mesmo e os outros e a valorizar culturas e formas de pensar diferentes as codificando, significando e ressignificando essas práticas e realizando a leitura do seu contexto ético, moral e cultural (BRASIL, 2017).

Os textos aos quais essa leitura ocorre são criados pelos discursos que pelo seu diálogo influenciam os posicionamentos dos sujeitos praticantes sobre novas formas de enxergar determinadas práticas culturais que demandam um olhar político pelo fato de que determinadas vozes são ouvidas e outras são caladas.

Para que isso não ocorra os processos de desenvolvimento e estudos permitem mapear, tematizar, aprofundar e avaliar o elemento de conhecimento trazido não como tentativa de encontrar uma verdade, mas de construir textos que mostrem como essa verdade se tornou o que é (NEIRA, 2016).

Isso se torna verdade à medida que a verdade absoluta é construída e visualizada de formas diferentes e as diferenças entre a verdade e a não verdade só podem existir quando está diante de um sujeito que possa dialogar, julgar e processar uma comunicação que expressem assertivas a respeito da essência do objeto que se quer conhecer como verdadeiro ou falso e para se estudar essas essências é necessário o entendimento da fenomenologia como epistemologia de estudo (MERLEAU-PONTY, 1994).

A fenomenologia se baseia nos estudos dos fenômenos que ocorrem em nossa consciência, ou seja, como ela interpreta as informações trazidas até ela da forma como se mostra ou aparece em sua essência e sendo assim dando sentido às coisas mesmas e todo aprendizado que parte dos fenômenos das coisas de forma intencional e que se manifesta conscientemente em nossos pensamentos é sempre consciência de alguma coisa em que o sujeito pensante e o objeto se unificam e se tornam a mesma coisa. O fenômeno

etimologicamente tem sua origem grega em phainomenon e literalmente significa "aquilo que aparece" e que pode ser observado de alguma forma (HURSSSEL, 2006).

A fenomenologia é reveladora das essências, segundo os acontecimentos factuais, que se mostram nas vivências relacionadas às experiências, que são absorvidas pela consciência e que repõe essas essências na medida que as coisas sempre estão e estiveram em seu lugar, antes mesmo de pensarmos sobre elas ou a conhecermos, e por isso que é nos conhecendo que também encontramos os fenômenos e seus sentidos (MERLEAU-PONTY, 1994).

O sentido em que as palavras são expressas, ganham contornos na consciência de forma que:

Quaisquer que possam ter sido os deslizamentos de sentido que finalmente nos entregaram a palavra e o conceito de consciência enquanto aquisição da linguagem, nós temos um meio direto de ter acesso àquilo que ele designa, nós temos a experiência de nós mesmos, dessa consciência que somos, e é a partir dessa experiência que se medem todas as significações da linguagem, é justamente ela que faz com que a linguagem queira dizer algo para nós (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 12).

Por isso é que nas experiências é que nos conhecemos a nós mesmos pelo uso do pensamento que é estimulado pela linguagem seja ela verbal ou não verbal, produzindo na consciência do indivíduo maneiras diferentes pelo qual seu arsenal de palavras possa ser utilizado mesmo diante de distúrbios intelectuais como a afasia ou anartria, (o primeiro caracterizado pela dificuldade de utilização das palavras e o segundo é a dificuldade na articulação destas), (MERLEAU-PONTY, 1994).

Portanto, o mesmo autor orienta que a linguagem auxilia o pensamento, e mesmo que as diferenças entre os estudantes com PC estejam presentes, é possível inclui-los por meio da comunicação trazida pela linguagem, que são partilhadas nas aulas de Educação Física, por meio das experiências que são trazidas pelos estudantes, e conhecidas por eles em seu habitat cultural e com isso os gestos não são soltos e vazios de significado, mas carregados de significação de mundo.

A Educação Física pertencendo à área da linguagem, deve para incluir a todos, emitir uma comunicação que precisa ser entendida e acessada pelo conjunto de discentes que dela fazem parte pois os signos linguísticos e as palavras somente constituem sentido se estiverem juntas formando frases que formam os textos e assim também os sentidos da inclusão se encontram no momento em que uma fala falada consolidada em um cultura se diferencia de outra que ainda está por se desenhar e que por isso instaura novos significados a essa língua (SCARPA, 2017).

A linguagem contribui, para ampliação do campo fenomenológico, na medida que quando realizo a apreensão, da fala do outro e do gesto corporal do outro, eu consigo entendê-los de acordo em que observo que todos esses movimentos podem fazer parte do meu próprio comportamento cultural do ambiente que norteia o planejamento de suas aulas também contribuem para que o estudante participando nesse meio cultural que ele conhece, assuma a linguagem comportamental do outro, como se fosse dele próprio (MERLEAU-PONTY, 1994).

A arte da humanização, no ambiente cultural, promove ações que interferem nas inter-relações em sociedade, e produzem significados que alcançam a Educação Física como componente curricular na área das linguagens, e alcança por meio da inclusão os estudantes com PC específicas, ocasionadas por lesões cerebrais, devido à falta de oxigenação no cérebro antes, durante ou após gestação em que:

Existem três tipos de paralisia cerebral que de modo sucinto são denominadas de espástica que é quando o córtex motor é afetado. Outro tipo de paralisia é chamada atetóide onde os movimentos são sem ritmos e coordenação dificultando apreensão de objetos. O terceiro tipo de paralisia é atáxica que tem o cerebelo afetado o que conseqüentemente causa o desequilíbrio. Três padrões de paralisia também são conhecidos de acordo com o número e local de membros atingidos. São elas: hemiplegia, paraplegia e tetraplegia. Hemiplegia está associada a braços e pernas afetados de um mesmo lado. “A paraplegia está relacionada aos membros inferiores e por último a tetraplegia que tem os membros superiores e inferiores atingidos” (BRASIL, 2006, p.21).

Diante das especificidades apresentadas acima, presenciemos que são grandes os desafios dentro da escola a serem superados pelos estudantes com PC e mediante isso, dentre os campos de fundamentação relatados até aqui, nortearmos os quadros de significados das falas dos professores relatados nas entrevistas por meio de significações em que as afirmações geradas podem dizer além do que se está escrito por meio da negação dos termos (NEIRA, 2016).

Isso significa produzir uma redução fenomenológica em que os pensamentos dos significados sobre os significantes são ampliados como no caso de uma dor no estômago que poderia significar inúmeras doenças, mas que empiricamente o médico resolve dizer que é uma virose, por exemplo, e com isso é possível dentro do mundo dos pensamentos estimular lembranças que trazem à tona movimentos que dentro do contexto cultural a ser trabalhado, podem ser reduzidos ou ampliados acompanhando a sequência lógica do tema que está sendo trabalhado (MERLEAU-PONTY, 1994).

Baseado nisso, as análises das respostas descritas pelos participantes foram interpretadas sem preconceitos ou qualquer juízo de valor, extraindo-se dos relatos apenas a

essência do fenômeno investigado advindo de uma intenção da consciência em mostrar-se e ser percebida no mundo, ao qual essas informações foram separadas por temas e categorias de análises dentro da perspectiva fenomenológica (HURSSSEL, 2006).

3.4 A pesquisa qualitativa e o método fenomenológico

Esse trabalho foi delineado, por meio da pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória e para isso, foi realizado o levantamento de estudos anteriores voltados ao objeto da pesquisa, e a partir de então, selecionado um tempo de corte, de acordo e a partir do quantitativo dos estudos que foram encontrados. A pesquisa qualitativa é voltada para questões particulares que não permitem serem quantificadas pelo fato de trabalharem com significados e valores que são dentro das ciências sociais peculiares ao contexto em que é analisado (MINAYO, 2001).

Essa particularidade é aplicada devido a sua aplicação nas relações organizacionais que possuem contextos diferentes e que são guiados pelos atores que dele fazem parte, ou seja, o pesquisador e o público, então as significações, motivações e valores modificam-se produzindo linguagens específicas (ARAÚJO, 2013).

Por esse motivo essa pesquisa se ampara na perspectiva qualitativa, com aporte teórico e epistemológico na fenomenologia, pois: “A fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo” (MERLEAU-PONTY, 1948, p. 1). Por isso essa epistemologia busca a compreensão do homem no ambiente social de acordo com os fatos aos quais não temos controle sobre ele.

Dentro desse contexto de acordo com uma abordagem de pesquisa qualitativa, amparada na epistemologia fenomenológica, nos deparamos com a qualidade dos fenômenos que surgem a nossa visão e consciência e que são percebidos e transformados, por meio da linguagem verbal ou não verbal, em expressões que apontam para descrever as significações trazidas por essas falas comunicadas até a nós (BICUDO, 2011).

Com isso o modo de realização da presente pesquisa com base nessa epistemologia tem como base trazer, reavivar, tematizar por parte do pesquisador na medida de suas experiências vividas, descritas, compreendidas, extraíndo delas a essência dos fenômenos percebidos (BICUDO, 1983).

Para chegar à essência do fenômeno, do objeto de pesquisa, adotamos a entrevista semiestruturada por permitir um diálogo livre e aberto com o entrevistado que permitirá uma sequência lógica de perguntas baseadas nos desafios e possibilidades do ensino da Educação Física para estudantes com PC e com isso descobrir os efeitos das práticas culturalmente orientadas aplicadas as respostas dos professores sem o objetivo de julgar, mas de descobrir caminhos para a inclusão.

Com relação a isso o trabalho também será constituído por entrevistas que podem ser:

[...] estruturadas e não-estruturadas, correspondendo ao fato de serem mais ou menos dirigidas. Assim, toma-se possível trabalhar com a entrevista aberta ou não-estruturada, onde o informante aborda livremente o tema proposto; bem como com as estruturadas que pressupõem perguntas previamente formuladas. Há formas, no entanto, que articulam essas duas modalidades, caracterizando-se como entrevistas semiestruturadas (MINAYO, 2001, p. 58).

Assim sendo foi organizada, uma entrevista semiestruturada com cinco docentes de Educação Física da EM PE Thomaz Girardelli, devido à experiência e vivência das práticas educacionais nesse espaço por esses profissionais, a qual, na fenomenologia as representações no plano das ideias devem partir das experiências vividas no mundo e percebidas para extrapolar os limites daquilo que é dado e restrito, conectando a consciência de acordo com a realidade daquele ambiente vivenciado pelos atores do processo experimental (BICUDO; MARTINS, 2006).

Com base nisso, faz-se necessário também saber quais são os desafios e possibilidades enfrentados pelos professores e professoras de Educação Física que atuam com estudantes com PC foi organizada para compreendermos, a partir de suas vivências, como se dá essa realidade, nas aulas com esses estudantes.

CÁPITULO 4. OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Para gerar essa realidade os temas e categorias de análises, foram registradas no quadro 5 a descrição das características dos(as) participantes da pesquisa e no quadro 6 as descrições, aos quais os cinco docentes que participaram da pesquisa responderam, no qual essas respostas foram separadas posteriormente em unidades de significação de acordo com as respostas dos (as) membros descritas no quadro abaixo e estes (as) serão identificados com o código (M) de membro, em ordem numérica dentro da tabela.

Após a análise dos discursos dos (as) participantes membros, estes foram reduzidos a unidades de significação ou asserções que são as intersecções comuns das falas respondentes a questão sobre os desafios e as possibilidades de inclusão de estudantes com PC nas aulas de Educação Física e a seguir descrevê-las na linguagem do pesquisador, em forma de discurso articulado, buscando-se a essência desses relatos articulando-os à epistemologia fenomenológica e aos teóricos que fundamentam essa pesquisa.

Buscar pelos fenômenos da consciência não se dirige apenas a conceitos idealizados, mas significa que “buscar a essência do mundo não é buscar aquilo que ele é em ideia, uma vez que o tenhamos reduzido a tema de discurso, é buscar aquilo que de fato ele é para nós antes de qualquer tematização” (MERLAU-PONTY, 1994, p. 13).

Após analisar os discursos da forma como são para o pesquisador, foi possível estabelecer os pontos de convergência temáticos aos quais foram submetidos à análise ideográfica que são os pensamentos traduzidos pelo simbolismo que representa o fenômeno ideológico dos sujeitos participantes da pesquisa e seu significado sobre os temas repetidos nos relatos que ainda não receberam nenhum tratamento específico (MARTINS & BICUDO, 1989).

Partindo da análise ideográfica que trata sobre as particularidades das ideias transmitidas pelos participantes, temos também a análise nomotética que utiliza as particularidades encontradas para agrupá-las de acordo com suas características comuns que podem ser convergentes ou divergentes e assim as unidades de significados são alinhadas a uma norma ou regra em comum para serem interpretadas e assim produzir a construção dos resultados encontrados nas respostas dos que participaram da pesquisa por meio de entrevista (LIMA, 2016).

Dessas respostas em comuns foram reunidas em conjunto para formarem o discurso articulado que é a fala do pesquisador mediante as informações transmitidas pelos professores (as) para em seguida formarem as unidades temáticas que trazem os significados dos

fenômenos transmitidos pelos docentes participantes da pesquisa mediante o agrupamento das asserções ou unidades de significados comuns.

Os participantes aceitaram colaborar com o estudo de acordo com as normativas do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) ao qual contribuíram, por meio de informações prestadas por entrevistas via remota digital em que as repostas foram transcritas.

Esses sujeitos foram selecionados por meio de amostra não probabilística, ou seja, os participantes foram escolhidos por critérios que atendam a pesquisa de forma intencional por parte do pesquisador que conhece a população e que a cada entrevistado caberá uma visão sobre o tema (BABBIE, 2001).

Para organizar a análise predita, elaboramos a transcrição dos relatos coletados por meio da entrevista semiestruturada que foi organizada por meio de duas questões abertas: 1- Quais os desafios do ensino da Educação Física para estudantes com paralisia cerebral (PC)? 2 - Quais as possibilidades para a inclusão desses estudantes nas aulas de Educação Física?

A entrevista semiestruturada foi realizada por meio de e-mail, ao qual se fez necessário, tendo em vista a pandemia da Covid-19 que ainda está em fase de alerta para as medidas de distanciamento de forma preventiva, de acordo com a PORTARIA Nº 1.565, DE 18 DE JUNHO DE 2020 que em sua orientação de número 1.6 diz para evitar situações de aglomeração (BRASIL, 2020).

Mediante os relatos foram extraídas asserções, que são descrições, que se relacionam entre si buscando observá-las como fenômenos pois:

Há uma doação de aspectos passíveis de serem percebidos em modos próprios de aparecer. Não há uma separação entre o percebido e a percepção de quem percebe, uma vez que é exigida uma correlação de sintonia, entendida como doação, no sentido de exposição, entre ambos. Nesta perspectiva não se assume uma definição prévia do que será observado na percepção, mas fica-se atento ao que se mostra (BICUDO, 2011, p. 19).

Diante disso, dentro da individualidade de cada docente participante, destaca-se a necessidade de se evidenciar seu histórico, baseado na temporalidade de sua formação, associado ao processo de atuação profissional que conduz a mudanças de consciência com relação ao modo de atuar, agir e viver dentro da profissão pois:

Essas vivências, em seus aspectos sensoriais e perceptivos, se entrelaçam na carnalidade do corpo vivente que, mediante atos da consciência e de suas manifestações, avança com o movimento de constituição do conhecimento. A percepção da vivência dá-se na retomada do acontecido que nos chega pela lembrança e que pode ser explicitado à medida que o sujeito expõe pela linguagem o vivenciado. Essas explicitações, ou seja, o relatado pelo sujeito que realizou vivências, em uma situação de investigação científica, são tomadas como descrições

que dizem da interrogação do pesquisador, endereçada ao sujeito como uma pergunta (BICUDO; SILVA, 2018, p. 155).

As descrições que estão apresentadas mais à frente, são frutos de questionamentos que levam as consciências respondentes a um movimento de construção de suas respostas por meio de lembranças de aspectos já vivenciados, ou que ainda estão por ser vividos, e com isso são geradores de novas vivências.

Isso ocorre pelo fato de despertar pelo investigador situações que tragam o compreendido, pelo participante, de maneira a se fazer sentido dentro das ações da consciência individual, de cada resposta, como se o sujeito que respondeu estivesse realmente dentro da dinâmica, da situação vivida, de forma livre e autônoma (BICUDO; SILVA, 2018).

As situações vivenciadas foram relatadas, pelas respostas a respeito da problemática sobre os desafios e as possibilidades da inclusão de estudantes com PC nas aulas de Educação Física. Os docentes participantes tiveram que refletir sobre suas práticas pedagógicas lançando-se a um olhar sobre si mesmos (as) em uma linguagem dialógica na qual a experiência sobre eles (as) mesmos (as) se comunicam dizendo algo para eles (as), por meio da consciência enriquecida, por uma bagagem de fenômenos observados nessa reflexão (MERLEAU – PONTY, 1994).

Baseados então em buscar a essência desses fenômenos, que as descrições das experiências relatadas pelos professores (as), foram observadas e interpretadas pelo pesquisador que sem preconceitos, crenças e juízo de valores, postura nomeada como “*epochè*” na fenomenologia, as alocou em temas que juntos formaram categorias que convergiram em significações que trouxeram as ideias sobre o que as vivências dos docentes possuem como fonte de reflexão e análise mediante ao fenômeno situado (LIMA, 2016).

Diante disso, o fenômeno situado nessa pesquisa, são as situações experienciadas pelo conjunto de docentes do componente curricular de Educação Física que por meio de seus relatos e após análises das descrições e da separação dessas em unidades de significado ou asserções foram encontradas às convergências em comum que formaram categorias abertas nas quais dividimos em desafios (quadro 10) e possibilidades (quadro 11).

Para os critérios de inclusão na pesquisa fizeram parte desta, docentes de Educação Física, que puderam contribuir com seus conhecimentos para a construção curricular. Os critérios de exclusão foram baseados nos sujeitos que não eram profissionais de Educação Física da rede municipal da escola PE Thomaz Girardelli ou aqueles que se auto excluíram por vontade própria.

4.1. Os processos de análises da redução fenomenológica: discursos em ação

Análise Ideográfica

Nessa etapa da pesquisa formaremos nosso corpo de análises, iniciando-se pela análise ideográfica, ao qual analisa a fala do professor (a), em seus discursos por meio de esquemas representativos, também chamados de ideogramas, que geram por meio dos símbolos gráficos os significados das ideias que são constituídas pelos discursos de cada membro participante da pesquisa (MARTINS; BICUDO, 1989).

Para gerar esses discursos, foram registradas no quadro 5 as descrições das características dos (as) participantes da pesquisa e no quadro 6 as descrições aos quais os cinco docentes que participaram da pesquisa registraram nas entrevistas, e essas respostas serão separadas posteriormente em unidades de significação de acordo com as respostas dos membros descritas no quadro abaixo e estes (as) serão identificados com o código (M) em ordem numérica dentro do quadro.

Para compor a ordem dentro dos quadrantes, tomando a liberdade dada pela epistemologia fenomenológica, chamaremos os participantes de membros (M). Essa nomenclatura faz menção à formação de um corpo consciente em que a consciência não está contida nos membros de forma isolada, mas na junção do diálogo de ideias articuladas entre os membros desse corpo, logo, cada professor, constitui-se um membro dessa grande estrutura educativa (FREIRE, 1996).

Logo o corpo não é feito de um só membro, mas de muitos, pois:

Se o pé disser: "Porque não sou mão, não pertencço ao corpo", nem por isso deixa de fazer parte do corpo.

E se o ouvido disser: "Porque não sou olho, não pertencço ao corpo", nem por isso deixa de fazer parte do corpo.

Se todo o corpo fosse olho, onde estaria a audição? Se todo o corpo fosse ouvido, onde estaria o olfato? (BÍBLIA, 1 CORÍNTIOS – 12:14 – 17).

Ainda utilizando a metáfora corporal, vemos que o primeiro órgão a ser formado após a fecundação é o coração, que traz vida, para a formação dos demais membros do corpo (MORAES, 2022). Sendo assim, podemos dizer que o coração dessa pesquisa é o estudo do “movimento” que conduz na formação dos discursos dos membros em que cada um destes manifesta uma consciência. Logo, assim como cada membro apresenta funções e características diferentes, assim também os discursos de cada um também se apresentam dessa forma, formando um só corpo, uma unidade educativa, identificados no Quadro 9.

Quadro 9 – Identificação do perfil dos docentes participantes da pesquisa.

Membros	Identificação
M1	Tem 36 anos, nasceu em Campo Grande/MS, se formou no ano de 2007, atua na instituição há 13 anos e atendeu em média 10 estudantes com PC.
M2	Tem 31 anos, nasceu em Campo Grande/MS, se formou no ano de 2007, trabalha na instituição há 3 anos e não atendeu nenhum estudante com PC.
M3	Tem 37 anos, nasceu em Campo Grande/MS, se formou em 2005, atua na instituição há 5 anos e atendeu 3 estudantes com PC.
M4	Tem 40 anos, nasceu em Santos/SP, se formou em 2005, atua 3 anos na instituição e nesse período não atendeu nenhum estudante com PC.
M5	Tem 29 anos, nasceu em Campo Grande/MS, se formou em 2013, atua há 4 anos na instituição e não atendeu nesse período nenhum estudante com PC.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2021.

A análise dos discursos (D), dos membros (M), foram reduzidos a unidades de significação (US) que são a essência significativa das frases respondidas com relação à questão: os **desafios** e as **possibilidades**⁹ de inclusão de estudantes com PC nas aulas de Educação Física e a seguir descrevê-las na linguagem do pesquisador, em forma de discurso articulado (DA), buscando-se a essência desses relatos articulando-os à epistemologia fenomenológica e aos teóricos que fundamentam essa pesquisa.

Buscar pelos fenômenos da consciência não se dirige apenas a conceitos idealizados, mas significa que “buscar a essência do mundo não é buscar aquilo que ele é em ideia, uma vez que o tenhamos reduzido a tema de discurso, é buscar aquilo que de fato ele é para nós antes de qualquer tematização” (MERLAU-PONTY, 1994, p. 13).

As respostas geradas por meio das questões perguntadas aos entrevistados partiram do seguinte questionamento: Quais os **desafios** e as **possibilidades** para inclusão de estudantes com paralisia cerebral (PC) nas aulas de Educação Física?

Assim, foram subdivididas nas duas questões abaixo, nas cores verde que representa a formação e amadurecimento embrionário das ideias e na cor azul que representa a tranquilidade e maturidade para dar soluções:

⁹ Utilizarei duas cores, verde e azul, de maneira didática para melhor compreensão do leitor e distinção na leitura das falas dos membros, diferenciando as mesmas quanto ao que se refere aos desafios e as possibilidades do trabalho com os estudantes com PC.

1. Quais os desafios do ensino da Educação Física para estudantes com paralisia cerebral (PC)?
2. Quais as possibilidades para a inclusão desses estudantes nas aulas de Educação Física?

Quadro 10. Registro da entrevista dos docentes

Discurso dos Membros (M)	Unidades de significados (US)	Discurso articulado (DA)
<p>DM.1 - O primeiro grande desafio, acredito que seja a formação acadêmica pois quando muito veremos apenas uma disciplina na grade curricular que atenda esse desafio. Se todas as disciplinas pudessem abordar a educação especial com a devida especificidade, teríamos uma melhor formação. Outro desafio do professor em lecionar em uma turma com aluno PC é a falta de embasamento na própria BNCC, que trata apenas de forma genérica sobre esse tema e as formações oferecidas pela secretaria de educação não oferecem possíveis caminhos. E por último a própria estrutura física das escolas, muitas vezes não foi concebida pensando em alunos com PC ou outros. Por mais que haja boa vontade da gestão muitas vezes não é possível alterar significativamente o ambiente escolar.</p> <p>- Sempre o professor irá buscar a melhor maneira para que esse aluno possa participar das nossas aulas, olhando para o aluno e descobrindo o que ele pode fazer. Às vezes</p>	<p>US1. Formação acadêmica.</p> <p>US2. Se todas as disciplinas pudessem abordar a educação especial.</p> <p>US3. Falta de embasamento na própria BNCC e nas formações.</p> <p>US4. Estrutura física das escolas.</p> <p>US5. Observar, olhando para o aluno e descobrindo o que ele pode fazer.</p> <p>US6. Observar que nas limitações não existem barreiras que o impeçam de participar.</p> <p>US7. Segurar uma corda proporciona grande alegria ao estudante com PC que se senti parte do grupo, auxiliando.</p>	<p>A formação acadêmica, a falta de embasamento na BNCC nas formações continuadas e as estruturas físicas das escolas são os desafios para o ensino de educação Física para estudantes com PC, e as possibilidades são olhar para o aluno e descobrir o que ele pode fazer e trazer sua participação como sujeito que auxilia dentro do grupo.</p>

<p>ficamos presos nas limitações, mas acredito que uma possibilidade é observar dentro das limitações o que ele pode realizar. Já tive aluno com PC que adorava participar, mas no início ele apenas conseguia segurar uma corda, e assim ele participava. Sempre buscava uma maneira dele me auxiliar nas aulas, sempre ficava muito feliz em participar.</p>		
<p>DM.2 - Creio eu que as dificuldades serão muitas. Como a falta de material didático para estimular o aluno, a falta de conhecimento da minha parte, sobre o assunto. Creio também que teria dificuldade para encontrar atividades que contemplem o aluno. Como nunca tive um aluno com PC, eu nunca pesquisei sobre o assunto e isso torna mais difícil pensar em aulas e atividades.</p> <p>- Primeiramente creio que eu deveria pesquisar sobre a paralisia cerebral, assim como próximo passo eu tentaria conhecer os limites do meu aluno. Por fim traria aulas que pudessem acrescentar no seu dia a dia e ajudar a desenvolver suas habilidades.</p>	<p>US1. A falta de material didático para estimular o aluno,</p> <p>US2. A falta de conhecimento da minha parte.</p> <p>US3. Dificuldade para encontrar atividades que contemplem o aluno.</p> <p>US4. Falta de experiência com estudantes com PC.</p> <p>US5. Trazer para aula conhecimentos para vida funcional do estudante com PC.</p> <p>US6. Pesquisar sobre o aluno com necessidades.</p>	<p>A falta de material didático e a falta de conhecimento e experiência com estudantes com pc, e a dificuldade para encontrar atividades, são os grandes desafios, e as possibilidades são pesquisar sobre a paralisia cerebral e trazer para aula conhecimentos para a vida funcional do estudante com pc.</p>
<p>DM.3 - Acredito que no processo educativo dos alunos em geral já enfrentamos vários desafios inclusivos, motores e sociais, esses desafios com alunos com</p>	<p>US1.Desafios inclusivos motores e sociais.</p> <p>US2. O aluno com pc exige um acompanhamento das</p>	<p>Os desafios são inclusivos, motores e sociais, exigindo um acompanhamento e o laudo técnico para melhorar interação e participação dos estudantes que devem ter sua faixa etária observada para inclusão nas</p>

<p>paralisia cerebral se tornam ainda mais difíceis pois o desenvolvimento do aluno com pc exige um acompanhamento das atividades motoras que muitas vezes como profissional não temos o suporte necessário para este acompanhamento, outro fator dentro das escolas é não ter laudo técnico preciso entregue ao professor, aonde através dele conseguimos preparar metodologicamente um conjunto de atividades que possam oportunizar ao aluno atividades que possam promover e estimular um alívio do atrofiamto muscular. Outro fator nesse período de vivência como docente de Educação Física é a interação desses alunos, uma vez que com aulas práticas e dependendo do nível da p.c. os alunos não conseguem ter esta participação e interação e isso precisa ser pensado em como será transformado dentro da educação física.</p> <p>- As possibilidades devem ser vistas de acordo com a faixa etária do desenvolvimento motor, das habilidades pré-existentes e do tipo de pc. Acredito que essa inclusão trará uma melhora na auto-estima desse aluno, redução do estresse, prevenção de doenças respiratórias e fara que o aluno com deficiência se sintam melhor. Nessas possibilidades de inclusão</p>	<p>atividades motoras</p> <p>US3. Não ter laudo técnico.</p> <p>US4. Não ter suporte necessário.</p> <p>US5. Interação e participação desses estudantes.</p> <p>US6. Dificuldade de promover a interação da sala com o estudante com PC para sua inclusão.</p> <p>US7. Observar a faixa etária.</p> <p>US8. Inclusão para a vivência das atividades, trazendo benefícios</p> <p>US9. Educação Física adaptada como ferramenta para promover a inclusão.</p>	<p>vivências das atividades trazendo benefícios.</p>
---	---	--

<p>a Educação Física adaptada tem um poder fundamental nos estudantes com p.c., além do contato físico com os colegas de aula, fornecendo o contato real com as atividades propostas e terá uma vivência que ajudará a vencer as barreiras das limitações físicas e cerebrais, trazendo benefícios sociais, acadêmicos e de desempenho.</p>		
<p>DM.4 - Os principais desafios são a falta de informações sobre o assunto durante a formação acadêmica, a falta de cursos específicos sobre o assunto na área da Educação Física, já que as universidades possuem poucos profissionais para falar sobre o assunto durante o tempo de graduação.</p> <p>- Quando as informações sobre o aluno são passadas para os professores, para nos prepararmos para receber esse aluno, as possibilidades são grandes, pois os alunos da turma são muito receptivos com esses alunos o que acaba facilitando na inclusão desses alunos pois os professores podem conversar com os alunos da turma e explicar as características e dificuldades desse aluno.</p>	<p>US1. Falta de informações sobre o assunto durante a formação acadêmica</p> <p>US2. Falta de cursos específicos sobre o assunto.</p> <p>US3. As informações sobre o aluno devem ser passadas para os professores.</p> <p>US4. os professores podem conversar com os alunos da turma facilitando a inclusão.</p>	<p>Os principais desafios são: a falta de informações sobre a Educação Especial durante a formação acadêmica e cursos, assim como, de informações a respeito da deficiência do estudante. As informações sobre o estudante devem ser passadas aos professores que podem conversar com a turma facilitando a inclusão.</p>
<p>DM.5 - Acredito que o principal desafio é o aluno com PC não se movimentar já que a Educação Física envolve</p>	<p>US1. O aluno com PC não se movimentar já que a Educação Física envolve movimentos corporais.</p>	<p>Um desafio é o aluno com PC não se movimentar, já que a Educação Física envolve movimentos corporais, mas o professor tem a possibilidade de adequar para que</p>

<p>movimentos corporais. Contudo, o professor com suas infinitas possibilidades pode tentar adequar algo para que esses alunos participem da aula.</p> <p>- Ainda que difíceis, existem possibilidades de incluir esses alunos em atividades de roda, com música, algum material como por exemplo, bolas. Fazer os outros alunos interagirem também faz parte da aula.</p>	<p>US2. O professor tem a possibilidade de adequar para que esses alunos participem da aula.</p> <p>US3. incluir esses alunos em atividades de roda, com música e alguns materiais</p> <p>US4. Fazer os outros alunos interagirem.</p>	<p>ele participe da aula, com atividades de roda com música e alguns materiais fazendo os outros alunos interagirem.</p>
---	--	--

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2022.

Análise Nomotética

Partindo da análise ideográfica, que trata sobre as particularidades das ideias passadas pelos participantes, temos também a análise nomotética que utiliza essas particularidades para agrupá-las de acordo com suas características comuns, que podem ser convergentes, e assim as unidades de significados são alinhadas a uma norma ou regra em comum para serem interpretadas e assim produzir a construção dos resultados, encontrados nas respostas dos que participaram da pesquisa, gerados por meio da entrevista (LIMA, 2016).

Sendo assim, serão utilizadas as invariantes do discurso articulado, sendo os sujeitos participantes nomeados por membros (M) seguida de sua respectiva ordem numérica. Serão representadas da seguinte maneira: D.A1.M1. que significa, D – desafio, A1 – asserção 1, M1 – membro 1, e assim, sucessivamente. E na segunda coluna, P.A1.M1, significando P – possibilidades, A1 – asserção1, M1 – membro 1.

Quadro.11 Descrição individual das convergências ligadas entre as categorias abertas.

	Desafios	Possibilidades
M1	<p>D.A1.M1 – Formação acadêmica e falta de embasamento.</p> <p>D.A2.M1 – Estruturas físicas das escolas.</p>	<p>P.A1.M1 – Olhar para o aluno e descobrir o que ele pode fazer.</p> <p>P.A2.M1 – Trazer a participação do sujeito como quem auxilia dentro do grupo.</p>
M2	<p>D.A1.M2 – Falta de material didático.</p>	<p>P.A1.M2 – Pesquisar sobre a paralisia cerebral.</p>

	D.A2.M2 – Falta de conhecimento e experiência. D.A3.M2 – Dificuldade para encontrar atividades.	P.A2.M2 – Trazer para aula conhecimentos para vida funcional do estudante com PC.
M3	D.A1.M3 – Os desafios são inclusivos motores e sociais. D.A2.M3 – É necessário um acompanhamento e o laudo técnico para melhor interação e participação.	P.A1.M3 – A faixa etária deve ser observada para a inclusão nas vivências das atividades.
M4	D.A1.M4 – Falta de formação acadêmica e cursos. D.A2.M4 – Falta de informações a respeito da deficiência do estudante.	P.A1.M4 – As informações sobre o estudante devem ser passadas aos professores facilitando a inclusão.
M5	D.A1.M5 – O aluno com PC não se movimentar.	P.A1.M5 – Adequar para que o aluno participe da aula. P.A2.M5 – Atividades de roda com música e alguns materiais. P.A3.M5 – Fazer os alunos interagirem.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2022.

Convergências das categorias abertas

Após analisar os discursos, da forma como são para o pesquisador, foi possível estabelecer os pontos de convergência temáticos, sendo submetidos à análise ideográfica, aos quais são os pensamentos traduzidos da essência do fenômeno e retirados das falas dos membros participantes da pesquisa e seus significados sobre os temas repetidos nos relatos em forma de categorias abertas (MARTINS & BICUDO, 1989).

A primeira categoria verificada, foi a respeito dos desafios, aos quais permitiu aos membros da pesquisa responderem de forma livre, de acordo com suas vivências, ou pela produção de pensamentos dessas vivências, com a intenção de articulá-los ao seu modo de atuação com os estudantes com PC.

Então, para isso, o quadro abaixo foi constituído por oito categorias abertas, constituídas a partir da redução fenomenológica a partir das análises, trazidas como desafios, por meio das falas dos docentes entrevistados, sendo caracterizados por membros, com a sigla (M) seguida do número do participante, sendo assinalado com um “X”, dentro da categoria

correspondente, a resposta de cada docente ao qual foram reduzidos à palavras que traduzem a essência daquilo que mais afetam seus posicionamentos a respeito do tema.

Quadro.12 Categorias abertas retiradas das falas dos membros – Desafios

Categorias abertas	M1	M2	M3	M4	M5
Formação	X	X		X	
Estrutura física	X				
Materiais		X			
Atividade adaptada adequada		X			
Inclusão			X		
Informação sobre o estudante.			X	X	
Participação			X		
Ausência de movimento corporal.					X

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2022.

Convergências das categorias abertas – Desafios

A primeira categoria aberta, descrita pelos membros da pesquisa, a respeito dos desafios encontrados, é a formação. Destaca-se sendo a mais questionada como desafio para entendimento do atendimento ao estudante com PC. Isso demonstra que as formações não têm conseguido, em certo grau, alcançar o objetivo de trazer ao entendimento docente, sobre a flexibilidade curricular, para produção de um ensino menos generalista e mais inclusivo com base na aprendizagem significativa (MANTOAN, 2003).

Essa falta de entendimento é percebida na fala do M1 que relata a falta de embasamento na BNCC, pois o tema é tratado de forma apenas genérica, segundo ele. Com relação a isso esse documento menciona apenas duas vezes sobre a Educação Especial quando diz que: “as decisões tomadas na organização dos currículos devem ser adequadas às diferentes modalidades de ensino” (BRASIL, 2017, p.17). Assim como; as crianças aprendam os cuidados com o seu corpo, saúde e prevenção e “desenvolvam atitudes de acolhimento pelas diferenças em relação a inclusão de alunos da Educação Especial” (BRASIL, 2017, p.327).

Com relação à inclusão a Base apresenta apenas um adendo sobre o assunto ao qual descreve a necessidade de tornar o planejamento mais equitativo para os estudantes com

deficiência e para isso relata a necessidade de atuações pedagógicas com base em currículos diferenciados, para esse grupo, com amparo na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).

Porém, observando o referido estatuto citado, não encontramos autorização, em seus dispositivos, à realização de diferenciação curricular com fins de inclusão. O texto da lei nos revela no seu Art. 28. que: Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; (BRASIL, 2015).

Assim sendo, a lei orienta a realização de adaptações que permitam a igualdade e equidade ao acesso ao currículo. Então aqui as adaptações são dos recursos e acessos para que o estudante a venha ser incluído, pois:

Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se: VI - adaptações razoáveis: adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais; (BRASIL, 2015).

Podemos dizer então que adaptações razoáveis não são adaptações curriculares, pois assim poderiam causar uma diferenciação com base na necessidade a qual a Convenção da Guatemala condena e acrescenta que:

2. a) o termo "discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência"¹⁰ significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (BRASIL, 2001).

Então cumprindo o princípio da equidade é que as adaptações razoáveis são entendidas como canais de acesso, aos estudantes com deficiência, seja promovendo a tecnologia assistiva ou mesmo possibilitando o acesso, por meio de mudanças na estrutura arquitetônica com fins de facilitar essa inclusão. Referente a isso o M1 dessa pesquisa cita que: “a própria estrutura física das escolas, muitas vezes não foi concebida pensando em estudantes com PC ou outros”.

¹⁰ O termo pessoa portadora de deficiência não é mais usado, no entanto, por se tratar de uma citação direta, permanece no texto.

Portanto, alinhar as formações ao conhecimento sobre a inclusão é esclarecer como as abordagens trazidas em alguns documentos como a BNCC devem ser interpretados e aplicados na prática. Isto é, explicar que ao ditar quais aprendizagens são essenciais aos estudantes podem ocorrer fragmentações da dinâmica social, econômica e cultural que condicionam os temas à série ou ano em que o estudante se encontra (NEIRA, 2018).

Em razão disso, na tentativa de percorrer na busca por essas aprendizagens o professor (a) se depara com situações em que não encontra alternativas para trabalhar com determinados estudantes nas aulas, por não encontrar onde encaixá-los com suas limitações, ao conjunto de conteúdos determinados pela escola ou pela base. Isso é demonstrado pelo M2 ao relatar que os desafios são: “a falta de material didático para estimular o aluno, a falta de conhecimento de sua parte sobre o assunto”.

Então vemos que a falta de conhecimento, sobre o assunto, advém de uma formação em que os pressupostos do desenho universal não são anunciados, ou são refletidos apenas de forma genérica, pois o seu real sentido está descrito no:

Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se: O desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva;(BRASIL, 2015).

Com base nesse desenho torna-se um desafio ao docente aplicar uma aula de Educação Física a uma turma com características heterogêneas, como por exemplo a de um estudante com PC, que não se movimenta ou apresenta mobilidade reduzida, tendo o cuidado de evitar-se a diferenciação ou exposição dele por meio de sua deficiência. Para isso se faz necessário um olhar ao fenômeno envolvido a fim de descrevê-lo, como interrogação infinita, e que sua compreensão é inesgotável (BICUDO, 2011).

Isso nos mostra que sua compreensão não se esgota pois não se busca compreender, mas descrever, a essência do que foi dito. Essa é a redução fenomenológica, que busca deixar de lado explicações teóricas, argumentações ou conceitos sobre determinado assunto, mas descrevendo aquilo que se mostra ao indivíduo, durante ou após a sua experiência, transmitida por uma consciência que se movimenta em direção àquilo que se mostra no mundo, ou seja, a vida cotidiana (HURSSSEL, 2008).

Então, as reduções fenomenológicas, aqui apresentadas, são a essência das consciências pensantes, dirigidas a um fenômeno, que somente pode ser visto por aquele que o experienciou. Portanto, os desafios são: formação, estrutura física, materiais, atividade adaptada, inclusão, informações sobre o estudante, participação e ausência de movimento. Por

fim só se chegou a essas categorias abertas, pois se pensou sobre elas de um ângulo, observável e possível, somente pelo sujeito que a descreveu (MERLEAU-PONTY, 1999).

Observando os desafios descritos é possível situar-se, como pesquisador, diante de outro fenômeno, ou seja, o movimento. É possível dizer isso observando-o por outros ângulos de seu significado. Significa dizer que o movimento percebido em sua essência, não apenas caminha, corre e salta com o corpo, mas também com a consciência quando manifesta na imaginação a intenção de viver aquele momento no mundo, independente da forma, aparência ou representação em que é expressado (MARTINS, 1990).

Isso somente se torna possível quando enxergamos, pela lente fenomenológica, o sentido de movimento, como experiência do corpo que se dirige às coisas do mundo, para sentir e dar sentido ao que se sente, ou seja, doando sentidos aos corpos, sejam objetos ou humanos, para construir intersubjetivamente discursos. Ao dirigir, minha mão, a uma porção de água eu percebo sua temperatura pela sensação individual que tenho por minha experiência vivida, independente daquilo que já se sabe sobre o que é sentir e perceber (NÓBREGA E CAMINHA, 2019).

Diante disso, o movimento também pode ser gerado por sensações. Ao me aproximar de um quadro no museu tenho a sensação do movimento de amplitude do objeto e ao me afastar dele, tenho a percepção dele retornando ao tamanho original e diminuindo na proporção que me afasto. Portanto, ao vendar os olhos de meu estudante enquanto ele em pé, em uma subida íngreme, puxando uma corda, simula uma escalada de acordo com a narração, de todo cenário, feita pelo professor, ali está ocorrendo o movimento (NÓBREGA E CAMINHA, 2019).

Analisando esse cenário, em que o movimento ocorre, percebemos que ele transcende os desafios da formação, estrutura física, materiais, atividade adaptada, inclusão, informações sobre o estudante, participação e ausência de movimento. Isso é acessível ao estudante com PC, até mesmo apenas com movimento de seus olhos, pois: “quando tenho a intenção de olhar para a esquerda, este movimento do olhar traz nele, como sua tradução natural, uma oscilação do campo visual: os objetos permanecem no seu lugar, mas depois de terem vibrado um instante” (MERLEAU-PONTY, p. 79, 1999).

Sendo assim, com esse pensamento fenomenológico sobre o movimento e por meio do diálogo com as respostas dos membros participantes da pesquisa, foi possível estabelecer um quadro, ao qual foram destacados pelos docentes quatro possibilidades, de atuação no desenvolvimento das aulas de Educação Física com estudantes com PC.

Então procurou-se no quadro abaixo, assim como no anterior, assinalar as palavras essenciais extraídas dos discursos, produzidos como respostas à questão, sobre as possíveis formas aos quais os professores e professoras enxergam a situação por meio de suas experiências, vivências ou consciência a respeito do tema.

Quadro.13 Categorias abertas retiradas das falas dos membros – Possibilidades

Categorias abertas	M1	M2	M3	M4	M5
Atividade adaptada adequada	X	X	X		X
Inclusão	X		X	X	X
Pesquisa		X			
Faixa etária			X		

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2022.

Convergências das categorias abertas – Possibilidades

De acordo com o quadro acima, e utilizando-se, ainda, da metáfora corporal para associar os membros da pesquisa como constituintes de um corpo social atuante, é possível aplicar um conjunto de ações que explicam que:

[...] a significação visada não pode ser alcançada pelos meios naturais do corpo; é preciso então que ele se construa um instrumento, e ele projeta em torno de si um mundo cultural. Em todos os planos ele exerce a mesma função, que é a de emprestar aos movimentos instantâneos da espontaneidade " um pouco de ação renovável e de existência independente". O hábito é apenas um modo desse poder fundamental. Diz-se que o corpo compreendeu e o hábito está adquirido quando ele se deixou penetrar por uma significação nova, quando assimilou a si um novo núcleo significativo (MERLEAU-PONTY, p. 202, 1999).

Isso significa, que assim como os movimentos corporais, articulam-se para formar novas expressões e significados, assim também, nós como corpo social estamos sempre atuando, como gestos livres de pensamentos, sobre determinado assunto e assim vamos constituindo e construindo novas culturas ao nosso redor, que ampliam as possibilidades de criação, de soluções, por meio de novos hábitos, que só foram possíveis por permitir-se a novas formas de pensar, vivenciar e atuar (MERLEAU-PONTY, 1999).

Pensar no estudante com PC nas aulas de Educação Física permitiu aos docentes pensar em possibilidades como: atividades adaptadas, inclusão, pesquisa e faixa etária a ser trabalhada. Diante disso, essas possibilidades são pensadas à medida que o aprendizado é

significativo e, para que isso ocorra, nosso cotidiano a cada dia, se apresenta como uma nova história com uma nova didática a ser aplicada, mediante as exigências invisíveis, para alguns, mas observáveis ao professor (a), que faz a história do estudante encontrar-se com a sua (CERTEAU, 2007).

A construção da história por parte dos docentes entrevistados demonstrou um olhar destes sobre as atividades adaptadas, e sobre os modos de inclusão vislumbrados, pelas suas consciências, que ligando a teoria e a experiência prática puderam contemplar “aquilo que se mostra ao sujeito” (BICUDO, 1994, p.18).

Diante disso, em uma perspectiva fenomenológica, podemos dizer que o corpo é o sujeito que percebe em perspectivas. O M1 diz que: “segurar uma corda proporciona grande alegria ao estudante com PC que se sente parte do grupo, auxiliando”. O sujeito estudante segura o objeto corda que se transforma em um prolongamento de seu braço, assim como uma bengala que ao cego também exerce essa função (NÓBREGA E CAMINHA, 2019).

Aqui podemos notar que o corpo é doador de sentidos aos objetos, no caso descrito, o estudante teve a sensação de alegria pois o seu movimento de segurar a corda teve uma intencionalidade e sentido para ele, e a partir disso é possível construir um discurso ao redor das experiências sensoriais que sentimos. Porém, essas experiências somente são possíveis quando eu proporciono ao corpo oportunidades de se dirigir às coisas do mundo e a outros corpos estabelecendo vínculos com eles (HURSSSEL, 2008).

Pensando nisso o M2 descreveu que é importante “Trazer para aula conhecimentos para vida funcional do estudante”. Essa afirmação explica a aprendizagem significativa que tem sentido ao estudante, sendo corpo inseparável da sua relação com o mundo, quando se mantem a relação de um com o outro por meio de experiências que assim o exigem (KUNZ, 1991).

Essa relação do corpo com o mundo é aplicada às experiências vividas, como por exemplo, quando tenho que me abaixar para passar embaixo de uma cobertura sobre o colo de um cavalo, então meu corpo se encolhe, para que eu complete o percurso sem cair. Essas experiências como o processo de andar de bicicleta nos mostram que é preciso pedalar e andar para equilibrar e não o contrário nos levando a uma ótica diferente de estudar o corpo, pois ao praticar essa habilidade o objetivo não era realizar um treinamento observando características próprias como tempo, distância e batimentos cardíacos, mas a sensação de estar livre pedalando (NÓBREGA E CAMINHA, 2019).

Refletindo sobre isso, vemos que estudar o corpo dentro da fenomenologia, é olhá-lo muito mais que um conjunto de órgãos, com suas funções fisiológicas, químicas e biológicas.

O corpo deve ser pensado também como a morada do sujeito que percebe as coisas do mundo por meio da experiência. Ao sentir se a água está quente ou fria, o sujeito deve dirigir-se à ela realizando o movimento de seu braço, que leva a sua mão intencionalmente à água. Nesse trajeto não se procura saber qual a cinesiologia motora, anatômica foi utilizada, mas em escutar o que foi sentido e percebido pelo sujeito (MERLEAU-PONTY, 1999).

Para isso, é necessário criar oportunidades que facilitem a interação desses estudantes. Assim sendo, o M3 destacou a importância da “Educação Física adaptada como ferramenta para promover a inclusão”. O destaque de sua fala foi ao relacionar a importância dos esportes adaptados não como competição, mas como recurso que possibilita a vivência desses discentes por meio do contato real das atividades e o contato físico com os colegas.

Diante disso, a adaptação é um recurso que permite modificar variáveis que aumentam ou diminuem a dificuldade de uma tarefa até que esta chegue ao nível de proporção adequada à sua realização, independente das limitações em que o estudante se encontra, com o objetivo não de medir ou avaliar, mas de oportunizar a sua participação (MUNSTER, 2013).

No entanto, a Educação Física adaptada, é apenas uma dentre as diversas possibilidades que podem ser utilizadas pelo docente, segundo a necessidade que atenda a individualidade de cada turma. Por isso, o M5 sugeriu para inclusão: atividades de roda com música e alguns materiais. O mesmo relata que “o professor tem a possibilidade de adequar para que esses alunos participem da aula”. Então adequar é adaptar, às situações que a tarefa exige, à uma simetria entre o exigido e o desenvolvimento do estudante (RODRIGUES, 2006).

Porém, a adaptação, seguindo os princípios da lei 13.146/15, descreve que as adaptações razoáveis são ajustes, modificações necessárias em cada caso para proporcionar ao estudante acesso à igualdade de condições em sua participação com as demais pessoas (art. 3º, nº4). A mesma lei orienta que negar esse acesso constitui-se em discriminação.

Essa discriminação é definida na Convenção de Guatemala de 1999, como toda forma de diferenciação baseada na deficiência e que as impeça de participar efetivamente de seus direitos humanos e liberdades fundamentais. O decreto 3956/01 que promulgou essa convenção diz que não é discriminação quando a diferenciação ocorre para promover a integração social ou seu desenvolvimento pessoal (art. I, nº2, “b”).

Então para cumprir a exigência da lei, as adaptações não são curriculares, e portanto, deve-se ter o cuidado na Educação Física para que o estudante com PC não participe fora da intersubjetividade do grupo. Para que isso não ocorra eu preciso, dentro do grupo, observar as necessidades desse discente e então aí sim fazer as adaptações. Essas adequações são

realizadas a partir daquilo que o estudante expressa e não a partir do que lhe é exigido (MANTOAN, 2003).

A autora destaca, também, que a avaliação deve partir daquilo que o estudante simboliza como significativo a ele e não daquilo que o docente pensa ser melhor para ele. A pergunta então é: como adaptar sem diferenciar e com igualdade de condições sem esbarrar no que determina a lei? A resposta é: dando ao aprendiz a oportunidade por meio de sua atuação em grupo de descrever, expressar e simbolizar suas experiências vividas.

Os discursos das experiências práticas se mostram como ações intencionais, de uma consciência, que se volta para uma realidade, compreendida de diversas formas, sem se deter, a uma explicação objetiva, mas que é livre para ser expressa de acordo com o que é revelado. Isso quer dizer que ao responder sobre as possibilidades para inclusão de estudantes com PC nas aulas de Educação Física, foi necessário um ato de percepção do fenômeno que somente foi percebido pois foi questionado para ser visto, e assim sendo, perceber é colocar-se junto ao percebido (BICUDO, 1994).

De acordo com esses fatos, as possibilidades fluem quando o conjunto de ideias do corpo docente é analisado, sendo extraídos dos discursos ações como: olhar para o estudante, estimular e proporcionar sua participação, trazendo conhecimentos para sua vida funcional e o fazendo interagir. Essas ações são frases que as unindo, constroem ideias por meio da contribuição de cada um, devendo ser assim também em sala de aula onde os estudantes constroem o aprendizado por meio dos variados significados dados por eles a um determinado objeto a ser estudado (MANTOAN, 2003).

A partir disso, podemos construir um quadro que demonstra, por meio das diversidades, dessas ideias que dentro das categorias abertas, existem docentes que consideram os mesmos temas como desafios e outros como possibilidades, então foi demonstrado no quadro abaixo juntando-se a essência extraída dos discursos que abrangem os desafios e as possibilidades e analisando as palavras em comum que desafiam para uns, na cor verde, e criam soluções para outros, na cor azul. É válido lembrar que os discursos dos professores (as) são instrumentos colaborativos e não alvos de investigação.

Quadro.14 Categorias abertas retiradas das falas dos membros – Desafios e Possibilidades

Categorias abertas	M1	M2	M3	M4	M5
Formação	X	X		X	

Estrutura física	X				
Materiais		X			
Atividade adaptada adequada		X			
Inclusão			X		
Informação sobre o estudante.			X	X	
Participação			X		
Ausência de movimento corporal.					X
Atividade adaptada adequada	X	X	X		X
Inclusão	X		X	X	X
Pesquisa		X			
Faixa etária			X		

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2022.

Convergências das categorias abertas – Desafios e Possibilidades

Diante da dinâmica da vida em curso no cotidiano escolar, em meio às demandas e ações rotineiras, silenciam-se aspectos importantes, como a inclusão e seus processos e isso ocorre pois vivemos dia a dia neles, mas não pensamos neles. Então o cotidiano “é o que se passa quando nada se passa” (CERTEAU, 2007, p. 18).

Então se torna imprescindível notar e anotar as diferentes vozes dos discursos, que estão no nosso cotidiano, fazendo-as habituarem-se as realidades, pois: “O hábito exprime o poder que temos de dilatar nosso ser no mundo ou de mudar de existência anexando a nós novos instrumentos” (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 199).

Assim como um datilógrafo está habituado a percorrer automaticamente as teclas para escrever, textos por meio da junção das palavras, assim também os docentes são os cinco dedos que independentes de seu aspecto físico, percorrem as teclas de cada letra, que juntas formam por meio da ação motora de digitar, que aqui são suas experiências transmitidas pelos discursos, ou seja, as linguagens em movimento (MERLEAU-PONTY, 1994).

Portanto, isso nos mostra o porquê alguns docentes elegeram como desafios e possibilidades os componentes de uma mesma categoria aberta. É o caso do M2 que descreve como desafio a dificuldade em encontrar atividades para desenvolver nas aulas e ao mesmo tempo traz como possibilidade atividades que agreguem autonomia à vida funcional do estudante com PC. Por isso:

Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas também por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada com seus semelhantes (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2016, p.20).

Partilhar as experiências vividas, trazem significados expressivos ao fenômeno estudado, pois articulam-se particularidades de atuação didáticas que são reveladas em um cenário em que são descobertas que as possibilidades podem ser encontradas, quando nos propomos a pensar sobre elas (MARTINS, 2017).

Pensando sobre isso, tomemos o discurso do M3 que considera a inclusão como um desafio, ao relacioná-la aos fatores motores e sociais ao mesmo tempo traz a possibilidade inclusiva, ao mencionar o cuidado com faixa etária para o desenvolvimento das atividades. Essa argumentação vem ao encontro com o artigo: “A percepção dos discentes de Educação Física sobre a inclusão escolar”, que traz como plano de intervenção a tríade entre teoria, prática e reflexão, para construção das práticas inclusivas (CARVALHO, 2017).

De acordo com a prática podemos observar que a faixa etária mencionada é um fator importante a ser destacado pois dependendo da PC pode haver comprometimento intelectual, não sendo um padrão, e para isso se torna importante o apontamento realizado pelo M3 sobre a necessidade do laudo técnico e com M4 foi destacado a falta de informações a respeito do estudante. Tudo isso tem a ver com o a estratégia do artigo citado no parágrafo anterior e remete ao:

Conhecimento teórico e conceitual sobre as condições de deficiência com suas necessidades e possibilidades de adaptações para a participação na educação física escolar; Simulação de condições de deficiências para aproximar os alunos da realidade cotidiana das pessoas que as possuem e das possíveis dificuldades durante as realizações das atividades físicas, assim como para reflexões de alternativas de adaptações para facilitar essa participação; (CARVALHO, 2017. p. 165).

Assim, de acordo com isso, podemos presenciar aqui que, os membros da pesquisa, por meio da experiência e da prática ou consciência desta, permitiram-lhes extrair por meio de suas vivências situações que se harmonizam e que se dialogam entre si. Isso é possível pois o que é pensado e observado não é visto de maneira isolada, mas juntamente com fenômenos manifestados por outros sujeitos que geram uma comunhão de vivências que trazem entendimentos, significações e principalmente a intersubjetividade humana (BICUDO, 1994).

Essa pode ser entendida pela composição de vários “eus” formando um todo para ser entendida. Assim como a onda do mar ao qual seu som chega aos nossos ouvidos, por meio

de outras pequenas ondas, que não são visíveis e audíveis, mas que foram necessários para que unidos formassem o barulho e imagem total da água tocando na areia, e assim fosse ouvido e visto por nós. Assim sendo, o produto final de um todo é a atividade inclusiva realizada em grupo pois cada parte desse grupo aprende que seus semelhantes possuem modos de pensar e agir análogos aos seus (HURSSSEL, 2012).

Por essa intersubjetividade, foi possível, por meio dos desafios e possibilidades destacados pelo M2, a respeito das atividades adaptadas, construir um texto que destaca os desafios e possibilidades dos outros membros interligando as suas falas assim:

DESAFIOS 1 - M2 [“Dificuldade para adaptar as atividades] pois se na M1 [formação acadêmica fossem abordados a Educação Especial] sobre a M2 [falta de material didático] e que M3 [o aluno PC exige um acompanhamento das atividades motoras] M3 [para interação e participação] e que a falta de M3 [informações sobre o assunto] não leva a reflexão sobre o desafio do M5 [aluno PC não se movimentar nas aulas de Educação Física que exige movimentos corporais”].

DESAFIOS 2 – M3 [“Dificuldade de promover a interação da sala com o estudante com PC para sua inclusão] pois existe M1 [falta de embasamento na própria BNCC e nas formações] e também M2 [falta conhecimento da minha parte] e M4 [falta de informações sobre o assunto durante a formação acadêmica”].

Fonte: Forma inserida pelo pesquisador, 2022.

Com relação a essa construção percebemos que as dificuldades transparecem na medida que existe uma união de experiências que permitem analisarmos suas causas. Estas permitem exprimir aquilo que sei, e que a ciência pura não poderia dizer, pois ela é um conjunto de experimentações construídas por vivências que constituem subjetivamente, visões, experiências e ações que não podem ser vividas e sentidas ou explicadas por meus antepassados e nem pelos espaços de convivência, mas constituo sobre eles a minha percepção e assim a manifesto para mim (MERLAU-PONTY, 1999).

Sendo assim, aquilo que percebo me constitui como participante do ambiente que vivencio e, portanto, o movimento assume para cada um em sua consciência um significado que pertence somente a mim como sujeito e que o outro não tem o poder de significá-lo a não ser eu mesmo que estou percebendo-o (ZILES, 2007).

Este movimento nos faz termos experiências ativas que experimentam o mundo por meio da procura dos objetos, tentando vê-lo de todos os ângulos e nisso podemos ver o corpo como sujeito que é capaz de se situar no espaço se movendo a procurar por aquilo que não era visto e agora pode ser procurado para ser tocado (NÓBREGA E CAMINHA, 2019).

Assim, as adaptações das atividades devem seguir com o objetivo de fazer o estudante com PC, a partir de seu corpo, presenciar em perspectivas, por meio dos objetos, a síntese das experiências vividas. O sujeito experimenta sensações ao tocar um objeto e ao mesmo tempo que é tocado por este, realiza descrições de todas as ações realizadas na aula, lembrando-se por meio das percepções que o corpo sentiu e lhe trouxe a memória (MERLEAU-PONTY, 1999).

Ao pensar na inclusão devemos ter em mente que o estudante tem o direito de escolher o processo de avaliação ao qual será submetido e sendo assim o estudante com PC deve ter a oportunidade de escolher os objetos, ambientes e regras aos quais terá acesso. Tendo isso em mente, presenciamos a adaptação partir do estudante que sente e percebe as variáveis e com isso produz as respostas para que assim realize as mesmas atividades de toda a turma sem haver diferenciações (MUNSTER, 2013).

Dessa forma, pela intersubjetividade entre os membros da pesquisa, percebemos como possibilidade em suas falas, o interesse em olhar as necessidades do estudante com PC, oferecendo a ele a liberdade de escolher a metodologia a ser empregada e assim geraram como respostas as:

POSSIBILIDADES 1 – M2 [“Trazer para aula conhecimentos para vida funcional do estudante com PC”] M1[“pesquisando sobre ele e descobrindo o que ele pode fazer”] M3 [“de acordo com sua faixa etária”] M4 [“e de acordo com as informações passadas sobre o aluno”] M5 [“para adequar a sua participação na aula”].

Com relação ao componente da inclusão foram apontados pelo M3 como uma categoria que abrange tanto um desafio com uma possibilidade. A partir disso conectando as falas temos:

POSSIBILIDADES 2 – M3 [“Educação Física adaptada como ferramenta para promover a inclusão para a vivência das atividades, trazendo benefícios”] e M1[“observar, olhando para o aluno e descobrindo o que ele pode fazer”] e M2 [“pesquisar sobre o aluno com necessidades”] e M4 [“os professores podem conversar com os alunos da turma facilitando a inclusão”] e M5[“fazer os outros alunos interagirem”].

Fonte: Fala dos membros da pesquisa, 2022.

POSSIBILIDADES 1 – M2 [Trazer para aula conhecimentos para vida funcional do estudante com PC] M1[pesquisando sobre ele e descobrindo o que ele pode fazer] M3 [de acordo com sua faixa etária] M4 [e de acordo com as informações passadas sobre o aluno] M5 [para adequar a sua participação na aula].

Com relação ao componente da inclusão foram apontados pelo M3 como uma categoria que abrange tanto um desafio com uma possibilidade. A partir disso conectando as falas temos:

POSSIBILIDADES 2 – M3 [Educação Física adaptada como ferramenta para promover a inclusão para a vivência das atividades, trazendo benefícios] e M1[observar, olhando para o aluno e descobrindo o que ele pode fazer] e M2 [pesquisar sobre o aluno c

Enfim, todos os diálogos construídos até aqui, só foram possíveis a partir de uma intersubjetividade, em que o acréscimo de parceria nos conduz a soluções, que nos fazem ajudarmos uns aos outros, também a partir de nossos corpos, em uma sintonia que excede uma simples troca, mas faz transcender ao próprio sentido do corpo, pois ideias, intenções e objetos, ganham significados quando estamos interagindo uns com os outros, em um ato simbiótico em que membros diferentes se juntam em uma mesma peça formando um só corpo (FAZENDA, 2001).

Essa ajuda mútua é a oportunidade que temos de ser os braços, pernas e voz daqueles que necessitam e que ao mesmo tempo nos oportuniza o suprimento de nossas necessidades de crescimento, no campo físico, espiritual e afetivo, por meio das trocas de experiências em que trazem possibilidades de refletirmos nossa função no mundo como membro atuante dentro de um corpo social.

Essas possibilidades somente vieram a existir por meio dos desafios pensados em conjunto pelos membros. Pensamentos que levaram a intersecção de duas categorias abertas: atividade adaptada adequada e inclusão. Para uns, considerados desafios e para outros possibilidades, e para ambos a intenção comum de gerar sentido aquilo que se faz e de fazer sentido aos que participam do fenômeno chamado Educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os diálogos entre as falas dos membros participantes da pesquisa nos permitiram verificar que apesar de pouco conhecimento ou experiência com estudantes com PC, os docentes exprimiram suas dificuldades e soluções dentro de aspectos abrangentes como: atividades adaptadas, inclusão e busca por conhecer afetuosamente as necessidades dos discentes.

Essa afetividade verificada aqui é também um fator importante a ser trabalhado com os estudantes. Nós conseguimos ensinar a empatia quando sentimos em nós a dor do outro. Para isso, faz-se necessário que nas aulas de Educação Física existam situações que despertem as sensações, emoções e percepções, por meio dos jogos, embates e conflitos, e com isso trabalhar a reflexão, a respeito das dificuldades de nossos semelhantes por meio das minhas próprias (FAZENDA, 2002).

Entre todas as atitudes destacadas pelos membros desta pesquisa foi a ação de afeto que se buscou para conhecer o estudante para assim propor as atividades de seu interesse e para sua vida. As dificuldades em entender ou compreender o estudante com PC se deu no âmbito da reflexão sobre a afetividade não somente ao estudante com deficiência, mas a todos seres humanos em geral.

Dificuldades como a adaptação de atividades, falta de material e falta de conhecimentos são atitudes que nos ensinam a olhar o ser humano com humanidade, pois a fenomenologia busca a essência daquilo que é pesquisado sem conhecimentos anteriores, suposições ou preconceitos. Então, podemos observar que os docentes responderam as questões com um olhar voltado para dentro de si, buscando aquilo que desejam, sentem ou percebem sobre o estudante com PC nas aulas de Educação Física.

Diante disso, a Educação Física situada na área de códigos e linguagens foi a proposta a ser colocada como possibilidade de ajuda para responder sobre as dificuldades dos estudantes com PC nas aulas. A importância desse componente na problemática investigada nesse trabalho pode ser explicada pelo fato de que apesar da linguagem se manifestar em diversas áreas, é nas expressões corporais que o movimento ganha sentido comunicativo.

O movimento do coração acelerado ao correr ou ao expressar alegria de marcar um gol, a respiração ofegante pela vitória de seu time ou vitória sobre suas limitações são ações em que a ação motriz é percebida e sentida pelo docente para identificar as respostas que as palavras por vezes não podem alcançar.

Em se tratando de estudantes com PC em que o movimento é limitado e alguns casos a oralidade também é afetada, a linguagem do corpo se torna uma voz que para ser ouvida, falada e compreendida pelo discente deve passar pelo entendimento sobre as manifestações em que essa ação motora ocorre para que haja a oportunidade de participação.

Em uma aula de atletismo, por exemplo, em que o estudante com PC seja cadeirante e que tenha os membros inferiores afetados, não conseguiria realizar o fundamento sobre saltos, porém, pode-se permitir a ele as sensações de estar saltando ao inclinar sua cadeira e diminuir o obstáculo a ser transposto. E em outro exemplo essa sensação pode ser oportunizada a todos no momento em que a inviabilidade de ir até uma montanha para realizar uma aula de escalada, pode ser vivida ali mesmo, ao se vendar os olhos e deitar-se em uma área íngreme e rastejar para subi-la ao som da ambientalização e história narrada pelo docente.

Em virtude dos fatos narrados, com base na fenomenologia, a essência dessa pesquisa nos revelou que a intersubjetividade tem valor quando se encontra com afetos em que a ciência experimenta sua importância quando a vida humana a acompanha. Então:

A maior vitória do homem sobre si mesmo não é a de evadir-se no conjunto, mas de compreender suas limitações concretas e finitas de vida que estão constantemente se renovando. Nesse estado super-humano é que o homem constata uma alegria infinita da realidade tal como ela é (MARTINS, 1983, p. 24).

Ao pensarmos sobre a abrangência da Educação Física sobre os diversos corpos, nos permite observar uma realidade, em que o movimento alcance inclusive aos que possuem redução desses movimentos pois, a despeito disso, possuem a amplitude de pensar na renovação nas formas de movimentar-se. As sensações, percepções e sentidos produzidos na ação motriz nos transportam a maior de todas as experiências que é a alegria de pertencer ao mundo vida.

REFERÊNCIAS

AREDES. Alaíde Pereira Japecanga. A importância da pesquisa etnográfica nos estudos em relação à educação escolar. In: ARAÚJO, D.A.C; ARAÚJO, E.L. (org.). Concepções e trajetórias de pesquisas em educação. 1ª ed. – Curitiba: Editora CRV, 2010.

ARAÚJO, Rafaela Albuquerque Valença de. **Abordagem Qualitativa Na Pesquisa Em Administração: Um Olhar Segundo a Pragmática da Linguagem**. IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. Brasília/DF – 3 a 5 de novembro de 2013.

BASSANI, Priscilla Paola Peyrot; STANGHERLIN, Rafaella Ghidini. **Desafios para a inclusão de estudantes com deficiência física: uma revisão de literatura**. Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 23, n. 3, p. 601-619, set./dez. 2018.

BASTOS, C. C. B. C. **PESQUISA QUALITATIVA DE BASE FENOMENOLÓGICA E A ANÁLISE DA ESTRUTURA DO FENÔMENO SITUADO: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES**. Revista Pesquisa Qualitativa. São Paulo (SP), v.5, n.9, p. 442-451, dez. 2017

BETTI, I.C.R. **Esporte na escola: mas é só isso professor?** São Paulo, v.1.n.1,25-31, 1999.

BETTI, Mário. **EDUCAÇÃO FÍSICA E CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO: uma perspectiva fenomenológica e semiótica**. Maringá, v.18, n.2, p. 207 – 217, 2 sem. 2007.

BICUDO, M. A. V. **A pesquisa qualitativa fenomenológica: interrogação, descrição e modalidades de análise**. In: Maria Aparecida Viggiani Bicudo. (Org.). Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica. 1ªed.São Paulo: Editora Cortez, 2011, v. , p. 41-74.

BONETTO, Pedro Xavier Russo. **A escrita-curriculo da perspectiva cultural da Educação Física: por que os professores fazem o que fazem?** Revista do centro de educação UFSM. Santa Maria/ v. 44/ 2016.

BONETTO, P. X. R.; NEIRA, M. G. Deleuze-Guattari e educação física cultural: pedagogia do conceito de "escrita-curriculo". Filosofia e Educação, Campinas, SP, v. 10, n. 2, p. 406–437, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União, Brasília, 7 de julho de 2015

BRASIL. LEI Nº 9394/96 – **LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – 1996** (Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional).Brasília – 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federal do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em:
<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em 11 mar. 2021.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Resolução 2/2001, de 11 de setembro de 2001, que institui as **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 2001a e BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Parecer 17/2001, de 3 de julho de 2001. Brasília, 2001b.

BRASIL. **PORTARIA Nº 1.565, DE 18 DE JUNHO DE 2020**. Publicado em: 19/06/2020 | Edição: 116 | Seção: 1 | Página: 64 Órgão: Ministério da Saúde/Gabinete do Ministro. Diário Oficial da União, 2020.

BOURDIEU, P., & PASSERON, J-C. **Reproduction in education, society and culture**. Londres: Sage Publications, 1977.

CARMO, A. **INCLUSÃO ESCOLAR: ROUPA NOVA EM CORPO VELHO**¹ Texto extraído da Revista Integração (MEC/SEESP), n.23, p.43-48, 2001.

CARMO, Paulo Sérgio do. **Merleau-Ponty: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2007.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 14ª ed. Campinas: Papirus, 2007.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 15ª ed. Campinas: Papirus, 2008.

CARVALHO, Camila Lopes de. **INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: estudo da tríade acessibilidade-conteúdos-attitudes**. Motrivivência, Florianópolis/SC, v. 29, n. esp., p. 144-161, dezembro/2017.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: as artes do fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Clair. **Diálogos**. São Paulo: Editora escuta, 1998.

E.M. PE. TOMAZ GHIRARDELLI. **Nossa Escola**. Campo Grande, 2011. “Disponível em”: <http://empetomazghirardelli.blogspot.com/p/projeto-politico-pedagogico.html>. “Acesso em”: 20 de julho de 2020.

ESPOSITO, V.H.C.; BICUDO, M. A. V. **PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO: Um Enfoque Fenomenológico**. Piracicaba: Editora Unimep, 1994.

FAZENDA, Ivani, C.A.(org.) – **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. 2. ed. - SãoPaulo: Cortez, 2002.

FERREIRA, Flávia Martinelli. **DIFERENÇAS, INCLUSÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA: SIGNIFICADOS PRODUZIDOS PELAS CRIANÇAS**. – Campinas, SP: [s.n.], 2015.

FERREIRA, J. R. **A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência**. Piracicaba: Unimep, 1994.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

FOUCAULT, M. **O sujeito e o poder**. In: RABINOW, P.; DREYFUS, H. Michel Foucault: uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. São Paulo: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FOUCAULT, M. A História da Loucura na Idade Clássica (1961). 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1997.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: a história da violência nas prisões**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FREIRE, PAULO. **PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA**. RIO DE JANEIRO: PAZ E TERRA, 1996.

FREIRE, PAULO. **PEDAGOGIA DO OPRIMIDO**. EDITORA PAZ E TERRA – 29ª EDIÇÃO – 1987 HISSA, V. (ORG.), CONVERSACÕES DE ARTES E DE CIÊNCIAS. BELO HORIZONTE: UFMG, 2011.

GARCIA, R. M. C.. **Políticas inclusivas na educação: do global ao local**. In: Claudio Roberto Baptista; Katia Regina Moreno Caiado; Denise Meyrelles de Jesus. (Org.). Educação especial: diálogo e pluralidade. 1 ed. Porto Alegre: Mediação, 2008, v. 1, p. 11-23.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL E AS FORMAS ORGANIZATIVAS DO TRABALHO PEDAGÓGICO**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Set.-Dez. 2006, v.12, n.3, p.299-316

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **Educação Física Progressista: a pedagogia críticosocial dos conteúdos e a educação física brasileira**. Edições Loyola: São Paulo, 1989.

GODOY, K. M. A. **A Arte no Contexto da Motricidade Humana**. Motriz. Vl.5. Junho/1999.

HALL, S. **A identidade cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DPA, 2006.

HUSSERL, E. **Idéias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica. Introdução geral à fenomenologia pura**. Tradução de Marcio Suzuki. São Paulo: Ed. Idéias e Letras, 2006.

HUSSERL, E. **A crise da humanidade europeia e a filosofia**. Porto Alegre; EDIPUCRS, 2008.

HUSSERL, E. **A crise das ciências europeias e a fenomenologia transcendental**. Barueri: Ed. Forense Universitária, 2012.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. **Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade** *Educação & Sociedade*, vol. 33, núm. 120, julho-setiembre, 2012, pp. 833-849 Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, Brasil.

KUNZ, E. **Educação Física: ensino & mudanças**. Ijuí: Unijuí, 1991.

LIMA, Luiz Augusto Normanha. **O Método da Pesquisa Qualitativa do Fenômeno Situado. Uma criação do educador brasileiro Joel Martins, seguida pela Professora**

- Maria Aparecida Vigianni Bicudo.** As análises: Ideográfica e Nomotética. >>Investigação Qualitativa em Educação V1. UNESP: Rio Claro – SP, 2016.
- MANTOAN, Maria Tereza É. **Inclusão escolar : o que é? por quê? como fazer?.** — São Paulo: Moderna, 2003.
- MARTINS, Aline Toffoli; NEIRA, M.G. **INTERFACES ENTRE O CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA E O PROCESSO DE INCLUSÃO.** Instrumento: R. Est. Pesq. Educ., Juiz de Fora, v. 16, n. 2, jul./dez, 2014.
- MARTINS, Aline Toffoli. **Inclusão de estudantes com diferenças funcionais:** a construção de um currículo cultural da educação física no Cieja. Dissertação de Mestrado, USP. São Paulo, 2017.
- MARTINS, J. & BICUDO, M. A. V. **A Pesquisa Qualitativa em Psicologia. Fundamentos e Recursos Básicos.** São Paulo: EDUC e Moraes, 1990.
- MARTINS, Joel; BICUDO, M.A.V. **Estudos sobre Existencialismo, Fenomenologia e Educação** – 2ª ed. – São Paulo: Centauro, 2006.
- MARROU, Henry – Irénée – **História da Educação na Antiguidade**, trad. port. De Mário Leônidas Casanova. São Paulo: Herder, 1966.
- MENDES, Rodrigo. **O que muda com a Educação Especial na perspectiva da inclusão.** Diversa Educação Inclusiva na Prática, 1994. Disponível em <<https://diversa.org.br/educacao-inclusiva/por-onde-comecar/conceitos-fundamentais/>>. Acesso dia 10/05/2020.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. (1994). **Fenomenologia da percepção.** [tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura]. - 2- ed. - São Paulo : Martins Fontes. (Texto original publicado em 1945).
- MERLEAU-PONTY, M. (2004). **Conversas** – 1948 (F. Landa e E. Landa, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Texto original publicado em 1948)
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MINAYO, M.C.S. (org.); DESLANDES, S.F.; GOMES, R. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- MIRANDA, Letícia. **História e filosofia da musculação.** EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 19, N° 195, Agosto de 2014.
- MOISES, Ronaldo Rodrigues. **O TRABALHO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA: ANÁLISE DAS PRÁTICAS DESENVOLVIDAS NA ESCOLA MUNICIPAL PREFEITO ALVARO LOPES EM TERENOS/MS.** UEMS: Campo Grande – MS, 2015.
- MONROE, Paul – **História da Educação**, São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
- MUNSTER, Mey de Abreu Van. **Inclusão de Estudantes com Deficiências em Programas de Educação Física:** Adaptações Curriculares e Metodológicas. Revista da Sobama, Marília, v. 14, n. 2, p. 27-34, Jul./Dez., 2013

- NEIRA, M.G. **EDUCAÇÃO FÍSICA CULTURAL: carta de navegação**; ARQUIVOS em MOVIMENTO, v.12, n.2, p.82-103, Jul/Dez 2016.
- NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural: relatos de experiência** / Marcos Garcia Neira. - 1. ed. - Jundiaí [SP]: Paco, 2018a.
- NEIRA, Marcos Garcia. **Educação física cultural: inspiração e prática pedagógica** / Marcos Garcia Neira. - 2. ed. - Jundiaí [SP]: Paco, 2019.
- NEIRA, Marcos Garcia. **Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física**. Rev Bras Ciênc Esporte. São Paulo: SP, 2018b.
- NELSON, TREICHLER, GROSSBERG. **Estudos Culturais: Uma introdução – Capítulos do livro Cultural Studies – Nova York / Londres, Routledge, 1992.**
- NERES; CORRÊA. **O TRABALHO COMO CATEGORIA DE ANÁLISE NA EDUCAÇÃO DO DEFICIENTE VISUAL** Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 75, p. 149-170, maio/ago. 2008
- NÓBREGA, Terezinha Petrucia; CAMINHA, Iraquitan de Oliveira. **Merleau-Ponty e a Educação Física**. São Paulo: Liber Ars, 2019.
- NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação Física e esporte escolar, poder, identidade e diferença**. São Paulo: 2006.
- NUNES, Hugo Cezar Bueno. **O jogo da identidade e diferença no currículo cultural da Educação Física**. Tese de Doutorado (Catálogo USP). São Paulo, 2018.
- PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Autores Associados; Edição: 4ª edição - 4ª edição - Edição revista (30 de outubro de 2013).
- ROCHA, A. F. **O cérebro: um breve relato de sua função**. São Paulo, SP: Câmara Brasileira do Livro, 1999.
- Rodrigues, D. (2006). **As dimensões de Adaptação de Atividades Motoras**. In: D. Rodrigues (Ed.), **Atividade Motora Adaptada: alegria do corpo**. Porto Alegre: Artmed.
- SAMESHIMA, Fabiana Sayuri. **Habilidades expressivas de um grupo de alunos com paralisia cerebral na atividade de jogo**. Trabalho realizado no Laboratório de Educação Especial Professor Ernani Vidon, do Departamento de Educação Especial. Rev. Soc Bras Fonoaudiol. UNESP. Marília: 2009.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **“Corpos, conhecimentos e corazonar”**. In: _____. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. 1. ed.; 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, p. 135-157.
- SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. Trad. de A. Chelini, José P. Paes e S. Bliskstein. São Paulo: Cultrix, USP, 1969.
- SAVIANI, Demerval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação, Campinas- SP, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.
- SEABRA JÚNIOR, L. **Educação Física e Inclusão: Considerações sobre a ação docente no ambiente escolar – Campinas, SP: [s.n.], 2006.**

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ZILES, Urbano. **Fenomenologia e teoria do conhecimento em Husserl**. Rev. abordagem gestalt. v.13 n.2 Goiânia dez. 2007.

APÊNDICES

E

ANEXO

APÊNDICE A – Projeto de Intervenção

Projeto de inclusão, nos jogos interclasses, por meio do jogo possibilidades e desafios.

Resumo: Este projeto tem como intuito oportunizar por meio dos conhecimentos trazidos pelos estudantes uma forma motivadora de inclusão na escolha dos times de interclasses, podendo ser compartilhado com outros e mais profissionais que atuam com estudantes com PC, tendo a fenomenologia como base, extraindo a essência daquilo que foi compartilhado pelos discentes. Esse processo permite aproximar cada um a se conhecer, assim como os limites seus e do outro, despertando pensamentos de respeito, afeto e cooperação, pois este transmitirá as sensações corporais e de movimentos, com entendimentos tanto teóricos como práticos, permitindo percepções sobre seu próprio corpo, sentindo as dificuldades e oportunizando o acesso a criação de soluções. Os objetivos específicos são: apresentar a possibilidade de inclusão de estudantes com PC, discutir as possibilidades dessa participação por meio do conhecimento fenomenológico adquiridos no percorrer da dissertação e o utilizando para gerar novas formas de enxergar e pensar o corpo e o movimento. Isso porque após perceber que estudantes com PC não participavam e muito menos tinham direito de escolher sua equipe para participar dos jogos, constatamos por meio de estudos realizados na presente pesquisa que as relações de poder interferem nas vivências, percepções e sensações das experiências vivenciadas pelos estudantes, pois uma vez que nas escolhas dos times verifica-se que as escolhas realizadas partem dos mais habilidosos ou dos que se impõem nas escolhas. Baseado nisso este projeto pretende permitir a criação de um jogo em que as regras são criadas pelos próprios estudantes, permitindo escolhas justas e democráticas com intuito do aprendizado e não apenas a competição como o fim em si mesma.

Palavras-Chave: Educação Física. Paralisia cerebral. Jogos participativos.

1. Introdução

A realização da pesquisa, permitiu o entendimento do movimento, como prática social humanizada, por meio da Educação Física inclusiva, que fundamentada por teorias, que valorizam as manifestações culturais, permitem potencializar a flexibilização dos currículos, permitindo o atendimento democrático, de acordo com as condições do estudante com ou sem deficiência.

Isso somente é possível pelo fato do currículo se adaptar ao estudante, e não o contrário, proporcionando a construção do planejamento de acordo com os interesses, necessidades e voz do sujeito cognoscente. Trata-se, de criar um ensino, não do que é certo ou errado, mas sobre o entendimento, da construção dos processos que constituíram o verdadeiro/falso por parte da realidade (FOUCAULT, 1995). Essa realidade somente poderá

ser lida e descrita se houver liberdade para que o estudante o faça. Liberdade essa assegurada pela CF/88 em seu Artigo 205 que diz que a Educação é direito de todos, sendo que as pessoas com necessidades especiais terão garantidas atendimento educacional especializado Artigo 208.

Porém, o atendimento especializado somente não basta pois existe a necessidade da participação plena do estudante com deficiência como por exemplo nos jogos escolares interclasses. O que é notado é que as relações de poder têm influência sobre essa participação. Assim como o futebol na escola é marcado pelo discurso de jogo masculino onde as meninas não participam, o mesmo discurso ocorre no processo de escolha dos grupos que comporão os times no evento (NEIRA, 2018).

Nesse processo, os estudantes que apresentam condições diferenciadas e necessidades específicas de acesso, são sempre deixados para funções secundárias em suas participações. Então, com o objetivo de promover a participação do estudante com PC nesse evento é que o jogo baseado na brincadeira “verdade ou desafio”, será adaptado como Desafios e Possibilidades a fim de democratizar a escolha dos times e possibilitar a participação de todos de maneira efetiva.

Essa democratização se faz necessária pois as relações de poder são estabelecidas durante as relações sociais realizadas como em um jogo. Esse poder então não é por direito designado àquele que o exerce, porém ele passa a existir quando os grupos minoritários acatam suas ordens e resignados as aceitam. De maneira discreta esse poder é construído sutilmente como ocorre nos processos de exclusão na formação dos grupos que participam dos eventos esportivos e outros não (FOUCAULT, 1992).

Nesse contexto, a importância política dessa ação se torna maior na medida que foi aprovado o projeto de lei 3467/19, de autoria da senadora Leila Barros, que inclui na LDB/96 a prática de esportes nas escolas como direito e diretriz da Educação no Brasil, como incentivo da cultura esportiva no cenário nacional, enfatizando como uma prática para todos e todas. Diante dessa nova lei, se torna imprescindível que os estudantes com PC sejam incluídos nos eventos esportivos escolares.

2. Justificativa

Esse jogo buscará despertar a compreensão da existência do movimento interno (fisiológico e biológico) como participantes, juntamente com os externos, e que são estimulados pela forma como a consciência interpreta os fenômenos, e lhes dão vida, por

meio dos sentimentos e emoções vivenciados pelos gestos movimentantes¹¹ que são criados a partir dos objetos, como a bola, que assume o papel não apenas de movimentar ela mesma mas de estimular o movimento expressivo criativo daqueles que dela se apropriam (MERLEAU-PONTY, 1994).

Sendo assim, esse jogo será utilizado para trazer conhecimentos aos estudantes do sexto ao nono ano que ao jogarem terão uma visão amplificada a respeito do movimento ao explorar, com os discentes especiais, formas de interação de forma natural, sem diferenciações de tratamento, como marcador social de inclusão (CARVALHO, 2017).

3.Objetivos

Geral: Promover a consciência de que é possível a inclusão de todos os estudantes nos eventos esportivos escolares dos estudantes com PC mesmo com graves condições de movimento.

Específicos: Apresentar a possibilidade de inclusão de estudantes com PC, discutir essa participação com a turma, por meio do conhecimento fenomenológico adquirido nesse estudo a respeito de novas formas de enxergar e pensar o corpo e movimento como linguagem.

4.Metodologia

Esse jogo consistirá em rodar uma roleta que pode ser uma garrafa e em quem parar a frente da garrafa responderá um desafio, a realizar, logo após jogará um dado em que conterà a parte do corpo que irá ter que cumprir o desafio. O professor (a) de Educação Física pedirá ao estudante que escolha uma bola e a utilize de forma a perceber as dificuldades encontradas pelos discentes com PC.

Para elucidação, um exemplo é arremessar a bola à cesta segurando está com os punhos. Caso não consiga um estudante tentará dar uma possibilidade para facilitar essa ação. Se o desafio for cumprido este terá o direito de escolha, se o estudante que deu a possibilidade acertar o direito de escolha se encontrará com este. Quando cair a vez do estudante com PC este realizará o movimento, se expressando de sua forma, ao qual o participante terá que fazer igual.

¹¹ Gestos movimentantes são os gestos que deram origem à sua existência e se apresentou primeiramente àquele que o desenvolveu e logo após para os outros que começaram a praticá-lo (MERLEAU-PONTY, 1999).

As interações ocorrerão entre os estudantes durante o jogo e após os grupos terem sido constituídos, pois terão que organizar taticamente cada jogador, forçando ao desafio de conhecer e interagir com colegas que antes não havia tanta proximidade. Os estudantes escolherão seus jogadores com base em desenhos e escritas realizados por eles em sala, aos quais serão os desafios, a serem realizados na prática.

Percebendo –se com isso, como sujeito, sendo protagonista de seu aprendizado. Começando em sala de aula pela oportunidade dele escolher o movimento e ações que o levem a se expressar, constituindo uma prancha de comunicação que seja construída, por meio da escolha do próprio estudante, sobre os elementos que a constituirão, recebendo ajuda de seus colegas e professores (as) que doarão sentidos aos objetos ao qual interagem.

O projeto terá início duas semanas antes dos jogos interclasse. Na primeira semana será explicado o jogo por meio de um plano de aula que será entregue a cada um. Na segunda semana nas aulas regulares de Educação Física os docentes do sexto ao nono ano, aplicarão o jogo como ferramenta de escolha das equipes participantes.

5. Programa

Para elucidação do projeto será passado a cada professor um plano de aula com base nos princípios fenomenológicos sobre o corpo e movimento. Dentro desse plano será explicado que cada estudante escreverá no papel os desafios que desejam que seja realizado. O dado com fotos das partes do corpo também será confeccionado em sala com os discentes.

Quadro 15. Plano de aula a ser desenvolvido.

Professores:		
Turmas: 6º ao 9º ano		Período: Matutino
Área do Conhecimento: Linguagens	Componente Curricular: Educação Física	Vigência/cronograma: 03/04 a 07/04/23 04/04 a 08/09/23

Unidade Temática:

Inclusão de estudantes com PC nas aulas de Educação Física.

Objeto de Conhecimento:

Futebol como esporte de invasão e inclusão

Habilidades:

Conhecimento sobre si mesmo e sobre os limites do outro, por meio de experiências que proporcione sensações, percepções e a intenção de contribuir com a participação de todos.
--

Discutir a importância da observação das normas e regras dos esportes de invasão para assegurar a integridade própria e as dos demais participantes.

Objeto de Aprendizagem e Desenvolvimento:
--

Formação: Estudantes sentados em círculos na quadra de esportes.
--

Execução: Após o sinal um estudante da roda é convidado a girar a garrafa em que será previamente acordado que a ponta desta indica desafio e seu fundo a possibilidade a ser determinada. Ao ser escolhido o discente este retira um papel de dentro da garrafa em seguida jogará o dado e logo após realizará a ação determinada. O outro estudante que ficou com a possibilidade o ajudará em caso deste não conseguir executar o movimento. Independente de quem acertar esses dois estudantes já serão os primeiros escolhidos a fazer parte do time.
--

Recursos:

- Quadra, papel e garrafa.

Avaliação:

- Verificar se as atividades alcançaram todos os estudantes por meio das aprendizagens essenciais promovendo um pensamento crítico a respeito das questões trabalhadas em aula.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2022.

5.1 Cronograma de execução

Ano: 2022												
Ações	J	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D
Semana 1: <i>Aplicar o plano de aula</i>				x					x			
Semana II: Realizar o jogo Possibilidades e desafios				x					x			

6. Referências

CARVALHO, Camila Lopes de. **INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:** estudo da tríade acessibilidade-conteúdos-attitudes. *Motrivivência*, Florianópolis/SC, v. 29, n. esp., p. 144-161, dezembro/2017.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

FOUCAULT, M. **O sujeito e o poder**. In: RABINOW, P.; DREYFUS, H. Michel Foucault: uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. São Paulo: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

MERLEAU-PONTY, Maurice. (1994). **Fenomenologia da percepção**. [tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura]. - 2- ed. - São Paulo : Martins Fontes. (Texto original publicado em 1945).

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural: relatos de experiência** / Marcos Garcia Neira. - 1. ed. - Jundiaí [SP]: Paco, 2018a.

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Convidamos o (a) Senhor (a) para participar voluntariamente da Pesquisa intitulada:

“(RE)FLEXÕES SOBRE MOTRICIDADE E LINGUAGEM: PELA INCLUSÃO DE UMA EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA PARA ESTUDANTES COM PARALISIA CEREBRAL” na Escola Municipal PE Tomaz Ghirardelli, município de CAMPO GRANDE/MS, sob a responsabilidade do pesquisador Marcos José Henrique que pretende analisar os desafios e possibilidades encontrados pelos professores de Educação Física com relação a inclusão de estudantes com paralisia cerebral (PC) em suas aulas.

A pesquisa pretende analisar como os docentes de Educação Física promovem a inclusão desses estudantes na escola municipal Padre Thomaz Girardelli e quais os efeitos do currículo cultural para essa inclusão. Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista (via e-mail ou telefone), sendo está agendada previamente com o participante. Se o (a) Sr. (a) aceitar participar, contribuirá para refletir sobre os desafios e possibilidades da inclusão de estudantes com (PC) nas aulas de Educação Física.

Posteriormente será agendada a entrevista, a ser realizada via on line, em que o parecer do participante da pesquisa será registrado com o intuito deste relatar os desafios e possibilidades de atuação com estudantes com (PC). Para o presente trabalho adotaremos a entrevista semiestruturada por permitir um diálogo livre e aberto com o entrevistado que permitirá abordar os desafios e possibilidades sentidos por estes com relação a inclusão de estudantes com (PC) para posteriormente serem analisadas no contexto do currículo cultural da Educação Física que tem como organização: a tematização, problematização, aprofundamento, ampliação, registros e avaliação que farão parte da elaboração do trabalho.

. Todo procedimento acontecerá respeitando sua flexibilidade de horário e também para que se sinta confortável e desta forma, possamos diminuir a possibilidade de algum imprevisto. Caso sinta-se desconfortável com alguma questão poderá se isentar de responder e salientamos também que, a qualquer momento, poderá deixar a pesquisa se assim desejar, sem qualquer prejuízo ao participante.

Em relação à pesquisa que contará com participação de cinco (5) professores de Educação Física que deverão responder ao questionário da entrevista, por meio eletrônico, os riscos a serem considerados são com relação a invasão de privacidade e para minimizar esses riscos, seguindo o ofício circular 02/2021 sobre procedimentos em pesquisas em ambiente virtual, será realizado o convite por telefone via whatsapp de forma a não compartilhar dados documentais e de identificação que possam ser usados por terceiros e também o participante será avisado sobre o (TCLE) que deverá ser assinado de forma eletrônica caso tenha sua anuência em participar.

Os benefícios procedentes desta pesquisa trará a contribuição de formação de um currículo democrático que abranja a todos e que contribuirá para o crescimento profissional dos docentes de Educação Física que obterão maiores subsídios para trabalharem com as diferenças sem diferenciações ou exclusões e também pretende-se ao longo do ano a formação de uma revista digital que conterà as inspirações das teorias pós-críticas baseadas nos resultados e discussões dessa dissertação, além disso um jogo será construído com base na brincadeira chamada “identidade secreta” e que será utilizado para construção do entendimento sobre as formações das identidades constituídas pelas diferenças e por meio dos elementos dos significantes e significados.

Se depois de consentir sua participação na pesquisa o (a) Sr. (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo sem prejuízo a sua pessoa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade será sempre mantida em sigilo. Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Após ler com atenção este documento e ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine em todas as folhas e ao final deste documento, que está em duas vias e que também será assinado por mim, pesquisador, em todas as folhas. Uma das vias é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, também poderá esclarecer dúvidas com a Prof.^a Dr.^a Patrícia Alves Carvalho (orientadora da pesquisa). Endereço Institucional: UEMS - Unidade Universitária de Campo Grande, Rodovia MS 080 - Bairro José Abrão, Campo Grande, MS, telefones: (55xx67) 3901-4601/3901-4613.

Em caso de dúvidas sobre os seus direitos como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética Com Seres Humanos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul CESH/UEMS pelo Fone: (67) 3902-2699 ou no endereço: Cidade Universitária de Dourados, Rodovia Itahum, km 12, em Dourados – MS, Bloco B, 1º piso - Horário de atendimento: 8:00 às 14:00 horas, de segunda a sexta.

Eu, _____, fui informado e aceito participar da pesquisa “(RE)FLEXÕES SOBRE MOTRICIDADE E LINGUAGEM: PELA INCLUSÃO DE UMA EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA PARA ESTUDANTES COM PARALISIA CEREBRAL”, em que o pesquisador Marcos José Henrique me explicou como será toda a pesquisa de forma clara e objetiva.

Campo Grande, _____ de _____ de 2020.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante da Pesquisa

Nome completo do pesquisador: Marcos José Henrique

Telefone para contato: (67) 99101-1410 E-mail: marcos_mjh@hotmail.com

Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, fone: 3902-2699 ou cesh@uems.br.

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA ESCOLA MUNICIPAL PADRE TOMAZ GHIRARDELLI****PESQUISA****(RE)FLEXÕES SOBRE MOTRICIDADE E LINGUAGEM: PELA INCLUSÃO DE UMA EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA PARA ESTUDANTES COM PARALISIA CEREBRAL****Dados de Identificação****Entrevistado (a):**

1. Nome (OPCIONAL):
2. Data e local de nascimento:
3. Data e local da entrevista:
4. Ano de formação acadêmica:
5. Tempo de trabalho na instituição escolar:
6. Quantos estudantes com paralisia cerebral você leciona / lecionou: ()



Escola:

7. Nome: E.M. PE Tomaz Ghirardelli
8. Endereço: Rua Lúcia dos Santos, nº 460, Bairro Dom Antônio Barbosa
9. Telefone: (67) 2020-4076/2020-4077
10. E-mail: em.tomazghirardelli@semed.campogrande.ms.gov.br

Questões da Pesquisa

11. Quais os desafios do ensino da Educação Física para estudantes com paralisia cerebral (PC)?

ANEXO – Parecer da Plataforma Brasil

- DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA	
Título da Pesquisa: (RE)FLEXÕES SOBRE MOTRICIDADE E LINGUAGEM: PELA INCLUSÃO DE UMA EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA PARA ESTUDANTES COM PARALISIA CEREBRAL	
Pesquisador Responsável: MARCOS JOSE HENRIQUE	
Área Temática:	
Versão: 2	
CAAE: 46690821.5.0000.8030	
Submetido em: 14/08/2021	
Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL	
Situação da Versão do Projeto: Aprovado	
Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável	
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio	
	
	 PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_1747370
	Comprovante de Recepção: