

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

FERNANDA PIRES PAGOTTO

**PEDAGOGIA CRÍTICA, EDUCAÇÃO/EDUCAÇÃO FÍSICA E O ENSINO DE
PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

VITÓRIA
2010

FERNANDA PIRES PAGOTTO

**PEDAGOGIA CRÍTICA, EDUCAÇÃO/EDUCAÇÃO FÍSICA E O ENSINO DE
PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação Física, na área de concentração Educação Física, currículo e cotidiano escolar.

Orientador: Professor Dr. José Francisco Chicon

VITÓRIA
2010

FERNANDA PIRES PAGOTTO

**PEDAGOGIA CRÍTICA, EDUCAÇÃO/EDUCAÇÃO FÍSICA E O ENSINO DE
PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação Física, na área de concentração Educação Física, currículo e cotidiano escolar.

Aprovada em 24 de setembro de 2010.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. José Francisco Chicon
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador

Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof.^a Dr.^a Maria das Graças Carvalho Silva de Sá
Universidade Federal do Espírito Santo

AGRADECIMENTOS

Inúmeras são as pessoas a quem eu deveria e gostaria de agradecer por ocasião da concretização deste trabalho. Assim, sou grata a todos que passaram por minha vida, pela força, pelo apoio, pelo amor e, de uma forma geral, a todos que teceram com críticas e elogios, pois contribuíram muito para minha formação pessoal e acadêmica. Em uma tentativa de nomear responsáveis por essa mudança, agradeço:

A **Deus**: por sempre me iluminar e abençoar, atendendo aos meus pedidos e acalmando meu coração.

Aos meus **Familiares**, entre eles, **Mãe, Pai, Vovó Inacia e Thaíz**; aos **Tios Juninho, Vitório, Rogério, Manuel**; as **Tias Penha, Rosi e Adenilda**; aos primos **Thiago, Karine, Rodrigo, Vivi e Ana Júlia**; à minha sogra **Tereza** e as minhas cunhadas **Ketille e Lorryne**. Obrigada por tudo. Sem vocês não teria conseguido suportar todas as dificuldades da vida. Obrigada sempre pelas motivações, pelos incentivos e pela confiança de que eu seria capaz de chegar até aqui. Amo todos vocês!

A **Alexander Gegeski Dias**, mais que marido, um grande companheiro na vivência deste sonho acadêmico. Agradeço o amor, o incentivo, o apoio constante e a paciência que teve comigo em todo o percurso. Afinal, nos momentos TPM, só ele para me aguentar. Gratidões eternas! “[...] Amor verdadeiro, amor que acalma, que bate no peito, preenche a falta... Deus abençoe, todo esse amor, que seja lindo, em teu coração, porque em mim, eu sei... Amo Voce! [...]”.

Agradeço: aos **amigos** que ficaram na torcida incansável para que eu conseguisse chegar ao fim; a **Katiuscia**, minha eterna dupla, a **Aline “Marrentinha”, Kenia** e a **Renata** da Turma 3 do PPGEF/UFES pela convivência adorável e pela amizade; aos amigos que conquistei na minha história de vida, entre eles, **Larissa, Kezia, Priscyla, Rosineide, Camila, Mária, Jose, Joelsa e Victor**; às minhas adoráveis amigas da escola “**CER**”. Obrigada pelas palavras de força, de carinho, o que me

dá a certeza de que eu nunca estive sozinha. Enfim... “Não preciso nem dizer, mas é muito bom saber, que eu tenho grandes amigos!”. Beijocas a todos.

Ao meu orientador, **José Francisco Chicon**, que me aceitou como orientanda, sempre acreditando e apostando em mim, apesar de tudo. Chicon, agradeço o respeito, a competência e a paciência ao me orientar. Agradeço pela amizade que construímos. Você é um profissional e uma pessoa em que me espelharei sempre. Obrigada, Amigo!

Na pessoa do professor **Carlos Nazareno Borges**, agradeço aos professores do mestrado o conhecimento a mim transmitido. “Naza”, Muitíssimo grata!

À professora **Maria das Graças Carvalho e Silva**, que me “abriu horizontes” quando fui sua professora colaboradora nas intervenções de estágio supervisionado no ano de 2008, assim como quando fui sua aluna na disciplina de Estágio e Docência. Agradeço por ter aceitado o convite para contribuir com meu estudo desde a banca de qualificação. Foi muito bom ter você em minha formação!

À **escola especial “Renascer”** que me aceitou em sua rotina de forma tão acolhedora. Obrigada a todos os **alunos e professoras colaboradoras** que se permitiram dividir seus espaços de aula comigo. Foi devido a vocês que este estudo ganhou vida e importância. Obrigada.

Muito obrigada!

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar e analisar as contribuições das teorias críticas da Educação e da Educação Física para o ensino de crianças com deficiência intelectual em uma escola especial. Adotou uma pesquisa com abordagem qualitativa, caracterizada como estudo de caso com aproximações etnográficas. Foi realizado um estudo de campo totalizando seis meses em uma turma de 13 crianças em idade escolar, compreendida entre 8 e 13 anos, de uma escola especial do municipal de Vitória-ES. Os dados empíricos permitiram analisar limites, possibilidades e desafios encontrados no ensino de Educação Física embasada por princípios comuns às teorias críticas.

Palavras-chave: Educação. Educação Física. Pedagogias Críticas. Deficiência Intelectual.

ABSTRACT

This research aimed to investigate and analyze the contributions of the critical theories of Education and Physical Education for teaching children with intellectual deficiency in a special school. A qualitative approach was adopted, characterized as case study with approximations ethnos. Was realized a field study in six months in a class of 13 children in school age, committed between 8 and 13 years, a special school of the city of Vitória, Espírito Santo. The empiric data allowed to analyse limits, possibilities and challenges found in the physical education teaching based by beginnings common to the theories criticize.

Key-word: education; phisical education; pedagogic criticyze; intellectual deficiency.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Imagem 1: Aula pautada na educação psicomotora — atividade de circuito.....	55
Imagem 2: Resignificando a brincadeira “galinha do vizinho”.....	61
Imagem 3: Brincadeira “corrida de jornal”.....	71
Imagem 4: Construção da peteca.....	75
Imagem 5: Folha de registro.....	80
Imagem 6: Aula ministrada em 21-5-2009.....	89
Imagem 7: Alunos soltando “Pipa”.....	90
Imagem 8: Alunos brincando de “Vai e Vem”.....	90
Imagem 9: Interação com o meio e com pessoas nele inseridas.....	90

LISTA DE SIGLAS

AVD- Atividades da Vida Diária

DI- Deficiente Intelectual

INEDES- Instituto Nacional do Espírito Santo

LAEFA- Laboratório de Educação Física Adaptada

PEB - Programa de Educação Básica

PEI- Programa Educacional Infantil

PPE- Programa Pedagógico Específico

PPEP- Programa Pedagógico de Estimulação Precoce

NPO- Núcleo Pedagógico Ocupacional

NPP- Núcleo Pedagógico Profissionalizante

SEDU- Secretaria de Educação do Governo do Estado do Espírito Santo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA ABORDAGEM HISTÓRICO - CULTURAL	16
3 AS CONCEPÇÕES CRÍTICAS DE EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA	25
3.1 AS CONCEPÇÕES CRÍTICAS DE EDUCAÇÃO.....	25
3.2 AS CONCEPÇÕES CRÍTICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	33
4 METODOLOGIA	41
4.1 PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	41
4.2 APROXIMAÇÃO, ESCOLHA DA ESCOLA E ACESSO AO CAMPO.....	42
4.2.1 Participantes da pesquisa	45
4.2.2 Instrumentos	45
4.2.2.1 <i>Observação participante</i>	46
4.2.2.2 <i>Diário de campo</i>	46
4.2.2.3 <i>Entrevistas semiestruturadas</i>	47
4.2.2.4 <i>Videogravação e fotografias</i>	47
4.3 ANÁLISE DOS DADOS.....	48
5 O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO	49
5.1 CARACTERIZAÇÃO DO LÓCUS INVESTIGADO.....	49
5.2 CARACTERIZAÇÃO DA TURMA ACOMPANHADA.....	51
5.3 O MÉTODO DE ENSINO EM PROCESSO.....	53
5.3.1 A preparação: estudo e planejamento	53
5.3.2 O processo de intervenção: entre possibilidades, limitações e desafios	61
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
7 REFERÊNCIAS	102
APÊNDICES	107
APÊNDICE A –TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA 1.....	109
APÊNDICE B –TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA 2.....	114
APÊNDICE C –TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA 3.....	121
APÊNDICE D –TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM DIRETOR ESCOLAR....	126
APÊNDICE E – PROTOCOLO DE PESQUISA CIENTÍFICA.....	132
ANEXO	134
ANEXO A – PROJETO DE ENSINO PARA O ANO DE 2009.....	135

1 INTRODUÇÃO

O interesse em realizar esta pesquisa surgiu com a elaboração de um artigo para conclusão do Curso de Especialização em Educação Física para a Educação Básica, realizado no ano de 2007, quando a questão norteadora se pautava em compreender o conceito de transposição/transformação didática dos conteúdos da Educação Física.

No espaço escolar, entendemos que a aula de Educação Física deve propiciar aos alunos momentos para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, do coletivismo, da criticidade bem como instigá-los na apropriação da cultura, como evidenciam Soares et al. (1992), Kunz (2003; 2004), entre outros.

Atuando como professora de Educação Física em uma escola regular do sistema privado de ensino, procuramos nos orientar pelos princípios das teorias críticas, no atendimento educacional de alunos em turmas inclusivas, com destaque para a presença de alunos com deficiência intelectual¹ (DI).

Nesse período, nossa preocupação consistia em qualificar o trabalho pedagógico de forma a contemplar a participação e envolvimento de todos os alunos na aula, observando as características individuais de cada um. Enfrentar esse desafio de trabalhar com turmas inclusivas nos instigou a questionar: como seria abordar os temas da cultura corporal com crianças com deficiência intelectual em escolas especiais?

Reconhecemos que, historicamente, as pedagogias para o ensino da Educação Física nas escolas, como os métodos ginásticos, o esporte performance, a educação de corpo inteiro, a crítico-emancipatória, dentre outras, não foram pensadas para atender às peculiaridades dos alunos com deficiência intelectual entre outras particularidades. É importante destacar que isso tem relação com o período histórico (século XIX e XX) em que foram elaboradas, uma vez que a educação inclusiva no

¹ Adotaremos, neste estudo, o termo deficiência intelectual ao invés de deficiência mental, entendendo que essa expressão está comumente sendo usada nos estudos da área e nos textos legislativos.

Brasil só começa a ser organizada a partir da década de 1990, com o Movimento de Educação Para Todos, que ocorreu em Jontien, na Tailândia.

Entretanto, o fato de as propostas pedagógicas para o ensino da Educação Física não terem sido pensadas para atender às peculiaridades das pessoas com DI não significa que, em seus princípios teórico-metodológicos, não contemplem a possibilidade de serem orientadas a todos.

É com base na hipótese de que acreditamos que os princípios teórico-metodológicos comuns das teorias críticas da Educação/Educação Física podem ser apropriados e desenvolvidos com alunos/as que apresentam deficiência intelectual na escola especial, que nos propusemos a realizar esta pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso.

Para confirmar essa hipótese, tomamos a iniciativa de mapear as escolas especiais localizadas na Grande Vitória² e, dentre elas, optamos em realizar a pesquisa em uma instituição especial de atendimento a pessoas com deficiência intelectual denominada, neste estudo, de escola especial “Renascer” localizada no município de Vitória-ES.

Trata-se de uma escola especial de referência para as famílias e para as outras instituições no Estado do Espírito Santo, por possuir uma infraestrutura física privilegiada (com quadra poliesportiva coberta, piscina, oficina de marcenaria, sala de informática, etc.) e recursos humanos significativos (professores de Educação Física, psicólogos, professores regentes, nutricionistas, dentre outros). No aspecto pedagógico, a escola especial “Renascer” desenvolve seis programas educacionais, além de oferecer nove oficinas pedagógicas, dentre elas, a Educação Física.

Em se tratando da Educação Física, a proposta pedagógica comumente utilizada para embasar as aulas no trabalho com essas crianças em escolas especiais, e neste estudo em específico, a escola especial “Renascer”, tem sido a educação psicomotora. Segundo Chicon (1999), essa proposta pedagógica tem se constituído na principal referência de ensino da Educação Física nas escolas especiais.

² Organização político-geográfica do Estado do Espírito Santo formada pelo município de Vitória e seis outros municípios circunvizinhos.

A educação psicomotora não propõe, em sua base teórica, discussão relacionada com o conhecimento sócio-histórico-cultural da humanidade, pois seus princípios teórico-metodológicos têm base na Psicologia e na Biologia e estão orientados para atividades/conteúdos voltados para os aspectos psicomotores, como o esquema corporal, coordenação motora, noção de espaço-tempo (LE BOUCH, 1988).

Contudo, em conversa com o diretor pedagógico da instituição,³ compreendemos que o objetivo dessa escola especial é despertar interesse e habilidades sociais, comportamentais e cognitivas de pessoas com deficiência intelectual com o intuito de incluí-las na sociedade e construir sua cidadania. Logo, objetiva trabalhar em prol da autonomia, da criticidade e do exercício de cidadania.

Após, a identificação dos objetivos propostos pela escola especial, questionamos: como trabalhar com os alunos valores e conceitos socioculturais por meio de uma metodologia de ensino que valoriza apenas o desenvolvimento dos aspectos motores? Como estabelecer relações com os contextos familiares, escolares, sociais, culturais com um método que não se proponha à reflexão crítica?

Nesse caminho, Kunz (2004, p. 161) revela:

[...] as intenções pedagógicas dos educadores devem refletir-se nas necessidades e interesses dos alunos, que, no entanto, antes precisam ser interpretados pelo processo pedagógico em vistas da visão de Homem e Mundo do discurso educacional crítico, adotado. A Ação pedagógica é simultaneamente uma Ação Política de caráter transformador, desde que o educando não seja visto, pelo processo de ensino, de forma isolada e abstrata, e sim no interior de um contexto histórico-social definido.

Nesse sentido, apostando no potencial humano e incluindo nesse grupo os deficientes intelectuais, defendemos a ideia de que as propostas pedagógicas embasadas nos princípios comuns das teorias críticas possam contribuir na formação de pessoas capazes de interpretar e compreender o contexto sociocultural onde vivem.

³ Apesar de pesquisar na instituição, não conseguimos localizar documentos construídos por seus profissionais em que fosse evidenciada uma proposta curricular ou um plano de trabalho, tanto no ano da pesquisa quanto nos anos anteriores. Não foi nosso objetivo conhecer em que medida os profissionais se reúnem para discutir ações comuns, mas é importante destacar a ausência de planejamentos ou relatórios impressos para serem utilizados como fontes em nossa pesquisa. Assim nos valem, especialmente, das conversas com os sujeitos que trabalham ou frequentam a escola, como o diretor, as professoras de Educação Física, os alunos e as famílias. Também nos servimos do *site* oficial da escola especial “Renascer”.

A realização deste estudo tem sua importância na aposta de ampliar as possibilidades didático-metodológicas para o ensino da criança com deficiência intelectual nas aulas de Educação Física em escolas especiais, para além da proposta da educação psicomotora.

Além disso, ao olhar para a criança com deficiência intelectual como um sujeito que possui uma função social e histórica importante, **acreditamos que a apropriação pelo professor das concepções críticas para o ensino da criança com deficiência intelectual nas aulas de Educação Física seja uma referência importante para o processo de aprendizagem e desenvolvimento desses alunos.**

Nesse contexto, traçamos duas questões norteadoras para este estudo, a saber:

- a) Será que os princípios teórico-metodológicos presentes nas abordagens críticas para o ensino da Educação Física são pertinentes para serem apropriados e desenvolvidos com os alunos que apresentam deficiência intelectual na escola especial?
- b) Quais as contribuições dos princípios teórico-metodológicos comuns às teorias críticas da Educação/Educação Física para o ensino de crianças com deficiência intelectual que frequentam a escola especial?

Para responder a essas questões-problema, organizamos os seguintes objetivos de pesquisa:

- a) compreender as contribuições dos princípios teórico-metodológicos comuns às abordagens críticas da Educação/Educação Física para o ensino de crianças com deficiência intelectual que frequentam a escola especial, em seus aspectos de possibilidades, limites e desafios;
- b) identificar os princípios teórico-metodológicos comuns às abordagens críticas para o ensino da Educação Física e analisar se são pertinentes para serem apropriados e desenvolvidos com os alunos que apresentam deficiência intelectual na escola especial.

Dessa forma, a partir deste momento, passaremos a apresentar a organização da dissertação em seus respectivos capítulos.

Após a introdução, o Capítulo II, “A educação de pessoas com deficiência intelectual na abordagem histórico-cultural”, busca evidenciar as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a compreensão da educação de crianças com deficiência intelectual.

No Capítulo III, “As concepções críticas de Educação e Educação Física”, buscamos construir um panorama das propostas críticas da Educação e Educação Física e conhecer os princípios comuns que norteiam suas pesquisas e a intervenção nas escolas.

No Capítulo IV, “Metodologia”, apresentamos nossas escolhas metodológicas: o locus de pesquisa, os sujeitos, os instrumentos e procedimentos de coleta de dados.

O Capítulo V, “O processo de investigação e intervenção”, apresenta, analisa e discute as possibilidades, limites e desafios de uma proposta pedagógica crítica de Educação Física desenvolvida com crianças que apresentam deficiência intelectual na escola especial.

Por fim, o último capítulo traz as considerações finais que avaliam nosso processo de pesquisa e apontam limites e possibilidades deste estudo.

2 A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL

Ao buscarmos estudar o ensino de pessoas com deficiência intelectual, percebemos que uma contextualização histórica de como essas pessoas eram vistas socialmente e de como eram organizadas no contexto educacional se faz necessária.

Nesse sentido, os estudos de Carlete e Chicon (2004) evidenciam a história de pessoas com deficiência desde a era pré-histórica até os tempos atuais. Desse modo, relatos são descritos de maneira a esclarecer a forma como essas pessoas eram vistas. De acordo com esses autores, na pré-história havia a seleção natural. Os homens primitivos que possuíam doenças, os fracos, os idosos e os deficientes eram abandonados à própria sorte.

Na Grécia eram estimulados a procriação seletiva e o homicídio infantil dos deficientes. Para os antigos hebreus, a deficiência do corpo (física ou mental) ou qualquer tipo de deformação indicava pecado e certo grau de impureza. Já nos registros bíblicos, varias passagens confirmam a relação direta de pessoas com deficiências com os maus espíritos. E outro pensamento muito forte da época era o de que as deficiências existiam por causa de vontade de Deus, ou seja, se uma pessoa possuía deficiência intelectual era porque Deus quis assim.

Assim sendo, Silva (apud CARLETE; CHICON, 2004, p. 17) relata que

[...] foi só no século XIX que a sociedade começou a assumir a responsabilidade sobejamente reconhecida com as pessoas com deficiência. Até o século XVI, durante o fortalecimento da Renascença, os homens, em geral, ainda relacionavam muito do que acontecia ao ser humano à força das superstições, das diversas credices dominantes e do sobrenatural. Mas, do século XVI em diante, o mundo já se acostumava a examinar fatos em termos mais práticos e naturais.

No início do século XIX, Itard⁴ desenvolveu, influenciado pela filosofia da época, as primeiras tentativas de educar um jovem de 12 anos que vivia sem nenhum contato

⁴ Médico e psiquiatra francês que ganhou destaque na história da psiquiatria alienista francesa do século XIX, como responsável pelo tratamento de uma criança retardada encontrada em Aveyron. Descreveu, pela primeira vez, a *Síndrome de Tourette* (1825) em uma de suas pacientes, uma mulher

com a cultura humana, estando isolado da sociedade e com hábitos selvagens. Itard estava convencido da possibilidade de educar a inteligência desse jovem que havia sido diagnosticado com idiotia. A partir desse momento, vários outros estudos foram realizados com pessoas com deficiências, assim como instituições escolares especiais foram criadas na expectativa de atender às pessoas com deficiências.

Porém, no final do mesmo século, o que se percebe é um declínio dos esforços educacionais para o atendimento de pessoas com deficiências e a meta passa a ser de cuidado e assistencialismo, pois a pessoa com deficiência intelectual era vista como uma ameaça social.

Mas, de acordo com os autores Chicon e Soares (2004, p. 34), em meados do século XX, surge “[...] um movimento que tende a aceitar as pessoas com deficiências e integrá-las tanto quanto possível a sociedade”. Assim,

A idéia de integração surgiu para derrubar a prática de exclusão social a que foram submetidas às pessoas deficientes por vários séculos. A exclusão ocorria em seu sentido total, ou seja, as pessoas portadoras de deficiências eram excluídas da sociedade para qualquer atividade porque antigamente elas eram consideradas inválidas, sem utilidade para a sociedade e incapazes para trabalhar, características estas atribuídas indistintamente a todos que tivessem alguma deficiência (SASSAKI, 1997, p. 30-31).

Nesse caminho, em 1994, em Salamanca, Espanha, ocorreu a Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, quando se defendeu que toda criança tem direito à educação e ao acesso ao conhecimento e que todas as crianças com necessidades educativas especiais devem receber todo o apoio necessário para garantir uma educação eficaz e, sempre que possível, as crianças, com deficiência ou não, devem aprender juntas, surgindo, a partir de então, no Brasil, com mais força, o movimento de inclusão.

De acordo com Sasaki (1997, p. 41), a inclusão social pode ser conceitualizada como

[...] o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na

sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

Para autores como Victor (2000) e Oliveira (1993), o movimento de inclusão vem sendo tematizado em vários estudos científicos e, dentre as matrizes teóricas adotadas, os postulados de Vygotsky comumente são abordados, visto que propõem uma educação embasada em uma teoria intitulada histórico-cultural, ressaltando que as pessoas com deficiência devem ser tratadas e vistas como pessoas que possuem uma historicidade, como sujeitos que pensam e agem na sociedade dentro das suas limitações, de acordo com suas potencialidades e talentos.

Nesse entendimento, um dos conceitos-chave focalizados por Vygotsky é de mediação. Conforme Oliveira (1993, p. 26), Vygotsky trabalha com a noção de que,

[...] a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas, fundamentalmente, uma relação mediada, isto é, mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação. A relação deixa, então de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. Vygotsky distinguiu dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos e os signos.

Os signos e os instrumentos são constituídos pela mediação social, em que a formação da subjetividade envolve processos de internalização (reconstrução, conversão) das experiências vividas na intersubjetividade.

Os instrumentos são elementos que estão interpostos entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho. Ou seja, os instrumentos são tidos para facilitar a ação humana sobre a natureza. Os instrumentos carregam a função para a qual foram criados como um elemento externo ao homem. São objetos de cunho social e mediador na relação traçada entre o indivíduo e o mundo (OLIVEIRA, 1992).

Já os signos não são marcas isoladas; são tidos como ferramentas que auxiliam os processos psicológicos, orientados ao próprio indivíduo. São marcas externas ao homem que ajudam na execução de tarefas que necessitam da memória e da atenção, possibilitando-lhe pensar. Assim, os signos podem ser definidos como elementos que expressam outros objetos, eventos e situações.

Dessa forma, um estímulo não mais resultará em uma única resposta — de forma direta — mas em várias possibilidades de respostas após o uso de um elo mediador, pois, para Vygotsky (2008, p. 26-27, grifo do autor):

O uso de signos [...] rompe com a fusão entre o campo sensorial e o sistema motor, tornando possível assim novos tipos de comportamento. Cria-se uma 'barreira funcional' entre o movimento inicial e o movimento final do processo de escolha; o impulso direto para mover-se é desviado por circuitos preliminares [...]. *O sistema de signos reestrutura a totalidade do processo psicológico, tornando a criança capaz de denominar seu movimento.*

Assim, a palavra bolsa é um signo que representa o objeto bolsa, da mesma forma o símbolo 6 indica a quantidade referida. O desenho em portas de sanitários são signos que indicam a quem corresponde o uso do cômodo. Versando a respeito da importância dos signos, Vygotsky (2008, p. 34) salienta que seu uso “[...] conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura”.

Nesse sentido, as operações realizadas com os signos são produtos das condições do desenvolvimento social. Um conceito muito utilizado e proposto por Vygotsky e que dá vida ao simbólico é a mediação, em que se configura como um processo essencial para possibilitar atividades psicológicas voluntárias, intencionais e controladas pelo próprio indivíduo.

Portanto, é no coletivo que se aprende a conhecer, a conceituar, a significar o mundo. Nesse contexto, construir conhecimentos necessariamente implica ações partilhadas, tendo em vista que é por meio dos outros que relações entre sujeito e mundo são estabelecidas, passando pelo processo de mediação (REGO, 1995).

Logo, é na experiência com o mundo objetivo, pelo contato com as formas culturalmente determinadas e com o contato com signos fornecidos por essa cultura e por seus instrumentos que os indivíduos construirão seus sistemas de signos como se fossem “códigos” para decifrar e para o entendimento do mundo. Dessa maneira,

[...] a utilização de marcas externas vai se transformar em processos internos de mediação; esse mecanismo é chamado por Vygotsky, de

processo de internalização. Por outro lado, são desenvolvidos sistemas simbólicos, que organizam os signos em estruturas complexas e articuladas (OLIVEIRA, 1993, p. 34, grifo do autor).

O desenvolvimento humano se processa por meio das relações sociais e da mediação do outro. Nessa ótica, Vygotsky propõe conceitos-chave relacionados com o aprendizado escolar, como a zona de desenvolvimento real, proximal e funções mentais superiores para se compreender adequadamente o desenvolvimento humano, seja a criança com deficiência, ou seja, com desenvolvimento típico.⁵

Ao que concerne a zona de desenvolvimento real, entende-se esse estágio como aquele em que a criança é capaz de realizar as tarefas autonomamente. Ou seja, no qual se visualiza o que já foi aprendido pela criança. Já a zona de desenvolvimento proximal corresponde na criança à capacidade de desempenhar, hoje, atividades com o auxílio e mediação de companheiros mais capazes, sejam eles adultos, sejam outras crianças. Nesse aspecto, o que uma criança é capaz de fazer com a ajuda de alguém hoje ela conseguirá fazer sozinha amanhã, permitindo vislumbrar o desenvolvimento mental com condições de perspectivar o futuro.

O conjunto dessas zonas de desenvolvimento, bem como o uso de instrumentos e signos por meio da mediação, faz elevar o nível de desenvolvimento intelectual, atingindo pensamentos mais complexos, uma maior condição de atenção, memória e percepção, chegando, então, ao que Vygotsky denomina de funções mentais superiores, que são ações providas de intencionalidades, de interações e ações no e com o meio, de tomadas de consciência, capacidade de pensar abstratamente e de significar o mundo.

Vygotsky destaca, então, a importância da atuação de outros membros sociais na mediação entre o indivíduo e a cultura. Portanto, a intervenção de membros mais maduros da cultura e mais capazes no processo de aprendizagem da criança é essencial para o seu desenvolvimento. Nesse caminho,

As origens das funções psicológicas superiores devem ser buscadas, assim, nas relações sociais entre indivíduo e os homens: para Vygotsky o fundamento do funcionamento psicológico tipicamente humano é social e, portanto, histórico. Os elementos mediadores na relação entre homem e o

⁵ Conforme Góes (2008), o emprego desse termo reporta a sujeitos que não estão classificados com deficiência.

mundo – instrumentos, signos e todos os elementos do ambiente humano carregados de significado cultural – são fornecidos pelas relações entre os homens (OLIVEIRA, 1993, p. 40).

Nesse âmbito, a educação tem uma função social importantíssima no desenvolvimento intelectual, se entendermos os conceitos postulados por Vygotsky. A intervenção pedagógica do professor possui um papel central no que tange à trajetória dos indivíduos que passam pela escola.

O professor, embasado pela teoria histórico-cultural, tem a função de descobrir as vias peculiares que auxiliam o aprendizado de crianças com deficiência, neste estudo em questão, a deficiência intelectual. Vias estas que explorem as potencialidades de desenvolvimento em detrimento do reforço do que lhe é deficitário.

A esse respeito, Góes (2008) explicita que a deficiência deve ser superada tendo em vista que não possui apenas o caráter de obstáculo, mas também o de superação. Superação que ocorre por meio dos processos de compensação.

A compensação pode ser reconhecida de duas formas distintas: uma relacionada com o biológico, em que as funções biológicas se reorganizam de forma a compensar o que está deficiente. Por exemplo, uma pessoa com deficiência visual desenvolve mais os outros sentidos do corpo, como olfato, tato, audição e paladar, para compensar o que lhe é deficiente.

A outra forma de compensação está relacionada com as estratégias utilizadas para que o que lhe é deficitário seja auxiliado por outro mecanismo. Ainda tomando como exemplo o deficiente visual, é comum observarmos o uso de bengalas, de cães-guia, de escrita em braile, entre outros. No caso de deficientes intelectuais, essas compensações podem ser associadas ao uso de estratégias de ensino diferenciadas, apostando em suas potencialidades e talentos.

Entretanto, a compensação não elimina o déficit, mas coloca no contexto a ideia de superação concretizada nas experiências que visem à formação das funções mentais superiores.

Nesse sentido, Victor (2000), ao dialogar com a teoria histórico-cultural, afirma que as crianças com deficiência ou não deveriam ter a educação realizada de maneira integrada, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento físico e psíquico. Quanto ao que corresponde à educação de crianças com deficiência intelectual, a autora destaca:

[...] Vygotsky acreditava que o papel do educador estava em descobrir as vias peculiares pelas quais elas aprendiam e que ele deveria conduzi-las. A descoberta destas novas vias eram impostas pelo meio social e orientada para fins sociais e, portanto, deveriam ser investigadas em conjunto com eles a fim de esclarecer o processo peculiar do desenvolvimento que ocorre nas crianças com deficiência (VICTOR, 2000, p. 36).

Todavia Vygotsky apud (SILVA, 2003), adverte sobre a importância de não generalizarmos os diferentes graus de desenvolvimento dos diversos processos intelectuais encontradas nas funções mentais superiores do homem, em que se encontram relacionadas diretamente as experiências vividas por eles. Assim, é relevante considerar que o deficiente intelectual não nasce com capacidades cognitivo-afetivas limitadas. “[...] Nasce, isto sim, com limitações neurológicas de diferentes tipos e graus, as quais interferem no desenvolvimento dessas capacidades na proporção do comportamento” (VYGOTSKY, apud SILVA, 2003, p. 75). Assim, não é o déficit, por si só, que determina o destino do indivíduo.

Afinal, esse destino é construído pela forma como a deficiência é significada, pelo cuidado e pela educação que o sujeito recebe, além das experiências que lhe são propiciadas. Portanto, é de extrema importância o educador ter em mente que quem deve ser educado é o aluno e não a deficiência.

Nesse sentido, Vygotsky (1997, p. 101) frisa que “[...] devido ao enfoque clínico do problema do atraso mental, este mesmo foi tomado ‘como uma coisa’ e não se considerou como um processo [...]”.

A partir do olhar para as possibilidades de superação, o aprendizado desperta no homem vários processos de desenvolvimento capazes de operar somente quando a criança interage com outras pessoas no seu ambiente e em cooperação com os companheiros. Logo, estando esse processo internalizado, torna-se parte das aquisições feitas pelo desenvolvimento independente da criança. Para Vygotsky

(2008, p. 100), “[...] o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam”.

Dessa forma, Góes (2002, p. 103) expõe:

No caso da deficiência mental [...] o educador deve investir na compensação para libertar a criança das impressões perceptuais concretas, desafiando seu nível de capacidade, atuando para conduzi-la ao pensamento de alta generalidade, para as funções psicológicas superiores. O educador precisa privilegiar suas potencialidades e talentos, recusando a suposição de limites para o que pode ser alcançado. Mesmo nas limitações intelectuais muito graves, é possível manter uma concepção prospectiva e a diretriz de mobilização de forças compensatórias, partindo de atuações em que o outro faz pela criança o que ela não pode fazer.

Nessa linha de pensamento, cabe ressaltar que, nas interações entre os alunos com deficiência ou não, em situação de ensino, as diferentes estratégias pedagógicas se fazem importantes no atendimento às suas reais necessidades educacionais.

Colaborando essa discussão, Vygotsky (1997, p. 108) afirma que

[...] nenhuma das funções psicológicas [...] se realiza geralmente mediante e um método único, senão que cada uma se realiza mediante diversos métodos. Portanto, ali, onde temos dificuldade, insuficiência e limitação, ou simplesmente uma tarefa que está acima das forças das possibilidades naturais desta função, a função não resulta ser realizada mecanicamente. Ela ajuda o que não tem, por exemplo, o caráter da memorização direta e se converte em um processo de combinação, imaginação, pensamento, etc.

Ainda em seu modo de pensar, o autor esclarece que os docentes das escolas especiais se limitam a ensinar baseados em meios visuais, concretos, excluindo do processo de ensino-aprendizagem o pensamento abstrato e, dessa forma, não só deixam de ajudar a criança a superar uma capacidade natural, como, na realidade eliminam os “germes” do pensamento abstrato nesses alunos, o consolida. Logo, um dos desafios do educador especial é ensinar ao aluno com deficiência intelectual de modo que ele possa entender o seu processo de aprendizagem, bem como os conteúdos que são abordados (SILVA, 2003).

Do mesmo modo, Victor (2000), ao abordar a questão da educação da pessoa com deficiência, reforça a o entendimento de que a escola precisa superar práticas que

investem apenas nas representações concretas e visuais e apostar em práticas que desenvolvem o pensamento abstrato, como se evidencia na citação a seguir:

Ao optar em trabalhar com crianças apenas as representações concretas e visuais, a escola detém e dificulta o desenvolvimento do pensamento abstrato. Portanto, a antiga pedagogia terapêutica de trabalhar os processos psicológicos elementares deveria ser substituída pelo desenvolvimento intelectual das funções superiores por seu grau máximo de educação desta criança. Assim refere-se Vygotsky sobre as novas necessidades da criança com deficiência mental e a nova filosofia que deve reger a sua educação daqui por diante (VICTOR, 2000, p.41).

Nessa perspectiva, ao professor cabe o papel de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos seus alunos, provocando, dessa forma, avanços que não ocorreriam espontaneamente, sem a presença do mediador. O bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento. A infinita e constante recriação da cultura por parte de seus membros sociais configura a base de todo o processo histórico da sociedade humana.

Nesse sentido, percebemos que o ensino educacional pautado em uma perspectiva histórico-cultural vai ao encontro dos princípios teórico-metodológicos comuns das teorias críticas de Educação e de Educação Física, possibilitando a transmissão/assimilação dos conteúdos da cultura corporal aos alunos com deficiência intelectual.

Sendo assim, as propostas críticas de Educação e Educação Física serão temas abordados no capítulo seguinte de forma a elucidar conceitos e princípios referentes à constituição do método de ensino, que será utilizado posteriormente na intervenção pedagógica com os alunos com deficiência intelectual.

3 AS CONCEPÇÕES CRÍTICAS DE EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA

Ao iniciar a discussão a respeito das concepções críticas de educação e de Educação Física, precisamos, primeiramente, entender como o processo educacional ocorreu no Brasil, percebendo as diferentes concepções de educação e, posteriormente, como a Educação Física se aproximou e se apropriou da discussão das perspectivas críticas no cenário educacional.

3.1 AS CONCEPÇÕES CRÍTICAS DE EDUCAÇÃO

No decorrer da história, várias propostas pedagógicas surgiram no campo da educação. De acordo com Libâneo (1994), o conjunto das pedagogias pode ser dividido em dois grupos e esses, conseqüentemente, em outros subgrupos. As pedagogias centrais são:

- a) **pedagogia liberal ou reacionária** que se subdivide em: tradicional, renovada progressista, renovada não-diretiva e tecnicista.
- b) **pedagogia progressista** que se subdivide em: libertadora, libertária, crítico-social dos conteúdos e histórico-crítica.

No que concerne à **pedagogia liberal ou reacionária**, essa tendência acentua o sentido de cultura como desenvolvimento das aptidões individuais. Na tendência tradicional, a atuação da escola consiste na preparação moral e intelectual do aluno para assim poder assumir sua posição na sociedade (o professor assume o papel de sujeito no processo de ensino e aprendizagem). Quanto à tendência renovada progressista, o objetivo da escola é adequar a necessidade individual do aluno ao meio social. Na tendência renovada não-diretiva, o papel da escola é a formação de atitudes, razão pela qual deve estar mais preocupada com os problemas psicológicos em detrimento dos problemas sociais e pedagógicos (quem assume o papel de sujeito no processo de ensino é o aluno). Já na abordagem tecnicista, há o

interesse na produção de indivíduos que sejam competentes para o mercado de trabalho a partir da transmissão de informações rápidas e objetivas. Logo, os conteúdos assumem a função de “sujeito” no processo de ensino e aprendizagem.

A pedagogia tradicional foi identificada no Brasil em dois períodos históricos, um compreendido entre 1549 e 1759 – monopólio da vertente religiosa, quando havia uma estreita relação entre os processos de colonização, educação e catequese. O outro período histórico identificado se deu entre 1759 e 1932 – coexistência das vertentes religiosas e leigas da pedagogia tradicional, como nos mostra Alves (2008, p.174):

[...] esse período discute, de início, a época dominada pelas reformas pombalinas da instrução pública, demarcada pelos anos de 1759 e 1827. A época subsequente, já no interior do Brasil independente, inaugura-se com a criação de escolas de primeiras letras, determinada pela aprovação da Lei Imperial de 15 de outubro de 1827, e estende-se até 1932 [...].

Na pedagogia tradicional, o professor era o sujeito do processo de ensino e a ele cabia a iniciativa de ensinar. Possuía um papel decisivo e decisório no processo educativo. A questão central que norteava essa pedagogia era ***o aprender***.

Em 1934, a escola nova começa a ganhar notoriedade no cenário educacional brasileiro, atingindo seu auge a partir da Constituição de 1946, quando foi organizada uma comissão que reunia em sua maioria educadores escolanovistas, com o objetivo de elaborar diretrizes orientadoras da educação no Brasil. O movimento escolanovista predominou na educação brasileira até aproximadamente a década de 1960.

Na pedagogia nova, o sujeito passa a ser o aluno e não mais o professor, e a ação educativa se imbricava na relação professor-aluno que se efetivava de forma interpessoal e intersubjetiva. Essa pedagogia deu grande importância aos meios de ensino, cabendo ao professor e alunos decidir quais estratégias seriam mais interessantes a serem adotadas no desenvolvimento do processo de ensino. Sua questão centrava-se no ***aprender a aprender***.

Porém, na década de 1960, a Escola Nova começa a dar sinais de crise, com o advento da pedagogia tecnicista, que se impõe a partir de 1969, tendo como

pressuposto a neutralidade científica inspirada em princípios da eficiência, racionalidade e produtividade. Essa teoria reordena o processo educativo, a fim de torná-lo objetivo e operacional. Na tentativa de ensaiar transpor o funcionamento fabril para a escola, perde-se, então, a especificidade da educação. Com essa pedagogia, ocorre a proliferação de propostas de ensino, como o telensino, a instrução programada, etc., bem como o parcelamento do trabalho pedagógico com especialização de função.

Na proposta tecnicista os corpos dos alunos deveriam ser regulados por medidas higiênicas, e os professores deveriam ser treinados para utilizar as recentes novidades da pedagogia, como as citadas (SAVIANI, 2007).

Nesse contexto, o sujeito deixa de ser o aluno e passa a ser a organização racional dos meios. Dessa forma, professor e aluno assumem um papel secundário na ação educativa. A organização do processo educacional visa a garantir a eficiência, corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos da sua intervenção. Sua questão central está em ***aprender a fazer***.

O problema da transformação do saber elaborado em saber escolar está na relevância das disciplinas para o progresso, no avanço e desenvolvimento do aluno. A etimologia da palavra *pedagogia* significa condução da criança, logo, a *pedagogia* deve não só conduzir a criança como também a introduzi-la, inseri-la na cultura.

Assim, empenhada em fazer crítica à educação dominante (tecnicista), a visão crítico-reprodutivista surge na década de 1970, basicamente a partir do movimento de maio de 1968, com a chamada tentativa de revolução cultural dos jovens, que pretendia realizar a revolução social pela revolução cultural (SAVIANI, 2007).

Essa visão constitui-se em uma tendência crítica porque suas teorias postulam não ser possível compreender a educação senão pelo viés das condicionantes sociais. Propõe explicar as problemáticas educacionais no que concerne à estrutura socioeconômica que desencadeia a manifestação do fenômeno educativo. E é reprodutivista, pois suas análises, invariavelmente, chegam à conclusão de que a função básica da educação é reproduzir as condições sociais vigentes.

Essas propostas concentravam-se em fazer a crítica à educação dominante, porém não apresentavam alternativas, não propunham outras formas e maneiras de lidar com a escola.

Suas análises críticas constituíram-se em uma poderosa arma utilizada para se contrapor à política educacional do regime militar que estava pautada em uma política de ajustamento da escola como instrumento de controle social, visando, assim, a manter e perpetuar as relações de dominação.

Logo, como essa visão não propôs alternativas para lidar com a escola, um sentimento de “sem saída” foi provocado. Contudo, seu objetivo era compreender e explicar os modos de funcionamento educacional e não orientar a maneira de realizar a prática educativa. São teorias sobre a educação e não teorias da educação.

Devido a esse momento histórico, na década de 1980, há uma emergência de propostas pedagógicas contra-hegemônicas, ou seja, propostas pedagógicas dominantes. De acordo com Saviani (2007), as propostas contra-hegemônicas são agrupadas em duas modalidades: uma que possuía seu eixo central no saber do povo, bem como na autonomia das suas organizações. No que tange à escola, esse grupo buscava a transformação da instituição escolar em um espaço para as expressões populares e do exercício da autonomia popular; o segundo grupo propunha a centralidade da educação escolar, preconizando o acesso das camadas populares ao conhecimento sistematizado, pedagogizado.

O primeiro grupo inspirava-se na concepção libertadora formulada e difundida por Paulo Freire. Encontravam-se propostas como a pedagogia da “educação popular” e “pedagogias da prática”. A tendência libertadora proposta por Paulo Freire questiona concretamente a realidade das relações traçadas entre o homem e a natureza, o homem e outros homens, visando, assim, a uma transformação, passando por uma educação crítica.

A educação popular pautava-se na concepção libertadora e propunha uma educação do povo e pelo povo, para o povo e com o povo, entendendo “povo” em lugar de “classe”. A “pedagogia da prática” se inspirou em uma proposta libertária,

trabalhando com o conceito de classe. Então, a tendência libertária espera que a escola transforme a personalidade dos alunos no sentido autogestionário e libertário. Pretende ser uma forma de resistência à hegemonia e burocracia, instrumentos da ação dominadora do Estado.

No âmbito da segunda modalidade, a orientação teórica originava-se no marxismo, porém com diferentes aproximações, ou seja, uns teóricos mantinham a visão liberal e outros buscavam compreender os fundamentos do materialismo histórico.

Dentro desse segundo grupo, importantes pedagogias surgiram: a “pedagogia crítico-social dos conteúdos” proposta e formulada por José Carlos Libâneo e a “pedagogia histórico-crítica” defendida por Demerval Saviani.

No que tange às abordagens histórico-crítica e crítico-social dos conteúdos, será dada uma ênfase maior aos seus princípios, por se entender que essas abordagens exerceram grande influência no campo da Educação Física e serão assumidas por nós como norteadoras para a discussão do eixo central do estudo: prática pedagógica crítica na escola especial.

A pedagogia histórico-crítica surge no Brasil aproximadamente em 1984, como tentativa de superação das pedagogias tradicional, tecnicista e crítico-reprodutivista, tendo como principal proponente Demerval Saviani.

Além dessa pedagogia, outro autor de importância e relevância internacional, José Carlos Libâneo, propôs a pedagogia crítico-social dos conteúdos, que indica o direcionamento do ensino para a superação dos problemas cotidianos da prática social e, ao mesmo tempo, busca a emancipação intelectual do educando, este entendido como um ser concreto, sujeito em um contexto de relações sociais.

A palavra progressista é usada por Libâneo (1994, p. 32) para “[...] designar as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação [...]”.

A pedagogia crítico-social dos conteúdos apresenta, como pressupostos, a **continuidade e a ruptura**, em que a primeira compreende o acesso do aluno aos conteúdos, ligando-os com sua experiência, com o seu saber. A segunda

corresponde aos elementos para a análise crítica, possibilitando ao aluno superar a experiência e o senso comum.

Assim, Libâneo (1994) diz que a metodologia da pedagogia crítico-social dos conteúdos não parte de um saber artificial e nem do saber espontâneo, colocados de fora para dentro, e sim da relação direta da experiência do aluno com o saber trazido de fora da escola. Ou seja, vai da ação à compreensão e desta a ação, até chegar à síntese, representando a unidade entre teoria e prática. A maneira de conceber os conteúdos não estabelece oposição às diferentes culturas, mas se passa da experiência adquirida e desorganizada ao conhecimento sistematizado.

A relação professor-aluno é de diálogo, de compreensão e de planejamento. Porém a ação educativa deve ter diretividade por parte do professor. Já a função da escola é de difundir os conteúdos concretos, vivos e indissociáveis da realidade social. Os conteúdos são culturais, incorporados pela humanidade. Não basta apenas ensinar o conteúdo, este deve ser ligado à sua significação humana e social.

A pedagogia histórico-crítica propõe uma interação entre a realidade concreta/vivida e o conteúdo. Visa à transformação da sociedade por meio da ação-compreensão-ação do aluno, tendo por objetivo trabalhar os conhecimentos sistematizados, partindo da realidade do aluno e não mais adotando a pura transmissão dos conhecimentos de forma hierárquica e definida pelo professor (somente pelos seus conhecimentos e pela sua realidade). Saviani (1997, p.11) afirma que “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Ao professor cabe, então, trabalhar com o educando a prática social inicial, a problematização, a instrumentalização, a catarse e a prática social final. O ensino não deve ser visto como produto, e sim como um processo.

Freire (2008, p. 83) nos chama a atenção para uma das tarefas fundamentais do professor crítico, em que ele deve ser “[...] sensível à leitura e a releitura do grupo, provocá-lo bem como estimular a generalização da nova forma de compreensão do contexto”.

De acordo com Saviani (1997), a escola tem o papel de socializar o saber, e este deve ser visto de forma sistematizada. Nesse aspecto, o professor está interessado na progressão do aluno. Ele vê o crescimento do aluno por meio do conhecimento. A elaboração do saber não é o mesmo que a produção do saber. Este último é social e se dá nas tensões das relações sociais. Já a elaboração do saber significa expressar de maneira elaborada o saber que emerge das relações sócias. A produção do saber é histórica, logo é fruto das gerações de forma interligada, uma geração influencia no saber produzido e adquirido pela outra. Freire (2008) diz que transferir conhecimento não é ensinar. Para ele, ensinar é criar possibilidades e alternativas para produção e construção.

Contudo, ressalta Saviani (1997, p. 98):

[...] é bom lembrar que na pedagogia histórico-crítica a questão educacional é sempre referida ao problema do desenvolvimento social das classes. A vinculação entre interesses populares e educação é explícita. Os defensores da proposta desejam a transformação da sociedade. Se este marco não está presente, não é da pedagogia histórico-crítica que se trata [...].

O princípio básico das pedagogias críticas consiste na formação do sujeito crítico, autônomo e emancipado, podendo, dessa maneira, agir e transformar a sociedade da qual faz parte. No entanto, o que é ser um sujeito crítico, autônomo e emancipado?

Para responder a essa pergunta, recorreremos às obras de Paulo Freire, como *Pedagogia da autonomia* (2008) e *Pedagogia do oprimido* (2009).

Respeitar a autonomia de cada um não é um favor que concedemos ou não aos outros. Dessa forma, Freire (2008, p. 107) diz que

[...] a autonomia vai se construindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas [...]. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser [...]. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade.

Nesse sentido, Kant (2002) coloca que, para ter autonomia, a criança precisa sempre passar pelo constrangimento e pela disciplina, que correspondem a algo que impede a criança/homem de fazer coisas que inviabilizem a existência do

coletivo/sociedade. Não é adestramento. A criança/homem se acostuma com a ideia de que não pode fazer tudo. O objetivo da educação é transformar a animalidade em humanidade e isso só é possível por meio da razão.

Para viver em sociedade, não basta fazer parte da espécie humana; é necessário assimilar o conhecimento atingido pela humanidade no processo do desenvolvimento histórico. A assimilação da cultura ocorre por meio da educação, entendida como um processo de transmissão ativa às novas gerações dos progressos da cultura humana.

Assim, o sujeito, ao agir e transformar o mundo, também se transforma, alcançando níveis cada vez mais superiores de criticidade, pois

[...] O homem deve pensar a educação como um veículo que possa dar a ele condições para sua emancipação e autonomia. Uma educação moral pensando o homem social e na cidadania, uma educação intelectual pensando no conhecimento e o desenvolvimento de suas habilidades [...] (SOUZA JUNIOR; TOLEDO, 2004, p. 101).

O educador deve nortear sua ação por meio do pensar autêntico em comunhão com o educando e com o mundo e não se colocar em frente a eles no sentido de doação e entrega do saber. Nesse aspecto, “[...] só existe saber na inversão, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também” (FREIRE, 2009, p. 67).

Assim, o educador deixa o papel principal no processo educacional, pois a ele não cabe mais apenas o educar e sim o entendimento de que, enquanto educa, também pode ser educado. Da mesma forma, o educando deixa de *ser* o único sujeito envolvido no processo educativo e passa a *ser um dos* sujeitos, pois, ao ser educado, ele também educa, numa troca autêntica e espontânea.

Em se tratando de uma abordagem crítica, a educação deve acontecer com autenticidade e ética numa relação de A com B e os dois com o mundo e não em uma relação de autoridade em que se percebe A sobre B e A para B.⁶

Portanto, o conteúdo a ser abordado em uma perspectiva crítica deve vir incutido de elementos como esperança-desesperança, anseios, dúvidas, pontos de vistas

⁶ Considerando A como professor/educador e B como aluno/educando.

diferentes sobre o mesmo objeto e cheio de significados. Aliás, os temas devem ser significativos aos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem na relação professor-aluno-mundo.

3.2 AS CONCEPÇÕES CRÍTICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

No século XIX, com os métodos ginásticos, o discurso científico que fundamentava a área da Educação Física era derivado do campo das ciências biológicas, e seus intelectuais eram do campo médico e também pedagógico. Não podemos nos esquecer de que outra instituição de igual importância para a constituição do campo foi a militar. As práticas corporais eram vistas como instrumentos para se ter e manter um corpo saudável e para a educação moral. Até 1932, a educação era categorizada como uma educação tradicional e, nesse período, a Educação Física era aplicada na escola por meio da ginástica, separada por sexo, ficando a cargo das professoras ensinar às meninas, e a um general os meninos (VAGO, 1999).

Da década de 1920 à década de 1950, os intelectuais da Educação Física estavam influenciados pelos movimentos escolanovistas, pensando esse campo (EF) com princípios da teoria pedagógica da Escola Nova.

A educação do corpo significava a promoção da saúde e a educação da saúde baseava-se em hábitos saudáveis e higiênicos. Às vivências corporais as normas e os valores são incorporados. Desse modo, a Educação Física nasce para cumprir a construção de corpos saudáveis e dóceis.

Porém, outro fenômeno de legitimação importante da Educação Física ganhou significações extremadas no período histórico compreendido entre os séculos XIX e XX, o esporte, ligado aos princípios do rendimento. O treinamento esportivo e a ginástica promovem a aptidão física, alcançando, assim, a saúde e a melhora da capacidade de trabalho. A Educação Física incorporou, como técnica corporal, o esporte, em detrimento da ginástica, devido a intersecções sociais e políticas desse fenômeno. Novos sentidos/significados foram dados, por exemplo, a preparação das

novas gerações com o intuito de representar o Brasil no cenário esportivo internacional (BRACHT, 1999).

Dessa forma, o esporte se impôs diante da Educação Física como conteúdo a ser trabalhado e mais fortemente como sentido da Educação Física (legitimidade). Como a abordagem tecnicista se pautava na tecnicização do ensino, no alto rendimento e na produtividade e eficácia, as práticas escolares no campo da Educação Física também tiveram como pressuposto a técnica esportiva, o gesto técnico e a repetição. Assim, as práticas corporais representariam melhora das condições da força de trabalho, tornando as pessoas mais eficientes e eficazes no processo de produção (OLIVEIRA, 2002).

Nesse momento, a Educação Física é planejada a fim de servir o sistema esportivo implantado, desempenhando um importante papel, em que a Educação Física/esporte deveria elevar o nível da aptidão física da população para se ter cidadãos mais fortes e saudáveis. A culminância dessa relação era a ***alta performance esportiva***.

Bracht (2007) nos relata que, na história da Educação Física, diferentes concepções para o objeto foram adotadas de acordo com sua função social. São eles: a atividade física, o movimento humano e a “cultura corporal de movimento”.

Em meados da década de 1970 e 1980, há necessidade de a Educação Física se tornar uma ciência para que seja garantida sua legitimidade. Assim, um novo objeto se instaura: a prática pedagógica. Nessa mesma década, uma corrente se constitui denominada de crítica e progressista.

Embora as práticas pedagógicas tentem resistir a mudanças à aptidão física e esportiva, algumas propostas pedagógicas foram lançadas como alternativas à abordagem hegemônica, porém as perspectivas abaixo explicitadas tem em comum o fato de não estarem vinculadas a teorias críticas da educação.

Uma dessas propostas pedagógicas é a abordagem desenvolvimentista, que se centra na ideia de oferecer à criança experiências de movimentos, garantindo seu desenvolvimento normal. Essa proposta limita-se a ofertar elementos para as séries

iniciais do ensino fundamental (da antiga 1ª série à 4ª série). Sua base teórica fundamenta-se na psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem.

A segunda abordagem é conhecida como psicomotricidade, ou educação psicomotora, que exerceu enorme influência na Educação Física brasileira nas décadas de 1970 e 1980. Essa proposta não designa à Educação Física uma especificidade, estando seu papel subordinado a outras disciplinas escolares. Assim, o movimento é um mero instrumento. As formas culturais do movimentar-se não são consideradas um saber que deve ser transmitido pela escola.

A outra proposta é a do professor João Batista Freire, que, embora preocupada com a cultura infantil e se fundamentando na psicologia do desenvolvimento, pode ser colocada como próxima as duas anteriores.

Já na década de 90, outras propostas irão, mais explícita e diretamente, se derivar das discussões da pedagogia crítica brasileira. No caso da Educação Física, começaram a aparecer em decorrência do movimento renovador, mencionado anteriormente. Em especial estão: a metodologia do ensino da Educação Física; a Educação Física crítico-emancipatória e a concepção de aulas abertas à experiência, estas intituladas teorias críticas da Educação Física.

Para este estudo, não será adotada apenas uma tendência pedagógica proposta para as aulas de Educação Física, pois entendemos que, dessa forma, os recursos metodológicos se limitariam ao processo ensino-aprendizagem em se tratando de uma instituição tão peculiar – escola especial com alunos com deficiência intelectual habituados à outra proposta de ensino. Logo, os princípios básicos comuns a essas três pedagogias serão contemplados, por possuírem uma visão de homem mais crítico.

Os princípios comuns às pedagogias críticas da Educação Física estão pautados: na elevação do aluno a níveis maiores de criticidade; na colocação do aluno como sujeito do processo ensino-aprendizagem e não mais como objeto; na problematização e sistematização dos conteúdos; na comunicação, seja ela com o outro, seja com o mundo, seja consigo mesmo por meio do diálogo; na ressignificação, compreensão e transformação dos saberes adquiridos bem como

com os do mundo que os cerca; na solução de problemas por meio das tomadas de decisões; no fato de que o professor passa a ser um dos sujeitos do processo de ensino e possui o papel de coplanejador das aulas e, em alguns momentos, os papéis se invertem assumindo o educador a função de aluno e vice-versa.

Dessa forma,

Kant justifica a educação para a autonomia como o agir livremente, tratando sobre o uso do público e do privado da razão. A ação humana, o agir livremente supera a divisão entre os usos público e privado da razão. A educação acaba tendo esse árduo compromisso em desenvolver as capacidades individuais, para formar o homem racional, consciente de si, conhecedor e capaz de, diante as paixões, agir conforme a orientação da razão (SOUZA JUNIOR; TOLEDO, 2004, p. 103).

Discursando sobre os princípios norteadores dessas tendências, faz-se necessário dialogar com os autores proponentes para um maior entendimento e esclarecimento desses princípios.

No que concerne à criticidade, a Educação Física escolar deve possibilitar e proporcionar aos alunos a compreensão do movimento humano (do se-movimentar) e da gama de possibilidades educativas que este possui traçando paralelos entre a objetividade e a subjetividade. Esta última diz respeito ao querer vivenciar e conhecer o que “parece” verdade e o que já é conhecido por eles, podendo, assim, se colocar objetivamente por meio das capacidades próprias do agir e também do pensar, que é corporal, constituindo a forma e maneira de ver, conhecer e criticar o mundo (natureza, objetos, manifestações, os outros e nós mesmos) no qual estão inseridos.

Desse modo, ser crítico é ter capacidade de questionamento e de diálogo, pois, de acordo com Kant (apud KUNZ, 1999, p. 35), o “[...] esclarecimento já significava um processo de emancipação intelectual que tem por conseqüência a superação da ignorância e a preguiça de pensar por conta própria”.

Para tanto, a Educação Física tem por objetivo promover uma reflexão pedagógica sobre as formas de representação do mundo que o homem tem produzido ao longo da sua história, por meio da expressão corporal em que se encontram os jogos, as danças, as lutas, os exercícios ginásticos, o esporte, a capoeira, o malabarismo, o contorcionismo, a mímica e outros (SOARES et. al., 1992).

Quanto à sistematização dos conteúdos e sua problematização, o conhecimento recebe um trato metodológico com a finalidade de contribuir para a compreensão da lógica dialética materialista, sendo esta a totalidade, o movimento, a mudança qualitativa e a contradição. Os conteúdos devem ser organizados, de modo que possam ser entendidos como algo provisório, e como um saber produzido historicamente pelos seres sociais.

Assim, as aulas não devem se restringir apenas aos movimentos padronizados e institucionalizados, da mesma forma que o movimento não deve somente passar por esse processo. Os movimentos devem ser aprendidos e realizados de forma dependente às próprias vivências do sujeito da ação, permeando pelas subjetividades de medo, coragem, alegria, tristeza, sucesso e insucesso, desde que sejam compreendidos e avaliados de forma crítica, pelo aluno, podendo, assim, ser realmente transformados e vivenciados por todos aqueles envolvidos no processo ensino-aprendizagem em questão, saindo da funcionalidade puramente técnica do ensino e do conteúdo.

Sendo assim, Kunz (2006) explicita que isso significa dizer que não eliminamos os conhecimentos específicos dos conteúdos e nem dos saberes acumulados dos alunos, porém devem-se traçar objetivos para desenvolver a autonomia, o saber cultural e a criticidade com base nas decisões metodológicas e temáticas desse ensino-aprendizagem.

Nesse mesmo pensamento, Hildebrandt (2003) coloca que a ação pedagógica deve possibilitar aos alunos um horizonte de experiências de modo a ampliar os seus conhecimentos, suas escalas de valores e sua capacidade de atuar de maneira autônoma.

A comunicação com o outro, com o mundo e consigo mesmo se faz extremamente necessária nesse processo. Logo, por meio do diálogo, é possível formar uma consciência que seja desenvolvida a partir das experiências do educando – seu mundo vivido. Com isso, os conteúdos e os conhecimentos de ensino se relacionam com a realidade, podendo assim compreendê-la, criticá-la e transformá-la de maneira mais consciente.

Nas aulas de Educação Física, esse processo deve receber um significado de que, à medida que vai se entendendo o sentido dos movimentos, dos jogos, da dança, dos esportes e manifestações do *se-movimentar*, de modo geral, os alunos aprendam e decodifiquem o contexto ao qual essas práticas estão inseridas e são realizadas.

A expressão corporal é um conhecimento universal que se manifesta sob forma de linguagem, compondo, assim, o patrimônio da humanidade. Patrimônio este que deve ser trabalhado pelo professor e assimilado pelos alunos na escola. Com a sua ausência, o homem e a realidade são impedidos de serem entendidos em sua totalidade.

É por meio dessa comunicação que o aluno passa a compreender as ações humanas de forma a ressignificá-las, atribuindo outros sentidos e significados ao transformá-las. Assim, a Educação Física não deve estar mais preocupada com a mensuração final das melhorias do que com a qualidade do processo. Logo, as aulas precisam vir acompanhadas de instrumentos comunicativos e dessa forma fundamentando o esclarecimento e o racional do ato de educar, pois assim o aluno se torna capacitado a participar de maneira efetiva no contexto cultural, esportivo e social, problematizando, conhecendo e reconhecendo os sentidos e significados ali incutidos de forma crítica.

De acordo com Kunz (2004), o movimento humano é composto por vivências individuais e significativas em que, pelo seu *se-movimentar*, a pessoa, neste caso, o aluno, experiencie confrontos diretos ou não com o mundo, seja ele material, seja social, e consigo mesmo estabelecendo, então, contato entre esses dois mundos. O pensar assim como o correr, o *se-movimentar*, fazem parte do aspecto corporal e não só do intelectual, como muitos professores costumam dizer. O pensar sobre o contexto, sobre o movimento ao qual está sendo aprendido bem como sobre os mecanismos utilizados para tal ensino compõe a cultura corporal.

Nessa esteira, o ensino da Educação Física deve instigar a criatividade para adotar uma postura produtiva e criadora de cultura tanto no mundo do trabalho como no mundo do lazer por parte do aluno.

Nesse processo de ressignificação e de solução dos problemas abordados em aula, é imprescindível que os papéis de aluno e de professor sejam trocados em determinados momentos, para que os diversos âmbitos do tema de ensino sejam atingidos e aprendidos não só pelo educando, mas também pelo educador.

O aluno tem como função no processo ensino-aprendizagem ser um educando que é ao mesmo tempo educador, ou seja, ao cumprir sua tarefa de aprender, também transmite conhecimento aos colegas e ao próprio professor. Ele passa a ser sujeito do processo e não o objeto, como era visto em propostas pedagógicas acríticas. O professor, no processo de ensino, assume um papel politizador (SOARES et. al., 1992), num processo em que alunos e professores adotam em determinados momentos, a função do outro por meio da troca de papéis e do diálogo. Entretanto, se houver uma relação hierarquizada na ação educativa, entre professor e alunos, os níveis de autonomia e criticidade dos educandos tendem a diminuir.

Nesse sentido, Kunz (2003, p. 9) ressalta que,

[...] para alcançar níveis cada vez mais altos de criticidade e entendimento de mundo – talvez a função mais importante da educação escolar – é necessário que se criem as condições objetivas e subjetivas para essa crítica e essa forma esclarecida de entendimentos. Isso podemos realizar com pequenas coisas, com nossos conteúdos específicos, com o ensino problematizado, dialogado e co-planejado entre professor e aluno.

A teoria se relaciona com a prática o tempo todo, visto que uma dá suporte à outra. Ou seja, as teorias conseguem antecipar uma ação prática, mas propostas práticas efetivas também contribuem para o desenvolvimento teórico.

Na concepção de ensino de aulas abertas a experiências, os alunos participam ativamente de decisões quanto aos objetivos, conteúdos e formas de transmissão, porém o grau de abertura para essa prática depende das possibilidades de codecisões. Kunz (2004) entende que as intenções pedagógicas dos professores devem refletir no interesse e na necessidade dos alunos, contudo, precisam, *a priori*, ser interpretadas pelo processo pedagógico, no que tange à visão de homem e de mundo. Logo, não pode ser algo isolado e abstrato, e sim fazer parte de um contexto histórico-social.

Em síntese, são princípios comuns às pedagogias críticas da Educação/Educação Física que orientam a prática pedagógica no processo de ensino e aprendizagem e que nortearam o processo de intervenção neste estudo, a saber:

- a) princípio da coparticipação — consiste na oportunidade para que os alunos possam, em conjunto com o professor, decidir sobre as atividades a serem desenvolvidas na aula;
- b) princípio do diálogo e problematização — consiste em garantir espaço-tempo nas aulas para que professor e alunos possam dialogar mantendo vivo o movimento que vai da ação à compreensão e da compreensão à ação, até a síntese.

Nessa concepção de ensino, a avaliação deve ter a função de indicar o grau de proximidade ou de afastamento que se tem do processo de ensino para o eixo curricular. Deve também considerar a análise, a observação e a conceituação de componentes da totalidade da conduta humana.

Assim, de acordo com Chicon (2005, p.152), a avaliação deve ter um caráter participativo, apontando as mudanças qualitativas e quantitativas no processo de construção do conhecimento, “[...] bem como no processo de identificação e superação dos conflitos inerentes ao ensino-aprendizagem”. Não tem o objetivo de segregar, de expor os sujeitos envolvidos, nem de evidenciar uns em detrimento de outros.

4 METODOLOGIA

4.1 PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Esta pesquisa tem como objetivo investigar e analisar as contribuições das teorias críticas da Educação e da Educação Física para o ensino de crianças com deficiência intelectual que frequentam escolas especiais; e também identificar e analisar em que medida a abordagem pedagógica crítica para o ensino da educação Física é pertinente para ser desenvolvida com os alunos que apresentam deficiência intelectual na escola especial.

Para tanto, configurou-se como uma pesquisa híbrida, em que, num primeiro momento, convergiu para uma pesquisa-ação, mas, com o decorrer do estudo de campo, o trabalho se aproximou das características que convergem para o estudo de caso, bem como dos princípios de pesquisa qualitativa.

De acordo com Sarmiento (2003, p. 138-139), o que caracteriza o estudo de caso é a singularidade do objeto, em que “[...] antes de mais nada [...] acrescentarem ao conhecimento de estruturas, regras, interações e processos de ação, as dimensões existenciais, simbólicas e culturais que se lhes associam [...]”.

Nesse sentido, o estudo de caso deve apresentar uma unidade com limites definidos, seja ela uma escola, seja uma pessoa, seja um grupo social. O interesse do pesquisador pode estar em uma questão que um caso particular ajudará a elucidar (ANDRÉ, 2005; TRIVIÑOS, 1987).

Ainda dialogando sobre o assunto, André (1995, p. 51) nos propõe alguns critérios para a utilização do estudo de caso etnográfico, como: verificação se os objetivos propostos focam em resultados humanistas ou em diferenças culturais; se as informações dadas pelos sujeitos da pesquisa “[...] forem sujeitas ao escrutínio com base na credibilidade”. E, por último, pelo fato de ser uma situação singular, ou seja,

porque é completamente diferente de outros casos ou porque é um representante de vários outros casos.

Esse tipo de pesquisa está mais preocupado com a compreensão do processo do que com os resultados comportamentais. Sendo assim, deve-se ter a preocupação com o processo tanto na descrição da população e do contexto pesquisado quanto na tentativa de verificar a forma de evolução do evento estudado.

Assim, o estudo de caso etnográfico pode ser usado: a) quando se está interessado em uma determinada pessoa, sistema, currículo ou programa específico; b) quando há interesse em conhecer essa instância em sua totalidade e complexidade; c) quando houver mais interesse no processo do que no resultado, ou seja, no como está ocorrendo; d) quando houver busca em descobrir novas hipóteses, novos conceitos; e) e quando se deseja descrever, retratar o dinamismo de determinadas situações, de modo que seja a mais próxima do real (ANDRÉ, 1995).

Dessa forma, destacamos alguns dos principais aspectos do estudo de caso etnográfico sugeridos por Sarmiento (2003, p. 152-153), pois acreditamos que se encontraram presentes neste estudo:

- a) permanência prolongada do investigador na organização, comunidade ou outro contexto estudado, de forma que o investigador, pessoalmente, recolhesse as suas informações, por meio da observação participante e da entrevista aos membros que lá residem, trabalham ou atuam;
- b) o interesse dirigido tanto para os comportamentos e atitudes dos atores sociais, quanto para as interpretações que fazem desses comportamentos, e para os processos e conteúdos de simbolização do real;
- c) o esforço por produzir um relato bem enraizado nos aspectos significativos da vida dos contextos pesquisados, de tal modo que ele recrie os fenômenos estudados.

4.2 APROXIMAÇÃO, ESCOLHA DA ESCOLA E ACESSO AO CAMPO

Tendo em vista nosso objeto de estudo, ou seja, investigar as aulas de Educação Física na escola especial para pessoas com deficiência intelectual embasada nos princípios teórico-metodológicos de abordagens críticas, decidimos realizar a pesquisa na escola especial “Renascer”, do município de Vitória-ES, pelos seguintes motivos:

- a) por ser uma escola especial de referência para as famílias e para outras instituições no município de Vitória e no Estado do Espírito Santo, contando com uma infraestrutura física e de recursos humanos bastante expressiva;
- b) por ter a Educação Física reconhecida como uma ferramenta importante para o desenvolvimento integral dos alunos, tendo em seu corpo técnico com um número expressivo de professores dessa disciplina;
- c) pela relação estreita que possui com o Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, por meio do laboratório de Educação Física adaptada (LAEFA) há alguns anos, bem como com o seu professor/ coordenador.

Aproximamos-nos da escola por agendamento de uma reunião com o diretor escolar para exposição do projeto de pesquisa e, conseqüentemente, autorização para realizá-la. Em seguida, agendamos reunião com os professores de Educação Física para apresentar o projeto de pesquisa e identificar os docentes que tinham interesse em participar da pesquisa.

Pelos primeiros contatos, decidimos que a pesquisa seria realizada preferencialmente com professores de cargo efetivo, devido ao vínculo com a instituição e a possibilidade de dar prosseguimento ao processo desencadeado pelo estudo. Nesse cenário, quatro professoras efetivas se mostraram interessadas em participar da pesquisa. Todas eram do período vespertino.

A partir desse momento, pesquisadora e participantes agendaram encontros quinzenais nos horários de planejamento, que aconteciam às sextas-feiras, com carga horária de duas horas semanal (15h20min às 17h20min), compreendidos entre os meses de setembro e dezembro de 2008, para estudo das abordagens críticas da Educação e da Educação Física.

Assim que chegássemos ao final dos estudos, a intenção era produzir o plano de ensino, com os temas/conteúdos que seriam trabalhados em aula no ano seguinte. Porém, essa construção não pode ser efetivada devido à ocupação das professoras colaboradoras em outras atividades na instituição, não tendo mais tempo de concluir esse processo em dezembro de 2008, ficando decidido somente o tema do projeto: **“Jogos e brincadeiras populares”**.⁷

Nesse período, a escolha da turma investigada ocorreu por meio de uma seleção referente a duas motivações: a) a faixa etária dos alunos, pois entendemos que crianças de idade escolar compreendida entre 7 e 14 anos (faixa-etária do ensino fundamental) apresentariam maior experiência psicomotora, intelectual e social-afetiva para responder às situações de ensino organizadas com diálogos e resolução de situações-problema, diferentemente de crianças matriculadas na educação infantil; b) identificação do comprometimento intelectual dos alunos. Para tanto, o relato das professoras sobre as turmas e a observação de algumas aulas nos possibilitaram a escolha, entendendo que alunos com menor comprometimento possibilitariam ao estudo dar evidências de respostas ao conteúdo abordado.

Ao iniciar o período de estudo com as professoras, tínhamos a intenção de investigar um professor colaborador, porém, como houve o interesse de quatro professoras em participar, elas sugeriram que a profissional que ficasse como titular da turma investigada no ano seguinte seria, então, a professora colaboradora.

Entretanto, no início do calendário letivo de 2009, em fevereiro de 2009, os contatos com as professoras foram retomados e agendada uma primeira reunião, na qual houve a conclusão e elaboração do plano de ensino, assim como a organização dos momentos de planejamento dedicados à pesquisa. Nesse aspecto, decidimos por encontros mensais com datas preestabelecidas em reuniões que antecedessem os novos encontros. Nessa ocasião, as professoras propuseram que juntássemos as

⁷ Esse projeto foi intitulado após as discussões e estudos das teorias críticas da Educação Física. Estudo este que compreendeu identificar os princípios básicos dessas teorias e suas formas de materializações. Utilizamos, para tanto, autores como Kunz (1999, 2003, 2004, 2006), Soares et al. (1992) e Hildebrandt (1986, 2003).

três turmas do Programa de Educação Básica (PEB)⁸ para o período de intervenção, devido à baixa frequência dos alunos.

Assim, com a proposta aceita, a pesquisa passou a investigar três turmas do PEB, perfazendo um total de 13 alunos e três professoras colaboradoras.

As turmas escolhidas ficaram com aulas semanais as quintas-feiras com o horário entre 15h20min e 16h20min. O processo de coleta de dados, durante o processo de intervenção pedagógica, ficou compreendido no período de fevereiro a julho de 2009. Porém, nosso período no campo se desenvolveu entre os meses de setembro de 2008 e julho de 2009.

4.2.1 Participantes da pesquisa

A pesquisa contou com a colaboração de três professoras efetivas no quadro do magistério da Secretaria de Educação do governo do Estado do Espírito Santo (SEDU), cedidas à escola especial “Renascer” por meio de convênios entre as duas instituições.

O grupo de sujeitos investigados compreendeu 13 alunos, das três turmas acompanhadas, com idade entre 8 a 13 anos de ambos os sexos. Todas as crianças envolvidas na pesquisa possuem deficiência intelectual. Dentre elas, sete alunos têm deficiências múltiplas.

4.2.2 Instrumentos

⁸ Esse programa é o foco do estudo em questão. Atende a crianças com a idade escolar de 7 a 14 anos. Após essa idade, a instituição não oferece mais reforço escolar, e sim outros programas, por exemplo, o de encaminhamento ao emprego.

Utilizamos o registro de observação em caderno de campo, a videogravação de entrevistas e o registro fotográfico para caracterização dos diferentes espaços-tempos do cotidiano das aulas de Educação Física dos alunos.

4.2.2.1 Observação participante

Este é um instrumento que permite ao pesquisador participar do processo de intervenção, interagindo com os sujeitos da pesquisa, envolvendo-se como um assessor externo no processo, contribuindo com os participantes no equacionamento dos problemas que emergirem no dia a dia. Assim, de acordo com Sarmiento (2003), não há como realizar as observações dos contextos de ação senão pela observação participante.

Contudo, conforme a profundidade de inserção do pesquisador, este pode vir a atuar com um mínimo de interferência, ou com uma interferência significativa, passando a fazer parte do contexto pesquisado.

Durante a pesquisa de campo, não agimos com a função de simples observadora. Afinal, a participação foi bem ativa, contribuindo sempre que solicitada e quando foi necessário. A pesquisa de campo teve seu início em setembro de 2008, por meio de uma reunião com as professoras da instituição e o diretor escolar.

4.2.2.2 Diário de campo

O diário de campo é um instrumento de coleta de dados de uso individual, pessoal, que consiste no registro, em um caderno, dos dados coletados durante a observação. Os registros foram realizados durante as aulas observadas sempre que

possível ou, posteriormente, dependendo dos episódios. Nele foram feitos registros sobre o comportamento dos alunos, suas relações e conflitos com os pares, acontecimentos referentes ao método de ensino e ao desencadeamento metodológico dado pelas professoras.

4.2.2.3 Entrevistas semiestruturadas

Foram realizadas no estudo entrevistas semiestruturadas com os profissionais de Educação Física que participaram da pesquisa e com o diretor da escola especial. As entrevistas tiveram por objetivo perceber a subjetividade presente na visão desses participantes sobre o processo de intervenção desenvolvido. Foram realizadas individualmente e aconteceram em horários e local previamente estabelecido com os professores e o diretor escolar na própria instituição, com duração média de 30 minutos. Foram registradas com uso de gravador e consentimento prévio dos entrevistados.

Houve conversas informais com pessoas próximas aos alunos, como os pais e o vigia da escola no turno vespertino. Com os pais, foi realizada uma reunião para exposição da pesquisa e para a autorização pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Nessa reunião, dúvidas foram sanadas, como de caráter ético, tendo em vista a integridade dos alunos participantes, e questões foram levantadas acerca de como eles vinham observando seus filhos, e como estava a relação família e escola, com a intenção de identificar a apropriação de conteúdo por partes das crianças.

Com o vigia escolar, a conversa também foi de caráter informal, mas com intenção de saber como ele via as aulas de Educação Física antes e durante a pesquisa. E como visualizava os alunos nesse processo.

4.2.2.4 Videogravação e fotografias

Foram realizadas videograções de algumas aulas registrando o desenvolvimento do trabalho, além do uso de fotografias também com o intuito de registrar situações marcantes durante o desenvolvimento do processo de intervenção.

4.3 ANÁLISE DOS DADOS

Utilizamos a técnica de análise de conteúdo, realizando a triangulação das diversas informações obtidas por meio de imagens, diário e entrevistas com a formação teórica (BARDIN, 2009).

O capítulo de análise dos dados será apresentado na forma de narrativa, articulando-os com o referencial teórico desenvolvido nos Capítulos 2 e 3, sobre as pedagogias críticas e sobre o estudo da deficiência intelectual na abordagem histórico-cultural, culminando em uma leitura crítica da realidade estudada. Procedemos à análise baseada em dois eixos temáticos principais:

- a) as concepções críticas de Educação e Educação Física: Saviane (1997), Libâneo (1994), Kunz (2003, 2004, 2006), Soares et. al. (1992), entre outros;
- b) a educação de pessoas com deficiência intelectual na abordagem histórico-cultural: Chicon (2005), Oliveira (1993), Goés (2002), Vygotsky (1997, 2008), entre outros.

Por fim, percebemos que, por meio da pesquisa de características etnográficas, poderíamos viver o dia a dia da escola, observando os limites, as possibilidades e os desafios para a educação de crianças com deficiência intelectual embasadas por uma proposta teórico-metodológica crítica.

Constatamos a possibilidade de discussão e diálogo e, dessa forma, de pesquisar um espaço específico, mas que nos conduz a pensar a educação de alunos com deficiência em instâncias maiores da educação.

5 O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO

5.1 CARACTERIZAÇÃO DO LÓCUS INVESTIGADO

No início da década de 60, havia, no município de Vitória, o Instituto Nacional Do Espírito Santo (INEDES). Esse instituto possuía o objetivo de atender às crianças ditas excepcionais. O patrimônio da instituição passou para a escola especial “Renascer” de Vitória, que foi fundada em sete de maio de 1965, devido ao grande interesse de pais de crianças deficientes intelectuais em fundar uma instituição que fosse reconhecida no âmbito nacional e internacional, como é o caso da escola especial. O atendimento na associação tinha cunho pedagógico e de reabilitação (Fisioterapia).

Da data de fundação até o início da década de 70, a instituição “sobreviveu” com a ajuda do seu quadro de sócios, da comunidade e dos clubes de serviço, que, na época, promoviam chás, sorteios beneficentes e jantares para arrecadar fundos para a referida escola. Nesse período, uma parceria foi selada entre a escola especial “Renascer” e a SEDU, em que essa secretaria forneceria os professores para atuar na instituição.

Nessa mesma década, o espaço físico da escola especial foi ampliado com apoio do Ministério da Educação e, dessa forma, estendendo também o número de atendimentos fornecidos.

Atualmente, no aspecto pedagógico, a escola especial “Renascer” possui, como objetivo norteador de suas ações, despertar interesses e habilidades intelectuais, sociais e comportamentais das pessoas com necessidades educativas especiais, objetivando construir sua cidadania e trabalhar por sua inclusão na sociedade. Para esse fim a escola adota atividades esportivas e artísticas.

Dessa forma, em sua organização pedagógica, essa instituição oferece às pessoas com deficiência intelectual seis programas orientadores, a saber:

- 1) Programa Pedagógico de Estimulação Precoce (PPEP) – trabalho pedagógico de estimulação em grupos que vão de 0 a 3 anos e 11 meses e nas faixas etárias em que há um maior comprometimento motor e/ou cognitivo;
- 2) Programa Educacional Infantil (PEI) – com ênfase ao apoio no processo ensino-aprendizagem formal de crianças de 4 a 6 anos e 11 meses;
- 3) Programa Educacional Básico (PEB) – com ênfase ao apoio no processo ensino-aprendizagem formal de crianças de 7 a 14 anos e 11 meses. Esses alunos são encaminhados para classes comuns de ensino regular para continuidade dos estudos. Recebem apoio em dias alternados, ou seja, nas 2ª, 4ª e 6ª e nas 3ª e 5ª, com uma carga horária de uma hora semanal na Educação Física;
- 4) Programa Pedagógico Específico (PPE) – este programa tem o cunho pedagógico-terapêutico para crianças a partir de três anos com deficiência intelectual de moderada a grave e/ou autismo;
- 5) Núcleo Pedagógico Ocupacional (NPO) – visa ao atendimento de jovens e adultos acima de 15 anos que não adentraram ao mercado de trabalho formal e/ou autônomo por carência de condições pessoais e de adequação comportamental para tal tarefa;
- 6) Núcleo Pedagógico Profissionalizante (NPP) – programa que segue o projeto elaborado pela Federação Nacional das APAEs, preocupando-se com a inclusão de pessoas com deficiências intelectual ou múltipla no mercado de trabalho formal ou informal. Seus aprendizes devem ter idade igual ou superior a 15 anos.

A instituição também oferece oficinas pedagógicas em diferentes áreas, como: Artes, Atividades da Vida Diária (AVD), Brinquedoteca, Informática, Congo, Música, Oficina de Letras, Marcenaria e **Educação Física**.

Sua equipe pedagógica abrange a presença de uma assistente social, duas psicólogas, duas pedagogas, uma terapeuta ocupacional, uma estagiária de serviço social, 60 professores regentes e 14 professores de Educação Física.

Seu espaço físico inclui uma sala para direção, uma sala para coordenação pedagógica e subcoordenação pedagógica, uma secretaria escolar, uma sala de

supervisão, uma sala de professores, uma sala de psicologia, uma sala de serviço social, uma sala de terapia ocupacional, uma sala de música, uma sala de AVD (com cozinha, banheiro, sala, quarto e área de serviço), uma brinquedoteca, uma sala de artes, seis salas para o centro profissionalizante, três salas para o centro ocupacional, duas salas para a educação precoce, duas salas para o maternal, uma sala de educação infantil, duas salas de pré-escola, cinco salas para o ciclos, seis salas para o PPE, uma sala de reuniões, uma sala de Educação Física para atendimento específico, uma sala para reprografia (dois computadores, máquina copiadora, encadernadora, perfurador para colocar espirais, guilhotina, dois armários, duas mesas), uma sala para guardar materiais usados da escola, uma cozinha experimental, uma piscina de aproximadamente 12 metros, uma quadra poliesportiva coberta, um *play ground*, uma marcenaria e a parte clínica que contém fisioterapia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, musicoterapia, psicologia, odontologia, audiometria, nutricionista, laboratório, teste do pezinho e do suor.

5.3 CARACTERIZAÇÃO DA TURMA ACOMPANHADA

Como já foi dito, as turmas investigadas fazem parte de uma organização de diversos programas oferecidos pela escola especial “Renascer”. Dentre eles, o PEB que possui o objetivo de propor atividades que possibilitem ao aluno a vivência de experiências reais de comparar as ações do seu cotidiano, sintetizando, refletindo, abstraindo, criando hábitos de estudo com precisão, ordem e clareza, propiciando a discussão sobre os assuntos obtidos.

Essa turma foi bem diversificada quanto às deficiências, pois alguns alunos possuíam deficiências múltiplas.

Nossos alunos estavam com uma faixa etária compreendida entre 8 e 13 anos, apesar de o programa ser ofertado para alunos com 7 e 14 anos e 11 meses. O grupo era composto por sete meninas e seis meninos. Destes, um aluno possuía

somente deficiência mental⁹ leve; um aluno tinha somente deficiência mental moderada; sete alunos possuíam deficiência múltipla, variando entre paralisia cerebral infantil, surdez, síndrome de Down, autismo, deficiência mental leve, anoxia neonatal e quadriplegia espástica; um aluno tinha somente deficiência mental e três alunos não apresentaram informações quanto ao diagnóstico em suas fichas pessoais.

No que os caracteriza no acompanhamento recebido dentro da instituição temos: doze alunos que fazem acompanhamento com psicólogo; dez alunos que fazem acompanhamento com terapeuta ocupacional; um aluno que faz acompanhamento nutricional; três alunos fazem acompanhamento com a fonoaudiólogo e para um aluno não há registro de acompanhamento em sua ficha pessoal. Assim, a escola faz mais de um tipo de acompanhamento.

O grupo investigado era composto por cinco crianças com síndrome de Down, como a aluna L. Essa criança, durante todo o período de intervenção, demonstrou apatia e pouca interação com os demais alunos, mas, em contrapartida, era uma criança extremamente dependente do adulto, tendo o professor como o seu porto seguro.

Nesse mesmo grupo, encontramos LU., AP. e M. Destes, apenas AP. possuía dificuldade de fala, mas todos são extremamente participativos e interessados nos momentos de aula. Sempre estavam envolvidos com todas as atividades nas intervenções. O aluno PB. apresenta, associada à síndrome Down, deficiência auditiva. Assim, mesmo não ouvindo, participava de todos os momentos de aula, demonstrando entender o contexto vivenciado.

Na mesma turma, havia a presença de três alunas com dificuldades locomotoras, necessitando do uso de cadeiras de rodas. Essas alunas possuíam espasticidade muscular, tendo pouca mobilidade com os membros inferiores e superiores. Dentre essas crianças, apenas a aluna B. apresentava uma boa dicção, enquanto P. mostrava pouca dificuldade de verbalizar e a aluna LD. apresentava extrema dificuldade de fala.

⁹ O termo deficiência mental utilizado neste momento do estudo condiz com os documentos fornecidos pela instituição investigada para entendimento e compreensão dos alunos acompanhados.

Encontramos ainda um aluno autista, o F. que, apesar da deficiência, interagiu com os colegas de turma nos momentos de roda de conversas, dando suas contribuições e participava das vivências corporais de forma alegre e contente. Sua melhor amiga era a AP. Sempre que ela estava presente na aula, ele estava próximo a ela.

Na turma investigada, encontramos quatro crianças que fisicamente não demonstravam ter deficiência intelectual, a saber: MA., G., I. e R. Desses, MA. é um aluno que não oraliza, mas não apresenta deficiência auditiva. Ele, apesar de não oralizar, fazia-se entender pela linguagem corporal, como as mímicas, as expressões do rosto, demonstrando sentimentos de felicidade, alegria, desinteresse e outros. Sua dificuldade física consistia em não ter controle salivar.

O aluno G. era o mais comunicativo. Ele participava de todas as atividades propostas, possuía uma grande capacidade de problematizar e tomar decisões. Refletindo individual e coletivamente. A aluna I. também é comunicativa e participava ativamente de todas as vivências em aula. O aluno R. era muito brincalhão, possuía uma dicção ruim, mas isso era facilmente contornado pela capacidade que ele tinha de se expressar, via gestos, balbucios e outros.

5.3 O MÉTODO DE ENSINO EM PROCESSO

5.3.1 A preparação: estudo e planejamento

O período de estudo e planejamento ocorreu nos meses de setembro a dezembro de 2008. Esse tempo nos possibilitou trabalhar na preparação das professoras quanto à metodologia de ensino e à elaboração do plano de ensino para o ano de 2009 para as turmas selecionadas.

O Curso de Qualificação Docente foi ministrado pela pesquisadora a quatro professoras de Educação Física, que, posteriormente, se limitou a três professoras participantes do estudo, versando sobre o tema “Pedagogia crítica da Educação

Física”, realizado em uma sala/auditório da instituição “Renascença”, quinzenalmente, às sextas-feiras, no horário das 15h20min às 17h20min, perfazendo um total de cinco encontros somando dez horas.

O objetivo dos encontros foi aproximar as professoras das orientações didático-metodológicas, na perspectiva da abordagem crítica, e sensibilizá-las para a utilização dessas orientações no ensino de Educação Física aos alunos com deficiência intelectual.

Para essa formação, procuramos nos basear nos trabalhos de Hildebrandt e Laging (1986), Kunz (1999, 2003, 2004, 2006) e Soares et al. (1992). Nos encontros, utilizamos de sínteses de textos, resenha de livros, projeção em slides e vídeos de experiências de ensino no uso de abordagem crítica em turmas inclusivas no ensino regular para dinamizar o momento de estudo.

Essas ações foram importantes para fundamentar as professoras para, em processo, desenvolver uma prática pedagógica de Educação Física para pessoas com deficiência intelectual, sob orientação e colaboração da pesquisadora, com base nos princípios teórico-metodológicos das teorias críticas.

Durante esse processo de formação, era comum o levantamento de questões e dúvidas das professoras com relação à materialização de princípios como problematização, diálogo, reflexão, temas da cultura corporal que poderiam ser inseridos nas aulas, tendo em vista que os alunos são indivíduos com deficiência intelectual, com limitações psicomotoras e cognitivas. Enfim, questionavam como trabalhar na perspectiva da educação crítica e faziam contrapontos entre as teorias críticas e a abordagem psicomotora que embasava a sua prática pedagógica. Essa situação pode ser evidenciada no trecho do diário de campo que segue:

Dúvidas surgiram como: o que aconteceria na aula, ou seja, ao trabalhar com o circuito, os alunos sairiam entendendo o circuito? Ou, então, como trabalhar assim? Outras observações foram colocadas: professora 1: ‘Acho que você é que deveria dar as aulas, pois senão eu não vou conseguir ver a aula que eu quero’. Respondendo a estes questionamentos e afirmações, disse que, quando trabalhamos com teorias críticas, estamos trabalhando com o conhecimento histórico-cultural, a ser transmitido de forma sistematizada, para apropriação refletida dos alunos [...] (DIÁRIO DE CAMPO, 2009).

Nesse sentido, cabe refletirmos sobre os possíveis momentos de insegurança e dúvida das professoras colaboradoras em visualizar as aulas pautadas nas teorias críticas. Quais foram os motivos que nortearam as falas acima? Elas acreditavam naquele momento que a perspectiva das teorias críticas poderiam realmente transformar e contribuir para a vida dos alunos? Não. Porque as professoras atuavam baseadas na perspectiva da abordagem psicomotora (Imagem 1), e a nova proposta era um diferencial desconhecido para elas, logo causava insegurança mesmo.



*Imagem1: Aula pautada na educação psicomotora -
atividade de circuito*

Após os encontros de formação, as professoras mostraram entender melhor os princípios das teorias críticas e como estes se materializariam nas aulas de Educação Física, trazendo mais confiança, como pode ser percebido na fala da Prof^a. 3: “Após o início do estudo e com as conversas coletivas que estávamos tendo, passei a conversar com meus alunos sobre os significados dos movimentos utilizados na dança da qual sou treinadora na instituição” (DIÁRIO DE CAMPO, 2009).

A organização e execução do processo de formação das professoras para apropriação dos princípios teórico-metodológicos das teorias críticas constituiu-se em um aspecto fundamental para o desenvolvimento do método de ensino proposto, possibilitando às professoras colaboradoras a compreensão do papel do educador e do aluno, assim como os conteúdos a serem selecionados e o desenvolvimento das aulas, envolvendo atividades acompanhadas de reflexão e relações de consciência, elementos fundantes das teorias críticas (SAVIANI, 1997; LIBÂNEO, 1994, SOARES

et al., 1992; KUNZ, 2006). Além disso, perceberam, na proposta de ensino, mais uma alternativa metodológica para o ensino de Educação Física aos alunos com deficiência intelectual.

A narrativa da Prof^a. 3, aqui citada, explicita que conceber a Educação Física, pelo viés da teoria crítica para crianças com deficiência intelectual, foi aos poucos se tornando uma possibilidade real de ensino na qual as professoras passaram a confiar, processo que permitiu romper com várias incertezas e inseguranças que tinham em relação ao método de ensino proposto pela pesquisadora, potencializando nas aulas espaços-tempos para conversas com os alunos sobre os conteúdos/temas ensinados.

Entretanto, é preciso frisar um importante aspecto limitador da abordagem de ensino proposta neste estudo: no processo de formação das professoras, destacaríamos o tempo de dez horas como insuficiente para um maior aprofundamento das teorias e da troca de experiências.

É imprescindível ressaltar como a relação espaço-tempo de formação de professores, no âmbito da educação em geral, seja no ensino regular, seja em escolas especializadas, como a escola especial “Renascer”, tem sido em muitos casos, “negada”, “negligenciada” e “inferiorizada” nos processos de ensino-aprendizagem. A limitação de horários para estudos dos professores na escola e para os encontros entre os profissionais restringe as possibilidades de se problematizar o ensino de Educação Física para as crianças com deficiências intelectuais, influenciando diretamente na redução do campo de experimentações e de aprendizagens.

Em nossos momentos de estudos, realizados no curso de formação e por meio de conteúdos e ideias de trabalhos discutidos, surgiram perguntas de grande relevância: o que queremos ensinar? Qual o nosso projeto e tema a ser abordado no ano de 2009?

Por entender que esta proposta de ensino deveria ser desejada pelas professoras e não imposta pela pesquisadora, elas tiveram a liberdade de indicar qual conteúdo/tema seria desenvolvido nas aulas de Educação Física para o ano de

2009. Em reunião e discussão, chegaram à conclusão de que gostariam de trabalhar com o conteúdo/tema “jogos e brincadeiras populares”, por entenderem que seria um conteúdo/tema rico, com várias possibilidades, com o lúdico muito marcante, que teria sentido/significado para os alunos, pois as famílias poderiam contribuir de forma mais efetiva, porque os pais já brincaram na infância e por esse conteúdo ser de maior domínio delas, portanto, teoricamente, seriam desenvolvidos melhor.

Entendendo os vários motivos que as professoras apresentavam para a escolha do conteúdo/tema “jogos e brincadeiras populares”, uma inquietação permeou o momento: por que não pensaram em ouvir os alunos sobre suas vontades e seus desejos? Como pensar em uma proposta de ensino de Educação Física pautada em uma perspectiva crítica, se, por muitas vezes, não nos atentamos em problematizar com os alunos o que querem aprender?

Desse modo, optamos por trabalhar, nas aulas de Educação Física, os brinquedos construídos por meio de sucata, tendo em vista que esta seria uma possibilidade de enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem. Materiais como jornal, meias usadas, papéis de várias cores e tipos, a peteca, garrafas pet, entre outros, ampliam as possibilidades de construção de brinquedos, brincadeiras e jogos, pois os materiais confeccionados com sucata possibilitam aos alunos, mediados pela ação planejada, sistematizada do professor, experiências variadas de organização, manipulação, criação, construção e exploração de inúmeras situações reais e imaginárias (KISHIMOTO, 1998b; REGO, 1995).

Dessa forma, optamos por garantir, no projeto de ensino (Anexo A), intervenções com as famílias dos alunos, por meio de bilhetes, solicitando que conversassem com seus filhos sobre as brincadeiras de infância, com o objetivo de aproximar o conteúdo trabalhado com a realidade cultural e os conhecimentos já adquiridos pelos alunos, entendendo que todo ser social é dotado de cultura e de história, como já nos explicitava Vygotsky (1997, 2008).

Assim, é preciso ter claro, como nos ensina Chicon (2005), que os jogos e brincadeiras populares são transmitidos de geração em geração fazendo parte do patrimônio infantil, que corresponde ao lúdico-cultural, traduzindo costumes, maneiras de pensar e também ensinamentos. Possuem a função de perpetuar a

cultura infantil e desenvolver formas de convivência social. Essa cultura não fica cristalizada e nem engessada, pois está sempre em transformação, incorporando criações e recriações de quem as vivencia.

A criança, ao brincar, cria novas realidades de símbolos que se apresentam como uma solução imediata aos problemas vividos na brincadeira e no jogo, reconstruindo elementos da realidade.

Segundo Friedmann (1996, p. 43), é preciso entender o jogo tradicional infantil como

[...] aquele transmitido de forma expressiva de uma geração a outra, fora das instituições oficiais, na rua, nos parques, nas praças etc., e é incorporado pelas crianças de forma espontânea, variando as regras de uma cultura a outra (ou de um grupo a outro) [...]. Esses jogos são imitados ou reinterpretados, perpetuando-se sua tradição.

Sendo assim, os jogos e brincadeiras populares são conteúdos interessantes para o trabalho com crianças de desenvolvimento típico e com crianças com deficiência intelectual, visto a riqueza de sentidos e significados presentes nessas atividades.

Cabe ainda frisar que essa etapa de preparação, na qual aconteceram os encontros para estudo e o planejamento coletivo, foi de grande importância para organizar e pensar a prática pedagógica com os alunos com deficiência intelectual nessa nova proposta de ensino.

Corroborando essa discussão, citamos Libâneo (1992, p. 222), ao afirmar que “O planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social [...]”. Logo, se pensarmos, como nos convida esse renomado autor, sobre a importância do planejamento, chegaríamos à conclusão de que esse momento deve ser privilegiado pelos professores para que tenham qualidade do ensino nas aulas Educação Física.

Uma vez discutido o processo de formação das professoras e a organização do plano de ensino para o ano de 2009, cabe destacar a “abertura” concedida pela Escola Especial “Renascer” a esta pesquisadora. O diretor escolar parece ter entendido a parceria que estaria se estabelecendo na relação pesquisadora-instituição, na qual a primeira estaria trazendo a possibilidade de desenvolver um

processo de formação em serviço com as professoras de Educação Física; da escola e a proposta de uma prática pedagógica inovadora para o ensino dos alunos na Educação Física, em contrapartida, a instituição lhe forneceria os meios para a execução da pesquisa e a troca de experiência para o enriquecimento mútuo.

Em entrevista concedida à pesquisadora, o diretor escolar a esse respeito revela:

Nós [professores da instituição] utilizamos muito a psicomotricidade, mas outros métodos que possam estar utilizando, são válidos. Por que não é só fazer movimento, movimento e movimento. Então tudo o que leva a motivar e leva os alunos a atingir um objetivo é válido.

Porém, ao que concerne às limitações em relação à metodologia utilizada no processo de intervenção, destacamos a **instituição** onde a pesquisa se realizou, como um dos fatores limitantes. Essa constatação se fundamenta na premissa de que se trata de um espaço homogeneizador e “segregador” de crianças com deficiência intelectual. Nessa situação, a instituição priva as crianças com deficiência intelectual do convívio com outras crianças não deficientes no mesmo espaço/tempo, tornando o ambiente de interação menos rico quanto à diversidade sociocultural ali presente.

Nesse contexto, o método sofre limitações, pois os alunos com deficiência intelectual, em seus aspectos de homogeneidade, apresentam-se mais apáticos em relação à interação com os colegas e com o meio, com a linguagem pouco desenvolvida, dificuldades psicomotoras mais destacadas, menor capacidade cognitiva na resolução de problemas, menor número de pessoas com quem interagir na turma e o fato de serem mais dispersivos e dependentes. A associação desses fatores na turma não impede a ação metodológica, pois entendemos que a ação educativa é processual, mas traz restrições quanto à relação dialógica e problematizadora do professor com os alunos e exige um esforço de mediação mais intenso do educador.

Diferentemente, se os alunos com deficiência intelectual participassem de uma turma inclusiva, com proposta pedagógica e ação mediadora do professor, teriam um ambiente mais enriquecedor de suas experiências socioculturais. A interação com colegas mais dinâmicos, criativos, com linguagem mais desenvolvida, com maior experiência e maior capacidade de resolução de situações-problema, traria

benefícios mútuos. Como afirma Vygotsky (1991), nós aprendemos com os colegas mais experientes e com os adultos de nossos laços de relação.

Monteiro e Castro (1997) pesquisaram a atitude a respeito dos efeitos do ensino inclusivo sobre crianças “normais”, em uma amostra de adultos portugueses. Verificaram que os adultos entendem que o convívio com a criança com deficiência pode aumentar a autoestima da criança que não apresenta deficiência, diversificar sua experiência, ampliar suas competências sociais e fazer com que aprenda a respeitar as diferenças.

Nesse ambiente de interação, as abordagens críticas de ensino teriam um poder de penetração maior, com o desenvolvimento de atividades acompanhadas de reflexão e relações de consciência, o que não significa dizer que isso não se efetiva na educação da criança com deficiência intelectual, pelo contrário, como já dizia Vygotsky (1997) em seus estudos sobre defectologia, na década de 1920, precisamos adotar abordagens metodológicas que contribuam para elevar as crianças com deficiência intelectual a níveis de desenvolvimento mentais superiores, acreditando em suas potencialidades.

De acordo com Vygotsky (2008), os educadores devem possibilitar uma gama de experiências e com variações de métodos, entendendo que as crianças se manifestam e se expressam de diferentes formas. Assim, a educação de crianças com deficiência intelectual não deve se realizar de maneira engessada e sem possibilidades de ampliação de conhecimento social e cultural.

O episódio de ressignificação da brincadeira “A galinha do vizinho” (Imagem 2), realizado na aula do dia 16-4-2009, parece evidenciar essa forma de entendimento, em que, ao vivenciar a brincadeira proposta pelas professoras (As crianças formam uma grande roda e dão as mãos cantando. Depois uma corre em círculo. Ao final da música, um aluno receberá o ovo e tentará boiar com o toque da mão o amigo que lhe entregou, para se salvar. Enquanto isso, o amigo deverá correr e sentar-se na roda. Quem ficar de fora da roda será a galinha do vizinho e assim sucessivamente), uma criança sugeriu corporalmente que nós fizéssemos a atividade trocando o ato de boiar com as mãos e passando a lançar a bola de meia em direção ao alvo, como

um prolongamento das mãos, assim colocaria as crianças em condições mais iguais na brincadeira.



Imagem 2: Ressignificação da brincadeira:
“galinha do vizinho”

A seguir, vamos apresentar, analisar e discutir o processo de intervenção desenvolvido com os alunos que apresentam deficiência intelectual, no período compreendido entre março e julho de 2009, destacando aspectos relacionados com as possibilidades, limitações e desafios encontrados na apropriação e execução da abordagem de ensino proposta.

5.3.2 O processo de intervenção: entre possibilidades, limitações e desafios

O processo de intervenção propriamente dito teve início em 5 de março e seu término foi em 30 de julho de 2009, com as aulas acontecendo todas as quintas-feiras, das 14 às 14h50min, perfazendo, de um total de 20 aulas previstas, mas por intercorrência de diferentes ordens, como se observa no Quadro 1 a seguir, somente 14 aulas foram ofertadas:

CRONOGRAMA DAS AULAS	
DATAS ACOMPANHADAS	ATIVIDADES OCORRIDAS
20-2-2009	PLANEJAMENTO
5-3-2009	PETECA
12-3-2009	PETECA

19-3-2009	PETECA
-----------	--------

Quadro 1: Cronograma dos dias de aula e de planejamento coletivo

(continua)

CRONOGRAMA DAS AULAS	
20-3-2009	PLANEJAMENTO
26-3-2009	BOLA DE MEIA
2-4-2009	CELEBRAÇÃO DE PASCOA (NÃO HOUE AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA)
9-4-2009	FERIADO QUINTA-FEIRA SANTA (NÃO HOUE AULA)
16-4-2009	BOLA DE MEIA
23-4-2009	BOLA DE MEIA
30-4-2009	CONCELHO DE CLASSE (NÃO HOUE AULA)
7-5-2009	CELEBRAÇÃO DAS MÃES (NÃO HOUE AULA)
14-5-2009	BOLA DE MEIA
21-5-2009	BOLA DE MEIA
22-5-2009	PLANEJAMENTO
28-5-2009	VAI E VEM
4-6-2009	CONFECCÃO DAS BANDEIRINHAS (NÃO HOUE AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA)
11-6-2009	FERIADO DE CORPUS CRISTHI (NÃO HOUE AULA)
18-6-2009	VAI E VEM
25-6-2009	CONGRESSO ESPIRITO-SANTENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA (NÃO HOUE AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA)
2-7-2009	PIPA
9-7-2009	PIPA
16-7-2009	RECESSO ESCOLAR
23-7-2009	PIPA
30-7-2009	PIPA, COM SAÍDE PARA O PARQUE PEDRA DA CEBOLA

Quadro 1: Cronograma dos dias de aula e de planejamento coletivo

(conclusão)

O cronograma apresentado evidencia um processo de intervenção que ficou prejudicado em relação aos seguintes aspectos:

Número de aulas semanais — no ano de 2008, a Educação Física era realizada em duas aulas semanais. No entanto, no ano de 2009, as instituições de Educação Especial estavam passando por um processo de reorganização interna, com vistas a

atender ao Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, que, em seu parágrafo primeiro, proclama:

Considera-se o atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestados de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular (BRASIL, 2008).

No atendimento a esse decreto, os alunos da instituição deveriam estar obrigatoriamente matriculados no ensino regular e frequentar a instituição duas vezes por semana para receber atendimento educacional especializado. Nesse processo, a Educação Física teve suas aulas reduzidas a um encontro semanal.

A realização das aulas com periodicidade de uma vez por semana não é o ideal em nenhum processo educativo. Essa situação se torna ainda mais séria quando se trata do ensino de alunos com deficiência intelectual, pois eles apresentam uma viscosidade cerebral (VYGOTSKY, 1997) – elementos de defectologia que torna mais lenta sua capacidade de processar informações, logo, de apropriação do conhecimento, portanto, necessitam de maior número de aulas.

Intercorrências — as intercorrências, representadas pelas comemorações, conselho de classe, atividades festivas, congressos e feriados, trouxeram, de maneira enfática, maior prejuízo à prática docente no ensino de Educação Física, pelo aumento da distância entre as aulas, ficando os alunos, muitas vezes com um intervalo de 15 e 20 dias de uma aula para a outra.

Essas duas situações citadas não foram impeditivas à realização da proposta de ensino, mas se constituíram em fatores limitadores e desafiadores à execução do método, pois distanciavam o aluno do encontro com a professora e com o conteúdo de ensino, dificultando a sua apropriação.

Nesse sentido, a instituição possuía um cronograma limitador não só para o desenvolvimento da pesquisa, mas, principalmente, para o desenvolvimento dos alunos, pois essas eram as reais condições para a realização das aulas de Educação Física ou não. Aqui fazemos uma ponderação do quanto esses dias

comprometidos para outras atividades, se fossem repensados, poderiam contribuir para o desenvolvimento da proposta de ensino.

Planejamentos colaborativos — os momentos de planejamento que ocorriam quinzenalmente em 2008 passaram, em 2009, a acontecer mensalmente, pela nova demanda das professoras envolvidas na pesquisa. Além do acompanhamento aos alunos da pesquisa, das outras turmas e atendimentos individualizados, elas realizaram o treinamento dos alunos/atletas que iriam participar das Olimpíadas Estadual das escolas especiais “Renascer”, que aconteceriam no segundo semestre.

Em frente a essa situação, percebe-se que há, por parte do conselho gestor da instituição, uma preocupação menos voltada para a qualidade do processo educativo do que para o quantitativo de atendimentos. Por mais que tenhamos dialogado e argumentado com as professoras e com o diretor da instituição sobre essas questões, nada se modificou, só restando acatar as decisões e enfrentar o desafio de desenvolver o processo educativo nas condições e circunstâncias colocadas, contrariando a afirmativa bastante impactante sobre a prática docente, veiculada por Leontiev (1991, p. 59), ao discorrer que:

[...] muitos milhares de crianças [com deficiência] em vários países do mundo têm um desenvolvimento mental atrasado, ainda que em todos os outros aspectos não sejam muito diferentes dos seus contemporâneos. Trata-se de crianças que se mostram incapazes de aprender adequadamente e a um ritmo 'normal', em condições definidas como 'normais'. Mas foi demonstrado que ao colocar estas crianças em condições adequadas ou ao utilizar métodos especiais de ensino, muitas fazem progressos notáveis e algumas conseguem inclusive superar o seu próprio atraso.

O autor ainda nos deixa a seguinte pergunta para reflexão:

[...]. Estas crianças têm de ser verdadeiramente postas à margem, ou o seu destino está determinado pela ação de condições e circunstâncias, condições que poderiam ser mudadas, circunstâncias que poderiam ser eliminadas para lhes permitir um desenvolvimento?

É bom frisar que, em muitas situações, coube-nos o planejamento e a transmissão dos conteúdos e atividade às professoras colaboradoras minutos antes de as aulas iniciarem. Outras vezes, coordenamos a atividade auxiliada pelas professoras colaboradoras. Isso ocorreu com maior frequência a partir da nona aula (18-6-2009),

período em que as professoras tiveram maior demanda de eventos para serem organizados e executados, tais como: olimpíadas estaduais das escolas especiais “Renascer”, festa junina, apresentação de dança, dentre outros, deixando de priorizar as aulas de Educação Física de modo geral.

Essa situação também se constituiu em uma limitação e desafio ao método de ensino, pois todos nós sabemos o quanto o momento de planejamento é fundamental para o desenvolvimento qualitativo de qualquer processo ensino-aprendizagem.

Para o desenvolvimento das aulas, Soares et al. (1992, p. 87) defendem um processo que acentue, na dinâmica da aula, a intenção prática do aluno para apreender a realidade. Por isso entendem a aula,

[...] como um espaço intencionalmente organizado para possibilitar a direção da apreensão, pelo aluno, do conhecimento específico da Educação Física e dos diversos aspectos das suas práticas na realidade social.

A aula, nesse sentido, aproxima o aluno da percepção da totalidade das suas atividades, uma vez que **lhe permite articular uma ação (o que faz), com o pensamento sobre ela (o que pensa) e com o sentido que dela tem (o que sente)** (grifo nosso).

O modelo de aula proposto na abordagem metodológica adotada sugere dividir a aula em três fases, a saber:

Fase 1 – com duração de 20 minutos. Conversa com os alunos sobre os acontecimentos da aula anterior e, em seguida, os conteúdos e objetivos da aula são apresentados e discutidos, buscando as melhores formas de se organizarem para a execução das atividades.

Fase 2 – com duração de 30 minutos. Realização das atividades propriamente ditas (apreensão do conhecimento).

Fase 3 – com duração de 10 minutos. Tempo para os alunos tomarem água, ir ao banheiro e retornar à sala de aula.

A professora se preocupava, no primeiro momento das aulas, em garantir, com os alunos, a ideia de continuidade, lembrando os principais acontecimentos da aula

anterior e a organização das atividades que seriam realizadas na sequência. No segundo momento, preocupava-se com a realização das atividades propriamente ditas. Na terceira fase, ocorria a preparação para o retorno às salas de aula.

A ação da equipe de pesquisa durante essa rotina ficou assim dividida: uma das professoras colaboradoras coordenava as atividades e era auxiliada pelas outras duas quando se fazia necessário; a pesquisadora observava a aula fazendo registros de videogravação e diário de campo. Quando julgava necessário, realizava as intervenções na aula, procurando orientar ou demonstrar para a professora uma forma de agir para solucionar um conflito estabelecido, por exemplo: uma variação em uma atividade de forma a possibilitar a participação de todos ou para problematizar sobre um dado acontecimento. Na verdade, houve, durante o processo de intervenção, certa flexibilidade em relação a esses papéis, com a pesquisadora atuando na coordenação como auxiliar e na videogravação e também com as professoras colaboradoras.

Essa condição da presença de três professoras participando do planejamento e execução da aula foi avaliada positivamente pela equipe de pesquisa como facilitadora à execução do método de ensino. Como se trata de um grupo de alunos com necessidades diferentes na realização da mesma atividade, com níveis de dispersão da atenção variados e alguns com dependência de locomoção e de auxílio para determinadas atividades manipulativas, a presença de outros professores, atuando como colaboradores, favorecia a participação ativa dos alunos durante o maior tempo da aula.

Essa situação vai ao encontro do que Aisncow (1997) e Mittler (2003) chamam de ensino colaborativo, em que concordamos que o caminho para uma boa prática educativa passa pelos professores que, com certeza, já oferecem apoio como parte de sua prática cotidiana. Isso inclui assegurar que todos os alunos participem, o máximo possível da aula, que tenham oportunidades para interagir com o professor e entre si e que alcancem o sucesso. O conceito de apoio não deve, então, desvalorizar ou desconsiderar a boa prática existente.

A seguir, faremos a descrição das quatro aulas do subtema “Peteca” desenvolvido de forma narrativa, analisando e discutindo os aspectos considerados marcantes

para mostrar as possibilidades, limites e desafios à execução do método de ensino proposto.

Nesse entendimento, partindo do planejamento do dia 20-2-2009, pensamos nas estratégias para iniciar o projeto de ensino nas aulas de Educação Física, com o subtema “Peteca”, bem como o seu desenvolvimento, que seria em três aulas e uma aula de avaliação.

Aula do dia 5-3-2009, subtema: peteca

Primeiro momento da aula — esse momento, com duração de 15 minutos, é organizado para uma roda de conversa, na qual relembramos com os alunos acontecimentos da aula anterior e introduzimos a atividade propriamente dita. Para essa aula, o tempo será utilizado para introdução do subtema peteca.

Sendo assim, a primeira aula aconteceu no dia 5-3-2009 e estavam presentes sete alunos (P., G., R., AP., L., I., J.) com as três professoras colaboradoras.

A aula teve por objetivo introduzir o conteúdo/subtema peteca aos alunos e orientá-los com relação à confecção do brinquedo a partir de material sucata e seu uso por meio da ação corporal.

A pesquisadora coordenou essa primeira etapa da aula, pelo entendimento das professoras de que ela poderia introduzir a ação metodológica de forma que pudessem observar o papel do professor e dos alunos no desenvolvimento da metodologia de ensino. Duas professoras auxiliaram nos momentos de conversa com os alunos e a outra ficou responsável por fotografar e filmar a aula.

Ao iniciarmos a aula, procuramos organizar os alunos em roda, sentados no colchonete na quadra, para que todos pudessem se olhar mutuamente. Porém essa não foi uma tarefa tão fácil quanto nos parecia *a priori*, pois os alunos demoraram a reconhecer essa ação, visto que não era comum a eles. Ao colocar quatro alunos sentados, três estavam dispersos pela quadra. Após organizarmos os alunos em círculo e nos apresentarmos, explicamos que em todo início de aula seria feita uma roda de conversa na qual o tema e as atividades a serem tratados seriam expostos e problematizados. Assim, o subtema “Peteca” foi iniciado por uma história infantil

ilustrada pelo livro: “Rebeca, a galinha do traseiro careca”, de autoria de Verdolin Filho (1988).

Esse livro de literatura infantil narra a história de uma galinha que teve suas penas do rabo arrancadas à noite enquanto dormia no galinheiro e, ao amanhecer, acorda todos os animais ali presentes, como a galinha d’angola, o pato, entre outros, pelo desespero e barulho que fazia. Ao ser questionada sobre o que de fato aconteceu, a galinha expõe a todos que pegaram suas penas para a confecção de uma peteca. Assim, os seus amigos sugerem que ela utilize em seu traseiro um leque para esconder a falta das penas até que elas cresçam novamente, trazendo de volta a vaidade da galinha.

Antes de iniciar a história, mostramos aos alunos a capa do livro e perguntamos o que eles estavam vendo. Alguns alunos responderam que estavam vendo uma galinha e imediatamente imitaram o som dela. Durante a história, o aluno G. nos chamou a atenção, pois ele acompanhava toda a narrativa e sabia o que era cada bicho e o brinquedo que estava ali desenhado, no caso, a peteca, enquanto seus colegas não demonstravam interesse pela história, dispersando a atenção, olhando para outros lugares e para outras pessoas. Juntamente com as professoras, tentávamos deslocar a atenção deles para a história fazendo perguntas sobre o animal que estava desenhado, sobre o brinquedo e, em alguns momentos, chamando o aluno pelo nome, sem grande sucesso.

Para sabermos se eles haviam entendido e compreendido a história da galinha rebeca, perguntamos a todos se eles se lembravam qual foi a história que havia sido contada minutos antes. Para nossa confirmação, nem todos responderam de imediato, comprovando nossa percepção sobre a dispersão deles no ato da contação da história. Mas, sem perder a iniciativa e com a convicção de que, com o auxílio da mediação, eles seriam capazes de responder àquela pergunta, nós os ajudamos dizendo que a história da galinha Re... e, como havíamos pensado, uns quatro alunos responderam: Rebeca!

Na sequência, outras perguntas foram formuladas, como revela o diálogo a seguir:

— No livro, o que fizeram com a galinha?

—Tiraram as penas dela.

— E tiraram as penas para quê?

— “Pepeca”, “pequeca” [Na expectativa de dizer que foi para a construção da peteca].

À medida que os alunos iam respondendo, outras perguntas iam sendo formuladas de modo a fazê-los refletir e responder, mesmo que de maneira curta e não sistematizada.

Já observávamos, *a priori*, que alguns alunos eram dispersivos e iriam exigir uma ação da equipe de pesquisa para manter a atenção deles nas atividades, o que corresponde a um fator que pode funcionar como limitador de qualquer método de ensino. Nesse caso, o trabalho colaborativo com dois professores na turma pode vir a ser uma boa solução para atender às necessidades individuais do grupo.

Não conseguimos, nesse momento, atingir a todos, mas entendemos que esse processo é gradativo, até porque o modelo de aula é novo para os alunos e as professoras, pelo menos nesse espaço/tempo, visto que não estão habituados com a problematização, com o diálogo e com a função de colaboração na aula.

Sobre esse aspecto, Baumel (2003) anuncia que todo processo de mudança deve ser incremental, isto é, deve ser gradativo, aproveitando o que já existe e acrescentando elementos novos.

Com a intenção de aproximar o conteúdo trabalhado com a realidade cultural e os conhecimentos já adquiridos por eles, entendendo que todo ser social é dotado de cultura e de história, como já explicitava Vygotsky (1997, 2007), perguntamos aos alunos se já conheciam a peteca e se já haviam jogado peteca. Mais uma vez, G. se diferencia dos outros alunos por sua capacidade de compreensão e apreensão do conteúdo. Ele disse que já conhecia e também mostrou para todos como se jogava peteca.¹⁰ Os outros alunos não se manifestaram, demonstrando dispersão,

¹⁰ O jogo de peteca pode acontecer na quadra, na praia ou em outros ambientes. As mãos servem como raquete e a "bola" tem até uma coroa que normalmente é de pena. Por meio de um saque, a

desviando olhares, “viajando”, como diziam as professoras, e o tempo inteiro tentávamos direcionar a atenção deles para o assunto tratado. Três dos alunos até se mantinham concentrados, mas não conseguiam acompanhar a velocidade de resposta de G. Tivemos a sensação de que esse aluno estava sendo potencializado em outro ambiente e perguntamos a ele onde havia aprendido o jogo, mas ele não nos deu resposta.

Ainda na roda de conversa e com interação e participação dos alunos, mostramos as petecas industrializadas e também uma peteca confeccionada a partir de material sucata, para que manuseassem o brinquedo, explorassem seus detalhes. Aproveitando essa segunda peteca, a Prof^a. 3 esclareceu para os alunos que foram os índios que inventaram a peteca e que sua construção era feita com palhas de banana ou de milho, com terra e penas de aves.

Segundo momento da aula — esse momento, com duração de 25 minutos, é organizado para o desenvolvimento das atividades propriamente ditas. A Prof^a. 3 ficou com a coordenação dessa etapa da aula, tendo as outras duas colegas como auxiliares, e esta pesquisadora assumiu a função de fotografar e videografar a aula.

No planejamento, foi organizada para esse momento da aula a atividade de estafeta, intitulada de “corrida de jornal”, e a construção da bolinha de jornal, visto ser esta bolinha a base para confecção da peteca, que seria realizada na aula seguinte.

A Prof^a. 3 mostrou aos alunos o jornal velho e perguntou a eles o que era e para que servia aquele material. G., como o aluno mais comunicativo da turma, disse à professora que aquele material se tratava de um jornal e que tinha como função, a leitura.

Após a conversa, a professora coordenadora revelou aos alunos que o material seria utilizado para o desenvolvimento da atividade denominada “corrida de jornal” e que, posteriormente, o mesmo jornal seria utilizado para a construção da bolinha de jornal.

peteca é posta em jogo; ela, então vai sendo jogada, sem deixar cair no chão, de um lado para outro da rede, por cada um dos adversários.

A “corrida de jornal” foi realizada organizando os alunos em duas colunas, fornecendo a cada um deles duas folhas de jornal. Os alunos foram orientados a se deslocar de um ponto a outro na quadra, em uma distância de 3m, até uma linha demarcatória traçada no chão. Os alunos deveriam colocar um jornal no chão, pisar sobre ele, colocar o segundo jornal e se deslocar para ele, tirando o outro jornal e o colocando adiante, para iniciar novo deslocamento e, assim sucessivamente, até o ponto delimitador, vencendo a brincadeira o grupo que primeiro terminasse a atividade. As professoras explicaram a atividade e, em seguida, demonstraram para os alunos como realizá-la, com a intenção de auxiliar a compreensão deles, como se observa na Imagem 3:



Imagem 3: Brincadeira “corrida de jornal”

Na primeira tentativa, por falta de entendimento, nenhum dos alunos obteve êxito na realização da tarefa. Foi preciso nova demonstração com os próprios alunos, auxiliados na realização da atividade, para que eles compreendessem a solicitação. Mesmo assim, no momento posterior, somente a aluna AP. (síndrome de Down) conseguiu realizar a tarefa de forma independente. Os outros precisaram ser auxiliados na execução da atividade, inclusive G. (não há registro de diagnóstico). A aluna P. (cadeirante, com paralisia cerebral associada a retardo mental leve) realizou a atividade segurando o jornal nas mãos e sendo deslocada por uma das professoras colaboradoras.

A atividade não foi desenvolvida exatamente como planejada, pois, em se tratando da primeira aula de Educação Física desses alunos, no ano de 2009, a pesquisadora e as professoras colaboradoras não tinham certeza de quem seriam

os alunos matriculados. Assim, a atividade de “corrida de jornal” não foi pensada no planejamento para a aluna de cadeira de rodas.

Todavia, refletindo sobre a atividade realizada, no momento posterior à aula, percebemos que poderíamos ter sugerido que os próprios alunos conduzissem as alunas nas cadeiras de rodas, por exemplo. Nessa situação, é importante frisar que o fato de tê-las inserido, de alguma forma, naquela vivência corporal propiciou-lhes momentos de prazer e satisfação pela participação com seus colegas de turma, como deixava claro o sorriso estampado no rosto delas.

Depois que todos os alunos realizaram a atividade de estafeta, eles foram organizados em círculo e orientados pela professora coordenadora a amassar o jornal para a construção da bolinha (esta seria a base da peteca a ser construída por eles em aulas subseqüentes). Com as bolinhas confeccionadas, os alunos foram orientados a explorar o objeto de forma espontânea, revelando suas possibilidades de ação sobre ele.

No primeiro momento da vivência, os movimentos dos alunos se restringiam em jogar a bolinha para cima ou para frente e também para trás. Após cinco minutos, e com a intervenção pedagógica das professoras colaboradoras, eles passaram a brincar segurando e batendo na bolinha de modo a jogar para cima. A bolinha era jogada para cima, caía no chão, o aluno a pegava e novamente a tocava de forma a jogá-la para cima, e assim sucessivamente. As alunas cadeirantes também jogavam a bolinha para cima e para frente, auxiliadas por uma das professoras colaboradoras que pegava a bolinha e a devolvia. Nesse momento do processo, as alunas ainda não conseguiam bater na bolinha, apenas a jogavam. Os movimentos corporais predominavam em jogar a bolinha para cima. Apenas R., AP. e G. conseguiram ensaiar um jogo de rebater.

Como o objetivo da aula era experimentar a brincadeira e o material reciclável, nesse momento do processo de aula, não nos preocupamos com a execução do gesto motor. Contudo, nas aulas posteriores, os alunos foram sendo instigados a brincar de modo que corporalmente identificassem uma melhor maneira de jogar a peteca, sozinhos ou na companhia de colegas.

Os momentos de vivência das atividades foram garantidos com espaços para experimentação e para ressignificação dos subtemas abordados, contemplados após os momentos de roda de conversas, entendendo que o espaço de aula deve potencializar situações de debates, de diálogo e de problematização, ou seja, atividades acompanhadas de reflexão e relações de tomada de consciência sobre os dados da realidade. Nesse sentido, o pensar assim como o se-movimentar fazem parte do corporal. Isto é, o pensar sobre o contexto e sobre o movimento ao qual se está aprendendo, compõe a cultura corporal (KUNZ, 2004).

Na conversa final com os alunos, procuramos saber do que haviam gostado na aula, o que acharam mais difícil de fazer, se queriam ter na próxima aula atividades relacionadas com a peteca, se gostariam de confeccionar a sua própria peteca para brincar nas aulas e, posteriormente, levar para casa.

Após essas atividades, os alunos retornaram à sala de aula.

A aula subsequente, que ocorreu no dia 12-3-2009, com a presença de nove alunos (P., AP., LD.; G., I., F., L., M. e R.) e de duas professoras colaboradoras, deu sequência ao desenvolvimento do subtema peteca. Iniciamos com a tradicional roda de conversa, ainda coordenada pela pesquisadora. Percebemos que a turma, de modo geral, já está assimilando que a aula começa pelo círculo e para lá se dirigiram sem muito auxílio.

A conversa teve início com os alunos respondendo à pergunta de quem se lembrava da história infantil contada na aula anterior. O aluno G. e R. se lembraram. G. respondeu: “Da galinha Rebeca”. R. respondeu: “Da peteca”. Os outros acabaram falando por terem ouvido, então perguntamos o que dizia a história. Novamente G. se antecipou e respondeu: “A galinha ficou com o traseiro careca para fazerem a peteca”. E os outros alunos disseram como ele, mas de forma difusa, solta, por exemplo: “Galinha”, “Pequeca”. A impressão que dá é que eles falam por repetição, mesmo parecendo que estão envolvidos, empolgados e, em alguns momentos, bem atentos, mas não por realmente terem aprendido.

De acordo com estudos realizados por Chicon (1999), a linguagem oral, no desenvolvimento de crianças com deficiência intelectual, já ocorre com atrasos e,

com a ausência de estimulação nas instituições especiais e no lar, a relação pensamento e linguagem fica defasada, acarretando diálogos com frases curtas e, em muitos casos, repetições de palavras.

Nesse aspecto, a organização de espaço-tempo na estrutura da aula que suscite nos alunos com deficiência intelectual a necessidade de expressão oral ou gestual com intencionalidade, a partir de situações concretas, reais, experimentadas por eles e que tenham sentido/significado pra eles, é fundamental para o desenvolvimento das funções mentais superiores (VYGOTSKY, 2008). Essa vantagem oferecida aos alunos na estrutura da aula é mérito das abordagens críticas.

Em continuidade ao planejado, entregamos uma folha de jornal para cada aluno e pedimos que o amassassem para formar uma pequena bola. A aluna LD. e P. (cadeirantes), por possuírem comprometimento motor no uso dos membros superiores, tiveram dificuldade em amassar a folha de jornal, mas foram desafiadas pelas professoras a fazerem o esforço de tentar cumprir a tarefa sem ajuda. Para surpresa delas, amassaram bem o jornal, mesmo não conseguindo formar a bola. Isso as deixou contentes, e elas foram auxiliadas pelas professoras para dar forma à bola.

Com as bolas confeccionadas, entregamos o papel celofane para que os alunos as embrulhassem, colocassem as penas e nós amarramos com barbante, dando forma à peteca. Cada aluno foi convidado a escrever com canetinha seu nome na peteca. Os que não conseguiram, as professoras o fizeram, como pode ser observado na Imagem 4.

Esse momento de oficina foi rico e interessante para os alunos. Todos permaneceram no círculo, entusiasmados com o projeto, gritando com frequência: “Minha peteca!”; “Tia, peteca”. A atividade gerava uma dinâmica em que todos, professoras e alunos compartilhavam o prazer da construção do brinquedo. Entendido como o estimulante da brincadeira (KISHIMOTO, 1998a) que se aproximava.



Imagem 4: Construção da peteca

Ao encerrar a confecção da peteca, os alunos foram orientados a experimentar e fazer uso do objeto de forma espontânea, a partir do próprio conhecimento. Jogando a peteca para cima, alunos, como R.; G.; AP. e M, começaram a jogar a peteca para o outro colega e para a Prof^ª. 1. Alguns alunos ainda não conseguiram manter a peteca no alto. Ou seja, em várias tentativas, a peteca caía no chão antes de ser rebatida pelo outro aluno, mas, em momentos pontuais, eles conseguiam rebater da seguinte forma: G. joga para AP., que rebate a peteca para G., que não consegue rebatê-la novamente. As cadeirantes vivenciaram a brincadeira jogando a peteca para a professora sem rebater o brinquedo, devido à dificuldade motora e à pouca mobilidade com a cadeira de rodas.

Porém, a aluna L. (síndrome de Down) se destaca do grupo por mostrar-se apática nas atividades de construção e vivência da brincadeira peteca, tendo sempre necessidade de ser assessorada por um adulto. Durante a atividade de construção da peteca, uma professora ficou próxima à aluna com o intuito de não deixá-la sair da roda, bem como de auxiliá-la na confecção do brinquedo. No momento da vivência da brincadeira, a pesquisadora chamou a aluna para brincarem juntas, primeiro jogando a peteca para cima e, depois, uma para a outra, ao mesmo tempo em que iam se aproximando de outros alunos para integrá-la aos colegas.

À medida que nos aproximávamos dos alunos, eles eram convidados a participar da brincadeira juntos e, assim que começavam a brincar, no momento oportuno, a retirávamo-nos, com o objetivo de que, aos poucos, a relação de dependência com o adulto fosse superada. Contudo, L. interagiu com os colegas por aproximadamente

dois a três minutos, abandonando a atividade para ir à busca de um adulto mais próximo.

A aluna L. demonstrava ser uma criança apática na interação com o meio físico, não se interessando pelos objetos e era indiferente com os colegas, tendo a figura do adulto como referência para se relacionar, mostrando, inclusive, dependência destes. Também no momento de recreio, observávamos que ela ficava quase todo o intervalo, de 20 minutos, sozinha e andando pela quadra, o que evidencia seu comprometimento funcional.

Mesmo em casos como esse, acreditamos, como Góes (2002), que os professores devem desafiar o nível de capacidade dos alunos, investir no que eles conseguem produzir num determinado momento, de modo a conduzi-los ao pensamento abstrato e sistematizado.

Assim, a condição educacional da aluna L. evidencia a importância de práticas colaborativas em que uma turma com essas características tenha o envolvimento de dois ou mais professores, o que, com certeza, é potencializador do método de ensino.

Preocupadas em inserir a aluna L. no contexto de aula, a pesquisadora e as professoras, após discutirem o assunto em momentos de planejamento e também depois as aulas, pensaram nas seguintes ações: a) sentá-la bem próxima às professoras, durante os momentos de roda de conversa, de modo a auxiliá-la na compreensão dos conteúdos trabalhados em aula; b) participar junto com a aluna dos momentos de vivências, procurando mediar sua relação com os demais alunos e com a apreensão do conteúdo abordado.

Por meio dessas ações, ao final do processo de intervenção, percebemos que a mediação pedagógica desenvolvida ampliou a participação da referida aluna nas aulas.

No momento final da aula, os alunos foram orientados a perguntar aos familiares sobre o jogo de peteca.

No dia 19-3-2009, foi realizada a terceira aula com o subtema “Peteca” contando com a participação de doze alunos (P., AP., G., I., F., L., M., R., LD., B., LU., PB.) e duas professoras colaboradoras (Prof^a.1 e Prof^a. 3).

Após os alunos se organizarem na rodinha, a Prof^a.1 foi chamando os nomes que estavam escritos na peteca para que eles se reconhecessem e pegassem o seu brinquedo.

Tendo os alunos posse de suas petecas, a Prof^a. 1 perguntou quem havia realizado a pesquisa sobre esse objeto. O aluno G. respondeu que sua mãe jogava peteca na infância. Na sequência, a Prof^a. 3 perguntou aos alunos quem inventou a peteca, mas não obteve nenhuma resposta. A Prof^a. 1, procurando ajudá-los a se lembrar, começou a produzir sons característicos dos índios e imitar, com a mão, penachos na cabeça. Com auxílio dessa mediação simbólica, o aluno G. conseguiu fazer a correlação e se lembrar que foram os índios que inventaram a peteca. A Prof^a.1 indagou-lhes sobre como a peteca era construída na época dos índios, mas nenhuma criança respondeu. A Prof^a. 3 interferiu com algumas pistas, indicando que um dos materiais poderiam ser encontrado na praia e vendido em carrinhos. Com as pistas, o aluno G. respondeu, milho. A Prof^a. 3 completou sua resposta dizendo que era a palha do milho.

Continuando a conversa, a Prof^a. 3 perguntou: como vocês construíram a peteca? E a aluna I. se dirigiu à professora mostrando a parte de baixo da peteca, a bolinha de jornal. O aluno G. respondeu que usaram a pena, mas não nos revelou a sequência das etapas de construção do brinquedo.

Ainda na roda de conversa, a Prof^a. 3 perguntou aos alunos: onde se pode brincar de peteca? Para surpresa de todos, eles responderam que podem brincar na praia, na praça, na escola, na escola especial “Renascença” e a aluna B. (cadeirante, paralisia cerebral infantil e quadriplegia espástica) citou o Parque Moscoso (praça pública, localizada no centro de Vitória).

Esse processo de rememorar a atividade de construção da peteca é importante para que os alunos possam abstrair as etapas de confecção do objeto, organizando e ordenando o pensamento. Essa ação tem um papel fundamental no processo de

aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência intelectual, porque promove a passagem do pensamento concreto para o pensamento abstrato, aspecto de relevância na superação de suas limitações.

Nesse ponto, a metodologia de ensino utilizada favorece sua estrutura de aula, espaço-tempo sistematizado para que os alunos exercitem, no diálogo e na problematização, a experiência de refletir sobre suas ações.

Nesse sentido, Vygotsky (2008, p. 20) evidencia a importância da mediação para o desenvolvimento e para a aprendizagem, revelando:

[...] O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social.

É um equívoco pensar em desenvolvimento como algo padronizado para todos os seres humanos, principalmente em se tratando de crianças com deficiência intelectual.

Dessa forma, a aprendizagem desperta processos internos quando a criança interage com outras pessoas. Logo, o aprendizado sistematicamente organizado resulta em desenvolvimento. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente desenvolvidas e organizadas (VYGOTSKY, 2008).

No segundo momento da aula, os alunos foram instruídos a brincar de peteca com os colegas, inserindo regras como: manter a peteca no ar por mais tempo. Durante a atividade, a pesquisadora perguntava em voz alta: o que não pode deixar acontecer com a peteca no momento em que estiver jogando para o colega? Obteve as seguintes respostas: o aluno R. respondeu que deveriam jogar a peteca para cima e os alunos LU. (síndrome de Down), G. e I. disseram que ela não poderia cair no chão. Nesse momento, todos os alunos, incluindo as cadeirantes, PB. e L., estavam jogando a peteca na tentativa de rebatê-la, uns em dupla e outros em trios. A aluna L. só vivenciou a atividade quando a pesquisadora brincou junto com ela. Já as cadeirantes experimentaram o brinquedo junto com as Prof^a 1 e 3, por necessitarem de auxílio para bater na peteca, enquanto os outros alunos brincaram entre si.

A Prof^a. 3 chamou três alunos que estavam próximos a ela para jogar a peteca na cesta de basquete. A atividade foi tão interessante, que logo todos os alunos passaram a participar, com exceção de PB. (síndrome de Down e deficiência auditiva), que ficou atrás da cesta de basquete jogando a peteca sozinho até o momento em que foi incentivado pela Prof^a. 3 a participar também.

Para manter o interesse e o entusiasmo do grupo na atividade, a professora aumentava a dificuldade da tarefa desafiando os alunos com a seguinte fala: quem é capaz de jogar a peteca o mais alto possível? Quem é capaz de acertar a cesta estando mais distante dela?

Na sequência, orientamos os alunos a se dirigirem para o centro da quadra, onde a Prof^a. 1 e a pesquisadora seguravam uma corda esticada a um metro de altura do solo. Nesse momento, os alunos foram divididos em dois grupos, perfilados de um lado da corda, tendo como objetivo bater na peteca de forma a transpô-la por cima da corda. Essa situação foi usada como atividade educativa para que, em seguida, os alunos procurassem rebater a peteca em duplas o maior tempo possível sem deixá-la cair. Em uma primeira tentativa, eles jogaram a peteca para o alto, com pouca distância, não ultrapassando a corda. Na segunda tentativa, aproximamos os alunos da corda, de forma que conseguiram executar a tarefa solicitada.

A Prof^a. 3 auxiliou as alunas B., LD. e P. na atividade, pois elas não estavam conseguindo bater na peteca. A aluna LD. queria manter a peteca em sua posse, não jogando. Quando as professoras insistiam para que ela jogasse o objeto, inclusive interferindo fisicamente, ela gritava e demonstrava irritação. Já a aluna P. expressou felicidade em brincar com os colegas e em conseguir realizar a atividade jogando e buscando a peteca no chão.

A aluna L., assessorada pela Prof^a. 3, também brincou, conseguindo jogar a peteca sobre a corda. Sua dificuldade nessa atividade foi entender, no primeiro momento, que, após jogar a peteca, ela teria que buscá-la e ir para o final da fila. Mas, após a professora orientá-la e mostrar-lhe o procedimento, ela passou a realizar a tarefa sozinha, porém com lentidão, não querendo ir para o final da fila, ou querendo se dirigir para outros lugares, como ficar ao lado da corda, ficar esperando a sua vez ao lado do primeiro aluno da fila. Porém, a professora insistia em dizer a ela que seu

lugar era no final da fila, para que os outros também pudessem vivenciar a mesma atividade.

Pode-se perceber que os nossos objetivos foram alcançados, pois os alunos conseguiram entender a história da peteca, seus movimentos, suas formas diversas de brincar, quando eles vivenciaram sozinhos, sem intervenção pedagógica e também com a mediação do professor. Sabemos que nem todos manifestaram seus conhecimentos por meio da comunicação oral, mas, na brincadeira, isso ficou evidente, visto que interagiam entre si e com os adultos.

A quarta aula foi ministrada em 26-3-2009, com a participação de nove alunos (B., G., R., LD., I., L., LU., AP. e F.) e com duas professoras colaboradoras (Profª. 2 e Profª. 3), tendo, como objetivo, avaliar os conhecimentos assimilados pelos alunos nas aulas. Como instrumento de avaliação, utilizamos desenhos e pinturas.

Com os alunos organizados na roda de conversa, entregamos a folha de registro, contendo três perguntas sobre o subtema peteca, com respostas elaboradas na forma de três desenhos de múltipla escolha, tendo os alunos que pintar o desenho correspondente à resposta correta, como pode ser observado na Imagem 5.



Imagem 5: Folha de registro

O diálogo assim transcorreu:

Pesquisadora — Qual destes brinquedos vocês utilizaram nas aulas de Educação Física? Qual foi o brinquedo que vocês utilizaram?

Aluno G. — Peteca.

Os outros alunos repetiram a resposta: Peteca.

Pesquisadora— Na folha tem o brinquedo peteca?

Alguns disseram verbalmente, e outros responderam balançando a cabeça que sim. Pedimos, então, que pintassem a peteca. Solicitamos que todos olhassem o desenho e só pintassem a peteca. Eles fizeram sem dificuldades, com exceção da aluna L., que precisou mais do nosso auxílio para identificar onde estava a peteca e que esse era o brinquedo utilizado.

A Profa. 2 auxiliou a aluna LD. (cadeirante) a pintar, colocando uma espécie de madeira para servir de mesa em sua cadeira de rodas. Assim ela poderia apoiar a folha e o lápis para realizar a atividade. A outra professora auxiliou a aluna B. (cadeirante), sentando-a no chão e apoiando-a em seu corpo, pois teria estabilidade para realizar a tarefa no chão.

Quando todos terminaram essa etapa, passamos para à questão seguinte.

Pesquisadora— Vocês aprenderam, na história da peteca, quem a inventou. Então, quem inventou a peteca?

Dessa vez quase todos responderam: o índio, com exceção da aluna L. Solicitamos que pintassem o índio que estava na folha. No entanto, a dispersão da aluna L. incomodou o aluno G., levando-o a auxiliá-la na realização da tarefa.

Quando todos terminaram, perguntamos:

Pesquisadora— Quem lembra qual era o personagem da história da Rebeca, que tinha o trazeiro careca?

Aluna B. — *A galinha era o personagem principal.*

E todos os alunos pintaram a galinha que estava desenhada.

A utilização dessa folha de registro foi muito interessante, pois as crianças se comunicaram por meio dos desenhos, das pinturas, imitando os sons da galinha, o som característico dos índios e diziam como a peteca era jogada. Com essa estratégia, percebemos o quanto os princípios teórico-metodológicos das teorias críticas foram importantes durante o processo das aulas, dando suporte para que, nesse momento, os alunos conseguissem indicar as respostas corretas. Durante a atividade da folha de registro, as crianças foram estimuladas, por meio das perguntas, a revisitarem sua memória para nos dizer qual era o objeto utilizado em nossas aulas. Entretanto, a aluna L. só realizou a tarefa com as indicações do aluno G.

Dessa forma, é preciso entender que “[...] *O sistema de signos reestrutura a totalidade do processo psicológico, tornando a criança capaz de denominar seu movimento [...]*” (VYGOTSKY, 2008, p. 26-27, grifo do autor).

Nesse processo de ensino-aprendizagem, a memória foi um fator essencial, pois foi mediada, relacionada com registros de experiências para usos posteriores, permitindo ao indivíduo o controle de seu comportamento com a utilização de instrumentos e signos que provocam lembranças. Assim, a memória é uma característica dos primeiros estágios do desenvolvimento cognitivo em que, durante o final da infância e a adolescência, lembrar significa pensar, organizando-se como conceitos abstratos (OLIVEIRA, 1993; VYGOTSKY, 2008).

Assim,

[...] Eles [os alunos] já ficam esperando o momento da gente perguntar como foi a aula anterior, da gente lembrar a aula anterior e sempre estar jogando uma problemática, [...] buscando que eles deem a resposta, que deem outra ideia [...] (PROF^a. 1).

Na fala dessa professora, observa-se o surgimento de um importante movimento de diálogo entre professoras e alunos, que possibilitou condições para a tessitura de problematizações acerca dos subtemas trabalhados e o desenvolvimento da articulação pensamento e linguagem.

Cabe destacar que o instrumento de checagem de conteúdo utilizado nessa metodologia de ensino, que tem por objetivo a transmissão e assimilação do

conhecimento, serviu para indicar o grau de aproximação do conhecimento adquirido pelos alunos, no que se refere à proposta pedagógica (SOARES et al., 1992).

Após a realização da checagem de conteúdo por meio da folha de registro, apresentamos novo subtema aos alunos: “bola de meia”. Mas, por que partir para outro subtema, se o anterior ainda poderia ser aprofundado, e se os alunos estavam tão envolvidos e entusiasmados com as aulas?

Essa resposta vem do planejamento que ocorreu no dia 20-3-2009, em que as professoras colaboradoras apresentaram suas impressões referentes ao método, explicitando que essa proposta de ensino valoriza as potencialidades dos alunos, surpreendendo-se com os níveis de respostas dadas por eles, pois, *a priori*, acreditavam que, em tão pouco tempo, não obteriam nenhum tipo de resultado, mas gostariam de avançar com o projeto pedagógico, partindo para o subtema seguinte.

Mesmo a pesquisadora argumentando que o plano de ensino é um instrumento norteador e flexível, dando condições para que se dedique mais tempo a um ou outro subtema proposto, o grupo decidiu iniciar novo subtema e acompanhar o desenvolvimento de nova atividade.

Uma vez descrito e analisado esse conjunto de aulas envolvendo um dos subtemas estudados, representativo da dinâmica empregada no desenvolvimento dos outros subtemas, para evitar repetições desnecessárias, passaremos, a partir deste momento, a destacar do processo de intervenção os principais episódios de aula que evidenciam os limites, possibilidades e desafios da ação metodológica empregada.

Nesse sentido, gostaríamos de destacar um trecho do diário de campo (2009) que evidencia nossa ação mediadora com os alunos, atuando de forma a instigá-los a assumirem uma atitude reflexiva sobre uma dada situação- problema, com o objetivo de dividir a responsabilidade com eles na busca de uma resposta a tal situação e sobre os rumos da aula.

Perguntei [pesquisadora] como poderíamos fazer para as duas alunas (P. e LD.) brincarem de ‘Galinha do vizinho’ já que não conseguiam empurrar as cadeiras de roda sozinhas. E o aluno G. disse: ‘Nós devemos empurrar a cadeira e jogar a bola para elas’. Na tentativa de refletir com ele sobre o que

disse, perguntei: 'Isso vale?', já que se jogasse para elas não estariam brincando. Concluiu ele: 'Então, é só pegar nas mãos delas e ajudá-las a jogar a bola de meia em direção ao colega a ser boiado'. Esse era um novo jeito de brincar, onde as crianças deveriam jogar a bola em direção ao colega ao invés de boiá-lo, como é brincado tradicionalmente.

Esse diálogo mostra a corresponsabilidade dos alunos perante os acontecimentos em aula, quando a situação-problema evidenciava a pouca mobilidade das alunas cadeirantes na atividade. O grupo, de forma articulada e refletida, encontrou uma solução factível para que as colegas pudessem participar de maneira ativa e com mais autonomia da atividade proposta, inclusive, ressignificando-a.

Essa nova sistematização da atividade foi enriquecedora para todos, pois propiciou aos alunos um momento de conversa, discussão sobre a melhor forma de realizar a tarefa, experiência na ação desenvolvida e avaliação dos momentos vividos, nos quais tiveram a oportunidade de aprender e de ensinar em uma mesma atividade.

Corroborando essa discussão, Freire (2009) diria que os alunos fizeram parte de um processo enriquecedor que possibilita e potencializa a autonomia, a tomada de consciência sobre os dados da realidade, a expressão, o sentimento de colaboração, pois o saber existe na reinvenção que os homens fazem no mundo, com o mundo e também com os outros.

Desse modo, podemos inferir que a problematização e a corresponsabilidade professor-alunos na decisão sobre os rumos da aula consistiu em um ponto forte da metodologia de ensino desenvolvida.

Em outra situação, as professoras colaboradoras revelaram acreditar que as aulas pautadas na pedagogia crítica da Educação/Educação Física só são possíveis de acontecer com crianças com menor grau de comprometimento intelectual, como no caso da turma investigada, visto que, com os alunos diagnosticados com deficiência intelectual severa,¹¹ essa proposta não seria adequada, como se pode observar nas seguintes falas:

¹¹ De acordo com Kirk e Gallagher (1987), o aluno com deficiência intelectual severa ou grave tem deficiências múltiplas que muitas vezes interferem nos procedimentos de instrução normais, indicando que, nesses casos, a expectativa educacional é de que necessitará de treinamento para cuidar de si mesmo (alimentação, vestuário, banheiro).

[...] só que aqui [na instituição], por exemplo, não podemos fazer esse trabalho com todos, porque nós não vamos ter essa resposta, por exemplo, com os autistas, com os mais severos, entendeu? Não podemos fazer com todos. A gente tem turmas como a que nós fizemos que vão dar certo e tem turma que não dá certo (Profª. 2).

[...] Eu acredito que a progressista dá para algumas turmas, como naquela faixa-etária e dependendo da turma. Agora a turma que tem um comprometimento maior se torna mais difícil [...] (Profª. 3).

Com relação à fala da primeira professora, preferimos trabalhar com a ideia do relativismo, entendendo que, para fazer a afirmação de que não é possível direcionar uma prática pedagógica com base nos princípios das teorias críticas aos alunos com comprometimento intelectual mais severo, é necessário a obtenção de dados empíricos em situação de pesquisa, que como resultado indiquem nesse sentido. E nos perguntamos: casos de alunos com esse nível de comprometimento que apontam Kirk e Gallagher (1987) são casos para serem atendidos na Educação Física?

Com relação à fala da segunda professora, tendemos a acompanhá-la, entendendo que, à medida que o aluno apresente um comprometimento maior em sua capacidade intelectual, mais difícil seria a utilização dessa metodologia de ensino. Talvez, dependendo do estágio de desenvolvimento e da condição funcional desse indivíduo, outros métodos de ensino se façam mais interessantes. Mas, isso são hipóteses passíveis de comprovação, que não cabe discutir neste momento. No entanto, apontam para o desafio a ação docente e o emprego de metodologias de ensino mais adequadas e ajustadas às reais necessidades do educando, críticas ou não críticas.

Corroborando essa discussão e concordando com ela, Góes (2002, p. 103) sinaliza que a função do educador está em:

[...] investir na compensação para libertar a criança das impressões perceptuais concretas, desafiando seu nível de capacidade, atuando para conduzi-la ao pensamento de alta generalidade, para as funções psicológicas superiores.

O educador deve privilegiar as potencialidades e os talentos dos alunos, superando os limites e pensando no que pode ser avançado com as crianças. Mesmo com as limitações intelectuais “severas”, como na fala das professoras colaboradoras, é

possível desenvolver aulas com intencionalidades críticas mantendo a diretriz de mobilizar as forças compensatórias por meio de atuações de parcerias com o outro, trabalhando com os conceitos de zona de desenvolvimento proximal e, assim, levando o aluno a atingir, de acordo com suas potencialidades e peculiaridades, as funções mentais superiores. Dessa forma, Mello (2002) diz que o papel mediador dos professores na educação consiste em desenvolver nos alunos habilidades de pensar sobre assuntos diferentes.

Na relação de parceria, professor e aluno devem assumir a importância do diálogo e da compreensão, em que os profissionais devem ter o cuidado de proporcionar um ambiente acolhedor, havendo troca de papéis sem que haja constrangimento para ambas as partes. Aos alunos cabe a função de ser um educando que é ao mesmo tempo educador, ou seja, ao cumprir sua tarefa de aprender, também transmitem conhecimento aos colegas e ao próprio professor, no sistema “aluno ajuda aluno”, como sugerem Chicon (2005) e Ainscow (1997).

É nesse sentido que a Educação Física deve possibilitar e potencializar o desenvolvimento das funções mentais superiores de seus educandos. Seu ensino deve ser instigante e criativo, a fim de se adotar uma postura produtiva e criadora de cultura por parte do aluno, como sugere Kunz (2006).

Nesse intuito, para que a aprendizagem seja potencializada, a intervenção pedagógica do professor possui um papel central no que tange à trajetória dos indivíduos que passam pela escola. Assim,

No que se refere à educação destas crianças, Vygotsky acreditava que o papel do educador estava em descobrir as vias peculiares pelas quais elas aprendiam e que ele deveria conduzi-las. A descoberta destas novas vias eram impostas pelo meio social e orientada para fins sociais e, portanto, deveriam ser investigadas em conjunto com eles a fim de esclarecer o processo peculiar do desenvolvimento que ocorre nas crianças com deficiência (VICTOR, 2000, p. 36).

Tomando como base essa citação, destacamos o episódio relacionado com o subtema “pipa”, no qual, ao questionarmos aos alunos sobre a origem da pipa, sobre os lugares onde o brinquedo poderia ser vivenciado, eles responderam relacionando o conteúdo tratado em aula com situações ocorridas fora da escola, quando informaram que a brincadeira poderia acontecer em praças, em campos, desde que

não fosse vivenciada nas ruas, pela presença de fios elétricos e carros. Quanto ao uso do cerol, os alunos revelaram que esse material não deveria ser utilizado por provocar acidentes. Assim, Soares et al. (1992) reforçam que o objetivo da Educação Física está em promover a reflexão sobre as formas de representação do mundo.

Em outra situação, apesar de a pesquisadora conversar com as professoras colaboradoras nos momentos de planejamento e/ou após as aulas sobre a importância do diálogo, da problematização, da reflexão com os alunos sobre as situações vividas no contexto escolar e não escolar para a eficácia do método de ensino, ainda houve situações em que as três professoras colaboradoras negligenciaram o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, destacando-se dois episódios.

O primeiro episódio corresponde à atitude de as professoras colaboradoras considerarem os alunos incapazes de construir o brinquedo “vai e vem”, atividade central de uma das aulas, devido a necessidade de manuseio de tesoura, para cortar as garrafas plásticas de refrigerantes, atividade essa que foi realizada pelas próprias professoras, sob o olhar dos alunos, que, de protagonistas, passaram a coadjuvantes, deixando de lado a riqueza da construção dos brinquedos para o processo de aprendizagem.

Entendemos que os alunos com pouca ajuda teriam conseguido realizar a tarefa, mas, mesmo com os nossos argumentos, as professoras não sentiram segurança em deixar os alunos manusearem as tesouras.

As atividades devem ser repensadas, ressignificadas e avaliadas pelos professores, pois o planejamento é flexível. O que não pode acontecer em situação de ensino é o descrédito do professor em relação ao potencial dos alunos. Portanto, se o aluno não tem independência e segurança para o manuseio de tesouras e de outros objetos, esse aprendizado não deve ser tirado do contexto educacional, pelo contrário, ele deve ser viabilizado de uma forma didaticamente organizada, em função das necessidades individuais dos alunos. Mas, se entendermos que essas crianças não são capazes de aprender, não despenderemos energia para criar

condições e circunstâncias para que venham a agir com autonomia e independência na sociedade, como propõe por objetivo a instituição.

Dessa maneira, Libâneo (1994) revela que a pedagogia crítica se apresenta por meio da continuidade e da ruptura do conhecimento, em que a primeira concerne o acesso do aluno aos conteúdos ligando-os ao seu saber e a sua experiência, *a priori*, enquanto a segunda corresponde aos elementos que favorecem a análise crítica, possibilitando ao aluno superar a experiência e o senso comum. Assim, o que é trabalhado em aula deve ser pensado em superar o já conhecido, favorecendo o desenvolvimento e o avanço intelectual.

O segundo episódio ocorreu na aula sobre o subtema “Pipa”, em que a pesquisadora perguntou ao aluno LU. quais eram os nomes que as pipas recebiam em diferentes localidades,¹² visto esse assunto ter sido tratado na aula anterior. Mas, antes que o aluno conseguisse rememorar e organizar as ideias de modo a responder a pergunta, a Prof^a. 2, impaciente, antecipou-se e falou baixinho ao ouvido do aluno a resposta para que ele verbalizasse para o grupo.

Com esse gesto simples, a professora demonstrou, *a priori*, não acreditar na capacidade do aluno de relembrar e vivenciar mentalmente as situações de aula, de modo que autonomamente ou com pouco auxílio fosse capaz de elaborar respostas coerentes sobre o que estava sendo perguntado, tirando dele a oportunidade e a necessidade de realizar o exercício mental, tão significativo para o seu aprendizado e desenvolvimento.

Nesse sentido, é importante frisar que os professores, em sua prática pedagógica, precisam acreditar no potencial de seus alunos, tenham eles deficiência intelectual ou não. Colaborando com essa discussão, Anache (2008, p. 54-55) indica, em seus estudos, que,

[...] dependendo do modo como a pessoa [educador] que produz o processo de ensino realiza as mediações na participação dos alunos, pode-se viabilizar ou restringir o processo de aprendizagem, vez que a abstração constitui-se enquanto função mental no contexto das práticas sociais. [...]. A pessoa com deficiência mental ou não necessita de mediadores externos.

¹² Nomes como Papagaio e Pipa (no Brasil) e Piriquito (na região da Grande São Pedro, no município de Vitória-ES).

Portanto, é no coletivo que aprende a conhecer, a conceituar, a elaborar e a significar o mundo [...].

Nesse sentido, ações como as descritas, que burlam e negligenciam o processo educativo, tornam-se fatores limitantes para o aprendizado e desenvolvimento dos alunos e, também, do método de ensino.

Outro aspecto a considerar como um fator limitante para a execução do método de ensino foi a baixa frequência dos alunos na instituição, tendo em vista o número de alunos presentes nas aulas, variando entre 4 e 12 crianças, de uma turma de 13 alunos matriculados. Durante o processo de intervenção, observamos uma aula com a frequência de quatro alunos, uma aula com cinco, três aulas com sete, três aulas com oito, duas aulas com nove, três aulas com dez, uma aula com doze e nenhuma aula com a participação de todos os alunos matriculados, como mostra a Imagem 6.



Imagem 6: Aula ministrada em 21-5-2009

Nota: Apenas quatro alunos presentes

Na tentativa de entender o motivo para a baixa frequência dos alunos nas aulas de Educação Física e na própria instituição, buscamos com as professoras colaboradoras respostas para essa inquietação. Em conversas informais, elas atribuíram a causa a três fatores, a saber:

- a) o fato de alguns alunos não possuírem transporte para levá-los até a escola especial, ficando na dependência do transporte “mão na roda”¹³ ofertado pelo

¹³ “Mão na roda” é um projeto de acessibilidade para as pessoas com deficiência, proposto pelo Governo do Estado, que realiza, por meio de agendamento prévio, o traslado de pessoas com deficiência física, principalmente, de casa para os locais de reabilitação e vice-versa.

Governo do Estado do Espírito Santo, mas que ainda não é suficiente para transportar todos que necessitam;

- b) a família que, mesmo necessitando ter seu filho na escola especial “Renascer”, não o leva regularmente para esse espaço de ensino, pois a condição de estar com o filho matriculado e frequentando a escola regular no contraturno desencadeia situações de cansaço, de não obrigatoriedade;
- c) motivos de doença.

Contudo, entendendo e partindo do pressuposto de que a educação se configura em um processo, a situação de baixa frequência prejudica sobremaneira o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos.

A última aula do processo de intervenção ocorreu fora do ambiente escolar, no Parque Municipal Pedra da Cebola em Vitória. O momento no parque foi organizado de forma a propiciar aos alunos contato com todos os brinquedos vivenciados no decorrer do processo, a partir do interesse da criança, mas, principalmente, para a atividade de soltar pipa, como se observa nas Imagens 7 e 8.



Imagem 7: Alunos soltando pipa



Imagem 8: Alunos brincando de “Vai e Vem”

A utilização do parque na realização da aula possibilitou aos alunos a vivência de um espaço amplo, natural e seguro para soltar pipa, além de ser um local comum a todas as pessoas, como podemos observar na Imagem 9.



Imagem 9: Interação com o meio e com pessoas nele inseridas

As imagens nos permitem observar e perceber a alegria e o entusiasmo dos alunos na realização das atividades, o desprendimento de alguns para soltar pipa, a organização na ocupação do espaço e, principalmente, a possibilidade de eles vivenciarem, de forma lúdica, um espaço social interativo, enriquecedor da formação sociocultural. Esse tipo de atividade extraclasse revela um aspecto de potencial do método de ensino, pois põe em jogo situações interativas de relação dos alunos que apresentam deficiência intelectual com a realidade social, desencadeando processos de aprendizagem importantes para o desenvolvimento dos alunos, como a necessidade da comunicação, da colaboração, da organização e uso dos materiais, da interação com as outras pessoas do local, da tomada de decisão e tomada de consciência sobre os dados da realidade.

No entanto, nessa situação, um fato novo precisa ser registrado. Para essa vivência, a instituição disponibilizou um veículo de transporte para o traslado dos alunos. Contudo, essa mesma instituição que possibilitou e garantiu a saída dos alunos para essa atividade extracurricular não percebeu que seu público-alvo é composto também por alunos que dependem de cadeiras de rodas para sua locomoção, necessitando de um veículo adaptado, privando, assim, a aluna P. (cadeirante) de participar e de vivenciar o momento no parque com os colegas, porque ela não possuía uma cadeira de rodas do tipo dobrável, como uma de suas colegas que foi no passeio. O automóvel da instituição, do tipo Kombi, não comportava o transporte de sua cadeira de rodas, que não era do modelo dobrável. A instituição também não possuía nenhuma cadeira sobressalente para eventualidades como essa.

Ter privado essa aluna de vivenciar um ambiente comum a todos deve ser repensado pela gestão escolar, assim como por todos que se fazem presentes na unidade de ensino. Afinal, inclusão é pensar formas de inserir e garantir o direito de todos de ir e vir, em que a pessoa com deficiência e a sociedade procuram adaptar-se mutuamente, tendo em vista a equiparação de oportunidades, garantindo, assim, a todos a inserção em seus espaços físicos, urbanos, sociais e educacionais (SASSAKI, 1997).

Dessa forma, Góes (2007, p. 1) nos ajuda a entender a situação ao ressaltar que “[...] o postulado de Vygotsky sustenta que o sujeito é na vida social, e que, portanto, suas possibilidades de desenvolvimento estão nele e noutros membros da cultura em que vive [...]”.

Da entrevista semiestruturada realizada com as professoras colaboradoras, foi possível perceber, na fala da Prof^a. 2, uma concepção de ensino baseada no modelo médico da deficiência, em que a criança precisa ser curada, reabilitada, preparada, para só então participar do espaços comuns da sociedade. O trecho da entrevista que melhor representa esse entendimento é quando a professora diz: “A preparação que a gente faz aqui é de preparar o aluno mesmo para uma escola regular [...]”.

Essa fala revela uma concepção de ensino pautada na perspectiva do processo de integração (SASSAKI, 1997; CHICON; SOARES, 2004; MAZZOTTA, 2005) e não na perspectiva da inclusão. A luz desse pensar, o aluno está na instituição para ser preparado para outra escola ou para o convívio social, como um ser incapaz de sentir, pensar e agir sobre a sociedade. Sua educação é pensada por profissionais que estão preocupados com sua deficiência, como se esta pudesse ser educada e não na perspectiva da potencialização de suas capacidades latentes.

Desse modo, é preciso entender que a assunção de uma nova perspectiva de ensino, embasada nos princípios da teoria crítica da Educação/Educação Física, exige tanto de pesquisadores, quanto de professores e da instituição de ensino como um todo compromisso e planejamento.

Dizemos isso porque, a partir do terceiro mês do processo de intervenção, as professoras colaboradoras se encontraram em meio a tantas demandas

institucionais, como preparação dos alunos e de atividades para as datas comemorativas (dia das mães, dentre outras), o evento esportivo das olimpíadas das escolares especiais dessa instituição, que não mais foi possível participar do planejamento das aulas para a turma da pesquisa, ficando essa tarefa sobre a responsabilidade da pesquisadora, como também para o atendimento dos outros alunos.

O que precisamos ter claro nesse contexto é que esses eventos afetavam toda a escola no que concerne à descontinuidade e à irregularidade das aulas. Dessa forma, foi um fator limitante ao uso de qualquer método e, com certeza, um fator que trazia prejuízo ao processo ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, Pacheco (2005, p. 92) chama a nossa atenção para perceber que a teoria crítica faz emergir da realidade curricular os lados mais ocultos das práticas, “[...] na medida em que se torna possível olhar criticamente para as diversas relações que existem quando se pensa no conteúdo e na forma daquilo que se faz no contexto das organizações escolares”.

Entendemos que as atividades festivas, nesse âmbito, sejam práticas tradicionais em instituições de ensino, assim como na escola especial. Entretanto, se esses eventos fossem pauta nos planejamentos de Educação Física poderiam ser tematizados e explorados como conteúdo de ensino ou como atividades que se reportassem a ela, contextualizando a situação no bojo da aula, levando os alunos a estabelecer uma relação de conhecimento, organização, participação e execução de tarefas importantes para a formação, percebendo, assim, as nuances da prática educativa, identificando o currículo real como um objeto flexível e mutável (NUNES, 2007), que permeia entre o plano das ideias (currículo prescrito) e o plano da prática (currículo vivido).

Na expectativa de avaliar junto com as professoras colaboradoras o processo de ensino, mesmo com os problemas de interrupção das aulas como já foi dito, elas relataram como foi interessante observar, ao final do processo de intervenção, a produção de saberes e fazeres com os alunos, de modo que pudéssemos notar a teoria e a prática de forma articuladas, permitindo que problematizações, memórias e experimentações corporais ocorressem ao mesmo tempo e de

forma imbricada, como podemos observar no depoimento das Professoras 2 e 3, respectivamente:

[...] eles lembravam o que tinha sido feito na aula anterior e isso aqui já é um avanço imenso para a gente, porque o déficit deles é justamente esse, do esquecimento [...]. Então, para mim, eu achei fantástico, porque só as respostas que eles deram, de lembrar, de trazer coisas que eles vivenciavam em casa para dentro da aula, para mim já foi válido demais.

Na peteca, por exemplo, quando eles começaram a falar. Não foram todos, mas alguns falaram. Na hora de fazer o movimento, tentando fazer do jeito deles. Soltando a pipa. Lembrando do que foi falado nas aulas anteriores. Então, nessa hora, eu achei que eles produziram, não só a parte teórica mais a prática também.

Da mesma forma, avaliando o método de ensino proposto para a educação de crianças com deficiência intelectual, a Prof^a. 1 evidenciou, em seu discurso, a importância do diálogo e da problematização no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual:

[...] nessa proposta [...] progressista que a gente trabalhou esses seis meses com esta turma, eu vejo que a gente dá mais ênfase na comunicação entre os alunos, na própria dicção que eles têm uma problemática maior. A gente fez eles pensarem mais e depois trabalhar tudo aquilo que a gente proporcionou no início: a conversação, o conhecimento dos jogos, da onde vem, pra que serve, onde pode ser usado, então eu percebi que, nessa perspectiva, a gente trabalha mais a cognição.

Sua narrativa deixa clara a compreensão que possui, após o contato com o método de ensino, sobre a importância das rodas de conversas como momentos potencializadores para diversas linguagens, de modo a ampliar a produção de conhecimento naquele espaço-tempo das aulas de Educação Física, evidenciando a comunicação como um ato de estar no mundo, de sentir, de experimentar, de se-movimentar, de criar e de vivê-lo.

Assim, as professoras colaboradoras, na entrevista semiestruturada, manifestaram suas impressões sobre o trabalho desenvolvido, no que concerne ao método de ensino utilizado e aos resultados alcançados com os alunos, como se observa nos depoimentos a seguir:

[...] vejo que tem um retorno, que a turma me surpreendeu nos resultados atingidos. Eu acho que isso agora pode até [...] investir nessa prática, a partir desse trabalho, desenvolvido durante esses seis meses. Eu achei que

eles [os alunos] [...] tiveram um bom resultado, atenderam à expectativa, nos surpreenderam (PROF^a. 1).

Eu gostei muito do trabalho, porque ali você pode ir vendo o desenvolvimento dos alunos, em relação ao trabalho que você fez, de pensamento próprio deles, eles dão respostas [...] (PROF^a. 2).

No início, eu achei que, como tudo que é novo é complicado, não fácil. No início, eu fiquei assim: 'Será que vai dar certo, será que não vai?' Mas, com o passar do tempo, eu achei muito interessante, eu senti que os alunos ficaram participando mais da aula [...]. Depois de um certo tempo que a gente fica na [instituição], tem coisa que a gente vai desaprendendo, como a conversa. A gente vai esquecendo, até pelo que o aluno apresenta [...] então, quando a gente vai ficando um tempo maior aqui, a gente vai deixando de fazer algumas coisas que aprendeu. Foi legal você ter vindo, foi um toque a mais. Foi muito bom (PROF^a. 3).

É interessante observar, no depoimento da Prof^a. 3, a insegurança em relação ao “novo” presente em sua fala. No entanto, ao longo do processo de intervenção, ela vai percebendo os benefícios dessa proposta para o ensino dos alunos com deficiência intelectual, de modo que, gradualmente, concebe essa perspectiva de ensino de Educação Física como algo real, próximo a ela e possível de ser realizada. Uma perspectiva em que o professor deixa o papel de transmissor e detentor do saber para assumir, em parceria com os alunos, o papel de construtor do saber cultural e social.

Por fim, as professoras colaboradoras deixaram de se preocupar tanto com a perspectiva do novo e se entregaram à proposta pedagógica, sentindo o ensino como um processo que percorre caminhos, que possui conteúdos e objetivos, estando entrelaçados de forma organizada, sistemática e intencional.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão que motivou este estudo relaciona-se com a intervenção do professor de Educação Física no trabalho com crianças com deficiência intelectual. Nesse sentido, dispomos-nos a pesquisar em que medida os princípios teórico-metodológicos presentes nas abordagens críticas para o ensino da Educação Física são pertinentes para serem apropriados e desenvolvidos com os alunos que apresentam deficiência intelectual em uma escola especial, a escola especial “Renascer”-Vitória-ES, assim como pesquisar em que medida as teorias críticas da Educação e da Educação Física contribuem para o ensino de crianças com deficiência intelectual que frequentam escolas especiais.

Para tanto, o trabalho foi organizado com base em uma pesquisa bibliográfica e de campo, buscando estudar e entender uma realidade peculiar, tendo como fundamentação teórica estudos de autores como Saviani (1997), Libâneo (1994), Soares et. al. (1992), Vygotsky (2008), Góes (2002), Chicon (1999, 2005), dentre outros, que concebem a educação como elemento transformador da sociedade.

Nesse sentido, procuramos aprofundar questões sobre as teorias críticas da Educação e da Educação Física, compreendendo essa experiência como um processo de formação com os profissionais inseridos na escola especial investigada, destacando a organização de um método de ensino de Educação Física baseado nos princípios das abordagens críticas. Dessa forma, nossas análises se constituem como apontamentos sobre a experiência realizada.

Sendo assim, cabe evidenciar que, no processo de intervenção realizado, os dados foram reveladores de possibilidades, limites e desafios na organização de uma Educação Física crítica, pensada para o atendimento educacional de crianças com deficiência intelectual na escola especial, que passamos a apresentar.

No campo das possibilidades, em relação ao método de ensino, fizemos os seguintes destaques:

Ao que concerne à reflexão do papel docente, as professoras perceberam que sua função não está na detenção do saber sistematizado e sim no reconhecer-se como produtora e socializadora do saber cultural, seja pela sua individualidade, seja pelas

relações coletivas, como evidencia a fala da Prof^a. 3: “[...] Não fica mais um fala [professor] e o outro [aluno] executa e sim os dois falam e os dois executam, e acabam até contribuindo para uma aula diferente [...]”.

No que tange ao papel dos alunos, ficou evidente às professoras que eles não devem receber o conhecimento de forma hierarquizada, mas assumir a função de colaboradores na produção do saber histórico-cultural, invertendo papéis, ora na condição de quem educa, ora na condição de quem é educado.

Nesse sentido, corroborando a discussão, Freire (2008) expõe que a função docente está em criar possibilidades para que o conhecimento seja produzido e construído individual e coletivamente.

Outro fator potencializador da aprendizagem e do desenvolvimento do aluno, pelo uso do método de ensino, refere-se à corresponsabilidade dos alunos perante os acontecimentos em aula. Destacamos o diálogo entre a pesquisadora e o aluno G., quando, na atividade “galinha do vizinho”, apresentada no capítulo de análise dos dados, encontraram, de forma articulada e refletida, uma solução factível para que as colegas cadeirantes participassem, de maneira ativa e com mais autonomia, da atividade proposta, inclusive, ressignificando-a.

Podemos destacar que essa metodologia de ensino favoreceu a estrutura de aula, espaço-tempo sistematizado para que os alunos exercitassem, no diálogo e na problematização, a experiência de refletir sobre suas ações, como em episódios em que os alunos rememoraram as atividades vivenciadas, assim como propiciou às crianças momentos de conversa, discussão sobre a melhor forma de realizar a tarefa, experiência na ação desenvolvida e avaliação do vivido, quando tiveram a oportunidade de aprender e de ensinar em uma mesma atividade.

Assim, ao dialogarmos com kunz (2003), percebemos que a função mais importante da escola está em propiciar aos alunos entendimento do mundo, que, no processo educativo, construam e reconstruam o conhecimento a todo o momento, de forma infinita e relevante.

A esse respeito a Prof^a. 3 revelou sua percepção em relação ao conhecimento produzido nas aulas de Educação Física, ao destacar: “Na peteca, por exemplo [...]”.

Na hora de fazer o movimento, tentando fazer do jeito deles. Soltando a pipa. Lembrando do que foi falado nas aulas anteriores. Então [...] eu achei que eles produziram [...] a parte teórica e a prática [...]

Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente desenvolvidas e organizadas (VYGOTSKY, 2008).

No campo das limitações, em relação ao método de ensino, fizemos os seguintes destaques:

Neste cenário de intervenção, percebemos, como limites para a execução do método, situações de negligência das professoras colaboradoras ao processo de ensino-aprendizagem, destacando-se dois episódios: um relacionado com a atitude das professoras colaboradoras em considerarem os alunos incapazes de construir o brinquedo “vai e vem”; e o outro refere-se à aula sobre o subtema “Pipa”, em que a Prof^a. 2 antecipou a resposta ao aluno LU., impossibilitando-o de lembrar e organizar suas ideias de modo a responder a pergunta autonomamente ou com pouco auxílio.

Ainda identificamos nas intervenções, como aspecto limitador ao método de ensino proposto, a não valorização dos momentos de planejamento por parte das professoras colaboradoras, que, em determinados momentos, aproveitaram esse espaço-tempo para a resolução de outros fazeres não relacionados com o projeto de ensino.

Contudo, Libâneo (1992), ao versar sobre o propósito do ato de planejar, contrapõe-se ao discorrido, advertindo que o ato de planejar deve ser garantido e cumprido com responsabilidade, produzindo um espaço-tempo rico de pesquisa, de racionalização, de organização e coordenação da ação docente de forma articulada e contextualizada com os conteúdos abordados em aula.

Outro aspecto identificado como fator limitante para a execução do método de ensino foi a baixa frequência dos alunos na instituição, fato esse relacionado pelas professoras colaboradoras e pela escola especial “Renascença” com a *difficuldade de transporte* “Mão na roda”, ofertado pelo Governo do Estado do Espírito Santo; com a

família que, mesmo sabendo da necessidade de seu filho estar na escola especial, não o leva regularmente a esse espaço de ensino; com *motivos de doença*, associados à baixa imunidade do organismo dessas crianças.

Identificamos, no processo de intervenção, que a não regularidade das aulas de Educação Física se tornou um fator limitador para a execução do método de ensino, pois os alunos ficavam, em alguns momentos, sem participar das aulas por aproximadamente 20 dias, devido a fatores independentes à pesquisa, acarretando prejuízo no seu desenvolvimento e na aprendizagem.

No campo dos desafios, em relação ao método de ensino, fizemos os seguintes destaques:

Neste âmbito, fica como desafio, repensar a prática pedagógica desses alunos de forma a garantir e propiciar um processo de ensino em que todos os envolvidos estejam afetados de um fazer e pensar a educação para deficientes intelectuais, garantindo um processo que viabilize a continuidade e a ininterruptão do processo de ensino-aprendizagem, assegurando a todos o acesso ao saber histórico-cultural, priorizando e potencializando seus talentos e possibilidades em detrimento à sua deficiência, desafiando o nível de capacidade do aluno e investindo na condução do pensamento para atingir as funções mentais superiores, como sugere Góes (2002).

Afinal, a Educação Física Escolar na instituição que, por muitos anos, vem se baseando na perspectiva das abordagens não críticas da educação, mais especificamente a abordagem da educação psicomotora, para traçar sua proposta de ensino, tem priorizado a repetição dos movimentos vivenciados por meio de circuitos, em detrimento à sistematização e transmissão dos conteúdos historicamente construídos. Isso tem contribuído para a formação de crianças deficientes intelectuais menos críticas, menos criativas, menos autônomas e não transformadoras de seu contexto social.

Nesse sentido, ao tratar esses alunos de forma igualitária, sem perceber e viver suas diferenças, bem como as traçar estratégias de ensino comuns a todos, buscando prepará-los, torná-los aptos para o convívio social, deixando de

proporcionar-lhes oportunidades de sentir, pensar e agir no mundo ao qual fazem parte, a escola tem, cada vez mais, propagando a segregação.

Esta pesquisa mostra que as condições e circunstâncias podem ser mudadas, possibilitando às crianças com deficiência intelectual um agir com o mundo, permitindo-lhes participar ativamente da sociedade à qual estão física e intelectualmente inseridas. Sabemos que há limites, mas precisamos perceber que estes não são fatores impeditivos para a execução do método de ensino em questão no estudo.

É nesse sentido que a Educação Física deve possibilitar e potencializar o desenvolvimento das funções mentais superiores de seus educandos. Seu ensino deve ser instigante e criativo, a fim de se adotar uma postura produtiva e criadora de cultura por parte do aluno, como sugere Kunz (2006).

É importante considerar que o deficiente intelectual não nasce com capacidades cognitivo-afetivas limitadas. “Nasce, isto sim, com limitações neurológicas de diferentes tipos e graus, as quais interferem no desenvolvimento dessas capacidades na proporção do comportamento” (SILVA, 2003). Assim, é de extrema importância o educador ter em mente que quem deve ser educado é o aluno e não a deficiência.

Finalmente, o tempo dedicado a este trabalho foi uma mistura de sentimentos e sensações envolvidos por alegrias e angústias, mas, principalmente, de aprendizado, relacionado com aspectos de leitura, de escrita, de parceria, de entusiasmo profissional, de doação e dedicação a algo que deixa de ser seu e passa a ser de todos, mas, sobretudo, aprendemos que tudo o que pensamos sobre a capacidade dessas crianças é saber que elas sempre podem mais!

Esse foi um período doloroso do nosso processo de formação que se constituiu por uma constante *(des)*construção de ideias. Chegando ao fim, a sensação é de que precisávamos de mais tempo, de tempo do qual não dispomos mais. Infelizmente, discussões ficaram incipientes, leituras não foram feitas, mas, como o processo de formação é contínuo e permanente, refugiamo-nos a pensar que esse processo está só por começar.

Enfim... “Há um menino, há um moleque, morando sempre no meu coração [...]. Há um passado no meu presente [...] e toda vez que o adulto balança, ele me dá a mão. [...]” (MILTON NASCIMENTO- “Bola de meia, bola de gude”). Por enquanto, despedimo-nos aqui.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. Educação para todos: torná-la uma realidade. In: AINSCOW, Mel; PORTER, Gordon; WANG, Margaret. **Caminhos para as escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997. p. 12-31 (Desenvolvimento Curricular na Educação Básica; 6).

ALVES, Gilberto Luiz. Resenhas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 173- 178, 2008.

ANACHE, Alexandra Ayach. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa sobre os processos de aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual. In: BAPTISTA, C. R. et al. **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008. p. 47-57.

ANDRÉ, Maria Eliza D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005.

APAE BRASIL. **Apae Brasil**: federação nacional das apaes. Disponível em: <<http://www.apaebrasil.org.br>>. Acesso em: 10 set. 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BAUMEL, R. C. R. de C. Formação de professores: algumas reflexões. In: RIBEIRO, M. L. S.; BAUMEL, R. C. R. de C. (Org.). **Educação especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. In: **Caderno CEDES**, Campinas, v. 19, n. 48, 1999.

_____. **Educação física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

BRASIL, Presidência da República. Ministério da Educação. Decreto nº 6.571, de 17 de Setembro de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 28 jun. 2010.

CARLETE, J. M.; CHICON, J. F. História das pessoas com deficiência. In: CHICON, J. F.. **Educação especial: fundamentos para a prática pedagógica**. Vitória: EDUFES – CEFD, 2004. p. 9-32.

CHICON, J. F. **Prática psicopedagógica em crianças com necessidades educativas especiais**: abordagem psicomotora. Vitória: UFES. Centro de Educação Física e Desportos, 1999.

_____. **Inclusão na educação física escolar**: construindo caminhos. 2005. 495 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), São Paulo, 2005.

CHICON, J. F.; SOARES, J. A. Compreendendo os conceitos de integração e inclusão. In: CHICON, J. F. **Educação especial**: fundamentos para a prática pedagógica. Vitória: EDUFES – CEFD, 2004. p. 33-50.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar, crescer e aprender**: o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, Marta Kohl; REGO, Tereza Cristina; SOUZA, Denise Trento R. **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 95-114.

_____. Contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em educação especial. Trabalho apresentado no III Seminário de Pesquisa em Educação Especial, 2007.

_____. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em educação especial. In: BAPTISTA, C. R. et. al. **Educação especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008. p. 37- 46.

HILDEBRANDT, Reiner; LAGING, Ralf. **Concepções abertas no ensino da educação física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

HILDEBRANDT – STRAMANN, Reiner. A formação de professores de educação física para escolas públicas na Alemanha. **Revista da Educação Física**, Maringá, v.14, n. 2, p. 97-103, 2003.

SOUZA JUNIOR, Elias de; TOLEDO, César de Alencar Arnaut. **Educação e moral no pensamento de Kant**. Seminário de pesquisa do PPE, Universidade Estadual de Maringá, 2004. p. 97-106.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. 3. ed. São Paulo: Editora Unimep, 2002.

KIRK, Samuel A.; GALLAGHER, James J. **Educação da criança excepcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1998a.

_____. **Jogos infantis**: o jogo, a criança e a educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1998b.

KUNZ, Elenor. Esclarecimento e emancipação: pressupostos de uma teoria educacional crítica da educação física. **Revista Movimento**, ano V, n. 10, p. 35-39, 1999.

_____. Apresentação. In: KUNZ, Elenor. **Didática da educação física 1**. Ijuí: Unijuí, 2003. p. 7-11.

_____. **Educação física**: ensino e mudanças. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2004.

_____. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 7. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

LEONTIEV, Alexis. Os princípios de desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis; VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Moraes, 1991. p. 59-76.

LE BOUCHT, Jean. **Educação psicomotora**: psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 12. ed. Loyola: São Paulo, 1994.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil**: histórias e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2005.

MELLO, Maria Aparecida. Educação física, desempenho escolar e vida. In: PALHARES, Marina Silveira; MARINS, Simone. **Escola inclusiva**. São Carlos: EdUfscar, 2002, p. 207 - 224.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MONTEIRO, M. B.; CASTRO, P. **Cada cabeça sua sentença**. Oeira: Celta, 1997.

NUNES, Kezia Rodrigues. **Práticas curriculares da educação física na educação infantil**: um estudo de caso. 2007. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Faculdade de Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. Educação física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984): história e historiografia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo v. 28, n.1, p. 51-75, 2002.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, vygotsky, wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

_____. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. Ed. Scipione, 1993.

PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

REGO, T. C.. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir.; CARVALHO, Marília Pinto de.; VILELA, Rita Amélia Teixeira. **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 137-179.

SASSAKI, Romeu Kamuzi. **Inclusão, construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 6. ed. Campinas, SP: Autores associados, 1997.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, (SP): Autores Associados, 2007.

SILVA, Maria das Graças Carvalho. **A autopercepção de alunos/as que apresentam necessidades educativas especiais e suas redes de significações**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2003.

SOARES ET AL. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VAGO, Tarcísio Mauro. Início e fim do século xx: maneiras de fazer educação física. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 19, n. 48, 1999.

VERDOLIN FILHO, Ferruccio. **Rebeca, a galinha do traseiro careca.** Belo Horizonte: RHJ, 1988.

VICTOR, Sonia Lopes. **Aspectos presentes na brincadeira de faz-de-conta da criança com Síndrome de Down.** 2000, 133 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), São Paulo, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de defectología:** obras completas tomo cinco. Cuba: Pueblo y educación. 1997.

_____. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA 1

Pesquisadora – Qual é a sua percepção sobre as aulas de Educação Física na escola especial “Renascer”?

Prof^a. 1 – Bem, é, as aulas aqui, na instituição de Educação Física, é voltado para o desenvolvimento psicomotor do aluno, e também a gente prepara a aula de acordo também com o nível, né? Com a problemática de cada aluno e com o nível de cada turma, mais nem sempre a gente consegue atingir, porque, haja vista que os nossos alunos, que são pessoas com deficiência intelectual, deficiência intelectual, eles tem, a gente tem mais é preocupação de tá percebendo a potencialidade, trabalhar no que eles têm mais capacidade. A gente procura e, como posso falar, trabalhar no que eles têm de melhor, pra gente poder, investir nas potencialidades que eles tem, que agente pode tá desenvolvendo que eles podem dar um melhor retorno.

Pesquisadora – Você acha que as aulas acontecem da forma que deveriam acontecer? Você acha que a estrutura ou o próprio sistema da instituição dificulta um pouco o desenvolvimento das aulas?

Prof^a. 1 – Eu acho assim, que a estrutura física, questão de material, questão de profissional humano, e tal, eu acho que até atende à necessidade, mais nem sempre os alunos mesmo, eles, eles, e, como é que fala, ele é, estão naquele dia, estão aptos, estão bem com eles mesmos pra poder receber aquela aula que a gente prepara no dia a dia.

Pesquisadora – E o que você acha das aulas de Educação Física embasadas pelas perspectivas críticas?

Prof^a. 1 – E eu acho assim, que a gente fez esse trabalho e nessas aulas né? São seis meses com essa turma. Eu achei muito interessante essa prática progressista. Vejo que tem um retorno, que a turma me surpreendeu nos resultados atingidos. Eu acho que isso agora pode até ser um, a gente pode até investir nessa prática agora, a partir desse trabalho, desenvolvido durante esses seis meses. Eu achei que eles

deram um bom... tiveram um bom resultado, atenderam à expectativa e nos surpreenderam.

Pesquisadora – E você percebe alguma diferença do papel do aluno e do professor? Você percebe alguma diferença entre o papel que o aluno desenvolve na educação psicomotora e na teoria crítica que nós desenvolvemos? Afinal, você está vivenciando as duas propostas.

Prof^a. 1 – E eu percebi, em relação a isso mesmo, porque, na psicomotora, o professor fica muito como ditador, como o dono da situação. As vezes, não quer saber de fazer nenhuma problemática, não quer nenhuma opinião do aluno, não coloca o aluno talvez até pra pensar mais, então eu vi e percebi que, na progressista, a gente dá essa oportunidade ao aluno; ele se envolve na aula, ele mesmo propõe, ele dá ideia.

Pesquisadora – E você acha que vale a pena? Você acha que, pela deficiência intelectual que eles possuem, vale a pena investir na proposta pedagógica pautada nas teorias críticas?

Prof^a. 1 – E vai ser um trabalho lento que a gente começou a construir, mais que eu acho que vale a pena investir nessa prática progressista com nossos alunos, visto que o agente viu que o resultado foi bom.

Pesquisadora – Diante disso, por que as aulas embasadas pela abordagem crítica só são ministradas nas aulas de Educação Física acompanhadas na pesquisa de mestrado e não com as outras turmas?

Prof^a. 1 – E, então, eu acho que a gente percebeu que essa proposta **progressista** a gente tem que estudar um pouco com outras turmas com um comprometimento maior, porque eles têm mais dificuldade de tá articulando essa prática no o dia a dia, mais a gente conversou, nos vamos sentar agora com outros profissionais de outras turmas na área de Educação Física, pra gente propor esse tipo de trabalho progressista pro ano de 2010.

Pesquisadora – E você acha que o trabalho que a gente fez já dá um caminho por onde vocês seguirem?

Profª. 1 – E a gente tá encaminhando. Eu acho que deu embasamento. A gente viu que tem tudo pra acontecer, só que a gente também tem que ver se outros profissionais têm a condição de tá mudando o tipo de proposta que eles já vêm... e embutido na sua vida profissional, e se eles também vão conseguir desenvolver essa prática progressista que é uma coisa nova para com esses alunos nossos com deficiência intelectual.

Pesquisadora – Na sua avaliação, há produção de conhecimento e aquisição do mesmo por parte dos alunos nas aula de Educação Física acompanhadas na pesquisa?

Profª – Bem, eu percebi a diferença entre a prática da progressista em relação á outra prática que a gente vem desenvolvendo aqui na escola, que é a psicomotricidade. Foi em relação à expectativa que eles têm já, de inicio já, de aula, que eles já esperam, eles já ficam esperando o momento da gente já perguntar como foi a aula anterior, da gente lembrar da aula anterior e sempre tá jogando uma problemática. Então, durante toda a aula, eu acho que tá sendo importante porque, a gente tá sempre mudando a prática, lançando uma problematização, buscando que eles deem a resposta, que deem outra ideia, então eu acho que isso aí e todo, durante início e fim da aula, eu percebi que a gente já vê a diferença, né?

Pesquisadora – Você acha que o nosso conteúdo trabalhado durante esse período letivo seguiu um caminho, mas, na verdade, não para a gente, mas para as crianças perceberam que estávamos trabalhando com os jogos e brincadeiras populares?

Profª. 1 – Eu não sei, sinceramente se eles perceberam que o tema das aulas todas seriam e, através de jogos, né? Mas eu senti que eles captaram a ideia que, sempre nas aulas de Educação Física, a gente estaria mexendo com algum jogo que eles conhecem, que eles já tiveram a vivencia em casa ou na escola. Eles já esperavam que a gente ia mostrar algo diferente em relação ao brinquedo que eles já conheciam. Ah! E também pode ser que da turma de 10, 12, 3 perceberam, porque eu acho assim que a turma também tem, nessa turma tem muito aluno também comprometido, então eu acho que uns três, quatro podem até ter percebido que a gente tava trabalhando esse sistema durante todas as aulas, mas que eles tinham uma expectativa que a Educação Física fosse diferente das outras. Eu acho que

eles sentiram que eles estavam sempre seguindo aquele caminho de estar mostrando aquele brinquedo, falando sobre, e eles também que já haviam vivenciado isso.

Pesquisadora – Em decorrência do processo de intervenção, que resultados você poderia vivenciar, com relação ao desenvolvimento do aluno e com relação à proposta pedagógica.

Prof^a. 1 – E, então, eu percebi que, na proposta que a gente já desenvolve aqui, na escola especial “Renascer”, agente não dá muito ênfase, não que agente não trabalhe, a gente trabalha o cognitivo, mas a gente dá mais ênfase no motor, no aspecto físico, no que eles têm assim de negativo que a gente pode estar acrescentando e, já nesta perspectiva, nessa proposta da progressista que a gente trabalhou esses seis meses com esta turma, eu vejo que a gente dá mais ênfase na comunicação entre os alunos, na própria dicção que eles têm uma problemática maior, a gente fez eles pensarem mais e depois trabalhar tudo aquilo que agente proporcionou no início: a conversação, o conhecimento dos jogos, da onde vem, pra que serve, onde pode ser usado, então eu percebi que, nessa perspectiva, a gente trabalha mais a cognição.

Pesquisadora – O que você achou do planejamento colaborativo realizado durante o processo de intervenção com os alunos?

Prof^a. 1 – Esse período de planejamento foi muito importante, porque, durante esse planejamento, é que nos norteou, que deu embasamento, que deu alicerce pra gente está desenvolvendo essa proposta, e até pra gente está avaliando se a gente está tendo sucesso ou não pra gente ter algumas intervenções pra ver o resultado. A cada aula que a gente pode está voltando os pontos positivos, os negativos, e a gente sempre avaliando a prática durante o desenvolvimento das aulas.

Pesquisadora – E você acha que é interessante, por exemplo, o professor de Educação Física que está com o aluno específico da turma realizar o planejamento coletivo e colaborativo com a professora de Educação Física da turma?

Prof^a. 1 – Nossa! É essencial. É importantíssimo. Sem esse planejamento, eu acho que não anda o processo, o desenvolvimento não acontece. Isso é muito importante, o planejamento antes.

Pesquisadora – Com relação aos alunos específicos, a prática de vocês é de ficar com os alunos separados?

Prof^a. 1 – Não, eles são trabalhados com professor individual, mais o aluno junto com a turma. O trabalho do professor é junto com a gente, só que o aluno precisa do apoio de um profissional só para ele.

Pesquisadora – Em sua opinião, como você percebe a relação da escola especial “Renascença” com o processo de inclusão?

Prof^a. 1 – Eu acho que a escola especial “Renascença” vem caminhando, se esforçando de atender, de ajudar, de apoiar nesse processo da inclusão. Agora eu sinto que as escolas regulares têm muito ainda a acrescentar, têm muito a desejar ainda, porque falta estrutura, faltam professores capacitados pra atender nossos alunos com essa deficiência intelectual, visto que aqui eles trabalham todo esse desenvolvimento com a criança. Quando ele vai lá pra escola regular ou pra qualquer outro lugar, eles não são atendidos da forma que eles têm direito.

Pesquisadora – Com relação ao que a instituição se propõe, o que você acha?

Prof^a. 1 – Porque antes os alunos ficavam aqui além de todos os dias, tinha alguns que ficavam o dia todo, só que esta perspectiva já foi mudada, inclusive tem uns alunos que têm mais de 40 anos e permanecem aqui na instituição ainda, mais é um trabalho que já está se discutindo uma forma de onde esses alunos iriam depois de terminar o processo de escolaridade, um local pra que eles desenvolverem outro tipo de trabalho e não permanecer aqui na escola mais.

Pesquisadora – A escola especial, ela hoje tem a função escola ou reforço escolar?

Prof^a. 1 – De reforço escolar, até porque, por lei, a família é obrigada a matricular o aluno com deficiência intelectual num outro período numa escola regular e a escola especial aqui atender o reforço escolar duas vezes por semana.

Pesquisadora – E isso acontece?

Prof^a. 1 – Bem, isso acontece em relação à escola, sim, agora, em relação à família, essa prática ainda tem que ser mais fortalecida. A família ainda tem um pouco de receio em está deixando esse aluno, esse filho em outra escola, uma vez que eles percebem que ainda não tem uma prática voltada para esse tipo de aluno. O currículo em cima desse tipo de aluno não é uma proposta discutida, ainda não está colocada em prática, então, eu acho que a família tem esse receio de colocar o aluno, então ele só deixa aqui na escola especial “Renascença”.

APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA 2

Pesquisadora – Qual é a sua percepção sobre as aulas de Educação Física na escola especial “Renascença”?

Prof^a. 2 – A diferenciação que tem das escolas regulares é que aqui nós não podemos fazer um planejamento bimestral e anual para todos. A gente tem que ver a necessidade de cada um e trabalhar em cima disso, porque aqui nós temos, tanto nas turmas, tantos os alunos que vêm de fora que são específicos. A gente tem que trabalhar a necessidade de cada um. Não tem como fazer um planejamento anterior.

Pesquisadora – E é o que você acha das aulas de Educação Física embasadas pelas perspectivas críticas?

Prof^a. 2 – Eu gostei muito do trabalho, porque ali você pode ir vendo o desenvolvimento dos alunos, em relação, ao trabalho que você fez, de pensamento próprio deles, eles dão respostas, só que aqui, por exemplo, não podemos fazer esse trabalho com todos, porque nós não vamos ter essa resposta, por exemplo, com os altistas, com os mais severos, entendeu? Não podemos fazer com todos. A gente tem turmas como a que nós fizemos que vão dar certo e tem turma que não dá certo.

Pesquisadora – O que você percebeu em relação ao papel do aluno? Como ele se manifestou nas aulas e como ele se manifesta nas aulas que não são embasadas por essa perspectiva?

Prof^a. 2 – Interessante foi que eu estava conversando até com a Prof^a. 1, foi que assim, que tanto na aula que nós demos junto com você na progressista como nas outras aulas que a gente faz mais individual, eles têm o mesmo tipo de resposta, porque eles gostam muito de falar o que está sendo feito, eles gostam de viajar. Você via bem a viagem deles. Eles davam respostas que não tinha nada a ver. Então, eles têm esse mesmo tipo de resposta nas duas formas. O que eu achei legal com essa turma, dessa forma progressista, é porque eles vivenciaram mais o que

estava sendo trabalhado, eles entenderam mais o que estava sendo proposto o trabalho.

Pesquisadora – Você nota diferença no papel do professor ou você acha que ele vem se manifestando da mesma forma que nas aulas propostas pela educação psicomotora?

Prof^a. 2 – Eu acho que da mesma forma, porque aqui a gente nunca pode trabalhar uma coisa só por trabalhar. Todo o trabalho que é feito aqui com eles a gente tem que ter um objetivo, porque isso é para o desenvolvimento deles. Então, da mesma forma que nós trabalhamos com o método progressista que é de você vivenciar cada etapa é a mesma coisa, também da forma como a gente trabalha. Porque cada aula a gente tem que mostrar para eles o que está sendo feito, tem que fazer pergunta para ele para ver se ele dá um retorno para a gente, então eu acho que aqui... na escola regular, não. Porque eu sei que época, inclusive eu trabalhava com PA2, e é esse trabalho progressista o PA. Era, né? E lá eu achei que o desenvolvimento foi muito melhor do que o convencional, agora aqui, não, a gente tem que fazer esse trabalho. De qualquer forma, a gente tem que fazer esse trabalho, visando à forma progressista.

Pesquisadora – Na sua avaliação, há produção de conhecimento e aquisição do mesmo por parte dos alunos nas aulas de Educação Física acompanhadas na pesquisa?

Prof^a. 2 – A produção de conhecimento e aquisição do mesmo, você quer saber se houve, é isso?

Pesquisadora – Isso.

Prof^a. 2 – Lógico que houve, porque você viu quanto de resposta você recebeu deles, entendeu? Que você retornava, eles lembravam o que tinha sido feito na aula anterior e isso aqui já é um avanço imenso para a gente, porque o déficit deles é justamente esse, do esquecimento. Eles não lembram o que foi feito anteriormente. Então, para mim, eu achei fantástico, porque só as respostas que eles deram, de lembrar, de trazer coisas que eles vivenciavam em casa para dentro da aula, para mim já foi válido demais.

Pesquisadora – Mas, com relação ao conhecimento, você acha que eles hoje dariam alguma resposta sobre o que vivenciaram nas intervenções?

Prof^a. 2 – Concerteza. Inclusive nós fizemos isso na aula. No dia em que nós finalizamos lá as perguntas que nós fizemos, nós obtivemos muitas respostas. Na hora que soltou a pipa, na hora do vai e vem, respostas que eles tinham que estar com aquilo ali na cabeça, senão ele não iam dar.

Pesquisadora – E em decorrência do processo de intervenção, que resultados você poderia evidenciar no desenvolvimento dos alunos, com relação à prática pedagógica? Se você acha que teve resultados, quais você conseguiria falar nesse momento.

Prof^a. 2 – Lógico que teve resultado, sim. O resultado que eu acho é justamente esse. Como eles vivenciaram todas as propostas e eles nos deram esse retorno de falar dos brinquedos, da casa deles como eles faziam, do que eles podiam, do que eles não podiam. Em relação a eles, para mim, é um retorno, porque o déficit deles é muito maior do que um aluno dito normal. O retorno tanto deles como nossos, foi muito legal, porque nós não acreditávamos que eram possíveis deles, entendeu? E também aprendemos com eles, porque muita coisa que a gente ia fazer tivemos que mudar porque via que precisava de mais um pouquinho nas aulas. Para mim foi isso, que lembro.

Pesquisadora – E com relação à prática pedagógica, você acha que essa prática dá resultados?

Prof^a. 2 – Dá.

Pesquisadora – Vale a pena investir nela?

Prof^a. 2 – Vale porque isso vai ficando na memória da criança e eu acho que aqui, como em qualquer outro lugar, a gente precisa colocar na cabeça da criança que aquilo ali que está sendo aprendido não é uma coisa que está se fazendo por fazer. Que ele tem que fazer, mas tem saber porque que ele está fazendo. Eu sempre achei que deveria ser dessa forma e eu sempre agi assim com meus alunos, porque eu acho que, quando você... uma coisa você tem que falar com ele e perguntar

também o que eles estão fazendo, o que eles estão sentindo. Isso é o que vai dar o retorno para a gente e para eles. Eu acho que deve continuar assim, só que, como eu falei, aqui, na escola, nós temos casos que nós não temos como aplicar. Você mesmo viu dias aqui que não tinha nem como dar aula. Quando eles estão sem remédio, quando eles... o caso clínico é diferenciado. Mas vale a pena investir, sim.

Pesquisadora – E outra questão. Eu estive aqui em alguns outros dias e percebi que, no andamento de aulas que não eram acompanhadas pela pesquisa, a prática comum era a educação psicomotora e, então, por que vocês não propuseram esta abordagem metodológica para o ensino em outras turmas?

Prof^a. 2 – Mas foi o que nós conversamos que eu estava até conversando com a Prof^a. 1 e com a Prof^a. 3, que, no próximo bimestre, nós poderemos até pensar em fazer um trabalho desse porque neste bimestre nós traçamos o que vamos trabalhar com os alunos, com as turmas, o que que nós iríamos fazer. Estávamos conversando que, com as turmas maiores, a gente pode fazer um trabalho não tão infantil, levando para outros aspectos, mas fazer um outro tipo de trabalho. Só que nós já tínhamos formado o nosso trabalho, o nosso planejamento com essas turmas neste bimestre, vamos seguir porque nós já fizemos e já entregamos, mas, para o próximo bimestre ou para o próximo ano, já falei com a Prof^a. 1, seria interessante com esses meninos fazer esse tipo de trabalho, entendeu? Porque eu acho que, na nossa mostra cultural, como já falamos com você, nós vamos falar sobre as vitaminas, sobre a importância do exercício, então a gente já está começando a fazer para já preparar para esse tipo de aula. Nós não tínhamos como mudar porque nós já tínhamos feito o planejamento, inclusive tínhamos falado com eles. Eu, por exemplo, com a minha turma, eu falo: ‘vamos fazer isso? O que vocês acham?’. Eu pergunto para eles, eu também ouço muito. Eu acho válido para eles você trabalhar o que eles gostam, não é só o que a gente quer, porque eles já têm tantos atropelos aí que também devemos dar um pouquinho de gosto.

Pesquisadora – O que você achou do planejamento colaborativo realizado durante o processo de intervenção com os alunos? Como ele enriquece as pessoas que participam dele?

Profª. 2 – Eu acho que todo planejamento tem que ser colaborativo, porque a gente não trabalha o aluno sozinho. A Educação Física trabalha com o aluno mais ele está inserido ou em outra sala ou como aqui, na escola, ele é específico e tem outros professores do PPE, das oficinas que estão lá em cima. A gente sempre faz aqui o planejamento colaborativo. Eu acho que o que falta para uma pessoa a outra supre, então para mim, o planejamento tem sempre que ser colaborativo nunca individual, senão como é que você vai trabalhar? Sozinho, só você e mais ninguém? Aquele aluno não é assim. A pessoa que está ali tem que ser trabalhada entre todos igual. Eu trabalho de uma forma o outro professor de outra, como é que vai ficar a cabeça desse menino?

Pesquisadora – E por que vocês não têm a participação do pedagogo no momento do planejamento?

Profª. 2 – Nós temos a participação do pedagogo. De 15 em 15 dias, a gente se reúne, inclusive com as psicólogas da escola.

Pesquisadora – Eu nunca vi. Pelo menos nesse período que estive aqui, ela nunca esteve presente nos momentos de planejamento.

Profª. 2 – Na parte da tarde realmente esse ano ficamos praticamente sem, mas sempre tem a pedagoga e a psicóloga. É porque estamos sem, aí a escola contratou, nem foi o Estado. O Estado não está contratando para a escola especial o pedagogo.

Pesquisadora – A pedagoga daqui possui mil e uma utilidade, porque, quando eu a vejo, ela sempre está em outra atividade que não a pedagógica. É complicado. E só tem ela?

Profª. 2 – Só tem ela.

Pesquisadora – Em sua opinião, como você percebe a relação da escola especial com o processo de inclusão? Com relação à função que a instituição exerce hoje? Como ela está inserida nesse processo?

Prof^a. 2 – Ela está inserida. Ela prepara o aluno para uma escola regular. A preparação que a gente faz aqui é de preparar o aluno mesmo para uma escola regular. Aqui nós não tratamos o aluno como uma escola diferenciada. A gente trata o aluno como se ele estivesse em uma escola regular. Só que o complicado é você conseguir atingir isso, porque aqui eles são tratados de uma forma, atendidos individualmente e, quando chegam lá e se deparam com turmas de 30, 40, e que ele vai ser mais um, aí complica, porque, infelizmente, a gente trata de uma criança que tem um problema clínico, não é uma coisa que você pode falar assim: ‘Ah, vou conversar com esse menino e ele vai melhorar.’ Não é, entendeu? Então é complicado. A gente faz o trabalho com eles, igual, por exemplo, os meninos maiores. A gente trabalha o vôlei, trabalha o handebol, trabalha o atletismo e vai explicando: ‘Gente, vai oh!’. Aqui, na escola, é assim também. Você tem que prestar atenção. Se vocês não prestarem atenção como é que vocês vão aprender? A gente vai mostrando para eles. O problema é a realidade que eles se deparam quando eles vão para lá.

Pesquisadora – Não há comunicação entre vocês?

Prof^a. 2 – Não, não. A comunicação que há é com os gestores, o pessoal de apoio das secretarias e não das escolas.

Pesquisadora– Como a instituição vem se inserindo no contexto de reforço escolar?

Prof^a. 2 – Aqui nós temos alunos da Prefeitura. Tem todo um processo de avaliação. A própria Prefeitura com negócio de falta, sei que tem todo esse processo. A relação da escola especial com os alunos é a mesma coisa. O que muda é o sistema que modificou, que, para o menino estar inserido aqui, ele tem que estar na regular. Na minha opinião, muitos alunos que estão aqui não têm condições de estar numa escola regular, porque lá não vai ter ninguém para limpar esse menino. Nós temos muitos alunos aqui que não sabem segurar o esfíncter, não tem controle. Nós temos autistas aqui que não param um segundo. Que preparo vai ter as escolas? O dia que o sistema, o governo, reconhecer essa inclusão e levar isso a sério e preparar as escolas para receber essas crianças. Porque é difícil, não é falar: ‘Ai, que lindo! Eles estão indo para a escola regular.’. Mas, tem que lembrar de todo o problema que essa criança tem em relação ao seu estado clínico. A gente aqui prepara as crianças

realmente para isso. Mas é um choque muito grande tanto para os pais como para as crianças, quando eles chegam lá. Eu tenho um aluno de manhã que aqui ele é normal. Ele entende tudo o que a gente fala, a gente faz todo um trabalho com ele, ele responde tudo mas, quando ele vai para a escola, ele é o coitadinho, por que ele é Down. É um absurdo, nós sabemos que tem uma professora que trabalha nessa escola e que ela fica indignada porque as pessoas tratam ele como o coitadinho, o retardado ainda, e ele lá fica sem fazer nada direito e aqui ele faz tudo. Então é essa preparação que a gente tenta fazer com as pessoas que vêm aqui, que esses meninos são normais. Todos nós temos uma deficiência, todos nós somos deficientes e as pessoas têm que estar preparadas para isso, para recebê-los lá e tratá-los como normais. E não é isso que acontece.

Pesquisadora – Uma questão que me preocupa é a comunicação. Por exemplo, no ano passado, quando eu comecei a vir aqui e me deparei com meu aluno da manhã, e falei: “Nossa! Ele vem para este espaço e eu não sabia”. Então, a gente não se fala, um não sabe o que o outro está fazendo e qual proposta de aula está seguindo. Isso dá um nó no aprendizado desses alunos.

Prof^a. 2 – Esse trâmite da instituição “Renascer” e escola eu não sei te responder porque isso é uma coisa lá de cima, superior ao nosso trabalho. A gente acha que deveria ter um maior entrosamento.

APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA 3

Pesquisadora – Qual é a sua percepção sobre as aulas de Educação Física na escola especial? Mas de um modo geral.

Prof^a. 3 – Você veio com uma ideia nova, mas que aqui não é uma prática. O que você trabalhou vai acrescentar muito para as nossas aulas. Não digo que será em todas as aulas

Pesquisadora – Mas, de um modo geral? Sem pensar um pouco no que foi a proposta que nós trabalhamos.

Prof^a. 3 – A gente tentar trabalhar muito o aluno, com aulas criativas, mas nem sempre a gente consegue, visto a necessidade de cada criança. Tentando criar, aqui tem muito material. Acredito que são aulas que tentam atender às necessidades do aluno, porque aqui a gente não trabalha só isso, tem a parte de treinamento, tem dança, então as aulas são boas, são criativas, e é aquilo que eu falei, muitas vezes a gente não consegue atingir os objetivos por causa da necessidade do aluno, às vezes não atinge esse ano, mas atinge o ano que vem. As aulas são criativas.

Pesquisadora – Mas são embasadas pela educação psicomotora?

Prof^a. 3 – Isso. Todas elas.

Pesquisadora – Com olhar para o corpo, aspectos motores?

Prof^a. 3 – Isso, com o olhar para as questões motoras porque aqui a gente tem aluno PC, a gente tem que tá trabalhando a parte de consciência corporal, principalmente na parte de dança. O aluno tem que está conhecendo o seu corpo. Na dança, eu faço isso direto. Mesmo, às vezes, as coisas são bem repetitivas até para eu estar alcançando o meu objetivo. De um modo geral, é isso que a gente trabalha. A proposta da escola especial é essa mesmo, a consciência do corpo.

Pesquisadora – O que você achou da Educação Física embasada pela perspectiva crítica?

Prof^a. 3 – No início, eu achei que como tudo que é novo é complicado, não fácil. No início, eu fiquei assim: ‘Será que vai dar certo? Será que não vai?’ Mas, com o passar do tempo, eu achei muito interessante. Eu senti que os alunos ficaram participando mais da aula. E até ontem, nós fizemos uma aula bem parecida. Porque nós temos uma turma de quarta feira que é uma turma bem complicada. Então você coloca um circuito. Nós trabalhamos muito circuito aqui, não sei se você já observou isso, eles assim dão um trabalho danado, porque, enquanto você tá fazendo com um, o outro está correndo e, na aula mais aberta, todos participam ao mesmo tempo, então nós utilizamos bem mesmo essa tua aula, lembrando da aula eu senti que deu menos trabalho, eles gostaram mais da aula, foi até com arco onde eles jogavam para cima, jogavam para baixo. Depois de um certo tempo que a gente fica aqui, tem coisa que a gente vai desaprendendo como a conversa, a gente vai esquecendo, até pelo que o aluno apresenta, mas a gente poderia tá fazendo isso e acaba esquecendo. Não eu tenho que começar agora. Agora vou trabalhar com a pinça, e você não fala com o aluno só vai fazendo, então, quando a gente vai ficando um tempo maior aqui, a gente vai deixando de fazer algumas coisas que aprendeu. Então foi legal você ter vindo, foi um toque a mais. Foi muito bom.

Pesquisadora – E você percebeu alguma modificação da forma do professor ministrar a aula, da educação psicomotora para a aula mais progressista, mais crítica. Assim, o papel do professor, você acha que muda?

Prof^a. 3 – Muda. Porque, na nossa, você fala e o aluno escuta, e nessa não, você permite mais o aluno, às vezes você aprende com o aluno, às vezes você pensa um movimento e ele cria um outro que você não tinha pensado ainda. Então fica mais... Não fica mais um fala e o outro executa e sim os dois falam e dois executam, e acabam até contribuindo para a aula diferente, modificando, você pensa de um jeito aí surge uma... Quando pede para jogar um arco para frente e ele joga para cima. Então não fica só eu falo e outro executa, tem a participação dos dois. Achei superinteressante.

Pesquisadora – E com relação ao papel do aluno, você observa alguma diferença?

Prof^a. 3 – Eles gostaram mais de estar fazendo, se sentiram até mais livres também, porque você acaba limitando, quando não dá uma aula aberta. Se sentiram mais livres, até mais felizes com as aulas, eu achei [risos]. Eu falei que a aula da Pedra da Cebola é uma aula que nós deveríamos fazer mais, porque dar aula só numa quadra, num espaço fechado é enjoado mesmo. Depois que passa de um certo tempo, ela se torna cansativa, repetitiva, né? Eu tento ao máximo, eu tento fazer ele levantar o tecido, fazer a bolinha, mas chega um hora que esgota, e lá fora não, vai motivar ele e aqui, apesar de ter muito material, não tem como inventar muito. Lá fora tem outras motivações, outras coisas para ele ver. Tem a grama, se vai soltar a pipa aqui não dá para soltar. Aquela coisa toda.

Pesquisadora – Por que vocês não ministram as outras aulas de Educação Física embasadas pela perspectiva crítica?

Prof^a. 3 – É isso que eu estou falando para você. Eu acredito que a progressista da para algumas turmas, como naquela faixaetária e dependendo da turma. Agora a turma que tem um comprometimento maior se torna mais difícil. Agora algumas turmas, a Prof^a. 1 não te falou, não? Ontem eu até brinquei, vamos fazer a aula da Fernanda que vai dar mais certo. E foi até legal. Então eu acho que daqui para frente a gente pode estar até observando isso e tá fazendo com algumas turmas. Claro que algumas como eu falei... depende do comprometimento da turma, a que tem comprometimento maior fica mais difícil. Agora, claro, você veio com uma ideia nova e a gente pode estar adequando em alguns momentos está fazendo ela, a aula mais progressista e em outros, quando a gente ver que não dá. Ontem a gente já começou.

Pesquisadora – Na sua avaliação, há produção de conhecimento e aquisição do mesmo por parte dos alunos nas aulas de Educação Física acompanhadas na pesquisa?

Prof^a. 3 – Eu acho que alguns alunos não absorveram, mas uns 70 a 80% da turma sim, porque, se você perguntar hoje para eles, eles vão saber, então assim talvez até pela deficiência deles fica mais difícil, mas 70 a 80 % da turma sim. E mesmo depois que você saiu, eu já até falei que eu ia pegar a Paola separada, mas você sabe o que eu vou fazer com a P.? Ela é uma aluna PC, você sabe, mas eu não vou

mais tirá-la da turma, eu vou fazer com a P. com outra aluna da dança para trabalhar a caminhada, a pinça que ela precisa, mas vou deixá-la nessa turma porque ela também precisa, ela está aprendendo, ela tá trocando conhecimento. Quando você pergunta quem inventou a peteca ela tá criando. Então vou deixá-la nessa turma e assim não vou deixar de dar os dois momentos para ela. Já conversei com a mãe dela que eu vou estar atendendo na terça e na quinta. Porque os pais também cobram da gente: 'Por que que a minha filha não está caminhando?' Porque aqui ela era atendida pelo fisioterapeuta mas este ano não teve, como, então, vou estar dando a ela o que é ideal, pelo menos no meu modo de ver, uma aula para trabalhar os aspectos motores, de caminhada, pinça, de fortalecimento de membro inferior, superior, e esta aula que é superimportante para ela, que ela deve ficar naquele contexto. Por que ela não estuda junto com eles?! E na Educação Física vai ter que separar. Então eu acho que a única opção que eu arrumei, que eu pensei foi essa.

Pesquisadora – Em que momentos você conseguiu perceber que eles apreenderam conhecimento. Como você consegue materializar esse fato?

Prof^a. 3 – Na peteca, por exemplo, quando eles começaram a falar. Não foram todos, mas alguns falaram. Na hora de fazer o movimento, tentando fazer do jeito deles. Soltando a pipa. Lembrando do que foi falado nas aulas anteriores. Então, nessa hora, eu achei que eles produziram, não só a parte teórica mais a prática também, porque não podemos deixar de trabalhar a teoria. É como eu falei: com o tempo e a correria a gente acaba não falando muito. Mas é muito importante dar a teoria também, porque não adianta fazer, sem saber o que está fazendo. E, no início, quando eu cheguei aqui, eu fazia muito isso, mas agora não estava fazendo. Com as aulas, eu comecei a falar e a fazer isso. Então é bom ter pessoas como você aqui.

Pesquisadora – Em decorrência do processo de intervenção, quais os resultados práticos que você poderia evidenciar em relação ao desenvolvimento dos alunos e às propostas pedagógicas?

Prof^a. 3 – Eles gostaram mais da aula, ficaram menos agitados. O aluno quer uma aula mais aberta. Em relação à proposta, eu já estou pensando em mudar. Já estou pensando em relação a P... porque, quando você chegou, eu procurei a mãe dela

para explicar que, após o projeto, ela voltaria a ter aquele estilo de aula, mas eu já a procurei novamente para dizê-la que a P. vai um dia fazer aula com a turma e em outro dia vai receber atendimento individual. Eu já estou mudando, não vou dizer que vou mudar em tudo, senão estarei mentindo. A turma da professora B. é uma turma complicada, então eu não consigo ainda.

Pesquisadora – O que você achou do planejamento coletivo?

Profª. 3 – É o que nós vamos fazer agora [Profª. 1 e Profª. 3], porque eu quero ficar junto com ela. Antes era separado. Achei que foi ótimo todo mundo junto, porque cada um dá a sua ideia.

Pesquisadora – Como você percebe a relação da escola especial com a discussão com a inclusão?

Profª. 3 – A instituição já faz um trabalho com os pais, explicando que os alunos devem estar na escola regular. Nós [Profª. 1 e Profª. 3] fazemos uma caminhada onde fala-se sobre o que é inclusão. Já demos alguns passos que são importantes.

Pesquisadora – A instituição é organizada de forma a ir ao encontro do discurso de inclusão?

Profª. 3 – A escola tem feito de tudo para falar dos direitos que os alunos têm. Eu acho que os alunos devem estar aqui e na escola regular, porque só lá não vai atender. Mas ficar só aqui ele vai ficar isolado. Mas fica só lá ele não vai... Por que a escola tem muitos alunos, não tem um treinamento adequado. Tirar a escola especial não é legal, pois ele vai ficar sem trabalhar algumas de suas necessidades.

APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O DIRETOR ESCOLAR

Pesquisadora – Diretor, qual é a sua percepção sobre as aulas de Educação Física na escola especial “Renascer”? Qual a sua percepção das aulas?

DE – É, as aulas de Educação Física, ela traz um grande benefício para os alunos, e o que a gente vê como nosso processo aqui de aprendizagem. É, muitas vezes, nós temos que nos adaptar, muitas vezes no que a gente vai passar para os alunos. Nós fazemos muitas vezes uma avaliação, pré-avaliação do que é desenvolvido para cada caso específico das turmas e fazemos, adaptamos todo o processo encima daquela turma ou daqueles alunos.

Pesquisadora – Mas é baseado em circuitos?

DE – Sim.

Pesquisadora – E fica restrito aqui, à quadra, ou é feito saídas com eles?

DE – É feita algumas atividades fora também, e até em outros ambientes, né? Porque muitos alunos nossos também não vivenciam esse tipo de vivência em outros ambientes de estar conseguindo até... que eles ficam muitas vezes até presos dentro de casa, e não têm essa vivência até no cotidiano deles, na rua, numa caminhada, nessa situação também.

Pesquisadora – Eu não sei se aqui tem uma janela grandona, se dá pra você vê, se, em alguns momentos, eu acredito que não em todos, mas em alguns talvez você tenha vivenciado, tenha visto as aulas. E eu queria saber o que você achou. Das que você viu, se é que você viu. Como foi? O que você percebeu?

DE – É eu percebi uma interação maior, né? Com os alunos, porque o que foi passado foram coisas que muitas vezes eles vivenciam, eles imaginam, então isso dava motivação maior para que eles desenvolvessem as atividades.

Pesquisadora – E daqui dá pra você ver? Qual que você viu que você lembra?

DE – Sim. Eu lembro uma que jovens estavam fazendo joguinhos.

Pesquisadora – Aqui você falou da pipa, também.

DE – Pois é, foi da pipa, mas tinha uma outra, que os meninos estavam em uma roda. Era uma brincadeira que a gente fazia muito.

Pesquisadora – Galinha do vizinho?

DE – Foi à galinha do vizinho. Isso aí. Eu sempre trabalhava encima disso. Eles adoravam, então eu sempre via essa farra. Muitos deles vivenciaram aquilo ali. Então, quando fizeram pra eles foi uma beleza.

Pesquisadora – Eles sabiam cantar músicas.

DE – Eu fazia muito isso com eles.

Pesquisadora – E eles gostaram mesmo da “galinha do vizinho”. Em compensação, uma que a gente fez do “lá vai a bola”, eles não entenderam muito bem, aí a gente teve que repetir.

DE – O que acontece muitas vezes. A gente vai fazer alguma atividade, vai mudar alguma atividade com eles, nós temos que repetir, repetir até que eles consigam ter aquele conhecimento. Então essa repetição muitas vezes... se você mudou, olha vamos fazer essa atividade, uns pegam, mas a maioria não pega naquele momento, então, pra eles fazer e realizar certas atividade, a gente tem que fazer a repetição, não tem jeito.

Pesquisadora – É, tem que fazer. É uma coisa que até a retomada das ideias, do que foi feito.

DE – Aí, por último, a gente faz as adaptações, porque muitas vezes a gente quer o resultado imediato. Não adianta o resultado imediato com poucas atividades. Alguns conseguem, mas, no total no caso de um grupo, é muito difícil, se você, no caso, vai dar uma queimada: ‘Ah! Vou dar uma queimada hoje.’ Aí, no outro dia você fala: ‘ó nós vamos brincar de bandeirinha.’ Aí trava tudo. Então você faz o trabalho com toda metodicamente... devagar e tal. Aí depois eles vão conseguir pegar todo o

objetivo daquela brincadeira, a não ser que psicomotricidade que nós conseguimos ver e colocar aqui. Pra nós foi o que deu uma melhora no resultado. Entendeu por isso que não foi ninguém que colocou, mas, pelos estudos, nós fizemos um grupo um tempo atrás, nós vimos que isso se dava maior devido ao comprometimento de certos alunos. Então por isso a psicomotricidade foi uma coisa que nós vimos resultado. Eles faziam atividade, daqui a pouco a menina tava fazendo movimentos, que, se a gente fizesse com outros métodos, a gente não ia conseguir.

Pesquisadora – Ah, tá...

DE – A psicomotricidade foi o que nós conseguimos ver maiores resultados.

Pesquisadora – É, eu estou perguntando isso porque assim, no caso específico da escola especial “Renascer”, mas quando a gente fala em trabalhar com crianças com necessidades especiais, automaticamente vem o trabalho com a psicomotricidade com relação ao comprometimento motor, mas a gente também esquece do comprometimento intelectual.

DE – Isso, mas muitas vezes não é que... a gente tem que balancear os dois. Muitas vezes a gente faz o exercício, muitas vezes esse comprometimento motor é o que mais eles têm dificuldade.

Pesquisadora – É por isso que eu achei que talvez tivesse uma orientação.

DE – Foi o que deu maior resultado pra nós. Os estudos, nós pensamos em usar alguns livros e, nesses livros, decidimos adotar essa maneira de trabalhar. E a psicomotricidade deu maior resultado.

Pesquisadora – Ah! Interessante. Eu não sabia disso. Achava que era uma coisa que desse assim, que chegasse pra vocês.

DE – Não, não. Quando eu cheguei aqui, não tinha nada, nada, nada. Eu falei: ‘Meu Deus do céu.’ Como a gente não sabia e outra, que não tinha nada, então vamos começar a estudar e estudar ler livros e fazer pesquisas. Aí chegamos encima da psicomotricidade e aí vimos resultados, aí nós... olha, na Educação Física, nós conseguimos fazer com esse propósito.

Pesquisadora – E o você acha assim, como você observou, você que trabalhou, antes de estar aqui você foi professor da instituição, então você tem o conceito de causas. Pelo menos observando você consegue, você achou que teve um ganho pros alunos, se valeu a pena, se não valeu?

DE – É o que eu falo, tudo aqui a gente tem que fazer... Como eu falei, nós trabalhamos muito com a psicomotricidade, mas outros métodos outros processos que a gente possa estar utilizando, isso aí é válido. E muitas vezes nós utilizamos disso aí e trabalhamos a psicomotricidade sem saber que trabalhamos.

Pesquisadora – É foi uma coisa que até eu bati muito na tecla com a professora.

DE – A gente tá trabalhando, não adianta a psicomotricidade...

Pesquisadora – Ela está permeando tudo.

DE – A gente dá uma atividade lúdica lá, e a gente tá trabalhando, entendeu? Não tem jeito. Como você falou, nós fazíamos algumas brincadeiras lúdicas, e eles adoravam, adoravam, mas a gente tava trabalhando dentro... Aquilo ali é psicomotricidade também. Não é só fazer movimentos, movimentos, movimentos, não. A gente faz atividades que... então é isso aí tudo que leva a motivar os alunos a atingir um objetivo, uma proposta que a gente tentou passar isso aí é válido.

Pesquisadora – Na sua avaliação, teve produção de conhecimento, aquisição de conhecimento por parte dos alunos com esta proposta mais progressiva de Educação Física? Não sei se você teve a oportunidade de conversar com as professoras, com os próprios alunos.

DE – Eu conversei com duas professoras. Elas viram e elas me passaram também que foi bem aproveitada essa proposta, acho que foi a Prof^a. 1, que falou.

Pesquisadora – É e foi uma coisa interessante, que antes eles sentavam, mas eles não tinham aquela rotina de aula. E nós quatro criamos com eles uma rotina, até para a gente poder conseguir falar e explicar o que ia ser vivenciado na aula. E eles já sentavam e ficavam lá assim: “A gente não vai brincar, não? Tia, a gente vai

brincar?”. Foi muito legal. Em decorrência do processo de intervenção, quais os resultados que você poderia está evidenciando?

DE – A motivação, a maior participação deles, tem até a questão que eu vi ali, que às vezes é até uma questão disciplinar mesmo, de eles esperarem, ouvir, o que vocês tinham para passar para eles. Muitas vezes, eu olhava aquela turma toda sentadinha, aí eu falei: ‘Meu Deus do céu, que legal’. O que ficava fora da roda daqui a pouco, quando eu via já estava lá no meio. Bacana foi a motivação deles, deles participarem, eles gostam, né? Ainda mais em Educação Física. Se falar em Educação Física é o amor deles. Na Educação Física a gente tem uma vivência e quando a gente começa a trabalhar com atividades dessa maneira, aí agente vê que pode ser autista, down, pode ser tudo, que eles entendem.

Pesquisadora – Eles entendem, o mais bacana é isso. O que a gente mais tinha medo era deles não entenderem, deles reproduzirem sem entender.

DE – Quando chega aqui, o pessoal: ‘Não, eu só quero trabalhar com down, eu só quero trabalhar com autista, eu não gosto disso’. Olha, vamos trabalhar todo mundo junto, eles vão aprender do jeito deles, mas daqui a pouco vai estar todo mundo engajado, trabalhando igual.

Pesquisadora – A turma era bem mista.

DE – Pra você ver, tinha down, autista, tinha um com paralisia cerebral, o deficiente auditivo todos eles participam, muitas vezes as pessoas, até os professores, falam: ‘Eu não consigo trabalhar com...’ eu acho que não é verdade.

Pesquisadora – Tinha um que não verbalizava o M., mas ele gesticulava de forma que a gente entendia o que ele queria dizer. Ele dava o jeito dele. Aqui o planejamento dos professores de Educação Física é em horários comuns. Então, o que você acha do planejamento ser feito de forma colaborativa?

DE – Aqui, como é muito diversificado, né? Os alunos mas eu sempre falo, eu acho que o planejamento em si, se estiver de todo modo engajado num grupo grande de professores, olha vai ajudar a todos, tanto aluno como professor, porque vai surgir ideias de um colega com o outro, e isso aí que a gente vai conseguir ter um bom

resultado, porque, muitas vezes, o professor está fazendo ali, só pensa nele, é ele e pronto, não quer saber de opinião, não quer saber da vivência do outro. Esse aí é um problema seriíssimo que eu encontro aqui. Devido ao grupo grande e isso não conseguir muitas vezes trabalhar. Todo mundo tem um horário junto, né? Na sexta-feira, mas eles não conseguem sentar pra estar fazendo um planejamento coletivo que possa um estar ajudando o outro. É muito difícil.

Pesquisadora – Conversando com elas, foi uma coisa que elas acharam muito interessante, porque cada um vinha com um pouquinho da sua vivência que colocavam.

DE – É. Olha, é melhor fazer dessa maneira, entendeu? Então isso aí que é o interessante, de elas estarem pegando esse momento, aproveitando esse momento, como se destaca lá. Olha como aquele professor trabalha e que poderia estar ajudando o outro e aquele que não está fazendo um trabalho legal também não quer saber colocar tudo por água abaixo.

Pesquisadora – Como você percebe a relação da escola especial com o processo de inclusão?

De: Olha, a escola especial “Renascer” em si... a inclusão nós fazemos, mas, devido às mudanças que ocorreram que retirou da instituição a escola regular, nós estamos fazendo nosso papel. Os alunos estão lá na escola regular, nós fazemos a complementação no contraturno e damos todo o suporte para que eles tenham um bom desenvolvimento lá na escola comum, mas o que está faltando? É a capacitação de profissionais lá fora. Nós tivemos que fazer algumas mudanças dentro no nosso currículo aqui que nós conseguimos através dos nossos métodos de não ter muitas mudanças. Então, foram só adaptações. Trabalhamos em questão das necessidades que os alunos possuem, porque lá eles não oferecem, mas nós oferecemos aqui. O importante é ter uma instituição séria que tenha propósito em estar fazendo a Educação Especial.

APÊNDICE E – PROTOCOLO DE PESQUISA CIENTÍFICA

PROTOCOLO DE PESQUISA CIENTÍFICA

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

1. Nome do projeto: EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA ESPECIAL NA PERSPECTIVA DAS TEORIAS CRÍTICAS.

2. Pesquisador/es Responsável/is: Fernanda Pires Pagotto, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo.

3. Objetivo do Projeto: investigar e analisar resultados práticos da apropriação e execução dos princípios teórico-metodológicos das abordagens progressistas para o ensino da Educação Física com alunos que apresentam deficiência cognitiva na escola especial

4. Procedimentos Metodológicos: pesquisa qualitativa de caráter explicativo, descritivo e exploratório denominado pesquisa-ação.

4.1 Instrumentos Utilizados: observações, diário de campo, entrevistas, registros audiovisuais, análise documental.

5. Riscos da pesquisa: exposição de imagens em eventos de caráter científicos mantendo o sigilo sobre os dados identitários da criança, tais como, nome e sobrenome.

6. Benefícios da pesquisa: possibilidade de se contribuir para um projeto educacional que favoreça a inclusão socioeducacional de alunos/as com necessidades educacionais especiais.

7. Após ler e receber explicações sobre a pesquisa, e ter meus direitos de:

A. Receber resposta a qualquer pergunta e esclarecimento sobre os procedimentos, riscos, benefícios e outros relacionados com a pesquisa.

B. Retirar o consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo.

C. Não ser identificado e ser mantido o caráter confidencial das informações relacionadas com a privacidade.

Declaro estar ciente do exposto e desejo participar do projeto, bem como autorizo que meu filho..... participe da pesquisa.

Nome do Responsável: _____

Assinatura: _____

Eu, Fernanda Pires Pagotto, _____ declaro que
forneci todas as informações referentes ao projeto.

Telefone: 3386-4269 ou pelo e-mail: nanda_pagotto@hotmail.com

Vitória, _____ de _____ de 2009.

ANEXO

ANEXO A – PROJETO DE ENSINO PARA O ANO DE 2009

Proposta pedagógica: **JOGOS E BRINCADEIRAS POPULARES**

Justificativa

A origem dos jogos tradicionais infantis ainda não é conhecida, a força desses jogos é explicada pelo poder da expressão oral. Eles são passados de geração em geração. Eles têm a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver formas de convivência social.

Considerado como parte da cultura popular, o jogo tradicional guarda a produção cultural de um povo em certo período histórico. Essa cultura não oficial, desenvolvida especialmente de modo oral, não fica cristalizada; está sempre em transformação, incorporando criações anônimas das gerações que vão se sucedendo (CHICON, 2005, p. 155).

O jogo infantil é livre, espontâneo, onde se brinca por prazer. O jogo tradicional faz parte do patrimônio infantil no que concerne ao lúdico-cultural, traduzindo dessa forma, costumes, maneiras de pensar e também ensinamentos.

Por entender e compreender as crianças e adolescentes com NEEs como sujeitos que compõe uma sociedade e que nela devem se fazer presentes e atuantes, optamos por abordar como projeto da Educação Física para o ano de 2009 o tema “jogos e brincadeiras populares”.

[...] Não se brinca apenas com um objeto. Brinca-se com uma memória coletiva que muitas vezes transcende quem brinca e o próprio momento da brincadeira: objetos, tempos, substâncias, regiões, épocas, cidades, países, estações do ano, rituais, os mais amplos e ricos contextos humanos [...] (DEBORTOLI, 2004, p. 20).

Ao brincar a criança cria uma realidade de símbolos que se apresenta como solução imediata aos problemas vividos pela mesma. “[...] A criança reconstrói na brincadeira alguns elementos da realidade, a fim de que ela os compreenda segundo uma lógica própria [...]” (SILVA, 2004, p. 25).

Assim, de acordo com Chicon (2005, p. 157) “Por meio dos jogos populares as crianças adquirem um saber popular, transmissor de cultura, que lhes possibilita descobrir os códigos básicos da sociedade em que vivem [...]”.

Objetivo geral

Resgatar os jogos, os brinquedos e as brincadeiras tradicionais da infância trazendo-os para o conhecimento dos alunos.

Objetivo específico

1. Ampliar a participação dos alunos nas tomadas de decisão sobre as atividades a serem desenvolvidas em aula;
2. Promover a participação e cooperação de todos os alunos em aula;
3. Apropriação/entendimentos e esclarecimento dos jogos com regras;
4. Elaborar, criar, construir e reconstruir com os alunos os brinquedos, os jogos e as brincadeiras populares;
5. Contar a história dos brinquedos, jogos e brincadeiras abordadas;
6. Orientar os alunos quanto à preservação dos materiais.

Estratégias de ensino

Aulas práticas, oficinas de brinquedos, pesquisa, vídeos, diálogo e problematização dos conteúdos, pessoas da comunidade para participar das aulas, aulas de campo, parques, praças e etc.

Recursos

Materiais existentes na escola como bola, corda, arco, colchonetes entre outros.
Materiais de sucata como garrafas pet, penas, jornal, papel, entre outros.

Avaliação

A avaliação será feita por meio de oficina de brinquedos, de corte e colagem, de textos coletivos, desenhos e conversas informais.

Relação dos jogos, brinquedos e brincadeiras abordados.

Para podermos trabalhar este conteúdo, e que o mesmo faça sentido para os alunos, uma pesquisa será feita por eles, com o auxílio da família e dos professores e funcionários da escola, com pessoas diversas com o intuito de saberem quais os jogos, brinquedos e brincadeiras os adultos entrevistados faziam comumente na infância.

Cronograma das atividades

Março – peteca;

Abril – bola de meia;

Maior – bola de meia e vai e vem;

Junho – vai e vem e pipa

Julho – pipa.

Referências

CHICON, J. F.. **Inclusão na educação física escolar: construindo caminhos.** 2005. 495 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), São Paulo, 2005.

DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira. Brincadeira. In: GOMES, Christianne Luce. **Dicionário crítico do lazer.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 19-24.

SILVA, Rogério Correia da. Brinquedo. In: GOMES, Christianne Luce. **Dicionário crítico do lazer.** Belo Horizonte: Autêntica. 2004. p. 25-30.