UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CENTRO DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

TIAGO JOSÉ FRANK

O JOGO DE *FUSEN* COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA FÍSICA SEVERA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

CAXIAS DO SUL
2017

TIAGO JOSÉ FRANK

O JOGO DE *FUSEN* COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA FÍSICA SEVERA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca examinadora do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Linguagens e Tecnologias

Orientadora: Profª. Drª. Cláudia Alquati Bisol.

CAXIAS DO SUL

2017

F828j Frank, Tiago José

O jogo de Fusen como recurso pedagógico na inclusão de estudantes com deficiência física severa nas aulas de Educação Física / Tiago José Frank. – 2017.

188 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

Orientação: Cláudia Alquati Bisol.

1. inclusão. 2. educação física. 3. jogo de Fusen. 4. deficiência física severa. I. Bisol, Cláudia Alquati, orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UCS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

“**O jogo de *Fusen* como recurso pedagógico na inclusão de estudantes com deficiência física severa nas aulas de Educação Física”**

Tiago José Frank

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Linguagem e Tecnologia.

Caxias do Sul, 27 de julho de 2017.

Banca Examinadora:

_____
Profª Dra. Cláudia Alquati Bisol (Orientadora - UCS)

_____
Profª Dra. Carla Beatris Valentini (UCS)

_____
Profª Drª Magda Amabile Biazus Carpeggiani Bellini (UCS)

_____
Profº Drº Mario Renato de Azevedo Júnior (ESEF/UFPEL)

Dedico este trabalho às pessoas que contribuíram na minha formação e na consolidação do meu caráter: professores dos quais recebi ensinamentos, a minha mãe Gelsi Pozzobon Frank e à memória do meu amado pai José Carlos Frank.

AGRADECIMENTOS

Somente com o coração pode-se ver corretamente: o
essencial é invisível ao olho.
Antonie de Saint-Exupéry

Ao encerrar esta jornada, quero agradecer às pessoas que contribuíram nessa caminhada:

A minha orientadora e acima de tudo professora, Drª Cláudia Alquati Bisol, a quem tenho como profissional de referência por sua competência e profissionalismo. Obrigado pela dedicação, paciência, carinho, conselhos e comprometimento.

Aos professores Dra. Carla B. M. Valentini, Drª Magda Amabile Biazus Carpeggiani Bellini Dr. Mário R. Azevedo Júnior que aceitaram compor a Banca e por suas ricas contribuições durante a qualificação que, indiscutivelmente, colaboraram com a construção deste trabalho de pesquisa.

Aos professores do curso PPGEd/UCS, que criaram subsídios e suporte para a construção desta dissertação, professores dos quais tenho grande estima e admiração.

Aos colegas do Mestrado e do grupo de pesquisa do Observatório Docência, Inclusão e Cultura Digital, principalmente pelo espírito de companheirismo e os importantes momentos em que compartilhamos histórias, ideias e aprendizagens.

Aos professores da RME que participaram deste estudo, dedicando seu tempo e energias com demonstrações de amor pela profissão e por seus estudantes com deficiência.

Aos meus alunos e atletas que compartilham momentos de alegria e realização por meio da Educação Física e do esporte.

Enfim, um agradecimento em especial a Franciele Granada, que esteve ao meu lado como um porto seguro nos momentos de indecisão, sempre com palavras de apoio e incentivo e que soube ouvir os comentários dos avanços desta pesquisa. Também, aos meus familiares e amigos, âncoras nesse processo, pela compreensão e por acreditarem no meu potencial. Aos meus pais, professores, fontes de inspiração para a mesma profissão que decidi seguir.

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Boaventura de Souza Santos

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é avaliar a contribuição do jogo de *Fusen* como recurso pedagógico na inclusão de estudantes com deficiência física severa em aulas de Educação Física. Criado no Japão, o jogo de *Fusen* é uma atividade lúdica com caráter cooperativo e que foi desenvolvido para incluir pessoas com deficiência, em especial os casos mais severos de deficiência física. O estudo também busca examinar desafios enfrentados por professores de Educação Física para incluir estudantes com deficiência. O aporte teórico percorre os caminhos da Educação Especial e o da Educação Física, revelando possíveis encontros e tensões ao longo da história, além da relação do estudante com deficiência física severa com a área da Educação Física. Como percurso da prática, veementemente solicitada pelo teor da Educação Física escolar, observamos o fenômeno do jogo e as possibilidades de vínculo com os processos inclusivos por meio do lúdico e dos jogos cooperativos A investigação consiste em um estudo qualitativo de natureza exploratória, composto por entrevistas semiestruturadas em que procuramos reunir dados, informações e hipóteses sobre uma questão de pesquisa com pouco estudo anterior. As entrevistas foram realizadas com oito professores de Educação Física que utilizaram o jogo de *Fusen* com estudantes com deficiência física severa em aulas de Educação Física no município de Caxias do Sul - RS. A análise dos dados foi realizada com base na análise de conteúdo de Bardin (2004). Os resultados foram analisados e organizados em quatro categorias: a) Educação na perspectiva da Inclusão; b) Educação Física e inclusão; c) O estudante com deficiência física severa; e d) O jogo de *Fusen*. Os resultados revelam a existência de um constante desafio na tentativa de viabilizar uma aula de Educação Física inclusiva. A utilização da Educação Física adaptada, por meio dos esportes adaptados, pode levar a práticas segregadas, contrariando os pressupostos inclusivos. Ao longo desta pesquisa foi possível perceber que os próprios professores entrevistados apontam para a importância da formação do professor para que ele possa lidar melhor com as diferenças na escola. Do mesmo modo, as entrevistas permitiram perceber que ainda há alguns resquícios da Educação Física tecnicista, esportivizada e altamente competitiva nos ambientes escolares, em detrimento de práticas voltadas à cultura corporal do movimento. Consideramos que estratégias de ensino que estimulem práticas competitivas criam lacunas, distanciamentos e favorecem processos de exclusão. Constatamos que o *Fusen* é uma proposta que possibilita alguns momentos cooperativos e diferentes nas aulas de Educação Física, mas não se propõe que um jogo possa, sozinho, ser capaz de atingir todos os objetivos, ou todos de igual maneira. Contudo, verificamos que talvez seja uma das poucas alternativas que permite aos estudantes com deficiências mais severas participar de um espaço coletivo. Dessa forma, o *Fusen* pode servir como um caminho para promover valores e atitudes humanas, que fomentem bem estar pessoal e coletivo, justamente em razão de suas regras e características, visto que todos participantes são requisitados no decorrer da prática.

Palavras-chave: Inclusão. Educação Física. Jogo de *Fusen*.

ABSTRACT

The objective of this research is to assess the contribution of *Fusen* as a pedagogical resource for including severely disabled students in Physical Education classes. *Fusen*, a game created in Japan, is a cooperative, ludic oriented activity that has been developed to include disabled people, especially those with severe physical disabilities. The study also aims to examine challenges faced by the Physical Education teachers to include disabled people. The theoretical approach goes along the paths of Special and Physical Education, revealing possible encounters and tensions throughout history, besides the relation between the severely disabled student and Physical Education. In the path of practicing, strongly required for Physical Education in schools, the game phenomenon and the possibilities of linking the inclusive processes by ludic and cooperative games are observed. The investigation consists in a qualitative study of exploratory nature with semi-structured interviews, which objective was to gather data, information and hypothesis about a subject with scarce previous research. The interviews were made with eight Physical Education teachers that used *Fusen* in class with severely disabled students in the municipality of Caxias do Sul – RS. The data analysis was made based on the content analysis from Bardin (2004). The results were analyzed and set into four categories: a) Education on an inclusion perspective; b) Physical Education and inclusion; c) The severely disabled student; and d) *Fusen*. The results show the existence of a constant challenge in trying to make an inclusive Physical Education class. The usage of adapted Physical Education, through adapted sports, may lead to segregated practices, going against the purposes of inclusion. In the process of this research it was possible to notice that the interviewed teachers themselves point the importance of the teacher formation so they can deal better with differences within the school environment. Likewise, the interviews made it noticeable that there are still some remnants of a technicist, sportive and highly-competitive oriented Physical Education in school environments, over the practices oriented to the culture of body movement. It's considered that the teaching strategies that stimulate competitive practices make gaps, distances, and favor exclusion processes. It was observed that *Fusen* is a proposal that allows some cooperative and different moments in Physical Education class, but it is not supposed by so that a game is, alone, capable of reaching all the goals, or all of those in the same way. However, it's observed that it may be one of the few alternatives that allows the severely disabled students participate in a collective environment. Then, *Fusen* may serve to promote more human values and attitudes, that promote personal and collective well-being, especially because their rules and characteristics, considering that all participants are required along the practice

Keywords: Inclusion. Physical Education. *Fusen*.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Interação entre os componentes da CIF 55

Figura 2 - Sistema de rotação no jogo de *Fusen* 89

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Abordagens e propostas inclusivas 42
Quadro 2 - Classificação funcional para jogadores com deficiência visual 80
Quadro 3 - Classificação funcional para jogadores com deficiência intelectual 80
Quadro 4 - Gestos e sinalização da arbitragem 84
Quadro 5 - Escolas e participantes do 2º Festival Inclusivo de *Fusen* 86
Quadro 6 - Categorias de análise temática 94
Quadro 7 - Caracterização e formação dos professores participantes do estudo 96

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPED	Congressos da Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Classificação Funcional
CID-10	Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, 10ª Revisão
CIDEF	Centro Integrado das Pessoas com Deficiência de Caxias do Sul
CIDID	Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPB	Comitê Paralímpico Brasileiro
DCO	Dismotria Cerebral Ontogenética
DMD	Distrofia Muscular de Duchenne
EF	Educação Física
EFA	Educação Física Adaptada
EFI	Educação Física Inclusiva
JD	Jogadores com Deficiência
JS	Jogadores sem Deficiência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PC	Paralisia Cerebral
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
RME	Rede Municipal de Educação
SMED	Secretaria Municipal da Educação
SMEL	Secretaria Municipal do Esporte e Lazer

SOBAMA	Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada
TAI	Termo de Autorização Institucional
TCLE	Termos de Consentimento Livre Esclarecido
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 14
1.1 INSPIRAÇÕES PARA A JORNADA 14
1.2 O CONTEXTO DA CAMINHADA 16

2 O PERCURSO DA TEORIA 21
2.1 OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL 21
2.2 CAMINHOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA 32
2.3 O ENCONTRO DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM A INCLUSÃO ESCOLAR 44
2.4 EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA E O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA FÍSICA SEVERA 53

3 O PERCURSO DA PRÁTICA 63
3.1 O JOGO 63
3.2 O LÚDICO COMO FACILITADOR DA INCLUSÃO 67
3.3 A ORIGEM DO JOGO DE FUSEN E SUA CHEGADA NO BRASIL 70
3.4 REGRAS E DESENVOLVIMENTO DO JOGO DE FUSEN 72
3.5 O JOGO DE FUSEN EM CAXIAS DO SUL 85

4 O PERCURSO DO MÉTODO 91
4.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA 91
4.2 PARTICIPANTES DO ESTUDO 92
4.3 INSTRUMENTOS, PROCEDIMENTOS E COLETA DE DADOS 92
4.4 ANALISE DOS DADOS 93
4.5 ASPECTOS ETICOS 95

5. O ENCONTRO DA ANÁLISE E DISUSSÃO DOS DADOS 95

5.1 EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO 97
5.1.1 Percepção dos professores sobre a inclusão 97
5.1.2 Percepção dos professores sobre os estudantes com deficiência 101
5.2 EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO 109
5.2.1 Paradigmas da Educação Física 109
5.2.2 Estratégias pedagógicas para a inclusão de estudantes com deficiência 115
5.3 O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA FÍSICA SEVERA 123
5.3.1 Problematização da inclusão 123

5.3.2 Estratégias pedagógicas para inclusão 130
5.3.3 Recursos humanos 139
5.4 O JOGO DE FUSEN 143
5.4.1 Fusen estratégias de ensino 143
5.4.2 Fusen desafios pedagógicos 154
5.4.3 Fusen vivências com e sem deficiência 160

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 165

REFERÊNCIAS 172

APÊNDICE A 183
APÊNCICE B 184
APÊNCIDE C 186

1. INTRODUÇÃO

Uma jornada de mil milhas começa com uma respiração.
Phill Jackson

1.1 INSPIRAÇÕES PARA A JORNADA

Esta dissertação centra-se no estudo da utilização de um jogo criado no Japão na inclusão de estudantes com deficiência física severa nas aulas de Educação Física. O foco é a experiência docente com o uso desta proposta como recurso pedagógico.

A motivação para realizar esta investigação surgiu da minha aproximação, como profissional de Educação Física, do segmento de esportes para pessoas com deficiência. A caminhada iniciou em 2009, ano em que fui convidado para atuar como técnico de basquete em cadeira de rodas no Centro Integrado das Pessoas com Deficiência de Caxias do Sul (CIDEF). O projeto, sediado e mantido em parceria com a Universidade de Caxias do Sul (UCS) desde 1996, tem como objetivo promover práticas de atividades físicas, esportivas e de lazer para pessoas com deficiência. Esse contato proporcionou diferentes aprendizados no que se refere a esse público.

Esse novo compromisso profissional exigiu estudos e uma rotina de dedicação para explorar o desenvolvimento dos atletas da equipe. Os resultados vieram no decorrer dos anos e as experiências foram bastante significativas, especialmente com a participação nos Jogos Paralímpicos Rio 2016 como técnico da Seleção Brasileira de basquete em cadeira de rodas. No entanto, as principais inquietações que levaram ao presente estudo iniciaram em 2012, ao ingressar na Rede Municipal de Educação de Caxias do Sul (RME).

Neste momento deparei-me com uma realidade escolar diferente da que havia vivenciado como estudante e também acadêmico de Educação Física, já que me formara em 2007, momento histórico anterior à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Tratava-se, agora, de uma escola que buscava adequar-se aos preceitos da perspectiva educacional da inclusão, pois logo de início conheci meus alunos e, dentre eles, estudantes com deficiência física severa. Certamente, as experiências acumuladas com o esporte adaptado foram de suma importância para superar uma lógica pautada em um modelo biológico que associa a deficiência com incapacidade.

Porém, ao planejar a concepção de uma aula de Educação Física voltada à presente diversidade, mostraram-se os desafios. A procura por respostas instigou-me a estudar e, com isso, produzir práticas inclusivas.

Esse trabalho na escola levou-me, em 2013, à Secretaria Municipal da Educação (SMED). Um dos objetivos, na função de assessor pedagógico, era de promover cursos de capacitação para professores de Educação Física com o foco na inclusão escolar. Diversos questionamentos surgiram dos professores, meus colegas, no decorrer dos três encontros realizados. Entre as indagações, uma se destacava: como fazer com que a inclusão se efetivasse no decorrer das aulas de Educação Física sem que houvesse a segregação e/ou exclusão de estudantes com deficiência? Na tentativa de colaborar na busca de uma resposta que auxiliasse os colegas em sua prática pedagógica, obtive conhecimento sobre o jogo de *Fusen*, como uma atividade capaz de atuar em uma perspectiva inclusiva.

Com isso, emergiu a proposta de realizar um encontro para os professores, em parceria com a Secretaria Municipal do Esporte e Lazer de Caxias do Sul (SMEL), com o intuito de proporcionar uma oficina para conhecer e vivenciar o jogo. Nessa primeira oportunidade, participaram 40 professores da rede pública de ensino. Este contato culminou com o 1º Festival Inclusivo de *Fusen*, que reuniu sete escolas da RME e 105 alunos.

Os eventos de promoção do jogo se sucederam. Embora não tenha permanecido na SMED como assessor pedagógico, passei a desempenhar um cargo de coordenador de um setor voltado ao segmento de esporte e lazer para pessoas com deficiência na SMEL, mantendo ações de desenvolvimento do *Fusen*. Em 2014 e 2015 foram realizados seis encontros de formação, sendo um deles na localidade de Vacaria - RS. Já em 2016, o *Fusen* foi apresentado em uma Jornada Pedagógica para professores de Educação Física na cidade de Viamão - RS. Além disso, estabeleci contato com a organização de *Fusen* sediada no Japão para aproximar os países na divulgação do jogo. Desde então, mantemos relação com a Associação Japonesa de *Fusen*, que incluiu em seu *site* o trabalho de desenvolvimento do jogo na região. O Festival passou a integrar o calendário de ações da SMEL de Caxias do Sul, dentro das atividades proposta para a área escolar.

Dessa forma, a escolha do tema da pesquisa foi uma opção natural dentro da minha área de atuação, pois trabalhar na escola, com estudantes com deficiência física severa, sempre foi um desafio a ser amplamente discutido e repleto de aprendizados. A partir destas experiências do ponto de vista empírico, lançou-se, com este trabalho, um olhar científico, cuidadoso, para uma proposta que vem se consolidando no campo da educação inclusiva. Com isso, propus o estudo do jogo de *Fusen*, visando a qualificá-lo, contribuindo para com os

profissionais da Educação Física e sua prática pedagógica, para com os processos de inclusão do estudante com deficiência física severa e para com a Educação Física como área do saber e sua inserção escolar.

Assim, inspirado para a jornada, iniciei a caminhada que deu origem a esta dissertação. A seguir, apresentamos o contexto para os percursos a serem adotados como meio de responder aos questionamentos desta investigação.

1.2 O CONTEXTO DA CAMINHADA

Para a gota de chuva, a alegria é entrar no rio.
Ghalib

A inclusão educacional é um assunto em evidência nas escolas brasileiras, visto a complexidade do assunto, especialmente quanto às necessidades educacionais específicas como a de estudantes com deficiência. O atual cenário preconiza que o ensino regular promova o desenvolvimento e participação de todos os estudantes, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades sem nenhum tipo de discriminação (BRASIL, 2008). Com isso, vivenciamos os pressupostos da educação na perspectiva da inclusão. No entanto, os desafios são diversos e as dificuldades em efetivar a inclusão justificam-se, dentre os motivos, pela ausência de conhecimentos e qualificação profissional para atuar na área, bem como do suporte governamental necessário por meio de estrutura adequada e de uma rede de apoio multiprofissional.

A educação inclusiva surge como um novo paradigma educacional, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e que avança em relação à ideia de equidade em decorrência da história de exclusão social das pessoas com deficiência (CARMO, 2010).

Assim, uma política educacional inclusiva tem como objetivo oportunizar o acesso e permanência à educação das pessoas com deficiência na escola. Para sua efetivação, diversas ações têm sido propostas nas últimas décadas. Um dos marcos ocorreu em 2008, com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Por consequência, adveio apoio técnico e financeiro da União aos sistemas públicos de ensino, com a finalidade de ampliar a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, matriculados na rede pública de ensino regular (BRASIL, 2008).

Em virtude dessa política educacional, as escolas regulares receberam a missão de zelar e cumprir os pressupostos de uma educação na perspectiva da inclusão, passando a atender alunos com deficiência em classes comuns, superando, assim, o paradigma da integração. É impossível negligenciar o fato de que pessoas com deficiência estiveram, ao longo da história, às margens do acesso à educação. As representações sociais atribuídas às diferentes formas de perceber as pessoas com deficiência contribuíram para excluí-las ou segregá-las dos sistemas educacionais. O fato de ter uma deficiência, seja qual for, traz como consequência estigmas sociais, tais como o da incapacidade ou de dependência. Sem dúvida, a deficiência implica em alguma limitação, mas o potencial da pessoa pode ser desenvolvido quanto às múltiplas possibilidades de descobertas.

A escola reflete os movimentos históricos e sociais que provocam constantes mudanças desafiadoras. Trata-se de um processo contínuo, que tem em sua base o direito à igualdade, concedendo acesso e permanência de todos os estudantes na escola, valorizando as mais diversas formas de aprender, compreender e dar significado ao mundo.

É importante pensar na necessidade de ruptura de um modelo praticado por muito tempo. Segundo Carmo (2013), a educação ao reconhecer as dificuldades dos sistemas de ensino em confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, assume um papel significativo na discussão acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola frente à inclusão de estudantes com deficiência. A lógica de educação inclusiva está em constante movimento dialético, principalmente no respeito às diferenças, de forma mais humana e com menos preconceito, porém, talvez ainda exista certa dificuldade em fazê-la se efetivar nas salas de aula. Precisamos de educadores que não forcem a competitividade e o individualismo destrutivo e sim que estimulem práticas de solidariedade orgânica e de cooperação, tornando-nos mais hábeis, mais fortes e mais humanos (CARVALHO, 2013, p.165).

Portanto, o professor surge como um potencial agente transformador da realidade ao reconhecer e agir frente a uma educação na perspectiva da inclusão (GORGATTI; ROSE JÚNIOR, 2009; FERNANDES; MÜLLER, 2009). Mesmo com o entendimento de que alcançar os objetivos traçados por esta perspectiva é dever de todos – escola, pais, professores, poder público, comunidade – resulta que, por muitas vezes, o professor torna-se o principal responsável em acolher e dar condições para que estudantes com deficiência possam desenvolver suas habilidades e suas potencialidades.

Diante destas questões, a Educação Física também tem seu papel de compromisso frente à inclusão de estudantes com deficiência. Ela não pode ficar de fora das discussões de

qual é o melhor caminho para a inclusão educacional, uma vez que faz parte do currículo das escolas. Além disso, diversos estudos apontam a Educação Física com um grande potencial para a inclusão (RODRIGUES, 2003; GORGATTI; ROSE JÚNIOR, 2009; FERNANDES; MÜLLER, 2009; FIORINI, 2011; FERREIRA; CATALDI, 2014). Com esse entendimento, este estudo surgiu com o pensamento de buscar caminhos que auxiliem o professor a enfrentar os desafios que atravessam os processos educacionais vigentes – em particular, a Educação Física escolar – que contemplem uma racionalidade inclusiva.

Nos últimos anos, muito tem se falado, escrito e discutido sobre a inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física. Entretanto, quando se trata da inclusão de estudantes com deficiência física severa na rede regular de ensino, as fontes de consulta não são muitas e o material encontrado é voltado, habitualmente, à Educação Física adaptada, por meio de atendimento individualizado, ou ainda, do uso dos esportes adaptados. Quando se reflete sobre a inclusão de estudantes com deficiência física severa na rede regular de ensino, a impressão é que as alternativas não são muitas e que se restringem às limitações do estudante.

Frente à diversidade presente no cenário inclusivo, é impossível determinar quais são os casos mais desafiadores. No entanto, em função do alto grau de dependência no caso de estudantes com deficiência física severa, consideramos como um desafio para o professor conceber seu processo pedagógico no dia a dia. Segundo Gorgatti e Bohme (2008), a prática da Educação Física em alguns casos de deficiências física pode se tornar limitada quanto à severidade da lesão.

Dito isso, analisar as práticas docentes vivenciadas no ambiente escolar dos estudantes com deficiência, sustentadas em conceitos da educação inclusiva, permite a construção de reflexões científicas acerca das possibilidades de aperfeiçoamento do processo educacional como um todo. Além disso, essas análises podem minimizar a incidência de situações de exclusão vivenciadas por esses estudantes, colaborando com a efetivação de uma escola de qualidade.

É neste contexto de questionamentos e inquietações sobre tal ponto de vista, aliadas às motivações pessoais e do processo de construção científica, que buscamos promover possibilidades de ações teórico-reflexivas e de expansão qualificada da prática docente no ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência física severa, incluídos na rede regular de ensino. Com base nessas questões, avaliou-se, por meio de entrevistas junto aos professores de Educação Física, as possíveis contribuições do jogo de *Fusen* como recurso pedagógico na inclusão de estudantes com deficiência física severa em aulas de Educação

Física. Consideramos este estudo uma oportunidade de colaborar com reflexões a partir dos desafios enfrentados pelos professores, descrevendo experiências e identificando, na fala dos professores, as possíveis contribuições do jogo de *Fusen.*

A partir da fundamentação teórica apresentada e das escolhas metodológicas, definimos o percurso da referida pesquisa. Dessa forma, a estrutura da dissertação alicerça-se em seis capítulos.

No capítulo introdutório, apresentamos as informações a respeito das motivações que levaram a pesquisa, bem como o contexto da investigação, revelando o cenário de caráter qualitativo deste estudo.

No segundo capítulo, "O Percurso da Teoria", dissertamos sobre as referências teóricas que dão a base para este trabalho. Inicialmente, com um apanhado histórico, ou caminhos, da Educação Especial no Brasil, com suas concepções e conceitos, além dos princípios que legitimaram e reconheceram os espaços para as pessoas com deficiência na educação. Também, aborda-se os caminhos de desenvolvimento da Educação Física e como essa área esteve historicamente distante de um raciocínio inclusivo. Após, são realizadas aproximações teóricas, ou encontros, com o paradigma da inclusão escolar por meio da Educação Física e, por fim, como a Educação Física, nessa perspectiva, se relaciona com o estudante com deficiência severa. Para isso são apresentadas pesquisas na área.

No terceiro capítulo, por sua vez denominado "O Percurso da Prática", dedicamos um olhar ao conceito de jogo e da possibilidade de utilização do lúdico como um facilitador na inclusão de estudantes com deficiência. Após retratar estes aspectos, discorremos sobre a proposta do jogo de *Fusen*, com sua origem e chegada ao Brasil, suas regras e, por fim, o desenvolvimento na cidade de Caxias do Sul.

No quarto capítulo, intitulado "O Percurso do Método", nos voltamos aos procedimentos e dispositivos metodológicos utilizados, indicando o delineamento do estudo e apresentando os participantes da pesquisa. Na sequência, apresenta-se a coleta de dados, que teve como instrumento de pesquisa uma entrevista semi-estruturada com questões norteadoras. Por fim, são detalhados os procedimentos do método de análise de dados utilizados neste estudo, baseado na Análise de Conteúdo de Bardin (2004).

No quinto capítulo, que nomeamos o "Encontro da Análise e Discussão dos Dados", demonstramos as reflexões que decorreram dos movimentos iniciais da pesquisa. A partir da categorização dos dados, emergiu a compreensão geral do problema de pesquisa proposto à análise. O capítulo divide-se em quatro categorias de análises: educação na perspectiva da

inclusão; educação física e inclusão; o estudante com deficiência física severa; e o jogo de *Fusen*.

Ao finalizar a investigação, nas “Considerações finais”, realizamos uma reflexão num esforço de construir uma síntese dos principais resultados, assim como de apontar novas possibilidades de estudos.

2. O PERCURSO DA TEORIA

2.1 OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

A educação na perspectiva da inclusão surge no final do século XX como um novo paradigma. No entanto, o histórico que remonta tal concepção é assinalado por influências de poder, pela institucionalização, normalização e separação entre as pessoas. Seu percurso tem sido marcado por práticas educativas excludentes e desigualdades sociais no seio da população escolar (RAIMUNDO, 2014).

Veremos, a seguir, qual o percurso histórico da educação voltada às pessoas com deficiência no Brasil, bem como da legislação e dos princípios que reconhecem, na contemporaneidade, uma educação para todos.

Com base em registros históricos, Mazzota (2005) indica que até o século XVIII o atendimento educacional às pessoas com deficiência era basicamente ligado ao misticismo e ocultismo, não havendo base científica para desenvolvimento de noções realísticas. Aranha (2001) observa que o tratamento dado às pessoas com deficiência dependia do contexto da organização sócio-político-econômica, que associava o conjunto de crenças religiosas e metafísicas na determinação do tipo de relação que a sociedade mantinha com o diferente. Colocava-se na pessoa "diferente" a ideia de "incapacitado", "deficiente", "inválido" como uma condição imutável, o que levou a uma omissão em atender às necessidades específicas das pessoas com deficiência.

Foi na Europa que movimentos em prol das pessoas com deficiência iniciaram, refletindo mudanças de atitudes de grupos sociais, concretizando também em medidas educacionais. Tais ações foram se expandindo, primeiramente levados aos Estados Unidos e Canadá e posteriormente para outros países, inclusive o Brasil (MAZZOTA, 2005).

Os primeiros registros encontrados na educação de pessoas com deficiência no Brasil ocorreram no período final século XIX (MENDES, 2010). A primeira providência foi concretizada por D. Pedro II, que, em 12 de setembro de 1854, criou, no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (que futuramente viria a tornar-se o Instituto Benjamin Constant – IBC), e três anos após, em 26 de setembro de 1857, o Imperial Instituto de Surdos-Mudos (JANNUZZI, 1992; MAZZOTA, 2005). Em síntese, nesse período os atendimentos educacionais restringiam-se apenas aos institutos de cegos e surdos.

Posteriormente, em 1887, foi inaugurada no Rio de Janeiro a "Escola México" para atendimento de pessoas com deficiência física e intelectual (JANUZZI, 1992; MAZZOTA,

2005). De acordo com Jannuzzi (1992, p.59), “nesse período a educação especial estava subordinada ao médico, não só na determinação do diagnóstico, mas também no âmbito das práticas escolares e os princípios psicológicos”. Carvalho (2000) assinala que no modelo clínico, as pessoas que apresentassem alterações de ordem estrutural ou funcional eram consideradas “desviantes”, percebidas como “enfermos incapazes” e suas limitações como impeditivas para inserção na sociedade.

De acordo com Aranha (2001), essa forma de constituir a educação para pessoas com deficiência, por meio de instituições, em ambientes segregados, e em alguns casos de custódia, se caracterizou como o paradigma da institucionalização, ou seja, pessoas com deficiência ficavam mantidas em isolamento, fosse a título de proteção, de tratamento, ou de processo educacional.

Impulsionada pelo movimento da Escola Nova[1] no início do século XX, a educação de pessoas com deficiência no Brasil sofreu fortes influências em sua concepção. Nesse novo prisma, os estados realizaram reformas pedagógicas, sendo uma delas a implantação da psicologia escolar, permitindo o uso dos testes de inteligência para identificar deficientes intelectuais. No mesmo período, ações de reforma educacionais foram realizadas com investimentos em professores psicólogos europeus para ministrarem cursos no Brasil (MAZZOTA, 2005).

Apesar da influência da Escola Nova em defender a diminuição das desigualdades sociais, constata-se que, ao enfatizar as características dos indivíduos, a adaptação de diagnósticos e especificamente do nível intelectual, acabaram por contribuir com a exclusão das pessoas com deficiência das escolas regulares. Jannuzzi (1992), em seu estudo sobre a educação de pessoas com deficiência intelectual no Brasil até 1935, concluiu não haver solução escolar para elas, pois os conceitos eram imprecisos, incorporando expectativas sociais do momento histórico, ou seja, crianças com comportamentos divergentes das normas sociais eram rotuladas.

De acordo com Januzzi (1992) e Mazzota (2005), durante cerca de 20 anos (1930-1949) houve uma lenta evolução dos serviços dedicados à pessoa com deficiência. Nesse período, a rede de serviços que era predominantemente pública apresentava uma inclinação para a privatização. Para Mazzota (2005), este fato aconteceu devido ao descaso das políticas

[1] Escola Nova – movimento que surgiu no final do século XIX e que chegou ao Brasil por meio dos textos escritos por John Dewey (1859-1952), filósofo norte americano que influenciou a elite brasileira com a doutrina escolanovista. No Brasil, Lourenço Filho escreveu, em 1929, o livro Introdução ao estudo da Escola Nova, considerado até hoje um dos livros mais informativos sobre a Escoa Nova no Brasil. Tratou-se de um movimento de renovação do ensino com vistas a uma sociedade democrática. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009)

públicas em relação à educação de pessoas com deficiência. Assim, como alternativa para a educação das pessoas com deficiência, começou a se instituir no Brasil as Escolas Especiais.

Com isso, verificamos um desenvolvimento de ações voltadas às pessoas com deficiência no campo educacional. Entretanto, mesmo sendo a alternativa encontrada na época, a criação de escolas especiais não supera o paradigma da Institucionalização (ARANHA, 2001).

Já no campo internacional, influenciada pelo pós-guerra, surgiu, em 1945, a Organização das Nações Unidas – ONU, visando encaminhar uma série de soluções dos problemas que assolavam o mundo. Em 1948, nasce a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que apresenta em seu artigo 1º: Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade (ONU, 1948).

No período que compreende 1950 e 1959, houve uma expansão significativa no número de estabelecimentos de ensino para pessoas com deficiência intelectual (JANUZZI, 1992). Um exemplo dessa expansão foi a criação, em 1954, da primeira escola especial da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no Rio de Janeiro.

Ainda no final dos anos 50 o Ministério da Educação (MEC) começou a prestar assistência técnica e financeira às secretarias de educação e instituições especializadas, com campanhas de cunho nacional para a educação de pessoas com deficiência (MAZZOTA, 2005).

Segundo Aranha (2001), na década de 60, iniciou-se o movimento pela retirada das pessoas com deficiência de instituições, colocando-as num sistema o mais próximo possível do que fosse o estilo de vida adotado numa comunidade. Gradativamente, um novo paradigma foi se constituindo na relação entre a sociedade e a parcela da população representada pelas pessoas com deficiência: o Paradigma de Serviços.

"Tal processo fundamentou-se, então, na ideologia da normalização, que representava a necessidade de introduzir a pessoa com deficiência na sociedade, ajudando-a a adquirir as condições e os padrões da vida cotidiana o mais próximo do normal, quanto possível" (ARANHA, 2001, p.15). Como resultado, surgiram novas alternativas institucionais denominadas, segundo Aranha (2001), de organizações ou entidades de transição.

Os debates sobre a educação popular se acentuaram, e resultaram, em 1961, na Lei 4.024 de Diretrizes e Bases (LDB/61). Nela encontra-se referência à "educação de excepcionais", contemplada em dois artigos:

> Art. 88. A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. (Revogado pela Lei nº 9.394, de 1996)
> Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (Revogado pela Lei nº 9.394, de 1996)

Na visão de Mazzota (2005) a promulgação desta lei foi o marco inicial do poder público em promover políticas públicas educacionais no âmbito nacional para pessoas com deficiência. Após a LDB/61, observa-se um crescimento das instituições privadas e de cunho filantrópico.

Sendo assim, houve o fortalecimento dessas instituições, primeiramente pela omissão do setor da educação pública, o que forçou uma mobilização comunitária para preencher tal lacuna. Ao mesmo tempo, percebe-se que essas mesmas instituições se tornam parceiras dos governos, sendo financiadas com recursos provenientes da área da assistência social, permitindo exonerar a responsabilidade da educação pública (MENDES, 2010). Reforça-se, com isso, o paradigma de serviços.

De acordo com os historiadores, é na década de 70 que ocorreu a institucionalização da educação especial devido ao aumento no número de textos legislativos, associações, estabelecimentos, do financiamento e do envolvimento da instância pública nessa questão (JANUZZI, 1992; MAZZOTA, 2005; MENDES, 2010). Um estudo realizado por Januzzi (1992) encontrou registros de mais de 800 estabelecimentos para pessoas com deficiência intelectual, o que representava praticamente quatro vezes mais do que a quantidade encontrada no início da década de 60.

Para Mendes (2010), por força do crescimento de instituições que atendem pessoas com deficiência, adveio a necessidade de definir as bases legais para o desenvolvimento da educação especial no país. Em termos de legislação, a necessidade deste tipo de serviço já constava na Lei 4.021 de 1961, sendo reafirmada na Lei 5.602 de 1971, a segunda LDB da Educação Nacional. Na Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, o Artigo 9º definiu a clientela da educação especial como os alunos que apresentassem deficiências físicas ou mentais, ou que se encontrassem em atraso considerável quanto à idade regular da matrícula, além dos superdotados, dando à educação especial suas características de público.

O ensino especial foi estabelecido como uma das prioridades do I Plano Setorial de Educação e Cultural (1972-1974). Foi nesse contexto que resultou o Decreto 72.425, de 3 de julho de 1973, que criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), junto ao MEC,

que iria se constituir no primeiro órgão educacional do governo federal responsável pela definição da política de educação especial no Brasil.

Também na década de 70, foram implantados os primeiros cursos de formação de professores na área de educação especial ao nível do terceiro grau e os primeiros programas de pós-graduação a se dedicarem à área de educação especial (MAZZOTA, 2005; MENDES, 2010). Em 1980 foi realizado o I Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, a partir do qual se consolidaram várias entidades representativas das categorias de pessoas com deficiências (MAZZOTA, 2005; MENDES, 2010).

Com isso, novas iniciativas despontaram no panorama da educação especial no Brasil, principalmente ao longo da segunda metade da década de 80. Em 1985, o CENESP foi elevado à condição de Secretaria de Educação Especial e foi instituído um Comitê Nacional para traçar política destinada a aprimorar a educação especial e a integrar, na sociedade, as pessoas com deficiências (MENDES, 2010).

Para Gorgatti e Rose Júnior (2009), no final da década de 1980, intensificaram-se as discussões sobre o movimento de inclusão. A Constituição Federal corrobora com os debates sobre os caminhos para a educação de pessoas com deficiência. Tal aspecto evidencia-se com o artigo 205: a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

É de consenso que a Constituição Federal visou à democratização da educação, que reflete no direito da pessoa com deficiência o acesso à escola regular. Este é um marco legal que rompe paradigmas educacionais existentes, todavia não há efeito imediato na forma de conceber o ensino das pessoas com deficiência. Quanto à legislação, observamos um momento em que os dispositivos legais pareciam suficientes a fim de garantir a oferta obrigatória de vagas nas escolas públicas e alguns avanços na relação entre educação regular e educação especial, porém, na prática não surgiram os efeitos imediatos.

A Constituição Federal de 1988 promoveu a descentralização administrativa e de recursos financeiros, que aparentemente dotaria os municípios de uma maior autonomia para equacionar os problemas locais, e uma nova perspectiva parecia vislumbrar-se quanto à política da educação especial, marcando esse período em um discurso esperançoso decorrente dos direitos sociais conquistados na Constituição (MENDES, 2010).

Por consequência, a década de 90 foi marcada por manifestações em prol do acesso das pessoas com deficiência à educação. Michaels (2002), em seu estudo sobre os documentos

elaborados na década de 1990 voltados à educação de pessoas com deficiência, afirma que a Educação Especial caracterizou-se como um sistema de ensino paralelo.

Para Aranha (2001), o que ocorreu foi uma confusão no entendimento conceitual, como caracteriza a autora:

> Um dos conceitos é o de integração, fundamentado na ideologia da normalização. Assim, integrar, significava, sim, localizar no sujeito o alvo da mudança, embora para tanto se tomasse como necessárias mudanças na comunidade. Estas, na realidade, não tinham o sentido de se reorganizar para favorecer e garantir o acesso do diferente a tudo o que se encontra disponível na comunidade para os diferentes cidadãos, mas sim o de lhes garantir serviços e recursos que pudessem modificá-los para que estes pudessem se aproximar do normal o mais possível. (ARANHA, 2001, p.16)

No entanto, Carvalho (2013) alerta quanto aos críticos do paradigma da integração, pois os serviços oferecidos se manifestaram como uma providência dentro de um processo histórico de implementação de ideias que seguiu evoluindo.

No âmbito internacional, que viria a produzir efeitos no Brasil, a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia em 1990, e a Declaração de Salamanca, realizada em 1994 (UNESCO, 1994), endossaram uma educação de e para todos os estudantes com o objetivo de combater a exclusão escolar e reduzir a taxa de analfabetismo (SILVA; SOUSA; VIDAL, 2008). A Declaração de Salamanca legitimou que estudantes com deficiência sejam atendidos em escolas regulares, combatendo atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias. Esta ação é considerada uma das principais realizações em torno do princípio da educação inclusiva no Brasil (MICHAELS, 2002; LUNKES DE SOUZA, 2008; CARVALHO, 2000; AINSCOW, 2009).

Com isso, no mesmo ano da Declaração de Salamanca, o Brasil publicou a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de "integração institucional" que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que "(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais" (BRASIL, 1994, p.19). Porém, esta situação reafirmou uma ideologia a partir de padrões de participação e aprendizagem. Por consequência, podemos observar pelos registros históricos e pela forma de conceber a educação naquele período, que não ocorreu uma reformulação efetiva das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino regular.

Nessa mesma linha, as referências às necessidades educacionais especiais foram impostas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB/96), a qual se refere aos indivíduos com deficiências quanto à priorização da expansão de matrículas na rede pública regular. Na LDB/96 consta que a educação de estudantes com deficiência aconteceria mediante o "atendimento educacional especializado gratuito ao educando com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1996, art. 4º, item III). Contudo, do ponto de vista de Michaels (2002), o emprego do termo "preferencialmente", utilizado por diversas vezes na LDB/96, abriu a possibilidade para que o aluno com deficiência não tivesse acesso à rede regular.

Também está prescrita na LDB/96 que as modalidades de atendimento fora da classe comum da rede regular seriam aceitas quando, pelas condições específicas do aluno, a integração não fosse possível. Michaels (2002) assinala que este instrumento legal manteve estudantes com deficiência em instituições especializadas, ao passo que, se não houvesse uma avaliação adequada do grau de comprometimento do aluno, este permaneceria em uma escola especial quando poderia estar na rede regular.

Em síntese, o aluno com deficiência que tinha algum acesso à escola nesse período se defrontava basicamente com duas alternativas no sistema educacional brasileiro: a escola especial filantrópica, ou a classe especial nas escolas públicas. Mendes (2010, p. 68) afirma que classes e escolas especiais mais serviam como mecanismo de exclusão ou segregação do que de escolarização:

> Classes e escolas especiais, essencialmente baseadas no principio da segregação educacional, permitiram dessa forma transformar o ensino especial num espaço onde era legitimada a exclusão e discriminação social, o que transformava a educação especial, em um forte mecanismo de seletividade social na escola pública de primeiro grau.

Da mesma forma, Carvalho (2000) e Ainscow (2009) afirmam que a modalidade de Educação Especial se constituiu como um subsistema à parte, segregado não apenas pelos seus estudantes, mas também pelas discussões teóricas e metodológicas sobre os processos educativos em geral.

Diante de diversos problemas sociais e de desigualdade que refletiam no processo de escolarização de pessoas com deficiência, o país acabou sendo cada vez mais pressionado a adotar políticas públicas de "educação para todos" e de "educação inclusiva".

> [...] uma sociedade inclusiva passou a ser considerado um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e manutenção do estado democrático, a educação inclusiva começou a se configurar como parte integrante e essencial desse processo [...] (MENDES, 2010 p.105)

A necessidade de uma reforma da educação especial no final dos anos 90 aumentou o debate da inclusão escolar. “Por um lado, os adeptos da educação especial e seu processo e, por outro, a visão mais radical baseada na inclusão total" (MICHELS, 2002, p.77). Analisando a política brasileira de educação nos anos 90, podemos perceber que ela contribuiu com os avanços em termos da legislação para o acesso das pessoas com deficiência à escola. Isso aconteceu em decorrência da compreensão sobre o significado das necessidades educacionais especiais e das políticas educacionais adequadas que foram inegáveis, embora não tenham sido suficientes para retirar a educação especial brasileira do âmbito das políticas assistencialistas (MAZZOTA, 2005).

Dessa forma, o princípio da integração não conseguiu sustentar a inserção do estudante com deficiência na escola, pois não atingiu um ensino de qualidade e suas práticas determinaram um falso movimento social (SILVA, SOUSA, VDAL,2008; AINSCOW, 2009).

A virada do século foi acompanhada pelos processos de mudanças nos textos legislativos no caminho para uma educação inclusiva. Em revisão desses textos, demarcamos alguns exemplos dos principais movimentos que ocorreram nessa primeira década.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinou a matrícula de todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento ao educando com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (MEC/SEESP, 2001).

No que se refere à formação docente, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

Já o MEC implantou, em 2003, o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade (BRASIL, 2003).

Do ponto de vista internacional, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006 e da qual o Brasil é signatário, estabeleceu que os Estados assegurem um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão.

Em 2007, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), tendo como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada (BPC). O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas reafirma-se a visão que busca superar a oposição entre educação regular e educação especial (BRASIL, 2007).

Para a implementação do PDE foi publicado o Decreto nº 6.094/2007, que estabeleceu nas diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas (BRASIL, 2007).

A partir desses movimentos, surgiu o Paradigma de Suporte ou Inclusão. Para Aranha (2001, p.19), este tem se "caracterizado pelo pressuposto de que a pessoa com deficiência tem direito à convivência não segregada e ao acesso aos recursos disponíveis aos demais cidadãos". A necessidade de disponibilizar instrumentos de suporte que viabilizem a garantia de que a pessoa com deficiência possa acessar todo e qualquer recurso da comunidade, de diferentes tipos (social, econômico, físico, instrumental), trouxe a esse paradigma o conceito de inclusão social. Mantoan (2003) assinala que a inclusão implica em uma mudança do paradigma educacional até então vigente, pois o entendimento de escola especial e de ensino regular é suprimido nesse novo contexto, sendo a inclusão um produto de uma educação plural, democrática e transgressora, pautada na valorização do aprendizado a partir do reconhecimento das diferentes culturas e da pluralidade das manifestações intelectuais, sociais e afetivas.

Já o grande manifesto legal em favor da educação inclusiva ocorreu em 9 de julho de 2008, quando o Senado Federal, por meio do Decreto Legislativo nº 186, tornou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo equivalente às emendas constitucionais à Constituição Brasileira. O art. 24 dessa Convenção expressa a garantia de que as "pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental

inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem" (BRASIL, 2008).

Essa publicação contempla os enunciados do novo marco normativo, resgatando o propósito presente na Lei 10.172/2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação até 2010, o qual ganha destaque quando assinala que o grande avanço a ser produzido na década da educação será a construção de uma escola inclusiva, de modo a garantir o atendimento à diversidade humana (MENDES, 2010, p. 101).

Com base nessas matrizes legais, os procuradores dos direitos do cidadão do Ministério Público Federal atuaram em defesa da efetividade dos direitos da pessoa com deficiência, resultando na publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Esta mudança traz outro significado para educação especial no Brasil, como caracteriza Silva, Sousa e Vidal (2008, p. 126), "no paradigma que determina a política de inclusão escolar, a educação especial tem outro significado, deixa de ser especial e de atender a um segmento da população, para ser uma educação que promove um ensino de especial qualidade a todos".

Carvalho (2013) comenta que apesar de parecer condicionada à ideia de que a inclusão é somente para os estudantes de classes e escolas especiais passarem para turma do ensino regular, aparecem manifestações animadoras de educadores e pais de que uma turma heterogênea oferece oportunidades para os educandos conviverem com a diferença, desenvolvendo assim, sentimentos de solidariedade. Assumir a diversidade implica em mudanças nos modelos convencionais de pensar e fazer a educação.

Embora ainda existam desafios nesse campo, o tema da inclusão conquistou, principalmente no século XX, os conceitos dos direitos humanos, a cidadania das pessoas com deficiência, além de consolidar a democracia. Pode-se observar que nesse mesmo período configuraram-se as práticas que de algum modo permitiram a criação de espaços no século XXI.

Atualmente, a sociedade atingiu um feito que repercute o modo como encaramos a diversidade humana e os preceitos de como percebemos as pessoas com deficiência. Para Carvalho (2013), escolas inclusivas são para todos, o que implica no reconhecimento às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer estudante. A autora ainda assinala que tal proposta não autoriza eliminar as modalidades de Educação Especial "particularmente para aqueles que necessitam de apoio intenso e permanente" (p.29), desde

que “não se mantenha como têm sido, nem que funcione como reduto institucionalizado do fracasso escolar e muito menos como ambientes exclusivos e excludentes” (p.30).

São grandes os debates que se referem aos caminhos para a inclusão de estudantes com deficiência na rede regular, como podemos constatar no dizer de Mendes (2006, p.396):

> Ao longo dos últimos anos, tem-se assistido a um grande debate das vantagens e desvantagens, antes, da integração escolar, mais recentemente, da inclusão escolar. A questão sobre qual é a melhor forma de educar crianças e jovens com necessidades educacionais especiais não tem resposta ou receita pronta. Na atualidade, as propostas variam desde as ideias da inclusão total – posição que defende que todos os alunos devem ser educados apenas e só na classe da escola regular – até a ideia de que a diversidade de características implica a existência e a manutenção de um contínuo de serviços e de uma diversidade de opções.

De acordo com Ainscow (2009), a inclusão é o maior desafio do sistema escolar, mesmo assim há evidências do crescente interesse pelo assunto, pois a “educação é um direito humano básico e o fundamento para uma sociedade mais justa” (p. 12). Mendes (2006) afirma que as propostas são múltiplas e que as ideias frente à inclusão estão sendo definidas. Entretanto, é de conhecimento que o alicerce para a educação inclusiva é o respeito, aceitação e entendimento da diversidade humana.

Apesar de observar um avanço nos textos legislativos apresentados neste capítulo, concordamos com o pensamento de Gorgatti e Rose Júnior (2009, p.120), “não basta apenas criar legislações que garantam o acesso de alunos com deficiência na escola regular, mas é preciso que se modifiquem atitudes, comportamentos e visões estigmatizadas”.

De acordo com Carmo (2013, p.26), o problema do processo de inclusão escolar está na falta de respostas claras e objetivas, gerando, com isso, “descrença, desilusão e ceticismo em relação à concretização dessa política pública”.

O movimento educacional com vistas à pessoa com deficiência no Brasil legitimou o espaço e a garantia do acesso à escola regular, de qualidade, aos estudantes com deficiência. Com isso, a Educação Física escolar também passa a se relacionar profundamente com um ambiente que englobe princípios que respeitem a diversidade e inclusão educacional. Contudo, o desenvolvimento da Educação Física no Brasil distancia-se dos pressupostos inclusivos devido ao seu percurso histórico e às diferentes influências de poder relacionado aos interesses sociais. O próximo capítulo enfocará como a Educação Física foi concebida no Brasil e como isso contribuiu com os processos de exclusão da pessoa com deficiência.

2.2 OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Diversos aspectos influenciaram a constituição da Educação Física no Brasil. Seu traço cultural carrega manifestações sociais de diferentes períodos, sendo, frequentemente, utilizada como um valioso instrumento de intervenção no controle da ordem social e educacional. Compreender o processo histórico da Educação Física e as correntes de pensamentos que a cunharam ajudará a explicar o distanciamento desta área dos processos educacionais inclusivos.

De acordo com Soares (2004), as revoluções ocorridas na Europa no século XIX influenciaram o entendimento da Educação Física, pois é nesse período que se formaram os conceitos básicos da relação entre o corpo e sua utilização como força de trabalho. Em seu estudo sobre as raízes europeias da Educação Física, a autora evidencia as interferências na consolidação de ideias no decorrer da revolução burguesa na constituição de uma Educação Física a favor da classe dominante, fundamentando-se em uma visão positivista de ciência, o que veio a refletir também no Brasil. Segundo Soares (2004, p.7) a abordagem positivista é "calcada nos princípios da observação, experimentação e comparação, é aquela que realizou, ao longo dos séculos XVII a XIX, aquilo que poderíamos chamar de uma naturalização dos fatos sociais, criando um social biologizado".

Os indivíduos, na sociedade moderna, eram percebidos como orgânicos e imutáveis, justificando, assim, os problemas de desigualdades sociais oriundos do desenvolvimento industrial e do capitalismo como de ordem natural, ou seja, de acordo com suas aptidões físicas, "determinados por uma natureza biológica que os aprisiona num terrível fatalismo hereditário" (SOARES, 2004, p.19). De acordo com Bracht (1999), o corpo aparece nas teorias da ciência moderna como um elemento perturbador que precisa de um rigoroso controle.

No período Imperial (1822 - 1889) iniciaram as manifestações com o objetivo de organizar e dar diretrizes à Educação Física no Brasil. Em 1851 foi expedido pelo Império o "Regulamento da instrução primária e secundária do Município da Corte", incluindo nos currículos das escolas públicas de ensino primário a ginástica (MARINHO, 1980, p.24). A ginástica, neste contexto, referia-se à Educação Física e é aqui que surgem os primeiros movimentos para sua implantação, seja no meio civil ou militar. Porém, somente em 1882,

com os pareceres de Rui Barbosa[2] sobre as reformas do ensino, percebeu-se uma mentalidade favorável às práticas de atividades físicas pela ginástica, desportos ou exercícios militares (MARINHO, 1980, p. 27). Nestes pareceres, encontram-se ideias de obrigatoriedade da Educação Física em todos os níveis escolares, bem como seu uso civil e militar. As obras publicadas neste período e contexto histórico eram dedicadas para o uso da Educação Física com caráter higienista e militarista, reproduzindo ideais positivistas.

As características da Educação Física também foram influenciadas pela imigração europeia. De acordo com Marinho (1980), no início do Brasil República (1889 - 1979) duas formas de ginástica se instauraram no Brasil: a de origem alemã e a de origem sueca. A primeira surgiu com o advento de imigrantes e de soldados alemães que integravam a Guarda Imperial que, ao deixarem o serviço, permaneceram no país difundindo o método que prezava pela ginástica de aparelhos. Tal método foi adotado até 1912. Já a sueca surgiu justamente por influência de Rui Barbosa, com pareceres que adotavam a ginástica sueca para o sexo masculino e a calistenia[3] para o feminino (CASTELLANI FILHO, 2013). O método sueco começou a ser difundido nas escolas civis e consistia em exercícios sistematizados e fragmentados.

Qualquer estudo que se deseja realizar sobre a história da Educação Física no Brasil passa necessariamente pela análise das influências das instituições médicas e militares (BRACHT, 1999; CASTELLANI FILHO 2013; SOARES, 2004; FONSECA, 2011). Esta relação evidencia-se com o advento do método Francês, inspirado pelo positivismo, como explica Soares (2004, p. 14), "A Educação Física será a expressão de uma visão biológica e naturalizada da sociedade e indivíduos. Ela incorporará e vinculará a ideia da hierarquia, da ordem, da disciplina, da fixidez, do esforço individual e da saúde como responsabilidade individual".

O método francês teve origem na escola de Joinville le Pont, em 1852, na França. Atribui-se a D. Francisco Amorosos Y Ondeano a criação que preconizava o ensino da ginástica nos corpos de tropas e nos estabelecimentos militares, mas admitindo também o seu uso em outros fins – civil, industrial, médico e cênico (SOARES, 2004). Chegou ao Brasil pela Missão Militar Francesa, responsável pela fundação, em 1907, do embrião da Escola de

[2] Ruy Barbosa (1849 – 1923) foi advogado e político de grande expressão na vida cultural do Brasil nas últimas décadas do Império e nas primeiras de República, contribuindo com seus pareceres sobre a reforma educacional influenciando positivamente a Educação Física (MARINHO, 1980, p 27).

[3] Calistenia: método com origem na de ginástica sueca, que apresenta uma divisão de oito grupos de exercícios localizados associando música ao ritmo dos exercícios que são feitos à mão livre usando pequenos acessórios para fins corretivos, fisiológicos e pedagógicos (MARINHO, 1980).

Educação Física da Força Policial do Estado de São Paulo (CASTELLANI FILHO, 2013). A relação professor-aluno era unidirecional e totalmente liderada pelo professor. Caberia ao estudante apenas a execução mecânica dos movimentos solicitados. As atitudes adotadas pelo professor de Educação Física naquele período podem ser compreendidas conforme descreve Fernando de Azevedo (1920):

> Ao professor de Educação Física compete, pois, dirigir, orientar os exercícios de modo que influam enérgica e eficazmente sobre cada organismo, ordená-los em série gradual, harmonizá-los com o período de evolução orgânica, incutindo o prazer ou, ao menos, evitando o tédio, e constatar, enfim, pelos processos vários de mensurações corporais, os resultados do seu ensino, fazer, em uma palavra, o registro dos benefícios que provieram dos exercícios, e dos inconvenientes que determinaram. São as atribuições que todos os entendidos lhes demarcam. (AZEVEDO, 1920, p 108)

Este método era de formação higienista, militarista e ideológica com teor nacionalista (CASTELLANI FILHO, 2013). Segundo Marinho (1980), o fato que colabora para que essa doutrina seja a primeira a ser difundida no Brasil foi do Regulamento nº 07, implantado em 1921 com caráter de instrução física militar. O método francês passa a ser reconhecido como método oficial e destinou-se ao Centro Militar de Educação Física a responsabilidade de difundi-lo, bem como suas aplicações desportivas. Neste Centro ocorreram cursos onde são formados também professores sob os preceitos desse regulamento. Este fato é de extrema relevância, pois os professores de Educação Física eram capacitados para atuar em escolas à luz de um regulamento militar.

Um anteprojeto de lei de 1929 definia a obrigatoriedade da Educação Física para todos os residentes no Brasil e dava a responsabilidade ao Conselho Superior de Educação Física, com sede no Ministério de Guerra, de coordenar e fiscalizar todas as atividades realizadas nesse campo. Enquanto não fosse criado o Método Nacional de Educação Física, ficaria adotado em todo território brasileiro o denominado método Francês (CASTELLANI FILHO, 2013). No mesmo ano, o então presidente Washington Luiz Pereira de Sousa legitimou o ensino do método no exército e nos estabelecimentos civis de ensino primário.

Em 1931, o Ministério da Educação e Saúde incluiu as normas e diretrizes do Centro de Educação Física do Exército no ensino secundário. Por fim, é criada, em 17 de abril de 1939, a Escola Nacional de Educação Física e desportos, integrando a Universidade do Brasil, que sugere na disciplina de Metodologia da Educação Física o ensino exclusivo do método Francês (CASTELLANI FILHO, 2013), adotado sob o título de Regulamento Geral da Educação Física “em todo território Nacional e que permaneceu até a derrota da França na

segunda Guerra Mundial". (MARINHO, 1980, p. 60). De certa forma, este método criou raízes tão profundas que ainda é possível encontrá-lo sendo utilizado.

Este pequeno recorte histórico da concepção da Educação Física no Brasil Império e Primeira República demonstra como ela nasceu advinda das instituições militares e com fins de controle da ordem social. Vale destacar que essa abordagem de Educação Física não se aplicava somente aos militares, mas também aos médicos da época. Para Ghiraldelli Junior (1991), a concepção Higienista[4] priorizava a ênfase à saúde do corpo. Caberia à Educação Física a responsabilidade pela formação de cidadãos sadios e fortes, com vistas à ordem civil, inspirado nos preceitos sanitários da época.

Segundo Soares (2004), existia a necessidade de investir no corpo, porém de uma forma limitada, para que não fosse além de um "bom animal, adestrado, desenvolvido o físico desde cedo, disciplinado para sua função e reprodução do capital" (p.31). Nota-se, com este pressuposto, um forte teor do uso da Educação Física como ferramenta de ordem e controle social, como descrito por Bracht (1999, p.73): "A obediência aos superiores precisa ser vivenciada corporalmente para ser conseguida; é algo mais do plano do sensível do que do intelectual".

Graças a esses preceitos, os indivíduos de uma família deveriam aprender a cultivar o corpo e o gosto pela saúde, deixando de lado os hábitos coloniais de um Brasil que se urbanizava em grandes centros. Assim, os higienistas atribuíram esse papel à Educação Física, ou seja, o de criar um corpo saudável, organicamente limpo através de bons hábitos de higiene e de disciplina para o controle da ordem social. Do ponto de vista de Castellani Filho (2013), essa oposição ao corpo relapso, flácido e de aspecto sujo do indivíduo colonial contribuiu para incentivar o racismo e os preconceitos sociais a eles ligados para todos que, por suas singularidades étnicas ou pela condição socioeconômica, não conseguiam se enquadrar ao modelo higienista. Aqui, podemos vincular estes preceitos aos de eugenia racial da época.

De acordo com Soares (2004), a eugenia foi a ciência que ousou ser capaz de explicar biologicamente a humanidade, fornecendo ênfase na raça e no nascimento, dando uma condição social de acordo com o biológico para justificar o argumento de toda exploração de classes.

A Educação Física, na questão da eugenia, seguiu um raciocínio muito simples: "mulheres fortes e sadias teriam mais condições de gerarem filhos saudáveis, que por sua vez,

[4] A Educação Física Higienista é uma concepção que se preocupa em instituir a Educação Física como agente de saneamento público, na busca de uma "sociedade livre das doenças infecciosas e dos vícios deteriorados da saúde e do caráter do homem do povo" (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991, p. 17)

estariam mais aptos a defenderem e constituírem a pátria". (CASTELLANI FILHO, 2013, p.56). Com isso, surgiram os estereótipos de homem e mulher que se desejava alcançar naquela época e, consequentemente, o culto por uma pátria sadia e forte para seu pleno desenvolvimento econômico.

Esses modelos do século XIX e primeiras décadas do século XX aproximaram a relação com a eugenia da raça brasileira em função das mudanças socioeconômicas e das próprias questões de higienistas, reforçando cada vez mais o desenvolvimento físico com fins militares. Segundo Soares (2004), a questão da eugenia serviu como uma poderosa ferramenta na mão da burguesia para o domínio de classe, pois ela seria a única capaz de manter a "ordem e o progresso".

Em suma, as diretrizes educacionais dos anos 30 se caracterizaram pelo controle do estado e uma ideologia com vistas ao nacionalismo, civismo e ao ensino profissional (FONSECA, 2011). Para Castellani Filho (2013), é aqui que Educação Física e a Educação Cívica e Moral apareceram como uma mesma corrente, com o objetivo de ditar as regras de como a Educação Física deveria acontecer em sua prática. Isso tudo é exposto no Plano Nacional de Educação, elaborado pelo Conselho Nacional de Educação em maio de 1937. O Estado passou a desenvolver uma ideologia dominante de acordo com seus próprios interesses. Para que se tenha um povo forte para servir a pátria, sucederam-se leis, como o Decreto nº 21.241 de 16 de fevereiro de 1938, que em seu artigo 10 proíbe a matrícula de estudantes em ensino secundário "cujo estado patológico os impeçam permanentemente da frequência às aulas de Educação Física" (CASTELLANI FILHO, 2013, p. 86). Por consequência, estudantes que apresentassem alguma deficiência não só eram excluídos das aulas de Educação Física, mas era o fator determinante para que esses não pudessem frequentar a escola.

No mesmo período, ocorreram outras manifestações que corroboraram com a exclusão de sujeitos indesejáveis à sociedade brasileira, dentro dos padrões adotados na época. Um dos exemplos provém do médico e professor catedrático da Escola Nacional de Educação Física, Waldemar Areno, que defendia os processos de esterilização o que interromperia a geração de "seres inúteis à sociedade" (CASTELLANI FILHO, 2013, p. 86).

Assim, voltamos à concepção da Educação Física compreendida como meio de seleção natural, eliminando os fracos e premiando os fortes, no sentido da depuração da raça. Os usos da ginástica, do desporto e dos jogos recreativos tinham o papel de eliminar os incapacitados físicos, contribuindo com a formação de cidadão soldado, capaz de servir a pátria em sua defesa.

Para Ghiraldelli Junior (1991), no período que se estende de 1945 a 1964 houve mudanças na forma de se perceber a Educação Física, no que ele chama de Educação Física Pedagogicista. A ideia central de sua concepção era vista como atividade prioritariamente educativa, já que existia a necessidade de encarar a Educação Física não somente como uma prática capaz de promover saúde ou de disciplinar a juventude, mas como uma prática eminentemente Educativa. Fica clara a intenção do seu uso como caráter formativo no âmbito da educação pública de ensino, pois ela advogou a educação do movimento como a única forma capaz de promover a chamada educação integral, influenciada pelas teorias escolanovistas.

O fim da Segunda República é acompanhado por diferentes movimentos sociais que culminaram em uma nova constituinte, a de 1946. No campo educacional, os debates acerca da elaboração de um projeto de Diretrizes e Bases são impulsionados e resultam na Lei nº 4.042/61. Porém, de acordo com Castellani Filho (2013, p. 81), "os verdadeiros problemas educacionais permaneceram intocados e a educação popular sequer foi considerada. A organização escolar manteve assim as suas características de aparelho reprodutor das relações sociais vigentes".

A Educação Física teve ratificada sua obrigatoriedade e foi estendida ao ensino superior, porém, parece permanecer em um estado inerte em seu processo histórico, reforçando nesse período seu caráter de zelar a preparação, recuperação e manutenção da força de trabalho (FONSECA, 2011).

Com o golpe militar de 1964, a Educação Física ganhou maior espaço. Assim como a concepção Militarista, a concepção tecnicista (1964 a 1985) tinha a função de desenvolver e selecionar do ponto de vista técnico. De acordo com Ghiraldelli Junior (1991), a Educação Física voltou-se para o culto do atleta-herói. Criou-se uma situação inédita para a Educação Física escolar: o desporto de alto nível privilegiando o treinamento desportivo, tornando-se, assim, um novo paradigma educacional na área da Educação Física. A prática desportiva deve ser massificada, para daí poder brotar os expoentes capazes de brindar o país com medalhas olímpicas (CASTELLANI FILHO, 2013; FONSECA, 2011). Caberia à Educação Física escolar o desenvolvimento desses atletas. Esta tendência educacional perpetuou por décadas e ainda podemos encontrar resquícios no cenário atual.

Em suma, Bracht (1999), em seu ensaio "A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física", descreve que o nascimento da Educação Física ocorreu para cumprir a função de colaborar na construção de corpos saudáveis e dóceis, adequado ao processo

produtivo ou a uma perspectiva política nacionalista, bem como legitimada pelo conhecimento médico-científico na intervenção sobre o corpo.

A Educação Física escolar começou a apresentar uma maior produção de ensaios teóricos, estudos-filosóficos, históricos, pedagógicos e pesquisas na área da aprendizagem e do desenvolvimento motor a partir da década de 80 no Brasil (CASTELLANI FILHO, 2013; BETTI; ZULIANI, 2002; MELO; MARTINEZ, 2012; BERNARDO SILVA; KLEIN & CAVAZOTTI, 2015; FONSECA 2011), muito influenciada pelas ciências humanas, principalmente a sociologia e a filosofia da educação de orientação marxista (BRACHT, 1999). Motivado pelo fim do período militar no Brasil, ergueu-se uma corrente da Educação Física no entendimento da cultura do movimento, revertendo-a em dimensão humana, pois, conforme Castellani Filho (2013, p. 220), "o homem é um ser eminentemente cultural e o movimento humano, por conseguinte, representa um fator de cultura". Com isso, a Educação Física passou a entender a consciência corporal do homem como reflexos do momento sócio cultural.

Nesse novo contexto, repensou-se a finalidade da Educação Física no meio escolar, o que corresponde a uma necessidade de transformação pedagógica. Bracht (1999) destaca as contribuições dos pesquisadores dos anos 1980, por influência das discussões ocorridas nesse período no campo da pedagogia, justamente sobre o caráter reprodutor da escola e sobre as possibilidades para uma transformação radical da sociedade capitalista. Essa corrente foi denominada de crítica e progressista.

Diversos autores considerados progressistas da Educação Física surgiram e conquistaram a legitimidade no campo pedagógico, dando início a uma série de críticas referentes ao paradigma da aptidão física e esportiva. Como consequência, criou-se a necessidade de ruptura do modelo pautado na aptidão física e esportiva com o foco competitivo. Bracht (1999) afirma que a sociedade passa a assumir outra dimensão da cultura corporal de movimento, o que leva a escola a permitir que o indivíduo (estudante) se aproprie da Educação Física criticamente. Segundo o autor, introduzir os indivíduos no universo da cultura corporal de movimento de forma crítica é tarefa da escola e, especificamente, da Educação Física. Conforme Betti e Zuliani (2002, p. 75):

> A Educação Física enquanto componente curricular da Educação básica deve assumir então outra tarefa: introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir do jogo, do esporte, das atividades rítmicas e dança, das ginásticas e práticas de aptidão física, em benefício da qualidade da vida. A integração que possibilitará o usufruto da cultura corporal de movimento há de ser

> plena – é afetiva, social, cognitiva e motora. Vale dizer, é a integração de sua personalidade.

A partir desse movimento emergiu um quadro diversificado de propostas pedagógicas. A seguir, apresentamos de forma resumida algumas delas. Uma dessas abordagens é a chamada desenvolvimentista. Segundo Bracht (1999, p 78), "sua ideia é oferecer à criança oportunidades de experiências de movimento de modo a garantir o seu desenvolvimento normal, portanto, de modo a atender essa criança em suas necessidades de movimento". A base teórica é a psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, e seus autores principais são os professores Go Tani, Edison de Jesus Manoel – ambos da Universidade de São Paulo (USP) – e Ruy Jornada Krebs – da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Outra proposta se denomina crítico-emancipatória e tem como formulador o professor Elenor Kunz, da UFSC. De acordo com Bracht (1999, p. 80), "a proposta parte de uma concepção de movimento dialógica. O movimentar-se humano é entendido como uma forma de comunicação com o mundo". Outro princípio importante é a noção de sujeito capaz de crítica e de atuação autônomas, em que se fazem presentes os elementos da cultura do movimento, de forma a desenvolver nos alunos a capacidade de analisar e agir criticamente nessa esfera.

A metodologia de ensino aberto, de idealização de Reiner Hildebrandt e Ralf Laging da Alemanha (1986) e Cardoso et al. (1991), tem como objetivo trabalhar o mundo do movimento em sua amplitude e complexidade com a intenção de proporcionar autonomia. De acordo com Oliveira (1997), esta abordagem tem como enfoque metodológico desenvolver-se através de ações problematizadoras, organizadas de forma a conduzir a um aumento no nível de complexidade dos temas tratados e focada em uma ação participativa, no qual professores e estudantes interagem na resolução de problemas e no estabelecimento de temas geradores. "O ensino aberto exprime-se pela subjetividade dos participantes" (OLIVEIRA, 1997, p. 24). Aqui entram as intenções do professor e os objetivos de ação dos alunos.

A metodologia crítico-superadora, de autoria Valter Bracht et al. (1992), grupo conhecido na área da Educação Física como Coletivo de Autores[5], é assim chamada porque tem como ponto de parida a concepção histórico-crítica (OLIVEIRA, 1997). O objetivo é de

[5] São participantes do grupo "Coletivo de Autores" os seguintes professores: Valter Bracht (UEM), Celi Nelza ZülkeTaffarel (UFPe), Carmem Lúcia Soares (Unicamp), Lino Castellani Filho (Unicamp), Maria Elizabeth Medicis Pinto Varjal (Faculdade de Filosofia do Recife), Micheli Ortega Escobar (UFPe). Este coletivo, responde pelo livro Metodologia do ensino de Educação Física, São Paulo: Cortez, 1992. (OLIVEIRA, 1997)

desenvolver a apreensão, por parte do estudante, da sua cultura corporal, “entendendo-a como parte constitutiva da sua realidade social complexa” (OLIVEIRA, 1997, p.25). Seu enfoque metodológico resulta em práticas constitutivas da cultura corporal como práticas sociais, com vistas a atender determinadas necessidades sociais, desde que se possa atribuir sentido às vivências propostas em seu fazer pedagógico.

Já a metodologia construtivista, de autoria de João Batista Freire, em 1989, teve como referencial teórico Piaget com uma tendência educacional construtivista (OLIVEIRA, 1997). Segundo o autor, esta abordagem tem como objetivo ensinar as pessoas a se expressarem por meio corpo. Ou seja, “terem consciência de que são corpo, mais especificamente, ensinar as habilidades que permitem as expressões no mundo” (OLIVEIRA, 1997, p.26).

A proposta da motricidade humana foi publicada por Manoel Sérgio em 1990. Para Melo e Martinez (2012), tal abordagem resulta em uma mudança de participação nas aulas de Educação Física, da elitista para uma participação em massa. Propõe, ainda, a modificação da visão do rendimento para a vivência do prazer e do lazer, tendo como objetivo a autossuperação.

Outra abordagem é a sistêmica, publicada por Betti em 1991. Conforme Melo e Martinez (2012), esta abordagem tem como eixo principal o princípio da diversidade dos conteúdos, oferecendo atividades variadas, proporcionando vivências nas diferentes atividades desde que permitam e valorizem a participação de todos os estudantes.

Os jogos cooperativos é uma proposta idealizada por Fábio Otuzi Brotto, publicada em 1995 e que, segundo Melo e Martinez (2012), está baseada na substituição do aspecto competitivo pelo cooperativo, pois um dos princípios fundamentais é que não existe a necessidade de vencer. Esta abordagem inclui a aceitação mútua e favorece a participação de todos os estudantes.

A abordagem da Educação Física plural, publicada em 1995 por Daolio, sugere, segundo Melo e Martinez (2012), a pluralidade das atividades justamente para que não se privilegiem determinados grupos, oferecendo aos estudantes uma base motora adequada que tem como ponto de partida o que o estudante é capaz de apresentar. A Educação Física plural privilegia a participação de todos, pois é a partir de suas possibilidades que ocorrem as escolhas dos conteúdos.

Idealizada por Guedes e Guedes (1996) e Nahas (1996), a saúde renovada apresenta a proposta de ensinar os conceitos básicos da relação entre atividade física, aptidão física e saúde, compreendida na relação da qualidade de vida, adotando atitudes e hábitos voltados

para um estilo de vida ativa fisicamente na infância que refletirão na idade adulta (RECHINELI; PORTO; MOREIRA, 2008).

Esses pesquisadores dos anos 90 ofereceram um novo paradigma para a Educação Física, colocando em ênfase a cultura corporal do movimento. As abordagens que se constituíram com o rompimento do paradigma de aptidão física e esportiva adotam pontos em comum. Betti e Zuliani (2002) elencam quatro importantes princípios: o da inclusão, em que os conteúdos e estratégias escolhidos devem propiciar a participação de todos os estudantes; o princípio da diversidade, em que a escolha dos conteúdos deve levar em conta a totalidade da cultura corporal de movimento, incluindo jogos, esporte, atividades rítmicas/expressivas e dança, lutas/artes marciais, ginásticas e práticas de aptidão física; o princípio da complexidade, em que os conteúdos devem adquirir complexidade crescente com o decorrer das séries; e por fim, o princípio da adequação ao estudante, em que leva-se em conta as características, capacidades e interesses do estudante, nas perspectivas motora, afetiva, social e cognitiva.

Oliveira (1997), com seu estudo sobre as metodologias emergentes na Educação Física, demonstrou que o objetivo das abordagens é similar em todas as propostas apresentadas:

> [...] oferecer uma disciplina de Educação Física recheada de conteúdos significativos e de fundamental importância aos participantes. É perseguida, em todas as propostas, a autonomia frente aos conhecimentos tratados dentro da disciplina, assim como enfatiza-se a necessidade da seriedade da ação docente e da responsabilidade com o processo ensino-aprendizagem. (p.26)

Do ponto de vista legal, o Ministério da Educação e do Desporto legitimou essas abordagens através da Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1996), estabelecendo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e incluindo documento específico destinado à área da Educação Física (BRASIL, 1998).

Apesar de não se tratar de uma abordagem pedagógica, Melo e Martinez (2012) comentam a importância dos PCN incluírem as ideias e concepções das diferentes abordagens emergentes da Educação Física. Tal aspecto encaminha o professor na reflexão de suas práticas pedagógicas, quer dizer, no desenvolvimento de suas abordagens pedagógicas baseadas nos PCN. Três princípios são adotados e refletem no documento específico da Educação Física: o princípio da inclusão, as dimensões atitudinais, conceituais e procedimentais dos conteúdos e os temas transversais. Em se tratando do princípio da inclusão, os PCN aparecem como primeiro documento elaborado voltado à diversidade,

aberto a todos os estudantes, independentemente de suas diferenças, sejam elas sociais, culturais ou físicas (RECHINELI; PORTO; MOREIRA, 2008). Os PCN possibilitaram a utilização de qualquer abordagem pedagógica, pois enfocam nos conteúdos. Já as abordagens tratam da maneira como a Educação Física pode ser devidamente conduzida.

A partir dessa retomada histórica, percebemos que as atuais abordagens surgiram a partir da necessidade de superação do paradigma da aptidão física e esportiva. Essas ideias pedagógicas, que passaram a dominar o campo do saber da Educação Física, se propõem a superar processos de exclusão escolar. Como o presente estudo trata da inclusão de estudantes com deficiências nas aulas de Educação Física, cabe questionar de que forma essas propostas pedagógicas se relacionam com uma perspectiva educacional inclusiva. Embora não exista nenhuma referência específica ao estudante com deficiência, notam-se correspondências a uma Educação Física para todos, (RECHINELI, PORTO & MOREIRA,2008; MELO & MARTINEZ, 2012). No estudo de Rechineli, Porto e Moreira (2008), os autores apresentam um quadro que faz a relação de algumas abordagens apresentadas com a facilitação dos processos inclusivos:

Quadro 1 - Abordagens e propostas inclusivas

Abordagem	Finalidade	Temática Principal	Estratégias e Metodologias	Proposta Inclusiva
Militarista e Higienista	Selecionar indivíduos fisicamente perfeitos	Obediência e a disciplina, aspecto eugenista	Totalmente prática, fortalecimento do físico, hábitos de higiene e saúde	Não possui
Tecnicista	Tornar a nação formadora de atletas olímpicos servindo como exemplo e incentivo à população	Descoberta de talentos esportivos que pudessem representar o país em competições internacionais	Rendimento, seleção dos mais habilidosos, aptidão física, procedimentos pedagógicos diretivos	Não possui
Desenvolvimentista	Fundamentar o trabalho nos processos de crescimento, desenvolvimento e a interação entre eles	Habilidade motora, aprendizagem do movimento, aprendizagem por meio do movimento	Privilegia a aprendizagem do movimento através da interação entre o aumento da diversificação e da complexidade das tarefas	Possui
Construtivist	Construir o	Cultura popular,	Resgatar o conhecimento do	Possui

a	conhecimento	jogo, lúdico	aluno, solucionar problemas	
Sistêmica	Enfatizar a importância da experimentação dos movimentos em situação prática	Educação Física como sistema hierárquico e aberto que sofre influências e influencia	Princípio da não exclusão e diversidade propõe vivencias nas atividades esportivas, rítmicas e expressivas.	Possui
Crítico-Superadora	Transformar a sociedade	Cultura Corporal, visão histórica	Tematização das diversas formas de expressão da cultura do movimento	Possui
Saúde Renovada	Melhorar a saúde da cultura corporal	Diversidade, pluralidade, história cultural da ginástica, lutas, danças, jogos e esportes	Valorização das diversas formas de expressão da cultura do movimento	Possui
PCN	Introduzir o aluno na esfera da cultura corporal e do movimento	Estilo de vida ativo, conhecimentos, exercícios físicos	Movimentação e incentivo para a adesão de um estilo de vida ativo	Possui
Motricidade Humana	Perceber, conhecer e viver o corpo integralmente considerando o contexto do mundo-vida	Respeita o ser humano total, em sua complexidade		Possui

Fonte: Rechineli, Porto e Moreira (2008, p. 305).

As abordagens pedagógicas progressistas apresentadas manifestaram-se para discutir as múltiplas formas de se desenvolver a Educação Física nas escolas de tal forma que se superasse o paradigma da aptidão física e esportiva. Independente do caminho pedagógico adotado, seus princípios fundamentais têm um ponto em comum: o de promover a corporeidade de todos os estudantes. Com isso, abre-se um caminho para a Educação Física inclusiva no século XXI.

2.3 O ENCONTRO DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM A INCLUSÃO ESCOLAR

Na contemporaneidade, o mundo passa por constantes transformações de ordem social, moral, política, econômica. Na Educação Física observa-se, também, importantes modificações. Podemos citar, como exemplo, o tradicional esporte competitivo, que tem dividido espaço com as práticas voltadas para o lazer e a saúde, a fim de atingir uma população mais diversificada.

Uma considerável transformação da Educação Física ocorre quanto ao seu papel frente à inclusão educacional, como a valorização das possibilidades de movimento e convivência social (FERREIRA; CATALDI, 2014).

Falkenbach e Lopes (2010) indicam que o histórico da Educação Física escolar a distancia das práticas educacionais inclusivas. Este aspecto, como já abordado no capítulo anterior, colaborou com a exclusão de estudantes com deficiência. Entretanto, pesquisadores concordam que se trata de uma área que pode assumir um importante papel nos processos educacionais inclusivos.

Para Ferreira e Barreto (2013), a Educação Física colabora com o exercício da cidadania, fortalecendo e humanizando as relações vivenciadas no ambiente escolar. Além disso, as limitações da deficiência não podem ser um impedimento para expressar potencialidades e aprendizagens motoras (FALKENBACH; LOPES, 2010). Com efeito, a Educação Física aparece em muitos estudos como um componente curricular com forte potencial para a inclusão de estudantes com deficiência na rede regular (FERREIRA; CATALDI, 2014; RAIMUNDO, 2014; GORGATTI; ROSE JÚNIOR 2009, FERNANDES; MÜLLER, 2009), contribuindo com a superação dos estigmas que cercam as pessoas com deficiência.

É importante mencionar que os primeiros registros de atividade física e esportes para pessoas com deficiência surgiram por meio de processos de adaptação pedagógicas ou, como no caso dos esportes, das regras. Esse movimento levou ao conceito de Educação Física Adaptada (EFA)[6], recurso que também pode ser utilizado como alternativa no meio escolar.

[6] A Educação Física Adaptada pode ser considerada como parte da Educação Física em que os objetivos são o de estudar a intervenção do profissional no universo das pessoas que apresentam diferentes e peculiaridades condições para a prática de atividades físicas (PEDRINELLI; VERENGUER, 2008). Já o esporte adaptado pode ser definido como o esporte modificado ou especialmente criado para ir ao encontro das necessidades únicas de indivíduos com algum tipo de deficiência. Ele pode ser realizado de forma integrada, em que indivíduos com e sem deficiência praticam e competem juntos, ou de forma segregada, em que pessoas com deficiência praticam e competem separadamente daquelas sem deficiência. (GORGATTI; GORGATTI, 2008)

Existem referências que apontam as pessoas surdas como as primeiras pessoas com deficiência que se apresentaram no cenário esportivo. As atividades esportivas para surdos ocorreram ainda no século XIX nos Estados Unidos e seu desenvolvimento levou a uma competição formal, os Jogos do Silêncio, com sua primeira edição em 1924 (ARAÚJO, 1997).

De acordo com Vieira (2013), os esportes para pessoas com deficiência obtiveram expressão em um cenário internacional após a Segunda Guerra Mundial. Para Araújo (1997), embora existam registros históricos anteriores, trata-se de iniciativas isoladas e sem continuidade. Portanto, as atividades esportivas para pessoas com deficiência passaram a ser efetivadas a partir de 1944, na Inglaterra, tendo como pioneiro o Professor Dr. Sir Ludwing Guttman, que introduziu práticas e atividades esportivas como forma de tratamento médico, objetivando a recuperação e melhora das capacidades físicas dos soldados (WINNICK, 2004; GORGATTI; BOHME, 2008; ARAÚJO, 1997). Mesmo que esse movimento tenha alicerce no modelo médico, com caráter de classificação dos sujeitos a partir de suas limitações, fica reconhecido seu valor recreativo e esportivo como um catalisador para a terapia e reabilitação dos seus pacientes. Apesar de se tratar de um marco voltado às pessoas com deficiências físicas, os métodos utilizados possibilitaram abrir novos caminhos para o processo de reabilitação médica e integração social das pessoas com deficiência por meio do esporte (VIEIRA, 2013). Essa proposta ganhou corpo com a organização de jogos e competições internacionais já a partir de 1948, o que influenciou a organização e sistematização de jogos voltados às pessoas com deficiência em uma escala global, culminando na estruturação dos atuais Jogos Paralímpicos[7].

No mesmo período, nos Estados Unidos, outra corrente se utilizou da adaptação dos esportes, inicialmente com o basquete, mas com um enfoque esportivo e competitivo associado à intenção de inserção e reabilitação social (COSTA; BERTONI SOUSA, 2004). Como consequência, o interesse pelo esporte aumentou de tal maneira que incluiu não só veteranos de guerra, mas civis com deficiência física (ARAÚJO, 1997). Assim, surgiu nos Estados Unidos, na década de 1950, a primeira concepção de EFA compreendida como uma parte da Educação Física, que tem como foco a intervenção profissional no contexto das pessoas com diferentes peculiaridades para a prática de atividades físicas, considerando o potencial de desenvolvimento da pessoa. Seu objetivo é o desenvolvimento da cultura

[7] Considerado o maior evento mundial voltado às pessoas com deficiência. Ocorrem a cada quatro anos em um país sede. A oficialização dos Jogos Paralímpicos ocorreu em Roma no ano de 1960. Em 2016, os jogos Paralímpicos ocorreram no Rio de Janeiro, reunindo 4.300 pessoas de 178 países. (CPB, 2016)

corporal de movimento, abrangendo diferentes atividades físicas como ginástica, jogos, esportes, danças, etc. (PEDRINELLI; VERENGUER, 2005).

Gradativamente, o esporte adaptado se tornou uma das principais ferramentas de inserção social das pessoas com deficiência. No Brasil, o marco do desenvolvimento de atividades físicas para pessoas com deficiência por meio do esporte adaptado foi o ano de 1958, com a fundação do Clube de Paraplégicos e o Clube do Otimismo, em São Paulo e Rio de Janeiro respectivamente (COSTA; BERTONI SOUSA, 2004).

De acordo com Costa e Bertoni Sousa (2004), o entendimento da EFA veio para suprir uma lacuna existente nos programas de Educação Física geral, justamente por não conseguirem abranger as especificidades das pessoas com deficiência. O desafio da EFA fundamenta-se no saber lidar com as diferentes potencialidades das pessoas que apresentam um quadro diverso de condições para a prática das atividades físicas (SILVA; SOUZA; VIDAL, 2008; PEDRINELLI; VERENGUER, 2005).

Do ponto de vista de uma estrutura acadêmica como área de pesquisa, a EFA ganhou interlocutores no Brasil a partir das décadas de 1980 e 1990, justamente pelo entendimento de Educação Física a partir da cultura corporal de movimento, sendo a Adaptação do Movimento Humano responsável por estudos que visam a produzir conhecimento para pessoas com necessidades especiais para a prática de atividades físicas (PEDRINELLI; VERENGUER, 2005).

Alguns fatos podem ser percebidos em decorrência da contribuição da EFA e dos esportes adaptados. Nas duas últimas décadas do século XX e início do século XXI, podemos destacar a fundação da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada (SOBAMA), a criação de um Grupo de Trabalho nos Congressos da Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação (ANPED) e do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), a inclusão de disciplinas de EFA nos currículos dos Cursos de Graduação em Educação Física e de várias linhas de pesquisa nos Programas de Mestrado e Doutorado no Brasil, tanto na Educação quanto na Educação Física (CHICÓN, 2008). Também, o fortalecimento do Comitê Paralímpico Brasileiro (CPB) e a destinação de recursos para esta entidade e atletas paralímpicos, com destaque de conquistas nas últimas Paralimpíadas, o que colocou o Brasil em condições de disputar um lugar entre as potências mundiais nas Paralimpíadas do Rio de Janeiro em 2016.

No que tange à Educação Física Escolar, podemos examinar algumas contribuições da EFA e dos esportes adaptados no espaço escolar. Segundo De Souza e Martins (2013), há duas formas de adaptação utilizadas pelos professores de Educação Física em suas práticas

pedagógicas: a imediatista e a crítica-conscientizadora. A imediatista, associada ao desconhecimento, está ligada ao momento da atividade e pode levar à exclusão por não considerar a individualidade e potencialidade do aluno. A crítica-conscientizadora, por sua vez, requer conhecimento, planejamento, trabalho mútuo e espírito de coletividade. Exige experiência e habilidades por parte do professor para oportunizar a inclusão de todos os alunos. A partir da adaptação crítica-conscientizadora o professor passará a focar a adaptação nas potencialidades de seus alunos.

A partir de um entendimento de que a escola vivencia os preceitos de uma educação para todos os estudantes, a EFA pode funcionar como uma ferramenta mediadora no processo de inclusão, pois "possibilita a difusão de fundamentos teórico-prático dos vários conhecimentos que compõem a área da Educação Física" (DE SOUZA; MARTINS, 2013, p. 287). Os mesmos autores reforçam a ideia de que existe a necessidade de articular a EFA no currículo da Educação Física escolar.

Do mesmo modo, Salerno e Araújo (2008) comentam que o esporte praticado pelas pessoas com deficiência também pode estar entre os temas abordados no esporte escolar, integrando o currículo da Educação física escolar. Para os autores, vivências por meio dos esportes adaptados podem oportunizar aos estudantes uma melhor compreensão da diversidade e das dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência no cotidiano.

Alguns estudos comprovam os efeitos positivos do uso dos esportes adaptados em um programa de Educação Física escolar. Borgmann e Almeida (2015), em revisão sobre o esporte paralímpico na escola, descrevem estudos em que modalidades paralímpicas foram inseridas no contexto escolar, mesmo que atingindo apenas a população de estudantes sem deficiência. Um exemplo é o caso da pesquisa realizado por Salerno e Araújo (2008), em que proporcionaram a vivência de *Goalball* e Voleibol Sentado para crianças de 4ª série durante dois bimestres. Outro exemplo provém do relato de experiência de Lehnhard e Palma (2011) em que, no decorrer de 14 aulas, foi oportunizada a vivência do Atletismo para deficientes visuais e para estudantes da 3ª série, além do Basquetebol em Cadeira de Rodas, *Goalball* e Voleibol Sentado. Assim, percebe-se que o esporte adaptado, por meio das modalidades paralímpicas, se apresenta como uma alternativa para melhorar as atitudes das estudantes frente à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.

Outras alternativas para constituir uma prática com vistas à inclusão de estudantes com deficiência podem ser: a) a utilização das regras do esporte original para estudantes quando a prática não necessita nenhum tipo de modificação, ou que seja compatível com seu tipo de deficiência; b) a utilização das regras do esporte original com algumas modificações, quando

o jogo pode criar algum tipo de desvantagem em decorrência da deficiência. Para isso, incluem-se regras que aumentam a participação de uma maneira mais ativa da pessoa com deficiência; c) a utilização das regras do esporte adaptado, criando circunstâncias para esse tipo de vivência. Exemplo: Voleibol sentado e *Goalball*; e d) a utilização das regras do esporte convencional para as pessoas sem deficiência e as do esporte adaptado para as pessoas com deficiência, quando a pessoa com deficiência tem condições de render na mesma dimensão da prática convencional. A forma adaptada deverá ser eleita nos casos em que nenhuma dessas opções cumpra o objetivo de incluir (NIETO e VICENTE, 2013).

Desta forma, podemos constatar que a adaptação dos esportes e a EFA vieram para ajudar a deslocar o olhar da deficiência e da incapacidade para as potencialidades, auxiliando a pessoa com deficiência a atuar como protagonista. Para Vieira (2013), o esporte adaptado tornou-se um dos mais importantes fenômenos de inserção sociocultural ocorrido nos últimos tempos, pois apresenta uma pluralidade de significados e sentidos para a sua prática.

Vale ressaltar que apenas colocar o conteúdo da atividade física e o esporte adaptado como partes constituintes do conhecimento a ser trabalhado pelos professores de Educação Física com seus estudantes com deficiência não assegura a inclusão nos processos educacionais. Para Silva, Souza e Vidal (2008), essas ações não são de todo inválidas, pois levam os professores a refletirem as possibilidades de inclusão de estudantes com deficiência em suas aulas. Segundo os autores, existe uma vantagem na Educação Física se comparada às demais disciplinas, justamente em decorrência da Educação Física adaptada, pois esta "procura compreender as deficiências e a maneira de adaptá-la, o que levou ao seu desenvolvimento" (p. 130).

Em suma, parece-nos claro o valor da EFA no que diz respeito à legitimidade de espaços para pessoas com deficiência. Seu desenvolvimento permitiu a ruptura de estigmas sociais. No entanto, pesquisadores questionam o caráter segregacionista da EFA, principalmente na prática de esportes adaptados, por serem vivenciados apenas pelo grupo de pessoas com deficiência (COSTA, BERTONI SOUSA, 2004; CARMO, 2013; SILVA, SOUSA e VIDAL; 2008). Para evitar que isso ocorra, o professor de Educação Física pode buscar estratégias para alcançar os princípios da inclusão educacional, norteado pelo conceito de Educação Física Inclusiva (EFI).

O paradigma da inclusão escolar estabelece a real necessidade de superar os desafios impostos pelas atuais condições da escola brasileira, o que requer estudos e aperfeiçoamento constante dos educadores, justamente em função das especificidades educacionais dos estudantes com deficiência.

De acordo com Falkenbach e Lopes (2010, p. 3):

> Em um modelo de sociedade inclusiva parece ser consenso a ideia de que é preciso reconhecer as diferentes potencialidades de cada ser humano, as pequenas conquistas valorizadas e considerar o processo durante a aprendizagem, pois cada momento é importante e serve como estímulo para desenvolver novos conhecimentos.

Do ponto de vista de Gorgatti e Rose Júnior (2009), o sucesso pedagógico com vistas à inclusão de estudantes com deficiência estaria na forma como os professores compreendem a inclusão, por isso a necessidade de preparo contínuo, suporte de serviços de apoios e parcerias com professores que possuem experiências em trabalhar com crianças com deficiência. Portanto, esse processo requer a formação do professor de Educação Física. Diversos estudos (FIORINI; MANZINI, 2014; FIORINI, 2011, RAIMUNDO, 2014, GORGATTI; ROSE JÚNIOR, 2009; SILVA; SOUZA; VIDAL, 2008) apontam que as dificuldades do professor de Educação Física em incluir estudantes com deficiência em suas aulas estão ligadas à falta de preparo na formação acadêmica, em virtude do pouco contato com pessoas com deficiência ou do debate sobre a inclusão se resumir em uma única disciplina na formação acadêmica.

Nesse sentido, Fiorini e Manzini (2014) sugerem ações na formação do professor de Educação Física "no sentido de planejar e desenvolver uma formação de professores em nível teórico, com a abordagem de conteúdos e, em nível prático para, juntamente com o professor, planejar e estabelecer estratégias, além de selecionar os recursos adequados ou adaptá-los conforme a necessidade." (p. 401).

Entretanto, as dificuldades para incluir podem estar além das questões de formação, e englobam condições de trabalho, como o número de alunos em sala de aula ou a estrutura física das escolas. A dificuldade também pode residir no próprio docente em aceitar mudanças, refletir e construir uma nova conduta, possibilitando novas ideias (FALKENBACH; LOPES, 2010).

Por isso, a atitude positiva do professor frente à inclusão é vista como um fator determinante nos processos inclusivos. São vários os autores que reconhecem o professor como uma condição relevante para que esse processo se efetive com qualidade (RAIMUNDO, 2014; FERREIRA, 2013; FIORINI, 2011, FALKENBACH; LOPES, 2010, GORGATTI; ROSE JÚNIOR, 2009). Este aspecto é de suma importância para que a Educação Física inclusiva escolar se efetue. Dessa forma, espera-se que "os docentes tenham uma atitude acolhedora da diversidade e estejam disponíveis para aplicar pedagogias inovadoras em sala de aula" (RAIMUNDO, 2014, p.641).

Ademais, existe o aspecto da acessibilidade em ambiente escolar e os recursos materiais utilizados. Caso a falta de estrutura física ocorra, isso dificultará a participação de estudantes com deficiência na sua relação com a escola (KRUG, 2002; MELO; FERREIRA, 2009).

Em um estudo realizado com professores de Educação Física de uma escola pública do Rio Grande do Sul, Palma e Manta (2010) analisaram a compreensão dos professores sobre a acessibilidade para estudantes com deficiência física nos espaços de prática para as aulas. Os autores identificaram que os espaços físicos das aulas de Educação Física não possuíam acesso, nem acessibilidade que garantissem a segurança e autonomia do estudante com deficiência física. Para os autores, a eliminação de barreiras arquitetônicas torna-se "um ponto crucial para favorecer a inclusão dos alunos com deficiência física em todos os ambientes da escola, inclusive nos ambientes de prática das aulas de Educação Física." (p. 305). As barreiras arquitetônicas podem gerar grandes desafios para a inclusão de um estudante com deficiência física, pois se trata de um aspecto visível de exclusão. No entanto, Palma e Manta (2010) constataram que a eliminação dessas barreiras não garante a participação do estudante com deficiência, pois existem ainda as barreiras atitudinais que este estudante pode enfrentar, caso prevaleçam atitudes de discriminação e preconceito.

Nesse sentido, Sassaki (2013) propõe a realização de atividades de sensibilização e conscientização com a intenção de eliminar estigmas e estereótipos, uma vez que um ambiente escolar livre de preconceitos melhora a autoestima dos alunos, contribuindo com os processos de aprendizagem.

Semelhantemente, Falkenbach e Lopes (2010) realizaram um estudo de caso com professores de Educação Física de estudantes com deficiência visual. Os autores destacam que as limitações da deficiência não podem ser um impedimento para expressar aprendizagens motoras e que estudantes com deficiência visual necessitam de intervenções educacionais próximas das suas reais necessidades. Eles concluem que o movimento educativo inclusivo é contrário à acomodação e que os professores sentem necessidade do apoio escolar, do coletivo de professores e da comunidade. Constatou-se que os recursos aos professores de estudantes com deficiência visual são escassos e partem da capacidade criativa e de improvisação dos professores para gerenciarem suas próprias necessidades pedagógicas com vistas à inclusão.

Gorgatti e Rose Júnior (2009) analisaram as percepções de 90 professores de Educação Física de escolas da cidade de São Paulo frente à inclusão de estudantes com deficiência e qual o tipo de apoio que eles recebem para a otimização de seu trabalho. Os autores concluíram que existe uma tendência negativa dos professores para incluir estudantes

com deficiência, independente do gênero e do tempo de experiência dos docentes. Isso se deve, principalmente, ao fato de não se sentirem preparados para lidar com alunos com deficiência. Quanto à avaliação das escolas, os professores das escolas públicas mostraram acreditar que terão maiores problemas, especialmente pela falta de recursos materiais apropriados e pela falta de apoio multidisciplinar. Com isso, ressalta-se que o efetivo acesso ao ensino de qualidade por parte do estudante com deficiência fica ameaçado pela falta de preparo, tanto das escolas como dos professores.

Raimundo (2014), em pesquisa sobre as atitudes de 53 docentes de Educação Física de escolas públicas de Porto (Portugal) frente à inclusão escolar, conclui que na maioria das vezes os professores são favoráveis à inclusão de estudantes com deficiência. Porém, existe a necessidade da formação de professores para o desenvolvimento de uma pedagogia mais inclusiva, que contemple a flexibilidade curricular, e metodologias de ensino diversificadas, adotando um caráter menos competitivo, mais flexível e solidário. Isso ocorre, essencialmente, por consequência das aulas de Educação Física se manterem em modalidades coletivas, com foco no desempenho e na excelência.

Dessa forma, os conteúdos da Educação Física devem superar uma proposta pedagógica voltada simplesmente para os resultados e para o destaque dos mais habilidosos, o que pode provocar o desinteresse e a desmotivação dos alunos ao participarem das atividades (FERNANDES; MULLER, 2009). De acordo com investigações (RAIMUNDO, 2014; FERNANDES; MULLER, 2009), as modalidades esportivas coletivas e competitivas predominam como o principal conteúdo promovido e esta forma de conceber a Educação Física escolar tende a reduzir a participação de estudantes com deficiência, especialmente os estudantes com deficiências severas. Com isso, os professores não têm conseguido desenvolver seu trabalho articulado com a nova inserção social heterogênea.

Salientamos que diversos são os desafios encontrados pelos professores para dar conta de uma Educação Física que permita e assegure a participação de todos, em especial, de estudantes com deficiência física severa. Para Silva, Souza e Vidal (2008), existe um grande desafio frente à inclusão de estudantes com deficiência na rede regular, visto que “não podemos deixar de pensar em como articular o tempo, o espaço e o conhecimento na Educação Física escolar que contemple não só o aluno com deficiência, mas o princípio da diversidade (singularidade) e da diferença na unidade (universalidade)” (p. 132).

O paradigma da inclusão escolar estabelece a necessidade de superar os desafios impostos pelas atuais condições da escola brasileira, aproveitando de boas experiências na

área da educação inclusiva, o que requer estudos e aperfeiçoamento constante dos educadores, justamente em função das especificidades educacionais dos estudantes com deficiência.

A partir das pesquisas apresentadas, evidenciam-se os desafios na inclusão de estudante com deficiência na escola. No entanto, faz-se necessário buscar alternativas para superar os desafios impostos. Gorgatti e Rose Júnior (2009, p. 120) relatam que "a escola, ao invés de encarar as diferenças com dificuldades, considera-as como oportunidades para a criação de um ambiente educativo mais rico para todos".

Para Raimundo (2014), somente com um ambiente cooperativo, o que exige uma mudança de atitudes da comunidade escolar, será possível desenvolver projetos inovadores e incentivar atitudes positivas frente à inclusão de estudantes com deficiência na rede regular. Para que isso ocorra, o docente deverá criar igualdade de oportunidades entre os estudantes, a fim de planejar estratégias para combater qualquer atitude discriminatória.

Por sua vez, a EFI é um desafio que pode e deve ser plenamente cumprido, mas, para alcançá-la "é necessário desestabilizar práticas cristalizadas e atuar com práticas corporais que respeitem as diferenças de cada um" (FERREIRA; BARRETO, 2013, p. 52). Para dar conta de uma aula de Educação Física que possibilite a inclusão do estudante com deficiência, as atividades devem ser construídas com base nas experiências de cada um. Também é necessário que todos aprendam a valorizar o processo tanto quanto o produto final (FERREIRA; CATALDI, 2014, FERNANDES; MÜLLER, 2009).

Ferreira e Cataldi (2014, p.89) utilizam-se da seguinte argumentação ao se referir às possibilidades da EFI:

> Trabalhar com a Educação Física inclusiva não é algo simples. Não é apenas adaptar gestos corporais, nem tão pouco, um afrouxamento do rigor e das exigências técnicas para o desenvolvimento de qualquer atividade. Ao contrário, o exercício da prática corporal requer uma instrumentalização capaz de propiciar a construção de uma ordem de movimentos adequados à percepção de padrões estruturantes de uma técnica; técnica esta, que permita a realização de movimentos que façam sentido para as pessoas com e sem deficiência.

Resumindo, ao pensarmos na EFI faz-se necessário apresentar propostas concretas e efetivas. Acreditamos que nos jogos educativos, jogos cooperativos e atividades lúdicas encontram-se os elementos para viabilizar uma Educação Física capaz de facilitar os processos de inclusão de estudantes com deficiência. As diferentes alternativas apresentadas por meio do lúdico servirão para enriquecer a capacidade motora, a autoestima e, consequentemente, a qualidade de vida do estudante com deficiência.

Dessa forma, ao pensarmos na Educação Física inclusiva faz-se necessário apresentar propostas concretas e efetivas. Como visto, o principal meio para atingi-la é o comprometimento de todos os envolvidos na organização da escola, na capacitação dos recursos humanos e na orientação dos que se relacionam com esse processo.

Raimundo (2014), Ferreira e Cataldi (2014) comentam que os professores devem se abrir à análise crítica para recolocar em questão a formação prática das vivências corporais e desenvolver novas leituras do corpo e dos modelos de formação. Para os estudantes, independente da sua capacidade motora, tipo de deficiência e grau de comprometimento, as práticas corporais enriquecem as suas experiências.

Outro aspecto relevante se refere às consequências da inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular. Alunos que compartilham um ambiente inclusivo tenderão a ser mais tolerantes e compreensíveis, aprendendo a conviver com as diferenças. (RAIMUNDO, 2014, FALKENBACH; LOPES, 2010). Esta perspectiva legitima a educação inclusiva como um meio para alcançar os princípios da diversidade e alteridade.

Com isso, o resultado esperado da Educação Física inclusiva não é somente caracterizado por uma competência motora específica, melhorada e mensurável, mas pela compreensão das possibilidades corporais e, consequentemente, sociais, que são elaboradas a cada dia.

Assim, a Educação Física, nesse contexto de inclusão educacional, passa a apreciar os indivíduos e as práticas corporais, invertendo uma situação histórica anterior em que pessoas com deficiência eram ignoradas ou excluídas em razão da valorização da aptidão física. Por isso, há a necessidade da Educação Física caminhar ao encontro de uma abordagem que reconheça uma cultura corporal de movimento. Fica evidenciado que uma das tensões presentes na área da Educação Física é justamente o anseio em atingir ao mesmo tempo todos os estudantes e que esta tensão deve ser utilizada a fim de gerar novas ideias e soluções pedagógicas.

2.4 EDUCAÇÃO FÍSICA E O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA FÍSICA SEVERA

Visto que o presente estudo tem como propósito avaliar o jogo de *Fusen* e sua contribuição na inclusão de estudantes com deficiência física severa nas aulas de Educação Física, apresentamos este capítulo com a intenção de refletir sobre quem é este estudante com deficiência física severa e como ele se relaciona com as aulas de Educação Física.

De acordo com Omote (1995), a conceituação para qualquer deficiência precisa levar em conta os fenômenos anatomo-fisiológicos (lesões, malformações, disfunções, etc.), somato-psicológicos (manifestações psicológicas resultante de alterações) e psicossociais (autopercepção, identidade pessoal, autoconceito, etc.), manifestados pela pessoa com deficiência.

O instrumento orientador utilizado com frequência na literatura da área é a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), atual modelo da Organização Mundial da Saúde (OMS) e que teve sua versão finalizada em 2001, substituindo a Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (CIDID) (NUBILA, 2010). A CIF traz uma referência de função e incapacidade e um sistema de classificação. Segundo Sampaio e Luz (2009), o sistema CIF baseia-se na junção dos modelos médico e social, fazendo uso de uma abordagem biopsicossocial para uma integração das várias dimensões da saúde.

Nessa classificação, o termo ‘funcionalidade’ substitui termos como ‘incapacidade’, ‘deficiência’, ‘invalidez’ e ‘desvantagem’, além disso, amplia seu significado para incluir experiências positivas registrando a potencialidade da pessoa com deficiência. Com isso, a CIF apresenta a capacidade da pessoa com deficiência em superar diferentes níveis de dificuldades relacionadas às tarefas do cotidiano (BATTISTELLA; BRITO, 2002).

Segundo Farias e Buchalla (2005, p.187):

> O modelo da CIF substitui o enfoque negativo da deficiência e da incapacidade por uma perspectiva positiva, considerando as atividades que um indivíduo que apresenta alterações de função e/ou da estrutura do corpo pode desempenhar, assim como sua participação social. A funcionalidade e a incapacidade dos indivíduos são determinadas pelo contexto ambiental onde as pessoas vivem. A CIF representa uma mudança de paradigma para se pensar e trabalhar a deficiência e a incapacidade, constituindo um instrumento importante para avaliação das condições de vida e para a promoção de políticas de inclusão social.

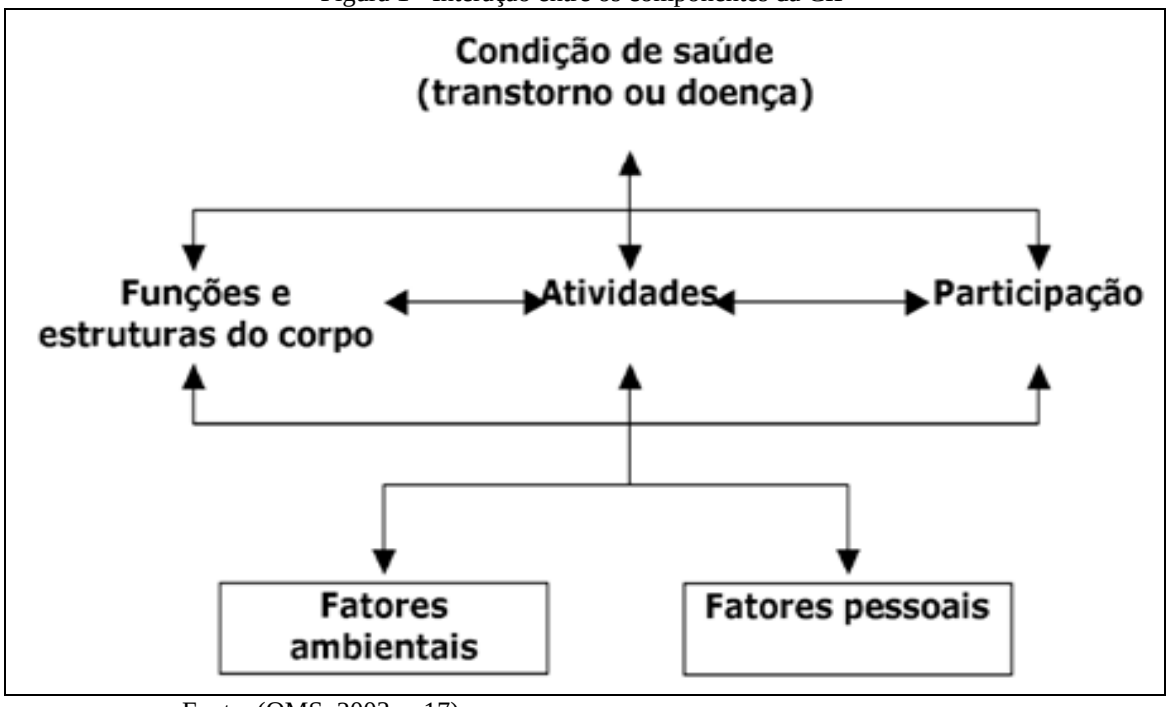
Além da CIF, como pertencente à família das classificações internacionais da OMS para aplicação em vários aspectos da saúde, encontra-se a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, 10ª Revisão (CID-10). As condições de saúde relacionadas às doenças, transtornos ou lesões são classificadas na CID-10. Esta fornece um modelo baseado na etiologia, anatomia e causas externas das lesões (NUBILA, 2010). Dessa forma, a CID-10 constitui um instrumento útil para as estatísticas de saúde, tornando possível monitorar as diferentes causas de morbidade e de mortalidade em indivíduos e populações (FARIAS; BUCHALLA, 2005). Já a CIF descreve a funcionalidade e

a incapacidade relacionadas às condições de saúde, identificando o que uma pessoa "pode ou não pode fazer na sua vida diária, tendo em vista as funções dos órgãos ou sistemas e estruturas do corpo, assim como as limitações de atividades e da participação social no meio ambiente onde a pessoa vive" (FARIAS; BUCHALLA, 2005, p. 189).

De acordo com Nubila (2010), as duas classificações são complementares e devem ser utilizadas em conjunto, pois "a CID-10 fornece um diagnóstico de doenças, distúrbios ou outras condições de saúde, e estas informações são complementadas pelas informações sobre funcionalidade fornecidas pela CIF." (p. 122).

A CIF classifica domínios da saúde e relacionados à saúde. Isso ajuda a descrever alterações ou mudanças na função e na estrutura corporal, levando em consideração o que uma pessoa com uma condição de saúde pode fazer em um ambiente padrão (seu nível de *capacidade*), assim como o que ela de fato faz no seu ambiente real (seu nível de *desempenho*). A organização da informação é dividida em duas partes, sendo que cada uma possui dois componentes: a primeira parte contempla áreas de Funcionalidade e Incapacidade, e se subdivide em Funções e Estruturas do Corpo; e Atividades e Participação; e a segunda parte se refere aos Fatores Contextuais e subdivide-se em Fatores Ambientais e Fatores Pessoais. Cada componente contém vários domínios e em cada domínio existem várias categorias, ou unidades de classificação (OMS, 2003). Estas por sua vez estão relacionadas entre si (Figura 1).

Figura 1 - Interação entre os componentes da CIF



Fonte: (OMS, 2003, p.17)

Como descrito por Sampaio e Luz (2009), cada componente da classificação pode ser descrito em termos positivos ou negativos. Aspectos da saúde que não apresentam problemas são agrupados sob o termo "funcionalidade" (estrutura e função corporal, atividade e participação), e os aspectos negativos (deficiência na estrutura e função corporal, limitação de atividade e restrição de participação), sob o termo "incapacidade". Na CIF, função corporal são as funções fisiológicas dos sistemas corporais incluindo funções psicológicas. Estruturas são partes anatômicas do corpo, como órgãos, membros e seus componentes. Anormalidades de função e estrutura são denominadas deficiências, que são desvios ou perdas (ex., deformidades) da estrutura (ex., joelho) e/ou da função (ex., dor). Atividade é a execução de uma tarefa por um indivíduo e representa a perspectiva individual da funcionalidade. Participação é o envolvimento em uma situação da vida, isto é, a perspectiva social da funcionalidade humana. Dificuldades no nível da atividade representam uma "limitação de atividade" (ex., caminhar), e dificuldades em desempenhar papéis socialmente esperados, uma "restrição de participação" (ex., restrições na vida comunitária). Os fatores do contexto são representados pelos fatores do ambiente (ex., físico, atitudinal, social) e pelos fatores pessoais (ex., sexo, raça, estilo de vida). Tais fatores podem ter influência negativa ou positiva, vale dizer, podem ser facilitadores ou barreiras para o indivíduo (SAMPAIO; LUZ, 2009).

A lista de domínios na CIF torna-se uma classificação quando são usados os qualificadores. Cada categoria é expressa por um código, aos quais são acrescidos uma ou mais escalas numéricas. Estes são utilizados para descrever a extensão ou a magnitude da funcionalidade ou da incapacidade naquela categoria eleita para o estudo. Para análise das limitações de atividades e restrição à participação, o primeiro qualificador da CIF permite analisar itens de Capacidade e Desempenho para executar uma determinada função, tendo como base os itens 0, 1, 2, 3, e 4, nos quais 0 significava nenhuma deficiência, 1 significa deficiência leve (5-24%), 2, moderada (25-49%), 3, grave (50-95%) e 4, deficiência completa (96-100%) (OMS, 2003).

O qualificador de desempenho descreve o que a pessoa realiza no contexto habitual em que vive. O qualificador de capacidade descreve se a pessoa é capaz de executar uma tarefa ou ação, identificando o nível máximo provável de funcionamento que a mesma pode atingir em um dado momento (OMS, 2003).

É justamente pela possibilidade de mensurar o impacto da doença sobre o indivíduo, levando em consideração sua condição sociocultural e fatores ambientais, "que seu uso

extrapola a esfera da saúde, apresentando utilidade social, educacional, epidemiológica, política e profissional.” (BATTISTELLA; BRITO, 2002, p.100).

Portanto, visto que a CIF é baseada em abordagem biopsicossocial, ela incorpora os componentes de saúde nos níveis corporais e sociais. Assim, na avaliação de uma pessoa com deficiência, esse modelo destaca-se do biomédico. Para Sampaio e Luz (2009), o foco do modelo biomédico está no corpo deficiente ou a disfunção em partes do corpo, já o modelo social “vê a incapacidade como resultado de uma (des)organização social, ou seja, uma diminuição de oportunidades sociais para as pessoas.” (p.476). Para os pesquisadores que se contrapõem ao modelo biomédico, não é a incapacidade que prevê a interação social, mas o contexto social que dá significado à incapacidade. Cabe às equipes multiprofissionais definirem as necessidades do indivíduo e as intervenções capazes de diminuir o impacto negativo da incapacidade (SAMPAIO; LUZ, 2009).

Farias e Buchalla (2005) também advertem que a diversidade de recursos se traduz na dificuldade de uso completo da CIF. Assim, como proposta para facilitar sua aplicação usa-se instrumentos que resumem a classificação. Nessa perspectiva, a OMS propôs uma lista genérica criada a partir da CIF, composta por 152 categorias que representam os domínios mais relevantes da CIF e classifica 38 códigos de funções do corpo, 20 códigos de estrutura do corpo, 57 de atividade e participação e 37 códigos de fatores ambientais.

Por outro lado, baseando-se na legislação brasileira, por meio do Decreto nº 5.296 (BRASIL, 2004), a definição para deficiência física é a de:

> Alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, sob forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzem dificuldades para o desempenho de funções.

Observa-se um teor biológico nessa lei. No entanto, a recém-aprovada lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), passa a complementar e entender o processo de avaliação com o mesmo pressuposto da CIF.

> Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

> § 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará:
> I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;
> II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;
> III - a limitação no desempenho de atividades; e
> IV - a restrição de participação.

Para Araújo e Omote (2005) é preciso considerar que a quantificação de gravidade de uma determinada deficiência não se reduz apenas à avaliação de capacidades funcionais específicas, pois existem as demandas ambientais, visto que "a expressão de competências individuais emerge da interação da pessoa com o meio" (p. 242). Para os autores, a gravidade do acometimento de uma deficiência varia de acordo com a atividade de vida e por isso precisa ser investigada profundamente.

> O que torna o indivíduo deficiente aos olhos sociais certamente não é apenas o déficit que ele apresenta, mas o significado dessa condição desviante. Portanto, a gravidade do acometimento não é um fenômeno estritamente clínico; talvez seja uma dimensão da realidade social de um fenômeno clínico. (ARAÚJO; OMOTE, 2005, p.246).

Diante destas propostas de definição, cabe procurar definir quem são os participantes da presente pesquisa, referidos como estudantes com deficiência física severa. Mattos (2008) considera que a deficiência física se refere aos problemas que afetam a estrutura do corpo de ordem ósteo-musculares ou neorológicos e assim interferem na motricidade. Já Palma e Manta (2010, p. 305) demarcam a deficiência física como sendo de várias origens:

> Origem cerebral (paralisia cerebral e traumatismo crânio- encefálico); origem medular (poliomelite, espinha bífida, lesões medulares degenerativas, traumatismos medulares); origem muscular (distrofia muscular progressiva de Duchenne); origem ósseo-articular (malformações, amputação).

Julgamos que o estudante, para ser declarado com um grau severo de deficiência, deve apresentar um alto grau de dependência. Dessa forma, utilizaremos como critério na definição de quem será considerado estudante com deficiência física severa, além das características fisiológicas, o mesmo preceito adotado pela SMED, por meio da Resolução nº19/10 do Conselho Municipal da Educação que dispõe sobre as diretrizes para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Caxias do Sul, para designação do serviço de monitoria:

> Art. 23. O monitor atua no apoio aos alunos com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento que apresentem alto grau de dependência no desenvolvimento das atividades escolares, auxiliando nas atividades de cuidado, de higiene, de alimentação, de locomoção e outras pertinentes ao contexto escolar. (RESOLUÇÃO CME Nº 019/2010)

Um exemplo de doença que pode ser caracterizada como severa é a Dismotria Cerebral Ontogenética (DCO), popularmente conhecida como Paralisia Cerebral (PC). Dismotria refere-se a alterações de motricidade e do tônus cerebral para indicar que estas alterações são consequentes das lesões do cérebro; e ontogenética porque as alterações são decorrentes da anormalização do desenvolvimento funcional da motricidade (MATTOS, 2008; LEÃO et al., 2006). Na PC ocorre uma perturbação do controle da postura e do movimento, como consequência de uma lesão que atinge o cérebro de forma não progressiva e que pode se traduzir clinicamente por distúrbios de motricidade. Estes distúrbios geram alterações do movimento, da postura, do equilíbrio, da coordenação, do tônus muscular e dos movimentos voluntários, variando de acordo com o nível da lesão, podendo ser gravemente afetadas no controle dos músculos e articulações, gerando dificuldades para andar, falar, comer ou brincar e tornando-se dependentes nas atividades de vida diária (MATTOS, 2008).

Outra doença que atinge um grau severo de deficiência física é a distrofia muscular de Duchenne (DMD), também conhecida como distrofia muscular pseudo-hipertrófica, em que as células se degeneram e são substituídas por tecido conjuntivo e adiposo (MATTOS, 2008). Trata-se de uma doença hereditária progressiva que possui herança recessiva ligada ao cromossomo X. Portanto, afeta a metade dos membros masculinos da família, e a metade dos membros do sexo feminino são portadores assintomáticos. As manifestações clínicas começam na infância, geralmente nos três primeiros anos de vida. As alterações funcionais iniciam-se com o enfraquecimento muscular, que ocorre gradualmente e de forma ascendente. À medida que a doença evolui, o paciente vai perdendo a capacidade de deambular, ficando confinado à cadeira de rodas, aproximadamente a partir dos 10 aos 13 anos de idade. O óbito ocorre por volta dos 18 aos 25 anos por comprometimento cardíaco ou insuficiência respiratória (SANTOS; REZENDE et al., 2006).

Em se tratando de estudantes com deficiência física severa, decorrente de lesão neurológica, por exemplo, os cuidados podem se tornar mais complexos, de tal forma que o controle dos movimentos e da postura, além das questões de controle vesicais, intestinais, musculoesquelético, pode interferir na autonomia destes estudantes (MELO; FERREIRA, 2009).

Entendemos, com isso, o quanto é significativo que o professor de Educação Física busque informações sobre a deficiência de seu estudante – causas, consequências, impedimentos (ou incapacidades) e limitações (ou desvantagens/dificuldades). Em se tratando de estudantes com DCO e DMD, deve-se levar em conta que estes têm comprometimento

motores que dificultam a locomoção e a vida cotidiana. Além disso, para Palma e Manta (2010), o professor deverá reconhecer as potencialidades de movimento, independente de suas limitações físicas e/ou sensoriais. Quer isso dizer, deslocar o olhar da deficiência para a potencialidade do indivíduo.

Melo e Ferreira (2009), em um estudo de caso realizado com professores de uma criança com deficiência física severa, concluíram que é significativo trabalhar na formação profissional para que os professores saibam lidar com as especificidades e particularidades que envolvem o cuidar dos estudantes com deficiência física, em especial os com sequelas neurológicas que remetam a uma condição motora severa. Isso inclui o manejo, manuseio, auxílio na locomoção, transferências e posicionamento corporal. Evidenciou-se, na fala dos professores, a importância atribuída aos profissionais da área da saúde quanto às orientações adequadas que podem ser realizadas para auxiliar na promoção de seu bem-estar, físico e psicológico. Ainda na referida pesquisa, a maioria dos professores entrevistados julgou que cuidar de estudantes com deficiência física severa requer uma maior atenção do que de outras crianças, por demandar um maior conhecimento específico. Por meio desse estudo, verificamos que um profissional da área da saúde, como um professor de Educação Física, com os conhecimentos adequados, pode contribuir para que o estudante com deficiência física severa tenha suas especificidades atendidas e respeitadas.

Comin e Amorim (2010) propuseram um estudo com o objetivo de investigar a relação de estudantes com Paralisia Cerebral com o ambiente de inclusão escolar. Dentre as constatações, perceberam que é justamente em função das significações atribuídas ao funcionamento e desenvolvimento da criança que se amplificam as diferenciações com relação a ela nos diferentes espaços da escola. Sendo assim, as crianças ocupam uma posição diferente de seus colegas, seja na fila, no refeitório ou no seu lugar na sala de aula, assim como, atitudes de superproteção por parte dos educadores. Para as autoras, os discursos e as significações se encontram corporificados nos estudantes, pois "a diferença não é dada pela criança, mas pelas educadoras, a partir das características físicas da criança". (p. 265). No conjunto de interpretações sociais que decorrem desse estudo, a deficiência motora resulta na consideração da criança como totalmente deficiente – "A parte é tomada pelo todo" (COMIN; AMORIM, 2010, p. 267). Frente a isso, os adultos que assim interpretam essa condição criam condições de atendimento especial até mesmo quando não há necessidade.

Para muitos pesquisadores, é justamente pela falta de conhecimento específico dos professores no atendimento de estudantes com deficiência física que surgem situações que expõem a integridade física e emocional da criança, comprometendo o processo de ensino-

aprendizagem e até mesmo a permanência desse estudante na escola (KRUG, 2002; MELO; FERREIRA, 2009). Gorgatti e Bohme (2008) recomendam que inicialmente o professor avalie seu estudante com a intenção de detectar problemas como a falta de flexibilidade; incapacidade de sustentar atividade aeróbica; falta de força e resistência para erguer o corpo. O professor também deve tomar atenção ao transferir ou erguer o estudante com deficiência a fim de evitar úlceras de decúbito.

Eis um dos cuidados na condução do trabalho frente a estudantes com deficiência física: A atenção com seu manejo, em especial com os aparelhos que poderão ser utilizados como suporte para a efetiva inclusão são necessários, mas, acima de tudo, o professor deve estar instrumentalizado o suficiente para conhecer e reconhecer as especificidades da deficiência de seu aluno para conduzi-lo da melhor maneira possível.

Vieira (2013) comenta o quão primordial é equalizar a prática da atividade física, ou do exercício físico, de acordo com o grau da deficiência física, em especial graus mais severos como pessoas com paralisia cerebral e os tetraplégicos. No entanto, propor atividades para estudantes com deficiência severa nas aulas de Educação Física é um desafio apresentado na realidade de muitas escolas. Para Vieira (2013), pessoas com deficiência severa são as que ficam às margens da inclusão em um programa de Educação Física escolar. Algumas propostas podem ser utilizadas como estratégias pedagógicas, das quais comentamos aqui com o intuito de que sirvam como opções, visto que podem ser adequadas ao ambiente escolar. São elas: o jogo de *Polybat*, o jogo de Bocha Paralímpica e o *Running Race* ou Petra.

De acordo com Gorgatti e Bohme (2008), as atividades físicas para pessoas com deficiência física podem acarretar enormes ganhos, tanto no aspecto motor quanto no social e no psicológico. Pedrinelli e Teixeira (2008) avaliam como decisiva a participação de pessoas com deficiência física em atividades físicas com fins esportivos ou recreativos em processos de reabilitação e na maneira como a sociedade as percebe. Independentemente da característica da deficiência do estudante, o processo de inclusão contribui para a construção de um novo tipo de sociedade. Para Krug (2002), o movimento da inclusão social transforma ambientes físicos e a mentalidade das pessoas e a Educação Física é um fenômeno que tem grande potencial para apontar caminhos pedagógicos nos processos educacionais inclusivos.

Com isso, corroboramos com o pensamento de Krug (2002, p. 5) quando se refere à Educação Física na relação com o estudante com deficiência:

> [...] a Educação Física, enquanto área de atuação junto ao ser humano deve ser flexível a ponto de atender a todos. Neste sentido, acreditamos que não é a Educação Física que muda, quando atua com um ou outro indivíduo, mas, sim, a postura do

> profissional, que mesmo em tese, deve estar preparado para atuar junto a todas as pessoas, sejam elas deficientes ou não.

Percebemos que a inclusão do estudante com deficiência física severa em um ambiente escolar, adequada a sua condição, pode se tornar benéfica para seu desenvolvimento. Para isso, é importante considerar que este processo é lento e gradual, porém um desafio que pode ser compreendido como algo possível e repleto de possibilidades.

Passamos a observar, no próximo capítulo, quais as possibilidades práticas para a inclusão de estudantes com deficiência física severa.

3. O PERCURSO DA PRÁTICA

3.1 O JOGO

A intenção deste capítulo é aproximar o jogo da educação. Inicialmente, abordamos o contexto sociocultural que, inclusive, dificulta a definição de jogo. Pretendemos lançar um olhar para entender sua utilização com fins educacionais, buscando características que o tornam relevantes em processos inclusivos. Entre as possíveis facetas dos jogos, tratamos o conceito de jogo educativo e de jogo cooperativo como seus vieses pedagógicos na inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física, bem como aproximações teóricas com o jogo de *Fusen.*

Compreende-se o jogo como resultado de inúmeros processos socioculturais. Huizinga (2000) afirma que a sociedade surge e se desenvolve no jogo. Por estar no seio da sociedade, as leituras e as construções dos jogos acompanharam os costumes e as tradições locais. O jogo está presente em toda existência humana, criado por diferentes povos e culturas, que o difundiram, transformando-o e ressignificando-o de acordo com o contato com as diferentes civilizações. Sendo assim, podemos afirmar que jogo faz parte da trajetória da humanidade e "é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve." (HUIZINGA, 2000, p.5).

De acordo com Kishimoto (1999), a definição de jogo é difícil, pois ela pode ser entendida de modo diferente. Como comenta a autora:

> Quando se diz a palavra jogo cada um pode entendê-la de modo diferente. Pode-se estar falando de jogos políticos, de adultos, de crianças, de animais ou de amarelinha, de xadrez, de adivinhas, de contar estórias, de brincar de "mamãe e filhinha", de dominó, de quebra-cabeça, de construir barquinho e uma infinidade de outros. Tais jogos, embora recebam a mesma denominação, têm suas especificidades. Por exemplo, no faz-de-conta, há forte presença da situação imaginária, no jogo de xadrez, as regras externas padronizadas permitem a movimentação das peças. Já a construção de um barquinho exige não só a representação mental do objeto a ser construído, mas também, a habilidade manual para operacionalizá-lo. (p. 105)

O termo 'jogo' possui diferentes definições, pois é resultado de um processo sócio-cultural. De acordo com Brougère (1998, p. 17), "o jogo é uma coisa que todos falam, que todos consideram como evidente e que ninguém consegue definir."

Ferreira e Barreto (2013) comenta que o jogo está ligado às relações humanas e que existem indícios que os primeiros *homínideos* jogavam e brincavam. Este fato auxiliou no

desenvolvimento de habilidades de planejar, construir estratégias e fazer julgamentos, contribuindo, assim, com o desenvolvimento da inteligência.

Desta forma, a interpretação do significado de jogo deve ser realizada de acordo com a cultura em que se desenvolveu. Assim, segundo Brougère (1998), para os gregos, diversos termos eram utilizados para referir-se aos jogos[8], como:

> [...] *athlos* (luta, combate, concursos, jogos tais como os píticos); *agon* (assembleia, em particular para os jogos públicos, instalações desses jogos, jogos, concursos, lutas, jogos ginásticos); *paidia* (derivado de criança, jogo infantil, na verdade infantilidade, diversão, mas também os jogos ou concursos de luta, de flauta). (p. 39).

Para os romanos, segundo Brougère (1998), o termo jogo deriva do Latim *jocus*, traduzido para *ludus*[9] e significa divertimento. Para os franceses a palavra *jeu* nomeia o jogo enquanto tal e significa divertimento, enquanto que traduzimos jogo do inglês como *game*, já para os judeus, o jogo significaria gracejo, riso; para os alemães, a palavra *spilan* remetia aos jogos e associava-se ao movimento de um pêndulo realizado pelo relógio; já, para os sânscritos, a palavra *kliada* atribuía um sentido de alegria, brincadeira.

Dentre as diversas definições encontradas para jogo[10], destaca-se a estruturada por Huizinga, como:

> [...] uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da "vida quotidiana". Assim definida, a noção parece capaz de abranger tudo aquilo a que chamamos "jogo" entre os animais, as crianças e os adultos: jogos de força e de destreza, jogos de sorte, de adivinhação, exibições de todo o gênero. (HUIZINGA, 2000, p. 24).

Dessa forma, Huizinga (2000) identifica características relevantes para a compreensão de jogo como recurso potencialmente educativo. Inicialmente, identifica que uma das principais características do jogo é a capacidade de envolver os participantes como um ato voluntário, pois quando imposto deixa de ser jogo. Também, que todo jogo possui sua

---

[8] O autor ainda identifica que outros pesquisadores acreditam que o significado de jogo para os gregos estaria associado às guerras.

[9] Os romanos, influenciados pelos etruscos, concebiam o jogo como espetáculo, divertimento, e por isso realizavam muitos jogos de gladiadores, por exemplo, com o intuito de divertir-se. Uma das denominações dadas pelos romanos e que identifica o *ludus* na cultura é a atribuição do nome *Ludus Magnus* - A grande escola de gladiadores, considerada a maior arena de gladiadores da Itália.

[10] Segundo o Dicionário de Filosofia Abbagnano (2007), o jogo é definido como “Atividade ou operação que se exerce ou se executa por si mesma, e não pela finalidade à qual tende ou pelo resultado que produz.” (p. 588).

particularidade em relação ao tempo e ao espaço e acima de qualquer característica está à regra. O jogo só existe quando possui regras e essas podem ser constituídas em comum acordo pelos participantes. Mesmo existindo regras, o participante poderá contar com uma ampla gama de alternativas de atuação que dependerá de sua disposição e criatividade. Tal racionalidade parece-nos pertinente quando nos referimos aos processos inclusivos, ou seja, o jogo pode servir como alternativa pedagógica para inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física.

Ainda existe uma importante diferenciação, para muitos pesquisadores, do jogo para o brinquedo. Em síntese, Kishimoto (1999) observa que o jogo é composto por um sistema de regras que organizam sua utilização. Já o brincar está diretamente ligado ao aspecto da realidade que o jogador pode manipular, ocorrendo uma abertura com a criança na ausência de regras, enquanto que o jogo implica o uso de determinadas habilidades em uma estrutura já existente no próprio objeto do jogo ou em suas regras – como o xadrez, com seu tabuleiro, peças e regras. Também, a definição de brincadeira por de ser entendida como:

> [...] a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação. Desta forma não se pode confundir jogo com brinquedo e brincadeira, os quais se relacionam diretamente com a criança. (KISHIMOTO,1999, p.111)

Freire (2010), pesquisador brasileiro que tem como base em seus estudos o jogo e suas implicações, comenta que as definições a respeito dos termos ‘brinquedo’, ‘brincadeira’, ‘jogo’ e ‘esporte’, em nossa cultura, pouco se diferenciam. Para o autor, no jogo existem regras, bem como vencedores e perdedores em sua prática. Já esporte e jogo se diferem no que diz respeito ao esporte ser visto como uma prática sistemática.

Como visto, a relevância dos jogos está em seu importante papel para os humanos. Para Ferreira e Barreto (2013, p.47), os jogos contribuem para o “desenvolvimento da motricidade, da sociabilidade, das emoções e da inteligência”. Os jogos estão presentes em vários espaços e tempos, direcionados a diferentes idades que, inseridos no contexto da sociedade, representam valores culturais, como regras, proibições e premiações.

Utilizar o jogo implica na compreensão do seu potencial pedagógico e do que ele pode proporcionar. Entre os aspectos pertinentes da utilização do jogo como meio educativo, destacam-se: a liberdade e decisão que o jogo provoca, pois o participante tem a liberdade de tomar decisões das ações futuras; o desafio que o jogo poderá provocar no participante; o prazer que o jogo incita, ou seja, a diversão; e por fim, outra característica interessante e que está em sintonia com os pressupostos inclusivos, que é a de interação social, visto que o jogo

implica em relações sociais, respeitadas a regras, mas que para os participantes jogarem juntos existe necessariamente a construção de laços (BROUGÈRE, 1998; HUIZINGA, 2000).

Observada a definição do jogo e suas características, voltamo-nos ao jogo educativo e ao jogo cooperativo por entendermos que existem potenciais relações com o jogo de *Fusen* e, consequentemente, sua utilização na inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física.

A concepção de jogos educativos parte da ideia de que são propostos de forma lúdica, mas com vistas à educação do indivíduo (VANZELLA, 2009; MENDES, 2017). O lúdico está relacionado à necessidade humana de brincar, enquanto que a função educativa está relacionada à aprendizagem de saberes. Por essa razão, há a necessidade de equilíbrio entre as partes para se alcançar o jogo educativo. (KISHIMOTO, 1999). Para Mendes (2017), quando não ocorre um equilíbrio entre as partes, ou não haverá aprendizado, ou não haverá prazer, características fundamentais nos jogos educativos.

No que se refere aos jogos cooperativos, trata-se de uma abordagem que procura minimizar atitudes competitivas e individualistas presentes, frequentemente, nas inter-relações humanas (BROTTO, 2001). De acordo com Melo e Martinez (2012), o principal aspecto é a substituição do aspecto competitivo pelo cooperativo, pois um dos princípios fundamentais é que não existe a necessidade de vencer. Presenciamos também uma racionalidade que inclui a aceitação mútua e favorece a participação de todos os estudantes.

Dessa forma, Brotto (2001) define competição e cooperação, evidenciando que os dois termos são processos de interações sociais. A competição "é um processo onde os objetivos são mutuamente exclusivos, as ações são individualistas e somente alguns se beneficiam dos resultados" (p. 27). Já a cooperação "é um processo onde os objetivos são comuns, as ações são compartilhadas e os resultados são benéficos para todos" (p. 27). Por esta razão, encontramos nos jogos cooperativos os princípios necessários para a inclusão de estudantes com deficiência, bem como uma ideologia que se aproxima ao jogo de *Fusen*, já que se fazem necessárias ações compartilhadas.

Segundo Mendes (2017), na proposta do jogo cooperativo, o objetivo está voltado para que todos possam cooperar e ganhar, buscando "unir, estimular, compartilhar e despertar sentimentos, riscos e decisões em âmbito transversal no grupo que participa" (p.61).

Ainda, para Brotto (2001), o jogo cooperativo é uma atividade desenvolvida para unir pessoas, um processo de reconhecimento de si mesmo, através da expressão espontânea de sentimentos e comportamentos. Pode desenvolver atitudes importantes, como a capacidade de se colocar no lugar do outro. Outra característica marcante dos jogos cooperativos é a

inclusão, pois a partir desta proposta busca-se atingir o maior número de participantes, seja qual for sua condição, promovendo a ampliação das interações e a quebra de barreiras, por exemplo, atitudinais. Segundo Mendes (2017, p.62), "a utilização de jogos cooperativos como recursos construtores de consciência cooperativa é talvez a maior contribuição dessas atividades".

Como resultado, entendemos que a proposta de utilização do jogo como recurso pedagógico pode ser conduzida de tal maneira a incluir estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física. As aproximações teóricas dos jogos educativos e jogos cooperativos desse universo comprovam seu real potencial. Já o jogo de *Fusen* pode ser conduzido de tal maneira a promover uma lógica voltada aos princípios mencionados neste capítulo, desde que percebido como uma atividade voluntária, exercida dentro de certos limites de tempo e de espaço, com regras e contendo funções lúdicas e educativas com caráter cooperativo, características que definem o jogo de *Fusen.*

3.2 O LÚDICO COMO FACILITADOR DA INCLUSÃO

A finalidade desta seção é aproximar as discussões teóricas realizadas anteriormente relativas ao jogo com a ludicidade na área da Educação Física como um facilitador nos processos inclusivos. Além disso, examinar o entendimento do potencial lúdico do jogo de *Fusen*, enquanto objeto da pesquisa, dentro da proposta de atender ao público de estudantes com deficiência física severa.

Segundo Freire (2003, p.116), a conduta lúdica do jogo ocorre "quando alguém realiza, sem necessidade, um ato já conhecido, deve estar fazendo-o por prazer". Brougère (1998) explica que a cultura lúdica é, antes de tudo, um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível. Isso quer dizer que a cultura lúdica compreende estruturas que não se limitam apenas às regras. Na verdade, ela se individualiza de acordo com os participantes que compõem determinada cultura, construindo, assim, sua própria cultura lúdica. Essa estrutura está diretamente ligada ao sujeito e este não pode transferir a cultura lúdica para outro indivíduo.

> A criança vai agir em função da significação que vai dar a esses objetos, adaptando-se à reação dos outros elementos da interação, para reagir também e produzir assim novas significações que vão ser interpretadas pelos outros. A cultura lúdica, visto resultar de uma experiência lúdica, é então produzida pelo sujeito social. Na realidade, há jogo quando a criança dispõe de significações, de esquemas em estruturas que ela constrói no contexto de interações sociais que lhe dão acesso a

> eles. Assim ela co-produz sua cultura lúdica, diversificada conforme os indivíduos, o sexo, a idade, o meio social (BROUGÈRE, 1998)

Para Freire (2010), o jogo lúdico pode servir de suporte para o desenvolvimento de habilidades de nível mais alto, pois o jogo não representa apenas o vivido, mas prepara para o que virá. Piaget (1976) afirma que a atividade lúdica é o marco inicial das atividades intelectuais das crianças. O jogo é assimilação, um momento de expressar sua percepção sobre a realidade. Piaget classificou os jogos em: jogos de exercício, simbólicos e de regras.

O jogo de exercício se refere ao ato corporal, uma ação que se evidencia em crianças do período sensório-motor, isto é, que estão estruturando as representações do pensamento. No jogo simbólico se pode fazer de conta aquilo que na realidade não foi possível (PIAGET, 1976). É dar asas à imaginação, que não se limite ao repertório motor apresentado, poder criar um mundo lúdico em que a criança é absorvida. Já o jogo de regras aparece como uma forma estruturada, que compreende uma vida de relações mais complexas de socialização (PIAGET, 1976). A regra é o princípio que norteia a atividade, imposta pelo grupo e que deve ser respeitada. Quando relacionada com a fantasia, com o lúdico, Piaget explica em seus pressupostos que no jogo de regras, mesmo comprometendo os praticantes em objetivos coletivos, não escapa a fantasia, ou seja, o lúdico. Soler (2006) considera que os jogos de regras contêm elementos que são necessários para sua prática, como um objetivo claro a ser alcançada, a existência de regras, as intenções opostas e a possibilidade de se levantarem estratégias. No que se refere a esta pesquisa, o jogo de regras se relaciona com o estudo apresentado por se constituir em uma forma mais avançada de jogo e por se conectar diretamente à proposta do *Fusen*.

A partir dos desafios apresentados para a inclusão de estudante com deficiência física severa, buscam-se alternativas para alcançar os pressupostos de uma perspectiva educacional inclusiva. Acreditamos que nos jogos e atividades lúdicas se encontram os elementos para viabilizar uma Educação Física capaz de facilitar os processos de inclusivos. As diferentes alternativas apresentadas por meio do lúdico servirão para enriquecer a capacidade motora, a autoestima e, consequentemente, a qualidade de vida do estudante com deficiência.

Betti e Zuliani (2002) observam que o jogo lúdico é um rico acervo, capaz de ser utilizado tanto como estratégia de ensino, quanto como conteúdo, o que possibilita a construção de uma metodologia de ensino singular frente às demais disciplinas. Este aspecto cria uma atmosfera de oportunidades que podem ser construídas pelo professor para todos os estudantes, favorecendo o desenvolvimento afetivo, social e motor. Segundo Fortuna (2008,

p. 465) “na brincadeira somos exatamente quem somos e, ao mesmo tempo, todas as possibilidades de ser estão nela contidas. Ao brincar exercemos o direito à diferença e a sermos aceitos mesmo diferentes ou aceitos por isso mesmo”.

Para isso, não basta o ensino de habilidades motoras e o desenvolvimento de capacidades físicas – aprendizagem estas necessárias, mas não suficientes. Se o estudante apreende os elementos do jogo, precisa também levar em conta a organização social para praticá-lo. Sendo assim, a Educação Física pode preparar o estudante para ser um praticante lúcido e ativo, que incorpore os componentes da cultura corporal em sua vida, para deles tirar o melhor proveito possível.

Segundo Betti (2001), o jogo é um dos conteúdos mais utilizados em Educação Física escolar, muito embora esta utilização vá decrescendo, conforme os anos de escolarização vão aumentando, ou seja, a educação infantil o utiliza muito e de forma lúdica, enquanto no Ensino Médio poucos professores o percebem como conteúdo.

As atividades planejadas de forma lúdica permitirão que estudantes com deficiência participem e se divirtam ao seu modo, compartilhando o mesmo tempo e espaço, sendo respeitados e compreendidos a partir de suas possibilidades corporais, com liberdade e autonomia, visto que, conforme Brougère (1998), o jogo é antes de tudo o lugar de construção de uma cultura lúdica, rica, complexa e diversificada.

No ambiente escolar, a presença do jogo lúdico implica na articulação entre a liberdade de uma atividade puramente divertida com a construção de contextos de aprendizagem em que aspectos de cooperação e competitividade aparecem em um movimento dialético. Para Mendes (2017, p.66):

> A ludicidade incentiva e promove ações coletivas, em estar com o outro. Com sua redução, estar com o outro, construir relações de cooperação com os outros do mundo assume a posição de estar contra o outro, uma constante competição. Isso não implica no entendimento de que a competição não possa ser desenvolvida de maneira saudável. Cooperar e competir são duas dimensões naturais das interações entre os seres vivos.

O contexto da ludicidade implica em experiências que levam a interações que são construídas entre os participantes, podendo surgir o aspecto competitivo mesmo em um ambiente colaborativo, mas que pode ser conduzido de forma saudável. Assim, no espaço escolar, a cultura lúdica é um rico acervo de possibilidades criativas que levam os participantes a superarem desafios.

Ainda segundo Mendes (2017), o jogo lúdico entendido como recurso pedagógico é aquele que concebe a escola como espaço e função educacional de ensinar. Nesse sentido, o professor ou a escola, ao incluírem os jogos em sua prática pedagógica, atribuirão um papel educativo e objetivos a serem alcançados.

Dito isso, apresentamos no próximo capítulo a origem, desenvolvimento e as regras do jogo de *Fusen*. Entendemos que essa alternativa pedagógica pode contribuir quanto às possibilidades de inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física. Como visto nesta seção, o lúdico atua como um facilitador dos processos inclusivos e além disso, o caráter educativo pode ser explorado. Também, sugerimos que o jogo de *Fusen* possa ser visto como de caráter espontâneo e adaptativo, ou seja, que poderá sofrer mudanças de acordo com a estrutura disponível para seu desenvolvimento (sua cultura), as características dos participantes, a motivação e o momento. Para isso é necessário que o professor de Educação Física tenha a capacidade criativa de adaptação e experimentação contínua.

Compreendemos que o jogo de *Fusen* pode se tornar uma alternativa para estudantes com deficiência física severa, visto que, de acordo com Vieira (2013, p.106), "pessoas que apresentam graus severos de deficiência, em geral, são excluídas da prática de atividade física". Então, apresentamos nas próximas seções o jogo de *Fusen*, sua origem, regras e desenvolvimento no Brasil e no município de Caxias do Sul.

3.3 A ORIGEM DO JOGO DE *FUSEN* E SUA CHEGADA NO BRASIL

A finalidade desta seção é apresentar o jogo de *Fusen*, objeto da pesquisa, e situá-lo como um possível recurso pedagógico na inclusão de estudantes com deficiência física severa nas aulas de Educação Física.

Ao longo do percurso teórico que compõe esta dissertação, pensamos em seguir os caminhos da Educação Especial e da Educação Física, frequentemente distantes em seu desenvolvimento histórico de uma racionalidade voltada à inclusão de estudantes com deficiência no âmbito escolar, mas que se aproximaram na medida em que a sociedade contemporânea passou a discutir princípios de igualdade e respeito às diferenças. Essas últimas seções configuram-se em um ponto de encontro, onde o que foi sendo apresentado tem aqui sua inserção por meio do jogo de *Fusen.*

O "*Fusen volleyball*" nasceu no Japão em 1989 na cidade de Kitakyushu. A ideia surgiu a partir da intenção de promover uma atividade para que pessoas com deficiências severas pudessem desfrutar de um jogo, visto que existem poucas opções de atividades físicas

e esportivas para graus mais severos de deficiência, bem como um jogo em que pessoas com e sem deficiência atuassem no mesmo tempo e espaço. (ASSOCIAÇÃO JAPONESA DE *FUSEN*, 2015).

Como objeto de jogo utiliza-se um balão grande. A ideia veio a partir do seu uso em clínicas de reabilitação e hospitais como um meio recreativo, evoluindo para o jogo de *Fusen*. Em 1990 foi criado um Comitê para promoção do *Fusen* que teve como presidente o idealizador do jogo, o Sr. Koichi Arakawa. O Comitê surgiu com o objetivo de aprimorar as regras e difundi-lo em todo território japonês. Após seis meses de estudos, surgiram as primeiras regras que foram aplicadas em diferentes comunidades com um caráter experimental.

Durante a 26ª Competição Esportiva Nacional para atletas com deficiência do Japão, realizado em Fukuoka em 1990, o *Fusen* foi apresentado como uma possível atividade para pessoas com deficiência. Na ocasião, realizou-se o primeiro torneio de *Fusen* que reuniu 14 equipes. O segundo torneio foi realizado no ano seguinte com equipes do município de Kagoshima, resultando em 18 equipes. No 3° torneio, 24 equipes participaram com equipes dos municípios de Oita e Nagasaki. Atualmente o *Fusen* é praticado em várias comunidades japonesas, ocorrendo torneios de promoção da atividade sistematicamente. A atividade mostrou-se uma excelente ferramenta na interação entre pessoas com deficiência e pessoas sem deficiência, bem como a possibilidade em fornecer oportunidades para a atuação de pessoas com deficiência severa em atividades sociais.

A partir de 2009, durante o 20º Torneio Nacional de *Fusen* realizado no Japão, as regras do jogo foram traduzidas para o inglês e foram publicadas para que pessoas de outros países pudessem ter acesso. No Brasil, o *Fusen* chegou por meio do professor alemão Horst Strohkendell, da Universidade de Colônia, mundialmente conhecido por criar o sistema de classificação funcional do basquete em cadeira de rodas[11]. O professor Horst obteve contato com o *Fusen* por meio de um intercâmbio dos membros da Associação de *Fusen* do Japão que, em 2010, participaram de um Congresso difundindo sua prática também na Alemanha.

Durante eventos organizados pela Universidade Federal do Amazonas, Universidade Federal de Uberlândia e pela Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, o Professor Pedro Américo de Souza Sobrinho[12] atuou como intérprete dos cursos ministrados pelo professor Horst. Na ocasião, um dos assuntos abordados foi o jogo de *Fusen*

[11] O sistema de Classificação Funcional foi criado visando valorizar as condições de movimento do atleta e, ao mesmo tempo, dar oportunidade àqueles que possuem um comprometimento significativo na mobilidade de terem um espaço garantido na prática da modalidade em nível competitivo. (TEIXEIRA; RIBEIRO, 2006, p.17).
[12] Ex-Professor do curso de Educação Física da UFMG.

como uma possibilidade de prática para pessoas com deficiência severa e sua interação com pessoas sem deficiência (SOBRINHO, 2013). Sobrinho traduziu parte das regras para o português e as publicou na única referência encontrada até o momento aqui no país, no livro "Educação Física Inclusiva" (2013) de organização de Eliana Lucia Ferreira da Universidade Federal de Juiz de Fora.

A seguir, apresentamos as regras originais e como o jogo de *Fusen* se desenvolve.

3.4 REGRAS E DESENVOLVIMENTO DO JOGO DE *FUSEN*

De acordo com Sobrinho (2013), o *Fusen* é um jogo com caráter inclusivo justamente porque prevê a participação simultânea de pessoas com e sem deficiência.

A equipe pode ser composta por um número ilimitado, porém apenas seis jogadores estarão em quadra atuando em cada equipe. Destes, três ou quatro devem ter, conforme as regras originais do jogo e de classificação funcional, algum tipo de deficiência (SOBRINHO, 2013). No entanto, como já exposto, esta regra (e outras) pode ser adequada de acordo com a realidade em que o professor está inserido. Nada impede, por exemplo, que a atividade seja realizada em uma aula em que todos os estudantes não possuam deficiência, ou ainda, que haja a participação simultânea de um número maior de indivíduos. Apresentamos, no próximo capítulo, um exemplo de simplificação das regras, a partir das japonesas, aplicadas de acordo com a realidade do município de Caxias do Sul.

Durante o jogo, antes que o balão seja lançado para o lado do oponente, cada um dos jogadores deve tocar o balão, necessariamente, pelo menos uma vez. É justamente essa regra que torna o jogo desafiador. Para alcançar este objetivo, os participantes devem cooperar mutuamente, buscando vencer superar os desafios que surgem durante o jogo, além de respeitar e entender as diferentes manifestações corporais.

A seguir, apresentamos as regras originais traduzidas[13] para o português do jogo de *Fusen*.

O *Fusen* é praticado em quadras de Badminton. Cada equipe é composta por seis jogadores divididos por uma rede. A característica mais importante é que cada equipe tenha jogadores com deficiência (JD) e jogadores sem deficiência (JS) atuando juntos. Cada membro da equipe precisa tocar o balão ao menos uma vez antes de retorná-lo à outra equipe.

[13] Tradução livre realizada a partir das regras em inglês disponibilizadas pela Associação de *Fusen* no Japão. Tradutor: Felipe Girotto

1. Quadra, rede e bola:
    a. Uma quadra de badminton (6.1m x 13.4m) e uma rede (1.55m de altura) são usadas. A linha de serviço (linha de saque) é marcada a 2.5m da rede;
    b. A bola (um balão grande) é feita de borracha, com dois pequenos guizos dentro. A bola deve ter um diâmetro aproximado de 40 cm;
    c. A cor da bola de jogo deve ser basicamente rosa.

2. Como Jogar
    a. O jogo é realizado em partida de um *set*, sem troca de lado da quadra;
    b. O jogo se encerra depois de 15 minutos, ou;
    c. A primeira equipe a marcar 15 pontos vence. Pontos são concedidos independentemente de qual equipe está sacando;
    d. Um vencedor é designado depois de 15 minutos, mesmo que nenhuma das equipes tenha alcançado 15 pontos.

3. Membros das equipes

    Cada equipe pode ter quantos jogadores desejar, mas o número de jogadores na quadra é limitado a seis.

    Os seis jogadores consistem em:

    a. Jogadores com deficiência (JD): 3 ou 4;
    b. Jogadores sem deficiência (JS): 2 ou 3;
    c. Cada equipe deve ter jogadores com a seguinte classificação funcional (CF). Basicamente, ocorre da seguinte forma:

    Classe 1 - jogadores que precisam de assistência total para locomoção e para tocar a bola;

    Classe 2 - jogadores que precisam de assistência parcial;

    Classe 3 - JD, mas que são independentes como jogadores;

    Classe 4 - jogadores que não têm deficiência.

        a. Combinação básica de CF: 1, 2, 3, 4, 4, 4 (total de 18 pontos);
        b. As seguintes combinações também são permitidas (devem totalizar

18 ou menos pontos): 1,1,1,4,4,4, 1,1,2,4,4,4, 1,1,3,4,4,4, 1,2,2,4,4,4; 1,2,3,3,4,4; 1,3,3,3,4,4; 2,2,2,2,4,4; 2,2,3,3,4,4; 2,2,2,3,4,4.

Nota: a combinação 2,2,2,4,4,4 não é permitida;

Se não há um jogador CF 1 e há somente CF 2, o jogador CF 4 pode entrar em quadra. (quando uma equipe tem menos de 18 pontos, jogadores com maior CF podem substituir jogadores com menor CF).

Exemplo (1): 1,1,3,4,4,4 (17 pontos) pode ser mudado para 1,2,3,4,4,4 (18 pontos);

Exemplo (2): 1,1,3,3,4,4 (16 pontos) pode ser mudado para 1,2,3,4,4,4 (18 pontos).

4. Antes e durante o jogo
    a. O capitão da equipe deve fornecer os nomes dos jogadores e a ordem de saque para o árbitro;
    b. O árbitro ordena as equipes de acordo com a ordem de saque. Os jogadores se alinham na ordem dos números dos seus uniformes. O jogador com o menor número deve estar mais próximo do árbitro. Decide-se qual equipe iniciará a partida. As equipes trocam cumprimentos e aguardam o início do jogo;
    c. O árbitro anuncia o início do jogo. Uma das equipes saca quando o árbitro autoriza.
    d. Cada jogador das duas equipes deve tocar a bola depois que ela entra no seu lado, e eles tem que retorná-la dentro de no máximo 10 toques.
    e. O jogador pode tocar a bola até 2 vezes, porém, não consecutivas e dentro do limite de 10 toques por equipe.
    f. As posições não são fixas e os jogadores podem trocar quantas vezes eles quiserem.
    g. Com o término da partida, o árbitro ordena que as equipes coloquem-se da mesma maneira que o fizeram no início. Os capitães das equipes confirmam o placar, o árbitro aponta o vencedor e então as duas

equipes trocam saudações.

h. O árbitro tem o poder de decidir qual equipe venceu.
i. Os capitães têm somente um pedido de tempo de 30 segundos para cada equipe. No entanto, se há menos de 5 minutos para o fim do jogo, tempos e substituições não serão permitidos.
j. Se necessário, as equipes têm um tempo médico de 1 minuto durante o jogo.

5. Decisão do vencedor
    a. A classificação da liga é decidida pelos seguintes resultados:
        i. 3 pontos para a vitória, 1 para empate, 0 para derrota;
        ii. Diferença de placar (pontos pró x pontos contra);
        iii. A equipe que obteve mais pontos que as outras. Se todas as equipes têm a mesma pontuação, o jogador representante de cada equipe deve jogar pedra-papel-tesoura para decidir o vencedor.
    b. Quando as equipes têm placares empatados:
        i. Se for uma partida da liga, é um empate;
        ii. Se for uma partida de torneio, a partida continua até uma das equipes ter uma vantagem de um ponto. Entretanto, enquanto o tempo de jogo não exceder 20 minutos, 14 a 14 será considerado um empate e as equipes devem jogar até a diferença de placar ser de 2 pontos;
    c. Se uma equipe desiste, considera-se que eles foram derrotados por 15 a 0.

6. Organização dos jogos no campeonato japonês
    a. Pela manhã, as equipes são divididas em grupos de 4 para as partidas da liga;
    b. Depois das partidas da liga realizadas pela manhã, o líder de cada grupo será designado à classe A; o 2° colocado, à classe B; o 3°, à classe C; e o 4°, à classe D;
    c. À tarde, cada classe disputará um torneio separado;
    d. A duração é de 15 minutos para partidas da liga e 20 minutos para partidas do torneio.

7. Serviço de Saque

   (Itens 3 a 5 devem ser ajustados a acomodar jogadores CF 1 e CF 2)

   a. Se o sacador comete uma violação, o jogador pode tentar outra vez. Trocar o sacador depois de uma violação não é permitido;
   b. O serviço de saque passa para a outra equipe sempre que um ponto é marcado (método de saque alternado);
   c. Os jogadores sacam pela ordem numérica do uniforme. O primeiro a sacar deve ser um JD. Dois JS não podem sacar em sequência;
   d. O sacador deve lançar a bola no máximo 15 cm acima de sua mão antes de sacar;
   e. Se o sacador erra da bola, considera-se uma tentativa de saque (violação);
   f. Se o sacador aborta o serviço depois de lançar a bola para cima, também considera-se uma tentativa de saque (violação);
   g. JS e JD capazes de sacar de trás da linha de saque devem fazê-lo. JD, incluindo jogadores em cadeiras de rodas, podem sacar à frente da linha de saque;
   h. Um JS pode ajudar um JD no saque (exceto um jogador CF3 de pé), lançando a bola para ele ou acertando a bola uma vez depois do saque. Também, um JD pode sacar arremessando a bola;
   i. Se a bola não passa da rede ou toca a fita, é considerada uma violação;
   j. Quando há um erro na ordem de saque:
      i. Se o saque ainda não foi feito, a bola deve ser dada ao jogador correto a sacar;
      ii. Se alguém já executou um saque fora da ordem, o sacador correto deve fazer o próximo saque e continuar com a ordem certa a partir daí. Porém, não há penalidades aplicadas.

8. Violações

   (Itens 4 e 5 são permitidos para CF 1 e CF 2 quando inevitáveis)

   a. Dupla falta: Duas faltas de saque consecutivas;
   b. Não todos: Retornar a bola para a quadra adversária sem que todos os jogadores a tenham tocado;

c. Sobre toques:
    i. Uma equipe não consegue retornar a bola para a quadra adversária dentro do máximo de 10 toques;
    ii. Um jogador toca a bola mais de 3 vezes.
d. Condução: um jogador toca a bola 2 vezes consecutiva. Porém, quando ocorre à condução depois da primeira recepção de um saque ou ataque não é considerada uma violação;
e. Segurar: um jogador segura ou carrega a bola;
f. Salto: um jogador salta para sacar ou atacar;
g. Invasão: um jogador pisa na linha, ou ataca/saca sobre a linha. Esta violação também se aplica a JD em pé que usem seus membros superiores;
h. Chute: a bola toca um JS abaixo do joelho;
i. Não-Passe: um jogador acerta intencionalmente um JD com a bola;
j. Toque na rede: parte do corpo ou equipamento de suporte toca a rede, incluindo os postes;
k. Invasão por cima: um jogador faz contato com a bola na quadra adversária por cima da rede;
l. Toque faltoso: acertar intencionalmente a bola com um equipamento de suporte;
m. Interferência: um jogador interfere nas atividades do adversário, inclusive por intimidação ou ataques físicos, ou ofensas verbais aos juízes;
n. Faltas técnicas:
    i. Um treinador ou substituto entra na quadra sem permissão do árbitro;
    ii. Um tempo irracional é pedido (ex.: entre o primeiro e segundo saques, ou fazer um 2° pedido de tempo após a equipe adversária);
    iii. Um comportamento tendendo ao atraso do jogo.

- Para os itens M e N acima, a primeira ocorrência resulta em um aviso, e a segunda é uma falta (faltas são contadas por equipe, não por jogador). A partir da segunda falta resulta em pontos para a equipe adversária.

- Se um equipamento de suporte toca a bola, não é considerado toque.

9. Outros
    a. Bola Fora:
        i. No caso da linha: DENTRO deve ser quando qualquer parte da bola toca a linha, FORA deve ser quando nenhuma parte da bola toca a linha;
        ii. A bola entra em contato com algo (chão, pessoas ou objetos) fora da quadra;
        iii. A bola ou qualquer jogador entra em contato com a quadra adjacente ou a parte externa (suporte) da rede;
        iv. Se a bola toca parte do poste abaixo da rede, é considerada fora, exceto quando a bola toca a rede e o poste ao mesmo tempo.
    b. Fora da zona de marcação:
        i. Quando retornando a bola para a quadra adversária, ela deve passar dentro das antenas (zona de marcação);
        ii. Se qualquer parte da bola tocar a antena, desde que por dentro da quadra, é considerada DENTRO; se não, é considerada FORA;
    c. Validação dos ataques pelo árbitro:
        i. Quando um JD ou JS acerta a bola a fazê-la descer na direção da outra quadra, é considerado um ataque;
        ii. Quando um jogador bate na bola de modo que ela suba e então desça em direção à quadra adversária, também é considerado um ataque;
        iii. Entretanto, quando é óbvio que um jogador acerta a bola levemente, é considerada uma finta, e não um ataque, ainda que a bola vá para baixo;
        iv. Ataques devem ser feitos de pelo menos 2.5 metros de distância da rede, porém JD`s podem fazer ataques à frente da linha, desde que o ponto de onde a bola é atingida esteja abaixo do topo da rede.
    d. Pontos não válidos:

Se a bola estoura, nenhum ponto é marcado. Entretanto, se a bola estoura porque acertou algo (o chão, pessoas ou um objeto) fora da quadra, o ponto é válido;

i. Se a bola estoura no ar, ou o juiz não pode decidir, nenhum ponto é marcado;
ii. Se o jogo é interrompido por um acidente inevitável, nenhum ponto é marcado;
iii. Saque depois de um ponto não válido.
    1. Se o primeiro saque não foi contado, a equipe tem duas tentativas de serviço;
    2. Se o segundo serviço não é contado, nenhum serviço subsequente é permitido.

e. Ataque cego:

Se um jogador com deficiência visual CF 1 recebe a bola depois de todos os outros jogadores terem tocado, o jogo é paralisado.

i. O jogador pode, então, mover-se para trás de linha de ataque e executar o ataque.
ii. O árbitro deve chamar "Ataque Cego" quando o jogador CF 1 recebe a bola para o ataque.

f. Quando dois jogadores tocam a bola simultaneamente:

Considera-se como se cada um deles tocasse a bola separadamente, portanto são contabilizados dois toques. Se um deles toca a bola depois disso, não se considera condução.

Critérios para Classificação Funcional:

Basicamente ocorre da seguinte forma:
Classe Funcional 1 - jogadores que precisam de assistência total para locomoção;
Classe Funcional 2 - jogadores que precisam de assistência parcial;
Classe Funcional 3 - JD, mas que são independentes como jogadores;
Classe Funcional 4 - jogadores que não têm deficiência.

- Os jogadores de classe 1, 2 e 3 são chamados Jogadores com Deficiência (JD)

aqueles de grau 4 são chamados Jogadores sem Deficiência (JS). Leva-se em conta este sistema de classificação funcional para a composição das equipes e aplicação das regras.

- Todos os jogadores devem ser classificados durante o jogo com fitas coloridas, como abaixo:

  - CF 1 – Vermelho
  - CF 2 – Amarelo
  - CF 3 – Azul
  - CF 4 – Nenhum

1. Critério para classificação funcional de pessoas com deficiência física:
   a. CF1: O jogador tem dificuldade em ir atrás da bola; pode tocar a bola, mas não controlá-la.
   b. CF2: O jogador pode ir atrás da bola, mas precisa de alguma ajuda para acertá-la.
   c. CF3: O jogador pode mover-se por contra própria e pode acertar a bola.

2. Critério para classificação funcional de pessoas com deficiência visual

   Os jogadores com deficiência visual são classificados pela distância da qual conseguem reconhecer a bola (acuidade visual).

Quadro 2 - Classificação funcional para jogadores com deficiência visual

Distância para reconhecer a bola	Classificação Funcional
Menor ou igual a 1 metro	CF1
Menor ou igual a 3 metros	CF2
Mais que 3 metros	CF3

Fonte: tradução livre das regras do *Fusen* da Associação Japonesa de *Fusen*.

3. Critérios para pessoas com deficiência intelectual

   Os jogadores com dificuldades em compreender situações e decidir o que fazer são classificados pelas suas dificuldades.

Quadro 3 - Classificação funcional para jogadores com deficiência intelectual

Situações	Classificação Funcional
Não pode compreender as instruções dos outros jogadores, nem mesmo as regras.	CF1
Pode jogar com instruções ou ajuda de outros jogadores	CF2

Pode jogar independentemente, mas requer muito tempo para entender a situação.	CF3

Fonte: tradução livre das regras do *Fusen* da Associação Japonesa de *Fusen*.

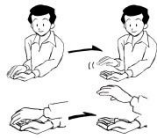
4. Critérios para pessoas com deficiência auditiva ou surdez

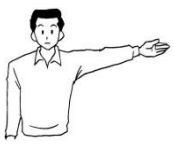
   Os jogadores com deficiência auditivas/surdez são classificados como CF 3.

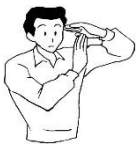
Gestos Corporais do Árbitro:

Quadro 4 - Gestos e sinalização da arbitragem

Violação		Gestos corporais com apito
Não todos; Retornar a bola à quadra adversária sem todos os jogadores tocarem		Mantenha o pulso firme e o levante verticalmente.
Muitos toques 1: Uma equipe não retorna a bola à quadra adversária depois de 10 toques		Levante os dois braços com as mãos abertas
Muitos toques 2: Um jogador toca a bola 3 vezes		Levante três dedos, abertos.
Condução: Um jogador toca a bola duas vezes consecutiva		Toque o braço duas vezes.
Segurar: Um jogador segura ou carrega a bola		Levante lentamente o antebraço com a palma da mão virada para cima.

Salto: Um jogador salta para sacar ou atacar		Coloque as palmas das mãos uma sobre a outra, com a palma de baixo acerte a palma de cima.
Invasão: Um jogador pisa na linha para sacar ou atacar		Coloque uma mão sobre as costas da outra.
Chute: Quando a bola toca um JS abaixo da linha do joelho		Com a palma da mão para cima, leve o braço até abaixo da linha de cintura.
Toque na rede: Parte do corpo ou equipamento de apoio toca a rede (incluindo seu suporte)		Indique o respectivo lado da rede.
Invasão por cima: Qualquer parte do corpo do jogador toca a bola na quadra adversária por cima da rede.		Toque a rede com a mão esquerda, e levante o braço direito à altura do ombro, então coloque o antebraço para a esquerda.
Não passe: Um jogador intencionalmente joga a bola em um JD e/ou lança a bola sobre a cabeça de um JD quando o ajuda no serviço.		Coloque a palma da mão à frente e empurre.
Um toque: A bola toca em um jogador ou equipamento de apoio e então cai fora da quadra.		Levante a mão esquerda e raspe a ponta dos dedos com os nós dos dedos direitos.

Toque faltoso: Intencionalmente tocar a bola com o equipamento de apoio.	Sem gestos corporais	Sem sinal aplicado. Indique o equipamento com uma mão e declare a falta.
Dois: Dois jogadores tocam a bola simultaneamente; é considerado como dois toques. Depois disso, não se considera condução se um deles toca a bola.		Sem apito Levante dois dedos e estenda o braço para cima, então diga: “Dois”, alto.
Sem pontuação: Quando o jogo foi interrompido ou o árbitro não consegue tomar uma decisão. A jogada recomeça		Levante ambas as mãos à altura do ombro com os indicadores para cima.
Substituição: Quando há troca de jogadores.		Movimento circular dos antebraços um ao redor do outro.
Bola fora: A bola toca o chão, pessoas ou objetos fora da quadra. A bola ou os jogadores tocam uma quadra adjacente ou a parte exterior da rede.		Estenda os braços para frente e levante os antebraços verticalmente.
Ponto: Indica a equipe que obteve o ponto.		Sem apito Indique a equipe que obteve a pontuação.

Tempo: Pedidos de tempo podem ser feitos uma vez (30 segundos). Entretanto, não são permitidos pedidos 5 minutos antes do fim do jogo.		Levante o braço esquerdo à altura do rosto e com a palma para baixo, coloque os dedos da mão direita na palma da mão esquerda.
Bola dentro: A bola caiu dentro da quadra.		Indique a bola dentro da quadra com a palma da mão.
Saudação: As equipes se saúdam antes/depois do jogo.		Levante os antebraços verticalmente com as mãos abertas na direção do corpo.
Fim de jogo: Quando uma equipe vence, ou quando o tempo acaba.		Cruze os antebraços na frente do peito, com as mãos abertas.
Cumprimentos pós jogo: As equipes se cumprimentam.		Segure as mãos em frente ao peito.
Serviço autorizado: Indica a equipe a fazer o serviço.	Sem gestos corporais	Primeiro serviço: Levante os dedos com as mãos aberta, mova a mão da direção da equipe, servindo para a equipe recebendo o serviço.
Interferência:	Sem gestos corporais	Sem sinais manuais.

Quando há um bloqueio nas atividades de um jogador através de intimidação, força e ou um ataque direto. Inclusas aqui ofensas verbais aos árbitros.		Primeira interferência: aviso. Segunda e seguintes: considerada falta (a equipe adversária recebe um ponto). Se a primeira interferência foi intencional, considera-se falta e a equipe adversária obtém um ponto.
Falta técnica: O treinador ou substituto entra em quadra sem permissão do árbitro. Pedido de tempo irracional (entre dois serviços ou um segundo pedido de tempo)	Sem gestos corporais	Sem gestos manuais. Primeira falta: aviso Segunda e seguintes: Considerada a falta. *O árbitro deve indicar "aviso" imediatamente ao reconhecer qualquer atraso de jogo.

Fonte: tradução livre das regras do *Fusen* da Associação Japonesa de *Fusen*.

3.5 O JOGO DE *FUSEN* EM CAXIAS DO SUL

Em Caxias do Sul, a introdução do jogo de *Fusen* ocorreu por meio de um curso de capacitação promovido pela SMED voltado aos professores da RME. Durante as discussões sobre quais os caminhos e possibilidades para uma Educação Física inclusiva, o *Fusen* foi apresentado como uma alternativa, uma proposta pedagógica que tivesse como pano de fundo a inclusão escolar e, como princípios, a possibilidade educativa, cooperativa e lúdica no jogo. A ideia de realização de uma oficina de capacitação foi oferecida em uma parceria entre SMED e SMEL. Mobilizados pela boa aceitação da atividade, em 2013 ocorreu o 1ª Festival Inclusivo de *Fusen* com a participação de sete escolas e 105 estudantes.

Em 2014, o *Fusen* foi divulgado em uma Jornada de Formação com a temática de atividades para pessoas com deficiência, porém, o Festival de *Fusen* não foi viabilizado. Já em 2015, o 2º Festival Inclusivo de *Fusen* foi incluído no calendário da SMEL, juntamente com um curso de capacitação para professores. Também, ações de propagação do jogo ocorreram. O *Fusen* esteve na programação da Jornada Paradesportiva, promovido pela SMEL para um público de 70 pessoas, entre elas acadêmicos e professores. Também houve

uma capacitação do *Fusen* na Semana Acadêmica de Educação Física da Universidade de Caxias do Sul, que contou com 200 acadêmicos no Campus de Caxias do Sul e outra no Campus de Vacaria para mais 60 acadêmicos. Além disso, o *Fusen* foi apresentado nas Conversações Pedagógicas, evento promovido pela SMED e no Congresso Internacional de Motricidade da Faculdade da Serra Gaúcha. Ou seja, essas constituem ações visando à propagação o jogo de *Fusen*.

O 2º Festival Inclusivo de *Fusen* ocorreu em agosto de 2015. Os números apresentados superaram os de 2013, conforme o quadro abaixo:

Quadro 5 - Escolas e participantes do 2º Festival Inclusivo de *Fusen*

Turno: Manhã						
Escola	Alunos com Def.	Alunos sem Def.	Prof. E.F	Prof. AEE	Monitores	Gestor
Angelina Sassi Comandulli	03	20	01	----	01	----
Mausueto Serafini	08	07	01	01	02	----
Italo João Balen	09	----	02	01	03	----
Gov. Leonel Brizola	01	10	01	----	01	----
Zélia Rodrigues Furtado	01	09	01	----	01	----
Total	22	46	06	02	08	----
Total De Participantes No Turno Da Manhã: 84						
Turno: Tarde						
Escola	Alunos com Def.	Alunos sem Def.	Prof. E.F	Prof. AEE	Monitores	Gestor
Jardelino Ramos	03	10	01	----	02	----
Bento Gonçalves Da Silva	01	14	02	----	----	----
José Protázio Da Silva	10	----	01	02	06	----
Luiza Morelli	03	03	----	01	----	----

Osvaldo Cruz	08	01	01	01	----	----
Ruben Bento Alves	10	----	02	----	----	01
Zélia Rodrigues Furtado	04	05	01	----	01	----
Total	39	33	08	04	09	01
Total De Participantes Tarde: 94						
Total de Participantes no 2º Festival Inclusivo de *Fusen*: 178						

Fonte: elaborado pelo autor com base nas inscrições e participação no 2º Festival Inclusivo de *Fusen* (2015).

Durante o encontro, foi realizada uma pesquisa pela SMEL com o objetivo de analisar a concepção dos professores frente ao jogo de *Fusen* e se esta ferramenta pedagógica contribui com a inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física (FRANK et al., 2015). Participaram da pesquisa 15 professores das 12 escolas que estiveram no Festival. O instrumento de coleta utilizado foi um questionário autoaplicável contendo 28 questões, dividido em quatro categorias e que foi testado em estudo piloto. A categoria que avaliou o trabalho com o *Fusen* continha 11 questões. A coleta ocorreu no local do evento, após a autorização por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Realizou-se estatística descritiva utilizando o *software* SPSS versão 21.

Os resultados apontam que 40% dos professores conheceram o *Fusen* no ano anterior da realização da pesquisa e 26,7% não tiveram contato até a realização do Festival. Referente ao conhecimento necessário para o ensino do jogo de *Fusen*, 60% considerou ter conhecimento suficiente ou mais que suficiente para o seu ensino, sendo que 53,3% dos professores obtiveram algum tipo de capacitação.

O item que mais chamou a atenção foi o que questionava a possibilidade do uso do *Fusen* na inclusão de estudantes com deficiência severa. Os resultados demonstraram que 100% dos professores acreditam que o *Fusen* promove a participação desses estudantes, sendo que 93,3% concordam que o jogo atinge os objetivos dos pressupostos inclusivos. Além disso, 100% dos professores indicaram que seus alunos gostam da prática do *Fusen*. Das dificuldades, 73,3% dos professores não encontram dificuldades para a aplicação do *Fusen*, mas 13,3% encontram dificuldade no espaço físico. Observamos com esse estudo que o *Fusen* torna-se uma prática acessível, pois mesmo com o pouco tempo de contato com o jogo, a maioria dos professores apontou a prática como sendo de fácil compreensão.

Em 2016, foi realizada a 3ª edição do Festival Inclusivo de *Fusen*, com a participação de 44 estudantes de quatro escolas públicas de Caxias do Sul. Além disso, a proposta foi apresentada durante uma Jornada Pedagógica de Educação Física realizada no município de Viamão - RS para um público de 60 professores.

No que se refere às possibilidades de adequação das regras do jogo de *Fusen,* de acordo com o contexto cultural em que o professor está inserido, as possibilidades são múltiplas. Além disso, o jogo pode oferecer inúmeras alternativas, desde um caráter ligado unicamente à competitividade, ou ainda ligado a princípios educativos, de solidariedade e cooperação. Nesse sentido, podemos diferenciar, por exemplo, o que ocorre no Japão, em que a atividade também é realizada em formato de competição ao que é proposto por meio do Festival Inclusivo de *Fusen* no município de Caxias do Sul, em que é utilizado nas escolas, ou seja, como jogo educativo.

Dito isso, no decorrer da 1ª Oficina de *Fusen* promovida em Caxias do Sul, após diálogo entre os participantes – professores da RME – constituiu-se um regulamento que buscou simplificar o entendimento das regras originais do jogo, além de se adequar, no entendimento destes, à realidade de desenvolvimento nas escolas do município. Após o Festival, novas mudanças foram realizadas paulatinamente, sempre em consonância com as experiências vivenciadas pelos professores. A seguir, apresentamos o resultado desse processo:

A. Dimensões de quadra e bola:

Quadra:

I) A quadra utilizada de badminton = 6,1 m x 13,4 m

II) Altura da rede = 1,55 m de altura.

III) Linha de serviço e ataque = 2,5 m.

Bola:

I) A bola (balão de ar) é feita de borracha, com dois pequenos guizos (quando necessário-DV). A bola é preenchida com ar até um diâmetro aproximado de 40 cm.

B. Tempo e duração do jogo:

I) O jogo será realizado em dois *sets* de 7 minutos ou até 15 pontos.

C. Os membros da equipe:

I) Para a partida, 6 jogadores compõem a equipe em quadra. Cada participante terá que jogar pelo menos um *set*, independente do número de inscritos.

II) Da Classificação Funcional:

a) Os jogadores com deficiência que dependem de auxílio recebem a classificação 1.

b) Os jogadores com deficiência que não dependem de auxílio recebem a classificação 2.

c) Os jogadores sem deficiência recebem a classificação 3.

A soma dos jogadores em quadra para a disputa do set, não poderá ultrapassar os 15 pontos.

Obs: Se a escola não tiver nem um aluno com deficiência ultrapassando os 15 pontos, deverá colocar alunos nesta condição.

Participarão alunos matriculados de 1º a 5º ano, abrindo também para inscrição de alunos público do AEE de 6º ao 9º ano.

D. Antes e durante o jogo:

I) Para decidir a equipe que inicia o jogo será realizado um sorteio.

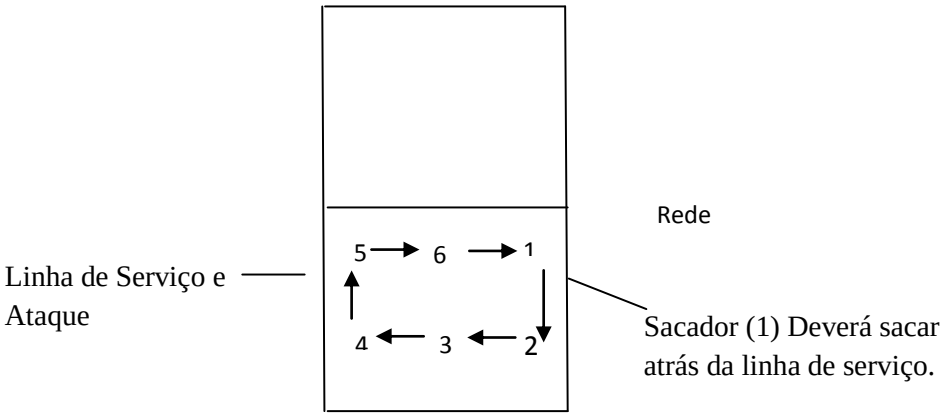
II) Todos jogadores devem tocar a bola a cada troca de lado. É permitido no máximo 10 toques na bola.

III) Cada jogador pode tocar a bola até duas vezes (desde que não consecutivas), até que ela tenha sido tocada por no máximo 10 vezes e que passe por todos jogadores da equipe.

IV) Quando dois ou mais alunos tocam na bola simultaneamente, será contado como dois ou mais toques para a equipe.

V) A rotação deverá ser feita conforme o voleibol, seguindo a ordem crescente dos números, sempre que a equipe fizer um ponto deverá realizar uma rotação, conforme a figura abaixo.

Figura 2 – sistema de rotação no jogo de *Fusen*



E. Serviço

I) O servidor tem direito a repetir o saque 1 vez.

II) O serviço de saque é alternado independentemente de pontos marcados.

III) Em casos de alunos que não conseguem realizar o saque, o monitor pode o fazer pelo aluno, mas antes o balão deverá tocar neste aluno que não consegue realizar o saque.

IV) Alunos com classificação 1 podem realizar o saque à frente da linha de serviço.

F. Ataques

I) Devem ser realizados sem saltos.

G. Pontuação

I) A pontuação será feita na contagem de pontos contínuos, sem vantagem.

H. Faltas (serão consideradas ponto do adversário)

I) Duas falhas de serviço consecutivos.

II) Voltar a bola para a quadra oposta, sem que a mesma tenha sido tocada por todos os jogadores.

III) A equipe não consegue devolver a bola para a quadra oposta com o número máximo de toques (10 toques).

IV) Um jogador toca a bola duas vezes consecutivas.

V) Um jogador toca na bola três vezes alternadas.

VI) Um jogador segura ou carrega a bola.

VII) Um jogador salta para servir ou atacar.

VIII) Jogadores sem deficiência tocam na bola com os pés.

IX) Tocar na rede ou buscar a bola na quadra do adversário sobre a rede.

X) Balão passar para quadra adversária por fora das antenas.

XI) Tocar intencionalmente a bola com um dispositivo de apoio. (ex.: muletas)

XII) Um jogador dificulta as atividades dos jogadores adversários com bloqueio.

XIII) Sacar pela segunda vez consecutiva ou atacar a bola para fora das linhas da quadra.

Ao longo das últimas seções, apresentamos a proposta do jogo de *Fusen*, recurso utilizado como objeto desta pesquisa, com o propósito de servir como um recurso pedagógico com potencial contribuição na inclusão de estudantes com deficiência física severa nas aulas de Educação Física. A compreensão de sua dinâmica só é possível quando o jogo está em movimento. A descrição completa de suas regras foram apresentadas neste trabalho de duas formas: a partir das regras originais traduzidas para o português; e através de um modelo simplificado, constituído e organizado pelos professores de Educação Física do município de Caxias do Sul[14].

[14] Maiores informações sobre o jogo podem ser acessadas no *site*: http://fusenvolley.wixsite.com/fusen-volleyball/in-brazil

4. O PERCURSO DO MÉTODO

Neste capítulo apresentamos a fundamentação teórico-metodológica aplicada no presente estudo, explicitando a trajetória percorrida para alcançar os objetivos traçados. Cabe aqui explanar como a pesquisa foi realizada, ou seja, seu processo. Para isso, abordaremos o método de trabalho adotado, as características dos participantes envolvidos, a forma de coleta e o tratamento dos dados.

4.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

A definição do método de pesquisa está intrinsecamente ligada ao problema a ser pesquisado, sendo que este servirá de orientação para solução ou apresentação de possibilidades para o referido estudo. Para Köche (2010), o conhecimento científico é resultante do processo de investigação científica, construído por meio de procedimentos que adotem uma atitude científica, de forma sistemática e controlada. Isso significa traçar um curso de ação que deve ser seguido no processo da investigação, porém, de tal forma que as estratégias previstas permitam a criatividade e a imaginação crítica do investigador.

Constituímos este projeto em uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, em que procuramos reunir dados, informações, hipóteses sobre uma questão de pesquisa com pouco estudo anterior. De acordo com Braga (2007), esse tipo de investigação busca padrões, não produz respostas para determinados problemas, mas aponta caminhos para futuras análises.

A inclusão educacional é vista pelos pesquisadores como um tema complexo. Para Flick (2009), a adoção de métodos abertos à complexidade é uma maneira de resolver temas incomuns. Assim, a pesquisa qualitativa permite a análise de casos ou situações, levando em conta suas peculiaridades locais e temporais, partindo das atividades das pessoas em seu contexto social. Segundo o autor, "a pesquisa qualitativa leva em consideração que os pontos de vista e as práticas no campo são diferentes devido às diversas perspectivas e contextos sociais a eles relacionados" (FLICK, 2009, p. 25).

Nessa perspectiva, este estudo teve como objetivo, a partir das experiências que ocorreram com o *Fusen*, avaliar sua contribuição como recurso pedagógico na inclusão de estudantes com deficiência física severa em aulas de Educação Física, colaborando para com os profissionais da Educação Física e sua prática, para com os processos de inclusão do estudante com deficiência física severa e para com a Educação Física e seu entendimento do fenômeno da inclusão escolar. Para isso, foi fundamental uma postura reflexiva e

sensibilizante, que possibilitasse a ressignificação constante dos dados e a incessante busca teórica durante todo o processo de pesquisa.

4.2 PARTICIPANTES DO ESTUDO

Os participantes desta pesquisa foram os professores de Educação Física que atuaram em Festivais Inclusivos de *Fusen*. Como critério de seleção, optamos pelos oito primeiros professores voluntários que utilizaram o *Fusen* com estudantes com deficiência física severa em suas aulas de Educação Física e aceitaram participar da pesquisa dentro do prazo previsto.

Salientamos que o presente estudo não teve a intenção de generalização de resultados, mas sim, de compreensão em profundidade dos casos analisados (STAKE, 1994). Consideramos que a realização de oito entrevistas foi suficiente para se atender ao fechamento amostral por saturação teórica, pois os dados obtidos começaram a apresentar uma certa redundância ou repetição, fator este relevante para pesquisas com amostras intencionais (FONTANELLA, RICAS e TURATO, 2008).

4.3 INSTRUMENTOS, PROCEDIMENTOS E COLETA DE DADOS

A partir de uma lista disponibilizada pela SMEL e SMED, contatamos os professores de Educação Física que participaram nos Festivais Inclusivos de *Fusen*. O primeiro procedimento, realizado por telefone com esses professores, teve a intenção de explicar o propósito do estudo, mas principalmente de investigar os critérios de inclusão para verificar quais eram os professores elegíveis para a investigação. Em um segundo momento, agendamos as visitas com os professores que cumpriam os requisitos estabelecidos. A visita teve o intuito de explicar e aprofundar os objetivos do trabalho. Caso existisse consentimento e anuência, o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) era assinado para, por fim, realizar a coleta dos dados dentro do ambiente da instituição, com cada professor e com duração aproximada de uma hora. Também, realizamos um estudo piloto com um professor que participou do Festival, mas que não tinha em sua classe estudantes com deficiência física severa.

Para a coleta de dados, optamos pela entrevista semi-estruturada, que, segundo Triviños (2001), é “um conjunto básico de perguntas que aponta fundamentalmente para a medula que preocupa o investigador, é uma das ferramentas que utiliza a pesquisa qualitativa para alcançar seus objetivos” (p. 85).

A entrevista semi-estruturada começa com um roteiro e um número determinado de interrogativas que podem originar outras perguntas, seguindo o caminho traçado, mas enriquecido com novos questionamentos e respostas. Com isso, a entrevista semi-estruturada se torna um diálogo em que entrevistado e pesquisador "procuram construir um conhecimento reativamente comum para determinada realidade pessoal e coletiva" (TRIVIÑOS, 2001, p.86).

O roteiro da entrevista narrativa semi-estruturada individual (Apêndice A) foi formulado para a presente pesquisa utilizando como base norteadora o problema de pesquisa e os objetivos propostos. As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas na íntegra.

4.4 ANÁLISE DE DADOS

Para análise dos dados, Braga (2007) sugere que para pesquisas exploratórias utilize-se da análise de conteúdo. Portanto, este estudo foi conduzido pelas proposições teóricas de Bardin (2004), em que a análise de conteúdo "aparece como um conjunto de técnicas de análises das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo da mensagem" (BARDIN, 2004, p. 33). É um método empírico, que deve levar em consideração o tipo de interpretação que é "uma correspondência entre as estruturas semânticas ou linguísticas e as estruturas psicológicas ou sociológicas" (BARDIN, 2004, p. 36).

A metodologia de Bardin envolve algumas etapas para a análise dos dados. De acordo com a autora, as três fases de análise de conteúdo organizam-se cronologicamente em pré-análise; exploração do material; e, finalmente: tratamento dos resultados obtidos ou inferência e interpretação.

A organização da análise ocorreu, em um primeiro momento, com uma leitura de familiarização do material, localizando focos das questões da pesquisa a fim de agrupar sentidos e ideias. Trata-se da pré-análise, fase de organização e que teve como objetivo sistematizar as ideias iniciais para desenvolver as operações sucessivas de análise (BARDIN, 2004). Em um segundo momento, realizamos a construção de indicadores para a análise, com definição de unidades de registro, ou seja, "a unidade de significação a codificar e que corresponde ao segmento do conteúdo a considerar como unidade base, visando à categorização" (BARDIN, 2004, p. 98). Refere-se a construção de categorias de análise *a posteriori*, para isso, utilizamos o critério de classificação semântico. Por categoria de análise,

Bardin (2004, p. 111) entende como “rubricas ou classes, que reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos”.

Por fim, na terceira etapa, tratamos e interpretamos os resultados obtidos, com o agrupamento dos temas-eixos em categorias e subcategorias. Esta categorização foi realizada com uma operação de classificação de elementos, que se agruparam sob um título genérico em razão dos caracteres comuns destes elementos (BARDIN, 2004). Assim sendo, a classificação em categorias ocorreu após a investigação da parte comum existentes nas unidades de registro. A análise foi organizada em quatro categorias e dez subcategorias, conforme apresenta o Quadro 7:

Quadro 6 – Categorias de análise temática

Categorias	Subcategorias
Educação na perspectiva da Inclusão	Percepção dos professores sobre inclusão
	Percepção dos professores sobre os estudantes com deficiência
Educação Física e inclusão	Paradigmas da Educação Física
	Estratégias pedagógicas para a inclusão de estudantes com deficiência
O estudante com deficiência física severa	Problematização da inclusão
	Estratégias pedagógicas para a inclusão de estudantes com deficiência física severa
	Equipe de apoio da escola
O jogo de *Fusen*	Estratégias de ensino
	Desafios pedagógicos
	Estudantes com e sem deficiência

4.5 ASPECTOS ÉTICOS

Realizamos contato com a SMED e SMEL de Caxias do Sul, para a apresentação do estudo, conforme Termo de Autorização Institucional (TAI). Após a assinatura do TAI (Apêndice B), o projeto foi cadastrado e aprovado na Plataforma Brasil após à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com o CAAE 53158216.1.0000.5341. O TAI foi novamente utilizado para solicitar autorização e anuência da escola. Cada escola recebeu o TAI com o intuito de registrar o consentimento para a realização da pesquisa.

Os participantes foram esclarecidos sobre o objetivo da pesquisa, leram e assinaram o termo de consentimento informado (Vide Apêndice C), em que é assegurado que todos os dados de identificação e dados das entrevistas serão mantidos em sigilo e serão guardados pelos pesquisadores como evidência dos procedimentos realizados. Os dados desta pesquisa estarão sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos(as) participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado.

No próximo capítulo apresentamos os resultados, confrontados com o referencial teórico, de forma a compor uma discussão a partir das informações coletadas.

5. O ENCONTRO COM A ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Dedicamos este capítulo à análise dos resultados obtidos na pesquisa, que teve como propósito avaliar o uso do jogo de *Fusen* como recurso pedagógico na inclusão de estudantes com deficiência física severa em aulas de Educação Física. É importante destacar que a pretensão não era avaliar a eficiência ou qualidade da atuação dos professores, mas, sim, lançar um olhar sobre os desafios enfrentados por professores de Educação Física na inclusão de estudantes com deficiência, em especial, estudantes com deficiência física severa, bem como examinar as experiências ao utilizar o *Fusen* como uma das ferramentas pedagógicas, e se o jogo contribui com uma proposta inclusiva.

Para responder aos objetivos desta investigação, foram entrevistados oito professores: dois do sexo masculino e seis do feminino, todos de Educação Física, com idades entre 24 e 43 anos e de diferentes escolas da rede pública de Caxias do Sul. O tempo de atuação profissional varia de professores recém-contratados a profissionais com 20 anos de experiência docente.

O Quadro 8 apresenta a caracterização e formação complementar dos professores entrevistados.

Quadro 7 – Caracterização e formação dos professores participantes do estudo

Participantes	Sexo	Tempo de Graduação	Tempo de docência	Conhecimentos relativos a PCD´s na graduação	Especialização relacionada ao atendimento educacional à PCD´s	Cursos na área da EF para PCD´s
P1	Feminino	9 anos	6 anos	Sim	Sim	Sim
P2	Feminino	10 anos	4 anos	Sim	Não	Sim
P3	Feminino	9 anos	6 anos	Sim	Sim	Sim
P4	Feminino	8 anos	3 anos	Sim	Não	Não
P5	Feminino	20 anos	18 anos	Não	Sim	Sim
P6	Masculino	3 anos e 6 meses	2 anos e 8 meses	Sim	Não	Sim
P7	Feminino	7 anos	6 anos	Sim	Não	Sim
P8	Masculino	4 anos	3 anos	Sim	Não	Não

Observamos que o pouco tempo de docência caracteriza a maior parte dos entrevistados. Em razão do período em que obtiveram a graduação, estes professores foram

contemplados com disciplinas e conhecimentos relativos à inclusão de estudantes com deficiência na rede regular de ensino. Também percebemos que maioria dos professores tem cursos na área da Educação Física voltado ao atendimento de pessoas com deficiência, o que pode denotar um interesse no assunto que predispõe o professor a estar atento a certas questões.

5.1 EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

A primeira categoria a ser analisada refere-se à Educação na perspectiva da inclusão. Aqui, temos como subcategorias emergentes a percepção dos professores sobre o tema e sobre os estudantes com deficiência.

A inclusão educacional tem dividido opiniões e ocupa lugar de destaque, visto seu importante papel na legitimação de espaços e na compreensão de uma educação pautada em princípios de diversidade e igualdade. De acordo com Lunkes de Souza (2008), a inclusão remete à diversidade e reconhecê-la na escola implica um enriquecimento educativo e social. No entanto, Mantoan (2005) alerta que no princípio da igualdade, a diferença deve ser tomada como parâmetro, pois "não fixamos mais a igualdade como norma e fazemos cair toda uma hierarquia das igualdades e diferenças que sustentam a normalização" (p.32). No conceito de inclusão, a escola deve se voltar para a cidadania global, livre de preconceitos e que valorize as diferenças (MANTOAN, 2005).

De acordo com Carvalho (2013), as escolas inclusivas, por serem de todos, implicam um sistema que reconheça e atenda às diferenças individuais, de acordo com as necessidades de qualquer estudante. Por essa razão, a equidade, como valor associado ao da igualdade de direitos, permite diversificar as respostas educativas das escolas em respeito às diferenças individuais.

Passamos a analisar, a seguir, as falas dos professores com relação à inclusão de estudantes com deficiência na rede regular de ensino.

5.1.1 Percepção dos professores sobre a inclusão

A partir da análise das entrevistas, percebemos o modo como os professores de Educação Física, a partir de suas experiências cotidianas, concebem, em termos gerais, os processos inclusivos. Um dos primeiros aspectos que chamam a atenção refere-se à compreensão da participação do estudante com deficiência nas aulas:

> P3 - Eu acho que um ponto positivo dessa escola é que sempre teve aluno de inclusão, então para os nossos alunos isso é muito normal essa coisa de levar os alunos incluídos, entendeu?
>
> P4 - Ela se sente parte da escola. Porque a nossa escola os alunos... A gente "Ah, tem um aluno incluído. Ah, tem o monitor", mas assim, ele não é incluído, ele já faz parte.
>
> P5 - Todos os momentos eles participaram, em nenhum momento eles foram excluídos.

O extrato de P3 remete à importância da inclusão dos estudantes com deficiência na escola, sendo percebido com naturalidade como um espaço de respeito às diferenças. Na fala de P5, existe a percepção de participação do estudante com deficiência em todos os momentos, sem que seja excluído das atividades. Tal ideia remete a uma educação de acordo com os pressupostos inclusivos, que também surge em P4, quando o estudante com deficiência "se sente parte da escola". O ensino inclusivo parte da prerrogativa de que é para todos, independentemente da condição do estudante (KARAGIANNIS, STAINBACK E STAINBAK, 1999; AINSCOW, 2009).

Por outro lado, ao mesmo tempo em que estudantes com deficiência encontram-se inseridos e na convivência com a turma, muitas vezes são excluídos no momento em que os professores os categorizam:

> P2 - Eu acho que em termos de profissão, assim, de... só teve a ganhar assim, né, só teve a trazer coisas boas, até pra turma, pra escola, pros alunos, pro aluno que é incluso e pra mim, profissionalmente, né.
>
> P3 - Mas no momento que tu tá dentro de uma sala de aula, trabalhando, que tu tem que incluir esse aluno, que tu tem todas aquelas questões que envolvem a inclusão, nem sempre é fácil. Tem várias barreiras. [...] sabe um aluno que talvez jogasse melhor que muito aluno dito normal, entendeu?
>
> P4 - o "M" pudesse estar passando esse balão por cima da rede, né, e que a monitora dele estava auxiliando e um outro aluno normal do outro lado
>
> P5 - Então o "V" era um que não gostava de ser substituído. Ele não queria sair do jogo, ele era do tipo fominha normal [...]
>
> P7 - Porque, assim, tu tem muitas vezes um aluno com uma deficiência bem grande e tu tem os outros vinte e nove, vinte e oito, que seja, que não tem deficiência e que querem jogar desporto normal e que precisam ser desenvolvidos também tanto quanto aquele aluno, sabe?

Podemos observar nesses trechos que os professores categorizam os estudantes com deficiência e sem deficiência relacionando-os, em alguns momentos, ao termo inclusão, além

de demonstrarem os desafios que emergem da tentativa de incluir estudantes com deficiência, aspecto que esteve bastante presente nas entrevistas. Segundo Carvalho (2012), é um equívoco supor que o paradigma da inclusão destina-se exclusivamente ao aluno da Educação Especial, sendo necessário reduzir todas as possibilidades de desvalorização atribuídas a qualquer estudante. Strully e Strully (1999), comentam que tem havido uma predisposição para estigmatizar as pessoas com deficiência, em vez de aceita-las pelo que elas são.

De acordo com Mantoan (2005), o pensamento dos sistemas educacionais tem como lógica dividir os estudantes em categorias, por exemplo, "normais X deficientes", "iguais X diferentes" (p.19). Nesse sentido, Skliar (2000, p. 9) aponta:

> Se o critério para afirmar a singularidade educativa desses sujeitos é a categorização excludente a partir da deficiência que possuem, então não se está falando de educação, mas de uma intervenção terapêutica; se se acredita que a deficiência, por si mesma, em si mesma, é o eixo que define e domina toda a vida pessoal e social dos sujeitos, então não se estará construindo um verdadeiro processo educativo, mas um vulgar processo clínico[15].

Essas dicotomias deveriam deixar de incidir quando se almejam os princípios de inclusão total. Entendemos que se trata de um longo caminho a ser percorrido e que muitas vezes o professor procura, na melhor das intenções, buscar alternativas para atender ao estudante com deficiência, mesmo que incorra em processos de categorização, como visto em P2 ("aluno que é incluso") e P3 ("que tu tem que incluir esse aluno" e "muito aluno dito normal"), ou em P4 ("outro aluno normal"), P5 ("fominha normal") e em P7 ("tanto quanto aquele aluno").

Apesar dos docentes manifestarem a dificuldade de lidar com as diferenças em suas falas, aparecem aspectos positivos referentes à aprendizagem como um todo. Notamos que existe a preocupação por parte do professor em desenvolver as potencialidades de seu estudante com deficiência, levando em consideração suas características, mas que se trata de um processo desafiador. Tal aspecto surge em outros professores entrevistados:

> P1 - Eu não penso assim na pessoa com deficiência que a gente tem que adaptar tudo. Vou adaptar pra ti porque tu é muito alto, vou adaptar pra ela porque ela tem medo, entendeu? Aí sim, mas eu não coloco assim especificamente, assim. Posso estar errada.

[15] Skliar (2000) entende como modelo clínico-terapêutico toda a opinião e toda prática que anteponha valores e determinações acerca do tipo e nível da deficiência acima da ideia da construção do sujeito como pessoa integral, apesar de e com sua deficiência específica, valendo-se das ideias de um modelo médico, que aplicado à educação, causa contradição.

> P3 - É aquela questão assim olha, quando a gente começa a trabalhar com eles assim tu fica pensando e por muitas vezes eu encontrei desafio de "ah, eu vou dar tal coisa". Mas como é que eu vou colocar esse aluno aqui dentro?'
>
> P5 - Todos os alunos correndo no pátio, todos os alunos fazendo Educação Física, chutando bola e aquele aluno lá na cadeira de rodas. Acho que eu sempre tento incluir ele, né, da melhor maneira possível.
>
> P6 - Ele não deixa de participar, ele só faz nas condições que ele consegue fazer. [...] Para ele foi importante isso, pra ele ter essa valorização de que ele também podia participar, de que ele também podia fazer.

Através desses recortes, percebemos que os professores levam em consideração as especificidades dos estudantes com deficiência e suas possibilidades. De acordo com Carvalho (2013), no conceito de inclusão, um trabalho pedagógico deve ser desenvolvido para que sirva para todos e o professor deve ser um especialista nos aprendizes.

Trata-se de um paradoxo, afinal a literatura apresenta a compreensão de que no paradigma da inclusão é um equívoco pensar exclusivamente no estudante com deficiência. Concordamos com a ideia de que o conceito de inclusão é mais amplo. Porém, nos questionamos em como atender com qualidade as particularidades de um estudante com deficiência sem pensar nas suas características e especificidades.

É de consenso na literatura que o potencial de todos os estudantes deve ser considerado, além de respeitar as características de aprendizado de cada indivíduo, como observado em P1 ("eu não penso assim na pessoa com deficiência que a gente tem que adaptar tudo") e em P6 ("ele só faz nas condições que ele consegue fazer"). Tal aspecto nos reporta à cultura corporal do movimento de acordo com as possibilidades do estudante em que, segundo Gorgatti e Rose Júnior (2009), as diferenças podem ser consideradas como uma oportunidade para criar um ambiente educativo mais rico para todos.

Com isso, o olhar para o potencial do estudante serve para nutrir o processo de ensino-aprendizagem do professor, mesmo que isso seja desafiador, como em P3 ("eu encontrei o desafio 'ah, eu vou dar tal coisa'. Mas como é que eu vou colocar esse aluno aqui dentro?"). De acordo com Falkenbach e Lopes (2010), a ideia de reconhecer as diferentes potencialidades e a valorização das conquistas, por menores que sejam, servem como estímulo para o desenvolvimento de novos conhecimentos, por exemplo, o fato do professor pelo menos pensar em incluir seu estudante com deficiência nas aulas, como ocorre em P5 ("Acho que eu sempre tento incluir ele, né, da melhor maneira possível").

Diversos estudos demonstram que a forma de compreender a inclusão pode levar ao sucesso pedagógico e que, para isso, o professor necessita de preparo contínuo (MENDES,

2006; CARMO, 2013; FALKENBACH; LOPES, 2010, FIORINI, 2011; MANZINI; FIORINI, 2016). Mantoan (2012) afirma que os professores não estão preparados para enfrentar as diferenças na escola e que existem os que não conseguem se desprender de preconceitos e hábitos enraizados.

Como perceber e conceber a inclusão escolar tem sido um assunto presente nas escolas regulares, principalmente à partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. A escola pode ser um espaço de acolhimento e de formação para todos, mas somente o acesso aos estudantes com deficiência não é garantia de que a inclusão seja efetivada. Mantoan (2003) comenta que existe a necessidade de esforço para inovar as condições das escolas, entretanto é necessário assumir que as dificuldades de alguns estudantes não se restringem apenas a eles, mas que também é reflexo de como o ensino é ministrado.

Como visto nessa subcategoria, os professores entrevistados reconhecem a importância da inclusão de estudantes com deficiência como um processo frente à transformação do entendimento social da diferença. Além disso, os professores entrevistados percebem que a plena participação e convívio de estudantes com deficiência nos espaços escolares já é desafiador. Embora os professores tenham utilizado falas que remetam à segregação de forma a categorizar os estudantes com deficiência, surgiram aspectos positivos no entendimento de se buscar alternativas no meio escolar, dentro das possibilidades e conhecimento que o professor detém para atingir pressupostos inclusivos.

Mittler (2003) considera que, para a garantia do acesso e da participação educacional e social a fim de impedir a segregação e isolamento, é necessário um processo de reforma e estruturação das escolas como um todo, incluindo currículo, avaliação, registros, agrupamentos, propostas pedagógicas, práticas de sala de aula, bem como oportunidades de esporte, lazer e recreação.

5.1.2 Percepção dos professores sobre os estudantes com deficiência

Nesse segundo momento de análise, agrupamos os enunciados que se referem à percepção dos professores sobre os estudantes com deficiência. Inicialmente, achamos interessante abordar aspectos relacionados às interações dos estudantes com deficiência no convívio entre os colegas e com os próprios docentes, pois, nas falas dos entrevistados, aparece o acolhimento dos colegas de classe:

> P1 - Os alunos são maravilhosos com os alunos com deficiência. Eles entendem, eles ajudam. Isso é o mais maravilhoso.
>
> P5 - Todos adoram esses alunos. Eles são muito bem quistos, muito bem vistos, todo mundo quer empurrar a cadeira de rodas deles. Todo mundo quer estar com eles, ajudar no refeitório, ajudar em todas as dependências da escola.
>
> P7 - "B" é super amigão de todos eles. Tu imagina que eles mesmos diziam "bah, Profe, o 'B' tá ali sem fazer nada. Vamos fazer uma coisa pra botar ele?". "Vamos fazer uma coisa pra botar ele"[...] Pros coleguinhas. Eles sabiam todo o problema dele e eles diziam "Não, Profe, bota o 'B' jogar, bota o 'B' jogar que a gente respeita ele".

Com esses recortes, podemos perceber que o ambiente escolar em uma perspectiva de inclusão de estudantes com deficiência serve como um meio de acolhimento à diversidade, como a ajuda oferecida pelos estudantes sem deficiência (P1 e P5) e a intenção de participação efetiva do estudante com deficiência por parte dos próprios colegas (P7). Trata-se da inserção do estudante com deficiência a partir das relações com os demais colegas na percepção dos professores. Segundo Strully e Strully (1999, p.170), "sem uma sensação de inserção de alunos com deficiência, às escolas serão incapazes de acolher a diversidade e estudantes com deficiência parecem estar repletos de isolamento". Com poucos amigos e sem este laço afetivo, a inclusão escolar fica comprometida e perde a capacidade de atender aspectos de estreita colaboração. Embora as relações interpessoais não possam ser forçadas, o desenvolvimento delas deve ser encorajado e promovido em ambientes educacionais.

Entendemos que quando ocorrem interações sociais e se criam laços afetivos, provenientes de um ambiente colaborativo e de amizade, os processos inclusivos são facilitados. Este tipo de atmosfera cooperativa e de respeito às diversidades esteve bastante presente nas falas dos professores, demonstrando um aspecto positivo em favor da educação na perspectiva da inclusão:

> P3 - E os colegas também muito legais, né, porque eles entendem toda essa limitação dele. Já entendiam no ano anterior. Isso é uma coisa que eu acho assim, muito boa nas escolas e que foi o que a prática me mostrou.
>
> P7 - O próprio "B" quando ia fazer alguma atividade no ano passado, os alunos tentavam ajudar ele pra fazer também. Diziam "ah, Profe, faz o seguinte: hoje eu vou ficar jogando bola com o 'B', pode ser?". "Beleza", sabe? Eles faziam isso.[...] Eles tem esse lado muito legal, sabe, de perceber e se ajudar. Isso eu acho muito legal. Todos... e pode ser dos pequenos até os maiores. Eles tem isso, de trazer "Vamos brincar juntos. Não importa como tu é, mas vamos brincar junto". [...] Eles são diferentes dos adultos. Isso eu acho que qualquer pessoa que tu conversar que tenha aluno com deficiência vai perceber. Eles respeitam pra caramba. Eles querem a inclusão, mais do que muito professor. Eu acho que eles não veem a deficiência como uma limitação. Eles veem a deficiência como uma coisa normal. Eu acho que a gente é que vê com outros olhos, sabe. É aquela coisa de olhar um deficiente.

Constatamos que a existência de atitudes positivas dos colegas frente aos estudantes com deficiência torna-se um facilitador da inclusão, como relatado por P7 (“eles querem a inclusão, mais do que muito professor”). Com isso, cria-se um ambiente de colaboração entre os colegas em prol do respeito à diversidade que pode estar relacionado ao compartilhamento dos mesmos espaços e tempos, pois, no paradigma da inclusão, se considera a diferença como algo inerente à relação entre as pessoas. Para Carvalho (2000), não se trata de incluir apenas fisicamente o estudante, mas de criar condições de inclusão de todos na aprendizagem, favorecendo principalmente a integração interpessoal entre estudantes com deficiência e sem deficiência.

Porém, nessa relação, percebemos a questão da diferença que pode estar associada a um processo de estigmatização a partir da desvalorização da deficiência. Para De Lima e Santos Silva (2009), as pessoas sem deficiência podem apresentar atitudes de curiosidade, crença na inferioridade, fragilidade, dependência ou até mesmo repulsa, que podem ser provenientes do que é desconhecido. Barreiras atitudinais podem estar presentes, explicitamente ou discretamente, e aparecem na linguagem ou nas ações. Isso pode ser visto nas falas de P5 e P6:

> P5 - Ficam com receio do desconhecido, medo do desconhecido. É isso, elas tem medo. De machucar, ferir, tem medo que ele vá jogar futebol e vá levar uma bolada dos outros, elas tem medo de colocar ele em n situação que vão ferir, vão denegrir ele. No caso, é isso. É só por falta de conhecimento mesmo.
>
> P6 - Não chegava a ser um preconceito, porque com os pequenos a gente acaba notando que eles têm mais um cuidado. Eles se preocupam muito com o bem-estar do “G”. Não chega a ser preconceito, mas em algumas atividades o “G” acabava sendo deixado de lado, em alguns momentos, sabe.

Com isso, lançamos um olhar às barreiras atitudinais que podem surgir na tentativa de incluir estudantes com deficiência nas escolas. Muitas vezes a remoção de barreiras tem sido voltada ao enfoque da acessibilidade física[16]. Segundo Carvalho (2000), dentre as barreiras existentes para o atendimento de estudantes com deficiência, as mais significativas são as de cunho atitudinal frente à diversidade, pois se criam representações sociais em torno da diferença, com atitudes de rejeição, preconceito que acabam por estigmatizar e excluir, como ocorre em P5. No entanto, a organização escolar no paradigma da inclusão implica na remoção de barreiras frente à diferença. Mesmo que visto pelos professores como um aspecto positivo e de acolhimento, ocorrem atitudes de diferenciação entre os estudantes, como em P6

[16] Acessibilidade entendida como possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia de edificações, espaço e mobiliário e equipamentos urbanos (NBR 9050)

(“a gente acaba notando que eles têm mais um cuidado”) e ideia de isolamento (“Não chega a ser preconceito, mas em algumas atividades o ‘G’ acabava sendo deixado de lado, em alguns momentos, sabe”).

Percebemos nesses recortes momentos em que o estudante é excluído pelos próprios colegas na percepção do professor, sendo que este está consciente dessa situação. Consideramos qualquer forma de isolamento um ato que coloca a perder as múltiplas possibilidades de se criar um laço cooperativo entre estudantes, bem como com o professor. Para isso, o professor, como mediador e facilitador desse processo, tem o papel de estar atento e de intervir quando situações de exclusão se apresentam. Lunkes de Souza (2008) considera a forma de exclusão mais devasta a simbólica, por se manifestar de forma sutil e pelo discurso.

De Lima e Santos Silva (2009) sugerem que o professor esteja atento para não estimular ou nutrir barreiras atitudinais com seu próprio exemplo. Além disso, identificar barreiras atitudinais contribuirá para minimizar os processos de exclusão escolar que podem ser ocasionados por diversos motivos, por exemplo, ignorância ou medo, sentimento de inferioridade, de comparação, de compensação, de superproteção ou até mesmo de rejeição, entre outros.

Professores também comentam as dificuldades em incluir estudantes com deficiência em razão da resistência dos colegas.

> P2 - A gente queria incluir. A gente tava fazendo tudo para incluir. E daí os alunos perceberam. É, e os alunos excluíam ele, então a gente teve que começar tudo de novo. A gente achava que tava indo por um caminho e aí retrocedeu. [...] E também a gente conhece bem a realidade da turma, né, antes, para ver qual que é o foco, o que é que... qual que é a questão de eles não aceitarem aquele aluno, né. Nessa turma em específico aconteceu até ciúmes dos alunos normais. Eles tinham ciúmes, porque eles percebiam que a gente fazia atividades diferentes por causa da inclusão. E daí havia uma revolta.
>
> P5 - "F", adora jogar futebol, adora jogar futebol, mas ele eles não querem passar a bola pra ele, porque ele não é um atleta que se, que se sobressaia, né, então não é que vá se tornar um empecilho no jogo, mas é um atleta que não vai vir a somar, mas que é um atleta que eles não gostam de passar a bola, eles não gostam de ter na mesma equipe porque o objetivo deles é a vitória.

Na fala de P2, podemos observar que a intenção era incluir o estudante com deficiência nas atividades, mas que o fato de buscar alternativas pedagógicas para alcançar este objetivo provocou o que o professor chamou de “ciúmes dos alunos”. Tal ocorrido nos remete à ideia do professor estar provocando, de forma exagerada, mecanismos para a inclusão do estudante com deficiência sem levar em consideração a diversidade de interesses de toda turma. De acordo com Mader (1997), durante muito tempo adotou-se um trabalho

individualizado com pessoas com deficiência na tentativa de proporcionar um desenvolvimento que se aproximasse de um modelo existente, conhecido como o paradigma da integração. A autora comenta que, em função de projetos ou casos especiais em que a deficiência apresentava um grau severo, o objetivo da integração não pode ser alcançado. Com isso, ao invés de se amenizar as diferenças, elas ficaram ainda mais evidentes. O paradigma da integração teve o seu papel dentro dos processos inclusivos, mas seus objetivos ficaram limitados por ser impossível realizar uma "normalização" da vida da pessoa com deficiência.

Situações de isolamento ou exclusão acabam ocorrendo, visto que a sociedade passa a avaliar e a posicionar seus membros conforme padrões de normalidade por ela definidos, o que gera preconceito e discriminação (ROZEK, 2012), como surge em P5: ("eles não querem passar a bola pra ele, porque ele não é um atleta que se, que se sobressaia, né"). Percebe-se aqui uma barreira de rejeição e de percepção de menos-valia com uma "avaliação depreciativa da capacidade" (DE LIMA e SANTOS SILVA, 2009), que nesse caso reflete o processo de exclusão de acordo com a capacidade física do estudante, visto com teor competitivista presente no processo educativo.

Entendemos que cabe ao professor a sensibilidade em perceber qual o melhor caminho a ser adotado na inclusão do seu estudante com deficiência, pois ele pode conhecer e reconhecer a realidade de seu contexto sócio-histórico a fim de atingir tais pressupostos. Como acaba ocorrendo em P2; o professor encontrou dificuldades e resistências dos colegas em aceitar a efetiva participação do estudante com deficiência:

> P2 - No começo foi difícil, mas depois com todo aquele trabalho que foi feito, eles aceitam, hoje em dia eles aceitam bem tranquilo. Às vezes eles falam assim "Ah, hoje vai ter um jogo que o 'M' vai jogar?", 'Vai participar todo o jogo?". Eles falam isso. Porque eu acho que o processo hoje está bem tranquilo, bem mais calmo. Tu vai falar que a gente vai fazer tal jogo em função que o aluno vai realizar junto, eles acabaram aceitando.

Falvey, Givner e Kimm (1999, p.142) comentam que "embora não haja uma fórmula mágica para a criação de turmas inclusivas eficientes, há vários elementos críticos que podem ajudar os educadores a conseguir uma aprendizagem eficiente em escolas heterogêneas". Os autores defendem que para que ocorra a aprendizagem, o estudante deve adquirir a sensação de pertencimento ao grupo, uma sensação de conexão, sendo os professores agentes de mediação e facilitadores que deverão monitorar e adaptar de acordo com o tempo e a capacidade de seus estudantes em realizar determinada tarefa. O mesmo professor (P2) que apontou resistência da turma em aceitar o estudante com deficiência, comenta que o

investimento surtiu efeitos positivos na turma. As estratégias apresentadas pelo professor com a intenção de superar as barreiras atitudinais apresentou resultados, pois passou a coexistir um ambiente de colaboração e acolhimento do estudante com deficiência pela turma.

Rozek (2012) aponta que, quando se fala da formação do professor para atender uma educação inclusiva, não se trata apenas da aquisição das habilidades técnicas, mas também – e principalmente – da sua formação humana. Por isso, é fundamental a criação de vínculos entre o estudante com deficiência e o professor, e que isso parta, principalmente, do entendimento ou percepção, por parte do professor, de que o estudante com deficiência é um sujeito capaz de aprender, que tem potencialidades a serem desenvolvidas e exploradas, assim ocorrerá um investimento nos processos de ensino-aprendizagem, como podemos perceber nas seguintes falas:

> P1 - Eu vejo a pessoa com deficiência assim como eu vejo aquele aluno que não sabe jogar futebol, assim como eu vejo aquele aluno que não consegue andar no *slackline*, por exemplo. O que ele consegue fazer, a gente vai... eu não consigo adaptar muita coisa, assim, eu vejo e olho assim "Ah, eu vou fazer tal coisa com uma turma, vou fazer tal coisa", sabe, vejo o que ele consegue fazer, eu proporciono e vejo, assim... Eu não consigo adaptar muita coisa, tipo [...] Como criança. Eu penso nela como criança e ela vai fazer o que ela consegue fazer.
>
> P3 - Quando ele foi meu no primeiro lá, ele não fazia nada. E hoje ele joga, ele chuta. Ele só jogava a bola e pegava de volta, era tipo assim, jogava, buscava e pegava de novo. Hoje ele já chuta, ele chuta pra mim a bola, ele me joga, eu jogo ele pega e segura, joga de volta.
>
> P4 - a "A", ela, tudo o que tu apresenta pra ela de novidade ela realiza. Fica feliz de estar fazendo. Então tu vê nela a felicidade de estar realizando aquele movimento que ela não consegue fazer, né, então isso é bem importante. É o que percebi mais assim, né, dessa relação com ela.
>
> P8 - Ele tem... como eu posso dizer.. Dificuldades assim até para se comunicar comigo.. Ele fala, e aos poucos consigo entender, mas assim com um pouco de dificuldade, né, eu vou entendendo ele e ele a mim.

Entendemos que a percepção do professor quanto ao estudante com deficiência como um estudante capaz de aprender é uma atitude indispensável para o funcionamento dos processos educativos, pois sem isso, o docente não vê sentido para a inclusão. De acordo com Omodei, Rinaldi e Schlünzen (2016), o professor é o responsável em pensar estratégias e recursos para o ato educativo a fim de promover a aprendizagem de seus estudantes. É de consenso que isso só acontecerá a partir do momento que o professor acredita que seu estudante tem capacidade e potencialidades no que pode fazer, tratando este estudante com igualdade de oportunidades. Isso fica explícito na fala de P1, ("[...] Como criança. Eu penso

nela como criança e ela vai fazer o que ela consegue fazer") e de P4 ("tudo o que tu apresenta pra ela de novidade ela realiza. Fica feliz de estar fazendo").

O tratamento diferenciado dirigido a alguém de acordo com uma condição individual se relaciona à igualdade de oportunidades. Mader (1997) comenta que o paradigma da inclusão nasceu para "viver a igualdade na diferença", pois a partir do momento que se compartilham espaços com o diferente, o diferente fica cada vez mais comum. A dialética da igualdade e da diferença pode auxiliar os professores a combaterem práticas excludentes ou discriminatórias, além de perceberem de forma mais coerente os processos inclusivos de seus estudantes com deficiência. No entanto, entendemos que para compreender a igualdade em sua prática não discriminatória, parece-nos pertinente lançar um olhar para o conceito da diferença a fim de pensar na dialética existente entre igualdade e diferença.

De Sousa Santos e Nunes (2003) assinalam que existe uma tensão entre a exigência do reconhecimento da diferença e uma redistribuição que permita a igualdade, ou seja, como reivindicar a compatibilização da diferença e combater as relações de desigualdades que constituem a diferença? Para os autores, "a afirmação da diferença por si só pode servir de justificação para a discriminação, exclusão ou inferiorização, em nome de direitos coletivos" (p. 47).

Segundo Skliar (2015), é muito comum ocorrer uma confusão no entendimento dos termos 'diferença' e 'diferente', o que ele chama de "diferencialismo"[17]. As diferenças, segundo o autor, não podem ser descritas em um processo de categorização. Porém, algumas identidades consideradas diferentes em um determinado contexto sócio-cultural produzem certo tipo de "diferencialismo", que conota a ideia do diferente como algo "anormal". Para Skliar (2015, p. 26), "a diferença está entre sujeitos, não no interior ou na natureza de um sujeito". Para o autor, a preocupação exagerada pelo outro deveria abandonar essa ideia de "estar juntos" e passar a pensar no que acontece entre nós. Segundo Skliar (2015, p. 26) "essa é uma mudança paradigmática que, em meu juízo, ainda não fizemos: uma transformação ética que desloque o olhar sobre sujeitos assinalados como diferentes, e passe a ser um olhar sobre nós mesmos, sobre aquilo que acontece - pedagogicamente - entre nós".

Na percepção dos professores, surge o entendimento do espaço do estudante com deficiência no que se refere à dialética diferença e igualdade. O desejo de igualar as condições de oportunidades de aprendizagem com os demais colegas esteve presente nas falas dos entrevistados:

[17] [...] uma forma de categorização, separação e diminuição de algumas marcas identitárias vinculadas ao vasto e caótico conjunto das diferenças humanas (SKLIAR, 2015, p.25)

> P3 - Então assim, toda essa transformação eu acho que foi por essa questão de eles se sentirem iguais naquele momento. Eles não tinham diferença nenhuma em termos de limitação
>
> P5 - Mas eles ficam muito realizados, eles ficam extasiados quando eles veem que eles estão fazendo parte de uma equipe, né, que eles fazem parte de uma equipe, que estão jogando *Fusen*, que estão jogando futebol.
>
> P7 - E esse ano, ele voltou sem as muletas. Se tu visse, ele é o *top* na Educação Física. Ele faz tudo, ele adora. Ele ainda tem as dificuldades para caminhar. E ele não quer que eu adapte nada pra ele. Ele quer fazer exatamente como os outros. [...] Ele pede, ele pede. Ele quer exatamente "igual, Profe". Ele joga o vôlei. Tanto que vai ter interséries de vôlei essa semana, ele vai jogar vôlei. E assim, né, meio metro pessoa. Mas ele vai jogar vôlei e vai na bola e se atira, sabe? "Eu não sou diferente. Eu sou do time titular e eu vou lá".

Podemos constatar que quando o professor percebe o seu estudante com deficiência como um indivíduo capaz e oferece oportunidades com igualdade de condições para seu desenvolvimento, independente das suas diferenças, estratégias inclusivas no meio escolar passam a surtir efeito, como ocorre em P3 ("sentirem iguais naquele momento"), P5 ("eles ficam extasiados quando eles veem que eles estão fazendo parte de uma equipe") e P7 ("ele quer fazer exatamente como os outros"). O cuidado neste processo deve residir na percepção de que apenas oferecer a igualdade de condições de acesso aos saberes não garante um reconhecimento das diferenças.

Entretanto, a questão do diferente, assinalando as limitações do estudante com deficiência como dificuldade para incluir, esteve presente em alguns casos nas falas dos professores, especialmente no que se refere aos casos severos de deficiência, gerando uma tensão em conseguir efetivar uma aula em igualdade de oportunidades:

> P1 - Eu tinha o "G", por exemplo que era um muito difícil de incluir. Ele estava num grau assim, bem complicado de inclusão, que ele tinha mais dificuldade. Então eu tinha que fazer algo somente para ele às vezes.
>
> P2 - [...] a gente que trabalha com esse público sabe que às vezes vai além daquela possibilidade que ele tem de fazer, né, aquele movimento, jogar, né, realizar. E às vezes essa dificuldade é grande, mas assim, a mínima coisa que ele faça para ele já tá bom.

Diversos podem ser os motivos pelos quais os professores não conseguem efetivar uma aula em igualdade de condições. Observamos que em alguns casos, como nos severos da deficiência, os mesmos professores que indicam falas que remetem à capacidade do seu estudante abordam a dificuldade em efetivar uma aula inclusiva justamente pela característica

do estudante com deficiência, como expressado por P1 (“eu tinha o ‘G’ por exemplo que era um muito difícil de incluir”) ou P2 (“às vezes essa dificuldade é grande”).

Como visto, o acolhimento dos colegas de estudantes com deficiência ajuda a criar um ambiente de cooperação e respeito. Tal questão incide na relação do professor na percepção das capacidades e do potencial de seu estudante com deficiência, levando em consideração seus ritmos de aprendizagem, seus medos e anseios. Apesar das barreiras e dificuldades que podem surgir nesse contexto, a diferença não deve ser entendida como um critério de hierarquização da qualidade humana, mas que todos têm um valor único a ser explorado. Trata-se de perceber o outro e procurar entender o seu universo, rodeado de expectativas e anseios para evitar mecanismos de exclusão. Para Mantoan (2012), o progresso educacional ocorre pela valorização das diferenças, em um encontro com o *outro* e na mudança de atitude diante dessa diferença.

5.2 EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO

A segunda categoria a ser analisada refere-se à Educação Física na perspectiva da inclusão. Como desdobramento, surgiram duas subcategorias A primeira trata dos paradigmas da Educação Física, especialmente no que se refere à sua constituição pautada na aptidão física e esportiva na relação com os estudantes com deficiência nos processos inclusivos. Já a segunda aborda as estratégias pedagógicas utilizadas por professores de Educação Física para inclusão de estudantes com deficiência.

5.2.1 Paradigmas da Educação Física

Nesta subcategoria, foram analisadas falas que remetem aos paradigmas da Educação Física. A concepção da Educação Física no Brasil e suas raízes histórico-filosóficas e sociais de conceber sua prática denota um distanciamento de uma perspectiva inclusiva, justamente por excluir estudantes que não atingissem níveis satisfatórios relacionados à aptidão física e/ou esportiva. Como tratado no capítulo 2.2 deste trabalho, a Educação Física escolar recebeu influências da área médica com ênfase nos discursos pautados na higiene, saúde e eugenia, dos interesses militares e do nacionalismo. Somente a partir da década de 80 que a Educação Física escolar começou a apresentar uma maior produção de ensaios teóricos, estudos-filosóficos, históricos, pedagógicos e pesquisas na área da aprendizagem e do desenvolvimento motor (CASTELLANI FILHO, 2013; BETTI; ZULIANI, 2002; MELO;

MARTINEZ, 2012; BERNARDO SILVA; KLEIN & CAVAZOTTI, 2015; FONSECA, 2011). Com isso, estudiosos ofereceram um novo paradigma para a Educação Física, colocando em ênfase a cultura corporal do movimento a partir da necessidade de superação do paradigma da aptidão física e esportiva. Já está claro o formidável avanço teórico que se obteve na Educação Física brasileira nas últimas décadas, não que necessariamente isso tenha se revertido em melhorias na prática da Educação Física escolar (BETTI, 2005).

Justamente a partir das críticas estabelecidas por estudiosos a essa concepção de uma Educação Física compartilhada de uma visão biológica e de aptidão física, organizam-se propostas metodológicas em prol da cultura corporal do movimento. Apesar destes movimentos pedagógicos, e por se tratar de uma profunda relação com a área da Educação Física, modelos tecnicistas aparecem no ambiente escolar, principalmente na promoção do esporte como meio para formação de atletas. A ideia fixa da vitória, ou do desenvolvimento dos mais aptos e habilidosos do ponto de vista positivista abre precedente para processos de exclusão, pois o olhar do professor permeia apenas os estudantes com melhor desenvolvimento técnico. Encontramos nas falas do professores reproduções de um modelo tecnicista ancorado em competitividade:

> P5 - Para eles, o objetivo do jogo é ganhar. O objetivo do jogo é ganhar, então eles querem jogar o balão pro outro lado de qualquer maneira.
>
> P7 - Então eu pegava aqueles alunos que eu via que tinham mais dificuldade no desporto, né, que eram mais lentos e tal, botava o "B" no grupo deles, porque se eu botasse ele num grupo que tinha os melhores, eles não tinham paciência, né, até porque eles queriam ganhar e fazer. [...] Eu não posso fazer, botar o aluno com deficiência num jogo competitivo onde os nervos estão a milhão que é óbvio que vai dar estouro, entendeu?

Segundo Darido et al. (2001), a Educação Física no ambiente escolar, graças a sua história, tem como processo a seleção dos mais aptos em detrimento dos menos aptos, proporcionando a exclusão de muitos estudantes das aulas. Percebemos nos recortes acima que aspectos competitivos estiveram explícitos nas falas, reproduzindo a inserção sociocultural competitiva de nossa sociedade, de que, em linhas gerais, os mais aptos biologicamente terão seu lugar de destaque, como ocorre em P5 quando menciona que o objetivo para seus estudantes é ganhar, ou ainda a resistência dos colegas em aceitarem a participação do estudante com deficiência.

Para exemplificar, retomamos uma fala deste mesmo participante, que emergiu no item 5.1.2 (p. 104), em que afirma: "eles não querem passar a bola pra ele, porque ele não é um atleta" Também, notamos um entendimento conflituoso quando a mesma professora

compara seu estudante com um “atleta”, reproduzindo, assim, o paradigma tecnicista no ato de promover a Educação Física escolar. Tal ideia pode resultar em um entendimento de exclusão em razão de sua aptidão física, visto que o estudante com deficiência torna-se, nos seus dizeres, um “empecilho no jogo”. Na fala de P7 também evidenciamos um processo de seleção de acordo com as habilidades, ou seja, os mais aptos jogam juntos e os menos aptos segregados, destacando os que têm condições de atender as exigências de um jogo com vistas à vitória.

O jogo surge em diversos momentos nas falas dos professores P5 (“o objetivo do jogo é ganhar”) e P7 (“jogo competitivo”), sendo o esporte uma de suas manifestações mais comuns. O esporte, como manifestação cultural, pode apresentar um princípio com vistas à homogeneização das habilidades físicas, ou seja, atléticas. Para Darido et al. (2001), muitas vezes, as regras presentes nas modalidades esportivas, quando não adequadas à realidade escolar, discriminam e excluem alunos. No entanto, o esporte pode se apresentar em um fenômeno de pluralidades. Em uma visão crítica do esporte, Stigger (2005) comenta o reflexo que o esporte sofre da sociedade capitalista industrial, como o rendimento, a alienação e a competição. Segundo o autor, e seguindo essa ideia crítica, o esporte seria a perversão do jogo por introduzir sistematicamente o rendimento corporal impondo competição entre os participantes, ocorrendo uma necessidade de comparação.

Betti (1999) já advertia a questão dos esportes restringirem-se apenas ao processo de ensino-aprendizado em gestos automatizados, compreendido apenas pelo professor dentro de um modelo de rendimento e cabendo ao estudante apenas sua execução, intensificando-se assim, os princípios de rendimento e concorrência que selecionam os melhores e relegam os mais fracos. Há a necessidade de ruptura destes padrões mecanicistas e tecnicistas de promover a Educação Física escolar a fim de atender diversidade presente nas escolas. Permanecer estático perante esses padrões parece-nos não promover uma identidade colaborativa em sintonia com os processos inclusivos.

É difícil reconhecer se um aluno é menos habilidoso porque não se expõe ou se não se expõe por ser menos habilidoso. Acontece que crianças acabam se distanciando principalmente das atividades que envolvem a competição por serem alvo de severas críticas pelos demais companheiros. Isso ocorre porque os procedimentos dos professores estão ancorados, frequentemente, na valorização da perfeição do gesto técnico e pelo fato destes, em sua maioria, optarem exclusivamente pela prática esportiva nas aulas de Educação Física escolar. (DARIDO et al., 2001)

Os professores comentam a dificuldade em modificar essa lógica competitiva, pois pode residir no próprio discente, reproduzindo, assim, práticas sociais competitivas, como nos exemplos que seguem:

> P5 - Umas equipes mais ágeis, mais dinâmicas, as outras com mais dificuldades motoras, né, de passar pro colega, mas como se trata de um jogo competitivo, eles têm esse hábito, essa atitude de querer ganhar, ganhar, ganhar, não importa de que maneira. Daí eles acabam extrapolando, não passando pra todos os colegas porque eles querem ganhar. Só essa dificuldade.

> P8 - Dificuldades encontradas, alguns alunos assim como tem de comportamento, querendo não seguir a regra proposta para o jogo, para querer vencer de qualquer jeito. Então um aluno ou outro querendo, às vezes, ludibriar, como se fosse querer enganar a arbitragem, uma coisa assim.

Recai no professor a tarefa de encontrar estratégias para que não ocorram práticas excludentes em razão de princípios competitivos. Como podemos perceber nas falas acima, os estudantes já estão imersos em uma racionalidade competitiva. Caso o professor mantenha essa forma de conceber a Educação Física, sua tarefa não será de proporcionar as mesmas oportunidades de acesso à cultura corporal do movimento, mas sim, a de descobrir quem são os estudantes bem dotados a fim de que tenham condições de chegar a equipes esportivas (DAOLIO, 1996). Esse processo parece que reside por muitas vezes no imaginário social da Educação Física escolar, e nos faz compreender a dificuldade relatada pelos professores em trabalhar com turmas heterogêneas em termos de habilidades motoras. Essa tradição cultural que foi imposta à Educação Física como um espaço para formação de atletas se mostra perversa para um grande contingente de estudantes, pois acabam distanciados da Educação Física em prol da excelência motora e o entendimento que só alguns são capazes.

Outro aspecto presente nas falas foi a realização de treinamento para preparar os estudantes utilizando-se de abordagens segregacionistas de acordo com habilidades e gêneros:

> P3 - Nem sempre eu fazia o mesmo grupo. Às vezes, por exemplo, eu pegava as meninas hoje trabalhar ali e deixava os meninos jogar futebol. Outro dia eu dava material pras meninas fazerem alguma coisa e pegava os meninos. Primeiramente eu fiz todo esse trabalho. Depois, a gente começou a fazer a parte do treinamento que eu fazia de tirar de lá e trazer os outros para fazer o treinamento para ir lá pro jogo.

> P4 - A ideia inicial assim era nós treinar os alunos, proporcionar essa vivência pra eles. Então a primeira parte foi que nós pegamos alunos da manhã da sala de recursos com os alunos da tarde também do AEE e realizamos um treino, aquela vivência para eles conhecerem, pra poder chegar lá no dia, poder realizar essa atividade.

Nas falas expressadas acima, nota-se que a Educação Física se manifestou de forma segregada de duas diferentes formas. Uma envolvendo meninos e meninas e outra com os próprios estudantes com deficiência. Para discutir esse entendimento de Educação Física escolar, abordamos os PCNs (1997) que reforçam a necessidade de se construir uma educação que tenha como eixo estrutural o princípio da inclusão, apontando para uma perspectiva metodológica de ensino-aprendizagem que busque a cooperação e a igualdade de direitos. Assim, a intenção dos PCNs, ao propor o princípio da inclusão, foi a de vislumbrar uma Educação Física na escola com capacidade para superar a exclusão. Mesmo quando os professores são alertados para tal fato, acabam cometendo atividades excludentes em virtude da dificuldade em refletir e modificar tais atividades (DARIDO et al., 2001).

No entanto, De Sousa e Altmann (1999) entendem que somente a promulgação de valores e princípios nos PCNs não são suficientes, pois a escola precisa se entender como um espaço instituído para a diversidade, propondo a construção de práticas que reflitam a complexa diversidade de grupos, "demarcado não só por relações de perda, de exclusão, de preconceitos e discriminações, mas também por processos de afirmação de identidades, valores, vivências e cultura." (p.53)

Assim como ocorre na segregação entre estudantes com deficiência e sem deficiência, na questão do gênero estão imbricadas as diferenças biológicas entre homens e mulheres em representações sociais culturalmente constituídas. A ideia aqui não é a de trazer uma discussão da questão dos gêneros nas aulas de Educação Física, mas mostrar que essa divisão pode estar relacionada justamente pela capacidade das habilidades físicas, ou seja, aqueles que são considerados mais fracos e menos habilidosos são excluídos das atividades, ou como no caso, utilizam-se estratégias de segregação entre os indivíduos da turma.

De Sousa e Altmann (1999) comentam que o processo de socialização das novas gerações é complexo e não pode ser visto como algo linear ou mecânico, mas sutil e marcado por resistências individuais ou de grupos. Nesse processo, a tendência é de reprodução de comportamentos, valores e ideias que se chocam inevitavelmente com a busca por modificar essa lógica que se mostra desfavorável para alguns indivíduos ou grupos que compõem o complexo tecido social (PÉREZ, 1998). Entendemos que existe na escola a possibilidade de contribuição nas relações não-hierarquizadas para gerar reflexões a respeito de comportamentos sociais enraizados.

Por outro lado, encontramos, nas falas dos professores, a ideia central de uma lógica de Educação Física demarcada pela cultura corporal do movimento e em reduzir práticas discriminatórias, refutando a ideia de que a escola é o ambiente para formação de atletas.

Surge nas falas dos professores o entendimento de uma prática voltada à cultura corporal do movimento:

> P2 - [...] porque às vezes a gente só quer... nós professores de Educação Física, trabalhar só o gesto motor correto, né. Aquela coisa repetitiva. E eu acho que a Educação Física não é só essa repetição, né? A Educação Física é muito ampla, né, é uma coisa que vem de movimento, de você aprender qualquer movimento, não é só aquela coisa repetitiva, né. A gente ver o aluno nesse crescimento assim é bem importante.
>
> P5 - [...] que o importante não é ganhar, é competir, jogar, é estar num ambiente diferente, é socializar, é dividir, é interagir, que eles iam participar de uma atividade diferenciada.

Como já mencionado, são diversas as propostas existentes no quadro metodológico da Educação Física a partir do paradigma da Educação Física crítica ou progressista (BRACHT, 1999; CASTELLANI FILHO, 2013). Podemos encontrar alguns aspectos em comum entre estas abordagens que surgiram com vistas à cultura corporal do movimento. Embora não exista nenhuma referência específica ao estudante com deficiência, notamos correspondências a uma Educação Física que siga princípios inclusivos. Existem quatro importantes princípios comuns entre as metodologias a partir do paradigma da Educação Física progressista: o da inclusão, em que os conteúdos e estratégias escolhidos devem propiciar a participação de todos os estudantes; o princípio da diversidade, em que a escolha dos conteúdos deve levar em conta a totalidade da cultura corporal de movimento; o princípio da complexidade, em que os conteúdos devem adquirir complexidade crescente com o decorrer das séries; e o princípio da adequação ao estudante, em que leva-se em conta as características, capacidades e interesses do estudante, nas perspectivas motora, afetiva, social e cognitiva (BETTI E ZULIANI, 2002).

Nesse sentido, a condição mínima e primordial é que as aulas atinjam todos os estudantes, sem discriminação dos menos hábeis, ou das meninas, ou dos com dificuldade motora, ou porque o estudante não é um atleta. Parte-se da ideia de que os estudantes são diferentes, recusando o binômio igualdade/desigualdade para compará-los. Sendo eles diferentes e tendo a aula que alcançar todos os estudantes, alguns modelos terão que, necessariamente, ser reavaliados. Obviamente que o objetivo do professor não será a aptidão física dos seus estudantes, nem a busca de um melhor rendimento esportivo, como expressado em P2 e P5.

Portanto, o professor aparece como o grande responsável em oferecer práticas e estratégias em consonância com um ambiente participativo e colaborativo, em respeito às

diferenças e em igualdade de condições, rompendo com a constituição de uma Educação Física voltada para os mais fortes, como podemos perceber nas seguintes falas:

> P1 - Então, assim, essa tolerância que tu não consegue ver em outros esportes, tu tinha ali, né, de não ser competitivo, ser de cooperação mesmo, de todo mundo se ajudar, isso sim.
>
> P2 - Eu adoro trabalhar os esportes. Amo handebol, futebol, basquete, adoro. Mas eu acho que a gente pode trabalhar esses esportes trazendo coisas diferentes também, que é aquilo de colaborar mais com o colega.
>
> P7 - Se a aula era atletismo por exemplo, era um esporte que eu podia trabalhar ela. Então eu trabalhei um pouco mais tempo do trimestre, comecei com atletismo e era muito legal de ver a colaboração entre os colegas. Tinha parceria por parte de muitos nas atividades. Eu até levei ela pros Jogos Escolares de Atletismo, né, ela ganhou medalha, tudo, ficou feliz da vida.
>
> P8 - Então é mais o desafio de tentar conscientizar os colegas a serem um pouquinho mais compreensivos, que ele está na cadeira e as ações motoras que não vão ser perfeitas, mas que ele vai poder estar ali participando, do jeito dele e que pra ele vai ser muito benéfico estar junto de um grupo, fazendo um trabalho coletivo.

Os professores apresentam a ideia da promoção de um espaço cooperativo, sem um viés puramente competitivo. Essa questão pode estar em estreita colaboração com os colegas do estudante com deficiência, como em P7 (“era muito legal de ver a colaboração entre os colegas”). Atividades diversificadas aparecem como uma alternativa para conceber um ambiente inclusivo, além, é claro, da conscientização a respeito das diferenças, como expressado em P8 (“mas que ele vai poder estar ali participando, do jeito dele”). Estratégias pedagógicas podem ser adotadas a fim de se afastar o viés puramente competitivo, como ocorre em P2 (“a gente pode trabalhar esses esportes trazendo coisas diferentes também, que é aquilo de colaborar mais com o colega”). Este é o ponto central, a lógica a respeito da necessidade de ruptura de modelos competitivos, por exemplo, com a utilização de outros métodos de ensino como os jogos cooperativos.

Observamos ao longo desta subcategoria a existência nas falas dos professores de resíduos do modelo tecnicista muito presente na história da Educação Física, reproduzindo uma racionalidade biológica com caráter positivista. Pelo visto, a questão cultural da competição parece invadir o ambiente escolar, e o professor, em alguns momentos, se vê pressionado pela necessidade de seus estudantes em prover a competição entre eles por meio da Educação Física. No imaginário social parece existir a ideia bem concebida de querer saber quem é o mais forte, o mais rápido, o melhor do ponto de vista técnico. Como os próprios professores manifestaram, o desafio é superar o paradigma baseado na aptidão física e competitiva e consequentemente em processos de exclusão dos menos habilidosos.

5.2.2 Estratégias pedagógicas para a inclusão de estudantes com deficiência

A subcategoria Estratégias pedagógicas para a inclusão de estudantes com deficiência emergiu a partir das falas dos professores, evidenciando como o professor elabora o seu dia a dia pensando nos seus estudantes com deficiência. O atual momento histórico requer uma participação efetiva da escola e, é claro, de seus profissionais. Para tanto, é preciso refletir sobre as práticas e estratégias pedagógicas de tal forma a compreender os sentidos que o professor atribui a sua ação com seus estudantes com deficiência, redimensionando dialeticamente o modo de pensar e fazer educação, tarefa essa complexa em sua essência. Em um modelo inclusivo, "as práticas pedagógicas devem envolver todos e a cada um de acordo com o interesse e à motivação para a aprendizagem" (CARVALHO, 2013, p32).

As discussões acerca da educação na perspectiva inclusiva e do cotidiano das escolas, têm originado reflexões acerca de muitos aspectos, sendo que a prática pedagógica inclusiva é uma das esferas para a qual se dirigem diversas considerações dos autores, como condição essencial para a implementação de uma educação de qualidade para todos (CARVALHO, 2010; MANTOAN, 2006; MITTLER, 2003; AINSCOW, 2009; FIORINI, 2010; MAZINI, FIORINI; 2015).

Como estratégia pedagógica, Manzini (2010, p. 14) considera "[...] uma ação do professor que na maioria das vezes utiliza um recurso pedagógico para alcançar um objetivo específico de ensino ou de avaliação do aluno." Ou seja, as estratégias pedagógicas são como os caminhos que o professor poderá adotar com o intuito de atingir uma perspectiva educacional inclusiva. Entretanto, Bezerra (2010) adverte quanto ao entendimento de que estratégia está ligada a uma prescrição fechada de atividades sem considerar os diferentes contextos de aplicação.

Para Carmo (2013), existem diversos problemas históricos que envolvem a Educação Física, dentre eles, a falta de propostas teórico-práticas que sejam adequadas à realidade escolar e capazes de atuar em sintonia com a diversidade humana.

Trataremos, a seguir, de aspectos relacionados às estratégias pedagógicas utilizadas na inclusão de estudantes com deficiência, para, futuramente, analisar e discutir elementos relacionados às estratégias pedagógicas especificamente dos estudantes com deficiência física severa.

Já no conceito de inclusão na área da Educação Física, a literatura defende um ensino aberto, não diretivo, que valorize as diferenças em favor de uma cultura corporal do

movimento. De acordo com Barreto e Ferreira (2013), uma proposta de Educação Física inclusiva requer práticas e vivências corporais que são estabelecidas de acordo com as possibilidades dos estudantes. Podemos localizar nas falas dos professores uma postura diante da inclusão de seus estudantes com deficiência que segue essa lógica:

> P1 - por exemplo, fiz uma atividade, tá, que tinha que passar por debaixo das pernas. Todo mundo passou, só ficou a Mari na cadeira de rodas. Aí ao invés de ela passar, a gente tirou ela da cadeira e ela abaixou e todo mundo passou por cima dela. É nesse sentido, um aluno que tem medo por exemplo, que passe por cima, então a gente vai fazer *zig* e *zag*, entendeu?
>
> P4 - Então eu não faço uma atividade separada pra ele. Dependendo, que eu vejo que tem o grau, tá, daí talvez ele não vai conseguir fazer aquilo, mas tudo o que eu preparo pra aula ele vai fazer tudo o que eu preparei.
>
> P6 - Esse aluno, ele faz tudo. Pra mim assim "Vamos fazer?", "Tá, vamos tentar". "Talvez tu não consiga isso", mas assim, eu não vou fazer uma atividade diferente para aquele aluno. Eu vou tentar incluir, ele vai tentar fazer. [...] Se não conseguiu saltar lá na corda, a profe ajuda. Tem a monitora, vamos juntar. Não consegue puxar lá o cabo porque não tem força, mas vamos junto. Mas ele faz tudo. Não tem, sabe, "não vai fazer porque ele não consegue, vai ficar lá sentado".

Diante destas falas, é possível perceber que as atividades são propostas respeitando as possibilidades de cada estudante. Para que isso ocorra, os professores adotam atitudes e estratégias na tentativa que o estudante com deficiência participe ativamente, como ocorre em P1 quando promove uma alternativa para a prática de acordo com a característica do aluno. Os limites dos estudantes são explorados e suas possibilidades testadas no decorrer da prática. Identificamos este aspecto em P4 e P6 quando comentam sobre a participação ("ele faz tudo"). Por outro lado, percebe-se a ideia de que as tentativas de incluir podem esbarrar nas próprias limitações do estudante em atingir êxito na atividade proposta ("daí talvez ele não vai conseguir fazer aquilo" - P4 e "talvez tu não consiga isso" - P6). Essa ação intuitiva conduz o professor no decorrer da sua prática, procurando evitar processos de exclusão, como evidenciado em P6. As falas partem da prerrogativa de que as atividades propostas sejam para toda turma, mas em alguns momentos as atividades são realizadas de acordo com as características dos seus estudantes na tentativa de incluí-los.

Essa racionalidade que considera as especificidades e características dos estudantes no momento de planejar a aula conduz o professor a considerar a adaptação das atividades como recurso pedagógico.

> P1 - O que é que eu vou adaptar. Tipo o arremesso de peso. Ah, pegar um peso mais leve, mais... enfim, assim como aquele aluno com deficiência assim como aquele outro que é mais fraquinho também vai usar um peso mais leve.

> P2 - Dava o jogo dos dez passes para eles e fazia alguma adaptação. Até fiz uma essa semana: ah, é o jogo de dez passes, mas não pode tocar em ninguém. Não pode tirar a bola da mão, por exemplo. Então ninguém ia tocar no "F", ninguém ia derrubar ele, entendeu? Eles iam só marcar. Então esse era um jogo que dava pra fazer com ele.
>
> P5 - Dentro do atletismo, eu fazia alguns jogos, né, que eu dava uma adaptação. Tá, jogo de corrida e tal, né, de repente eu dava uma adaptada na atividade para ela incluir ele no jogo. Mas tinha que ter a regra bem explícita.
>
> P7 - [...] isso é uma das estratégias que eu acabo usando nas minhas aulas. Eu aplico esses esportes, além dos outros, tipo como iniciação esportiva daquilo que eu vou trabalhar, eu dou também o esporte adaptados para que ele também participe.

Para Carvalho (2000), considerando o respeito às diferenças individuais, pensar em apenas um método aplicável a todos os estudantes seria um equívoco. Pelo contrário: a ideia é diversificar ao máximo as práticas pedagógicas, ajustando as características e necessidade de cada um.

Fica evidente a adaptação das aulas de Educação Física como estratégia pedagógica. No conceito de Educação Física adaptada, Winnick (2004) designa como um programa elaborado com o intuito de atender as necessidades especiais dos indivíduos, quer isso dizer, modificações de objetivos, atividades e métodos, para suprir estas necessidades especiais, como podemos observar nas falas de P1, P2 e P5 quando os professores promovem adaptações nas atividades pensando em incluir o estudante com deficiência, ou ainda a utilização dos esportes adaptados como conteúdo, expressado por P7. Por outro lado, o mesmo autor apresenta a possibilidade de um programa de educação física individualizada. Esse processo resulta no desenvolvimento de um programa adequado às necessidades específicas do estudante. Estas especificidades na elaboração de um programa de atendimento dependerão, principalmente, das possibilidades do sujeito diante do comprometimento resultante da deficiência e suas implicações. Pedrinelli e Verenguer (2008) mencionam situações em que "não é apropriado integrar crianças com diferentes e peculiares condições para a prática de atividades físicas no ensino regular" (p.20), por exemplo, o estudante que é extremamente desagregador/perigoso a outros colegas; não consegue alcançar os objetivos estabelecidos; ou ainda, não recebe um programa adequado às suas necessidades. Segundo Daolio (2004), o que irá definir se uma ação corporal é digna de trato na Educação Física é a própria análise e consideração desta expressão no contexto sociocultural em que se realize.

Os professores também relataram situações em que individualizavam o atendimento, de acordo com as particularidades de seus estudantes.

> P3 - [...] nem sempre as aulas de 5º ano principalmente eu conseguia sempre colocar o aluno dentro porque em certos momentos eu não conseguia adaptar. Então eu tinha que fazer um trabalho separado
>
> P4 - Então eu faço projeto de psicomotricidade, daí eu pego ele individualmente. Que é um trabalho bem diferente. Como a educação física vai pra fora, ele um pouco se dispersa assim, daí eu trabalho bastante com coisas separadas com ele.
>
> P7 - Entende que, se tu tem alguém que te dá "olha, fulana, eu vou dar tal atividade. Pega a bola ali e faz com ele individual". Beleza. Aí eles vão trabalhar durante a aula, porque é aquilo que eu te falei. Nem sempre tu vai conseguir trabalhar a deficiência junto com os demais. Muitas vezes tu vai ter que dar uma dividida para que trabalhe de diferentes formas. E aí como são dois trabalhos separados, se eu tenho ajuda, maravilha. Agora se eu não tenho, difícil, né.

O trabalho individualizado, em alguns casos, pode ser relacionado à psicomotricidade, como ocorre em P4. De acordo com Bracht (1999), o discurso da Psicomotricidade, adotado no Brasil a partir do final da década de 1970[18], coloca em pauta a formação integral da criança, substituindo o conteúdo até então de natureza esportiva. Para Darido (2005), apesar da crítica ao modelo tecnicista, a Psicomotricidade também era centrada na dimensão procedimental, porém relacionado ao entendimento do próprio corpo e suas possibilidades. Segundo Brandl (2000), a Psicomotricidade ou Educação Motora[19] deve otimizar as potencialidades do indivíduo, consideradas indispensáveis para o desenvolvimento da criança.

Entendemos que seria inevitável, em alguns momentos, atender aos estudantes com deficiência de acordo com suas características, especialmente os casos severos, como ocorre em P3 ("porque em certos momentos eu não conseguia adaptar. Então eu tinha que fazer um trabalho separado"). De fato, um estudante que faz uso de cadeira de rodas em decorrência de um caso severo de paralisia cerebral, por exemplo, jamais saltará nas condições de outra criança, mas uma lógica pode ser constituída para que esta participação seja ativa. De acordo com Sant´Anna (2005), na medida em que a orientação inclusiva implica um ensino adaptado às diferenças e às necessidades individuais, os educadores precisam estar habilitados para atuar de forma competente junto a estas necessidades, o que requer formação e preparo adequado.

A individualização no atendimento de alguns estudantes é um dos caminhos pedagógicos adotado por P7, visto que segundo ele, "nem sempre tu vai conseguir trabalhar a

[18] O discurso da Psicomotricidade no âmbito da Educação Física ganha impulso tanto pela ida de professores brasileiros ao exterior como pela vinda ao Brasil do Dr. J. Le Bouch em dezembro de 1978 para ministrar um curso de Psicomotricidade, sob a coordenação da SEED/MEC e dirigido especialmente para professores de Educação Física das Universidades Brasileiras. É neste período também que crescem as publicações sobre o assunto como a tradução, para o português de autores como o próprio J. Le Bouch, J. Chazaud, P. Vayer, Lapierre e Aucouturier, entre outros. (BRACHT, 1999)

[19] A Psicomotricidade relaciona muitos sentidos em que encontramos no novo paradigma da corporeidade, motricidade e na educação motora (BRANDL, 2000)

deficiência junto com os demais". Para isso, o professor que conta com suporte, por exemplo, de outros profissionais que compõem uma equipe multiprofissional (como um cuidador), terá maiores possibilidades de êxito nos processos inclusivos.

Para Rozek (2012), no cotidiano, o professor se depara com múltiplas situações para as quais não encontra respostas pré-elaboradas. Na prática diária, o diálogo com as situações cria novos marcos de referência e novas formas de perceber e de intervir.

Outro aspecto relevante que surgiu nessa subcategoria de análise refere-se a estratégias adotadas com os estudantes sem deficiência como um meio de promover a inclusão de estudantes com deficiência. Uma dessas estratégias é a de vivenciar uma Educação Física adaptada, ou até mesmo os esportes adaptados, como tema abordado na escola.

> P1 - É, essa reflexão que eu fiz com eles assim foi muito legal, deles pararem de pensar sobre deficiência, sobre a importância do seu corpo e a importância de respeitar o colega, independente de ser deficiente ou não, mas saber respeitar, né. E eles vinham assim "Bah, como é que a 'T' consegue, né, comer, escovar os dentes, fazer tudo o que tu faz, se vestir com deficiência?"
>
> P3 - Eu sempre trabalhei isso com eles. Como eu já tenho seis cadeiras de rodas que fica aí sobrando, né, que a gente tem aqui na escola quando os alunos saem, a gente usava também isso. Eu já tinha jogado com eles com olhos vendados, no chão, também o vôlei sentado, mas ali também eu fiz essa parte ali com eles, pra dar essa ênfase de que eles poderiam.
>
> P7 - o futebol de 5 já trabalhei. Eu tenho as vendas né. Eu fiz as vendas. Já trabalhei futebol vendado [...] Eles adoram. E gosto muito de trabalhar em duplas, então, futebol com as pernas amarradas, né, as pernas de dentro amarradas, para que eles sintam a limitação. E sempre a gente faz a conversa "Olha, a profe deu um jogo adaptado para que vocês vejam justamente como é não ter, por exemplo, as duas pernas, né como é não ter o movimento das duas mãos, como é não enxergar". [...] E eu acho que assim, uma coisa que a escola fez todo um projeto em cima das Olimpíadas, e o que ficou esquecido, que pra mim assim, olha, foi massacrante é as Paralimpíadas, né. E aí eu disse não pra minha coordenadora, eu quero falar das Paralimpíadas.

Sassaki (2013) sugere atividades que despertem a sensibilização e conscientização com a intenção de eliminar estigmas e estereótipos. Estudiosos da área comentam que o esporte adaptado também pode integrar as aulas de Educação Física, mesmo sem estudantes com deficiência. Vivências deste tipo fazem com que se desenvolva uma percepção dos desafios encontrados pelas pessoas com deficiência no dia a dia e foram utilizadas como estratégias pelos professores, como forma de pensar as atitudes diante uma pessoa com deficiência, a exemplo de P1 ao aplicar atividades com o uso de esportes adaptados como reflexão sobre o respeito às condições e possibilidades de movimento do outro. Estratégias com o uso dos esportes adaptados também diversificam os conteúdos a serem utilizados nas

aulas de Educação Física, podendo explorar inclusive outras habilidades e competências, como relata P3.

Estudantes sem deficiência se beneficiam com propostas como essas elaboradas pelos professores citados. Segundo Darido et al. (2001), ao compartilhar esses espaços e vivências, os estudantes sem deficiência têm acesso a uma ampla gama de papéis sociais e perdem o medo e preconceito com relação ao diferente, além de desenvolverem a cooperação e tolerância, visto que as diferenças são enriquecedoras para o ser humano. Promover práticas de sensibilização pode auxiliar nesse contexto, como ocorre na fala de P7, quando o professor cria estratégias para que seus estudantes sem deficiência "sintam a limitação", bem como a reflexão gerada a partir desse processo.

Recentemente o Brasil foi sede dos Jogos Paralímpicos Rio 2016, projetando toda a diversidade oriunda dos esportes adaptados em grandes veículos de divulgação no país, tornando-se, assim, um assunto com grande potencial a ser debatido nos ambientes escolares, a exemplo do que menciona P7. Entende-se que as modalidades paralímpicas se apresentam como uma excelente estratégia pedagógica a fim de criar um ambiente de atitudes positivas frente à inclusão de estudantes com deficiência.

Também ocorre que os recursos materiais podem favorecer ou desfavorecer a inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física. Um dos aspectos mencionados pelos professores é referente à estrutura das escolas.

> P1 - O que dificulta, né? A estrutura. Também se não tem uma estrutura boa sim pra ti fazer assim também colabora, né, pra não ajudar e eu acho que algumas deficiências, né
>
> P3 - E se não tem uma estrutura boa, assim, eu acho mais complicado
>
> P7 - E quando a gente faz isso e vai rodando, porque, né, são muitos alunos que a gente tem, né. O bom seria ter o quê: duas quadras, uma do lado da outra e poder trabalhar, né. Não é a nossa realidade. A gente mal tem uma quadra.

O Plano de Desenvolvimento da Educação de 2007 teve como um dos eixos a destinação de recursos para a implantação de sala de recursos multifuncionais e de acessibilidade arquitetônica nos prédios escolares (BRASIL, 2007). Estudos identificaram que espaços físicos das aulas de Educação Física não garantem a acessibilidade de tal forma a comprometer a segurança e independências do estudante. Uma boa estrutura geral para as aulas de Educação Física pode colaborar com processos inclusivos como um todo, não apenas do estudante com deficiência, como também com a qualidade da aula (P7). A falta dessa estrutura adequada pode criar desafios para os professores (P1, P3). É evidente que, em se

tratando das possibilidades que a Educação Física abrange, uma estrutura ideal, como ginásio coberto e fechado, ajudaria o professor no seu trabalho. No entanto, Palma e Manta (2010) consideram que apenas a eliminação das barreiras arquitetônicas por si só não garantem a inclusão de estudantes com deficiência, pois os desafios estariam nas barreiras atitudinais.

Por outro lado, o uso de recursos materiais simples, como faixas, bolas, balões e colchonetes, são estratégias simples que podem facilitar a inclusão de estudantes com deficiência.

> P5 - Então a gente pensou "Vamos amarrar" A gente usou uma fita elástica, daquelas bem fortes. A gente trabalha muito com colchonetes. Muito com colchonete, com bolinhas de tênis. Como recurso pedagógico de sala de aula, com todos os deficientes, com todos os de AEE, sempre trabalho muito com balão. Balão foi o que me abriu, né, uma proposta de uma atividade que ele consiga fazer. [...] Agora a gente comprou aquelas faixas da Mercur, né, e com o "F" é um caso que a gente abraça ele, eu consigo.
>
> P8 - Eles gostam por ser um material já que chama atenção, de o balão ser maior, então eles já brilham o olho, eles já querem participar, eles ficam mais interessados já pela questão do material.

Os recortes remetem à utilização de materiais que auxiliam o professor nos processos inclusivos de seus estudantes. Alternativas como "vamos amarrar" (P5) ou o uso de colchonetes, podem favorecer a participação de estudantes com deficiência em casos como, por exemplo, estudantes que têm dificuldades de locomoção. Para isso, é importante o professor perceber e estar atento às múltiplas formas de promover sua aula. Além disso, materiais simples como um balão podem despertar o aspecto lúdico dos estudantes e, consequentemente, servir como uma estratégia, a exemplo de P8.

Nesta subcategoria verificamos que as estratégias pedagógicas a serem utilizadas pelo professor dependerão das possibilidades estabelecidas e de acordo com as características do estudante com deficiência. Tal situação conduz, muitas vezes, à adaptação das aulas de Educação Física conforme as condições de práticas corporais do estudante com deficiência. Porém, tal ideia poderá ocorrer de forma individualizada, o que nos remete à segregação das atividades que são propostas na tentativa de atender as reais necessidades de desenvolvimento do estudante com deficiência. O uso dos esportes adaptados pode ser um dos caminhos adotados como alternativa, não apenas para estudantes com deficiência, mas também para estudantes sem deficiência, sendo utilizado como uma excelente estratégia a fim de despertar a sensibilização e conscientização com a intenção de eliminar estigmas e estereótipos. Por fim, a estrutura coloca-se como um desafio na realidade educacional, justamente por não dispormos da estrutura considerada ideal. Entretanto, materiais simples, como um balão ou

colchonetes, podem servir como um recurso para se atue em consonância com os processos inclusivos.

Destacamos, por meio desta análise, que o sucesso das práticas inclusivas dependerá de como as estratégias são concebidas. Mantoan (2001) assinala que a educação em uma perspectiva de inclusão está associada à educação cooperativa, adaptação curricular, ao uso de novas técnicas e recursos específicos de acordo com as características do estudante com deficiência, ao estímulo à participação dos pais e comunidade nesse novo contexto social e educacional.

5.3 O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA FÍSICA SEVERA

A terceira categoria a ser analisada trata do estudante com deficiência física severa. Como subcategoria, surgem três questões centrais: a primeira nos remete à problematização da inclusão que surgiram nas falas dos professores ao se referirem aos casos severos de deficiência física. A segunda, sobre as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores na inclusão destes estudantes. E a terceira, sobre a equipe de apoio da escola nos processos inclusivos de estudantes com deficiência física severa. Vale lembrar que, com base no que foi exposto no referencial teórico, consideramos para este estudo como estudante com deficiência física severa aqueles que apresentam um alto grau de dependência no desenvolvimento das atividades escolares. Aspectos como o conceito de inclusão, a dialética entre igualdade e diferença, o investimento do professor ou, ainda, a resistência quanto aos processos inclusivos já foram analisados e discutidos na categoria 5.1 referente à educação na perspectiva da inclusão

A seguir, passamos a analisar as falas dos professores com relação à inclusão de estudantes com deficiência física severa na rede regular de ensino.

5.3.1 Problematização da inclusão

A subcategoria que abre as análises e discussões sobre a questão da inclusão do estudante com deficiência nas aulas de Educação Física refere-se à problematização apontada pelos professores no atendimento aos casos severos de deficiência física.

No universo da diversidade em um paradigma de inclusão escolar, é impossível determinar quais são os casos mais desafiadores. Porém, justamente pelo alto grau de

dependência nas situações que envolvem estudantes com deficiência física severa, podemos considerar como um fator que desafiará o professor em seu processo pedagógico.

De acordo com Gorgatti e Bohme (2008), em alguns casos de deficiências física, a atividade física pode se tornar limitada dependendo da severidade da lesão. Além disso, o conhecimento de certas sequelas funcionais de lesões e as implicações para a prática de atividade física torna-se imprescindível frente às alterações de ordem neurofisiológica. Melo e Ferreira (2009) assinalam quanto aos riscos de exposição da integridade física e emocional do aluno com deficiência física severa caso ocorra o manejo inadequado do professor.

Os professores apontam em suas falas as dificuldades em incluir estudantes com deficiência física severa em suas aulas:

> P2 - Os desafios são muitos, né. Como eu estava te comentando antes. Primeiro da aceitação dos colegas, né, em aceitarem aquele aluno, daí depois na questão de adaptar regras para tentar fazer ele participar, né, do jogo, porque ele tem muita dificuldade motora. A questão também da orientação desse aluno, né, que precisa de mais atenção.
>
> P5 - E tem alguns casos de deficiência física mais severa, que são os cadeirantes, os PCs, que tem uma mobilidade física muito deficitária. Não conseguem andar com a cadeira de rodas sozinhos, não conseguem se locomover, então esses é que a gente trabalha um pouco mais pra eles se sentirem incluídos, fazer alguma atividade física adaptada a eles e pensar no que fazer.
>
> P8 - [...] são várias, até em saber o que dá para fazer com ele, pela dificuldade motora, pela limitação dele muitas vezes eu ficava com receio... no começo eu ficava meio assim, sem saber muito o que fazer, mas aí fui aos poucos, até porque ele gostava da aula de Educação Física, se notava, então eu tentava colocar ele nas atividades, às vezes eu não conseguia.

As dificuldades apresentadas pelos professores, por muitas vezes, estão associadas à questão da restrição motora do estudante, acentuando, assim, a sua limitação física. Tal aspecto assinala a questão da diferença biológica. Araújo e Omote (2005) comentam que a gravidade da deficiência não é estritamente clínica, uma vez que a realidade social em que o indivíduo está inserido pode influenciar essa percepção. No decorrer do referencial teórico desta pesquisa, recorremos à CIF como uma abordagem bipsicossocial, diferenciando-se do modelo biomédico que destaca apenas o corpo deficiente e a disfunção das partes do corpo. É preciso considerar que a avaliação sobre a gravidade de uma determinada deficiência não se reduz apenas a capacidades funcionais específicas, pois existem questões ambientais (ARAÚJO; OMOTE, 2005).

Nos recortes acima mencionados, os professores apresentam uma racionalidade que exige uma maior atenção no trabalho voltado aos estudantes com deficiência física severa, tal como o planejamento da atividade e a atenção prestada no decorrer da aula. Além disso, P8 comenta que a dificuldade em incluir reside no receio em saber qual seria a possibilidade de seu estudante e o que ele seria capaz de fazer. De forma geral, Gorgatti e Bohme (2008) acenam que as atividades propostas sejam compatíveis com as necessidades e anseios do estudante, como seu condicionamento físico, bem-estar psíquico, controle ponderal[20], socialização, entre outros fatores, e que o professor tenha conhecimento das funções perdidas ou prejudicadas em cada estudante para traçar seus objetivos. Tal circunstância está relacionada à equalização das atividades de acordo com as características do estudante, suas possibilidades e seu ritmo de aprendizagem, como mencionado pelos professores:

> P2 - É, daí eu fui descobrindo o que é que ele podia, o que é que ele conseguia fazer. Porque até então ele tem os atendimentos dele fora da escola, mas a gente, né, se não fizer ele se mexer, ele se movimentar ou dar estímulos, a gente não sabe o que é que ele sabe fazer, né. Então não vem um manual lá do médico né (risos): ele sabe fazer tal coisa. Isso não tem, né
>
> P3 - Tipo o "C" no começo eu pensava assim: "Meu Deus, ele não consegue". Depois, de tanto eu trabalhar com ele, eu sabia o que ele conseguia fazer. E aí eu cobrava dele justamente porque eu sabia que ele tinha condições. Era porque eu sabia que ele podia fazer aquilo pra mim, sabe? Sempre elogiava o que ele fazia por pouquinho que possa parecer e ele ficava todo feliz.

O reconhecimento das possibilidades de movimento que o estudante consegue realizar faz com que o professor estabeleça e pense na elaboração do seu trabalho, progredindo de acordo com o ritmo da pessoa (GORGATTI; BOHME, 2008). Além disso, os elogios podem surtir um efeito positivo, pois evidenciam o desenvolvimento do estudante, como mencionado em P3. No trabalho de desenvolvimento das habilidades de estudantes com deficiência física severa, Mattos (2008) comenta o quão primordial é o professor estimular seu estudante a experimentar e vivenciar certas situações motoras, pois a criança não desenvolve uma curiosidade natural em explorar movimentos, só pra ilustrar, em casos de estudantes com PC. Ou ainda, no caso da distrofia muscular de Duchenne (DMD), com atividades físicas que visem à promoção da força e da resistência muscular já nos primeiros estágios da doença. Para a autora, a qualidade de vida da pessoa com um deficiência motora pode ser melhorada com a participação em atividades físicas, desde que atendam às suas necessidades e respeitem

[20] Controle Ponderal é a relação do gasto energético com as calorias ingeridas (Gorgatti e Bohme, 2008)

suas limitações, o que permitirá sua inclusão também em programas de Educação Física escolar.

Retomamos a lógica que está presente ao longo das análises, de que na inclusão de estudantes com deficiência, em casos como a de deficiência motora severa, o atendimento em um programa de Educação Física escolar pode depender das possibilidades do sujeito diante do comprometimento resultante da deficiência e de um olhar para o ambiente em que ele está inserido. Com isso, corroboramos com o pensamento de Aguiar e Duarte (2005, p.227):

> [...] o sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades e desenvolver predisposições naturais de cada aluno. As dificuldades, deficiências e limitações de cada discente devem ser reconhecidas, porém, não devem conduzir ou restringir o processo de ensino. Este deve se desenvolver com base numa pedagogia ativa, dialógica e interativa.

Devido às dificuldades em atender as especificidades dos estudantes com deficiência física severa, no que diz respeito ao desenvolvimento de suas potencialidades no decorrer das aulas, os professores comentam sobre momentos de inclusão do estudante com deficiência física com a turma, ou ainda, do atendimento individualizado:

> P3 - Ela não se comunica. Não fala, a gente não sabe se ela ouve, ela mexe um pouco o pé, com a mão ela leva as coisas na boca. Com essa menina, nas aulas, às vezes quando eu consigo um tempinho, que eu dou outra coisa pros outros e sobra um tempinho ali, eu tentei algumas vezes fazer atividade pra ver se ela respondia jogando de volta a bola, essas questões como eu fiz com os outros quando eu comecei lá. Não obtive muitas respostas, entendeu? Mas eu acho que ela entende algumas coisas, porque às vezes ela ia levar a bola na boca e eu dizia "Não, D". E ela abaixava a bola. Então, realmente é bem severo o problema da "D".
>
> P5 - tirando ele da cadeira, botando no chão, jogando futebol, no jogar o *Fusen*, mas são momentos que a gente consegue incluir ele, momentos de inclusão. Não é todo o tempo da aula que a gente consegue incluir ele não. [...] mas são momentos que a gente consegue fazer a inclusão, são momentos que a gente consegue dar uma aula em que todos participem, incluindo esses alunos com bastante problema de deficiência física.
>
> P7 - Então, o que é que a gente percebe: que não tem como tu incluir a aula inteira. Tu vai ter que adaptar. Tu vai ter que, em algum momento, separar pra conseguir fazer um trabalho, pra desenvolver um e desenvolver outro.
>
> P8 - Como o "W" acabava ficando separado muitas vezes, assim, como eu te disse, por que não sabia como adaptar, ou porque aquela atividade em específico eu achava que não era para ele.

Nestas falas, os professores problematizam a inclusão de seus estudantes com deficiência física severa no que se refere à participação na aula com os demais colegas. No

entendimento que a inclusão prevê a participação de todos no mesmo tempo e espaço, P5 comenta que no caso do estudante com deficiência física severa, em alguns momentos ele obtém sucesso em incluí-lo, mas em outros não. Quando o trabalho do professor, na tentativa de incluir o estudante com deficiência física severa, esbarra na limitação motora, o professor realiza um atendimento individualizado de acordo com as especificidades motoras do estudante. Outro aspecto é com relação à preparação e formação do professor, assunto amplamente debatido entre estudiosos da área. Na fala de P8, o atendimento segregado do estudante pode estar relacionado à falta de conhecimento do professor. Com isso, percebemos os caminhos adotados pelos professores no desafio de incluir estudantes com deficiência física severa se restringem em momentos em que participam nas mesmas atividades propostas para todos os estudantes e nas atividades individualizadas, levando em consideração suas características.

Independente do caminho a ser seguido, Mattos (2008), comenta a importância de crianças com deficiência física frequentarem desde cedo sessões de atividades físicas com o objetivo de desenvolvimento das capacidades e habilidades motoras, cognitivas e psicossociais. Dependendo dos casos, sujeitos com deficiência física podem participar com relativo sucesso entre seus pares. Entretanto, em casos mais severos, isto é, como relatado por P3, um processo inclusivo no meio escolar poderá ficar comprometido. Para Vieira (2013), torna-se primordial a equalização das atividades em um programa de Educação Física com o grau de deficiência física, em especial os graus mais severos que permanecem às margens de um programa de Educação Física escolar justamente por localizar no sujeito sua limitação motora. Trata-se de um desafio apresentado na realidade das escolas. Porreta (2004) adverte quanto à segurança e êxito nos processos inclusivos em ambientes escolares nos casos severos de deficiência física. Para o autor, existem casos em que a alternativa é a individualização do atendimento e adaptação de acordo com as capacidades do participante. Podemos constatar esse aspecto em P7.

Segundo Gorgatti e Bohme (2008), existe uma preocupação quanto aos problemas de ajustes psicossociais em indivíduos com deficiência física, pois as mudanças no âmbito psicológico e social impostas pela deficiência física costumam se restringirem à readaptação do indivíduo. “As dificuldades mais comuns são problemas com autoestima, as mudanças negativas com a autoimagem e o sentimento de menos-valia” (GORGATTI; BOHME (2008 p. 159). Com atividades direcionadas, no entanto, o professor será capaz de produzir efeitos positivos no estudante com deficiência física severa.

Os professores de Educação Física reconheceram, ainda, outro participante envolvido com a inclusão: a família. Este será o último aspecto a ser discutido nesta subcategoria. Na fala dos professores esteve presente a relação de interferências e orientações da família na condução do trabalho:

> P3 - [...] Ah, da família eu tive muitas dificuldades. Enfrentamento da família ainda. Não aceitação, né, do seu filho que se encontra naquele quadro. A importância da família reconhecer, da família caminhar junto com a escola, da família ajudar. Eu não tô ali como um empecilho, eu tô ali como um facilitador da aprendizagem. E a família tem que entender isso [...] e como ele a família superprotege.
>
> P5 - Então, a família... Com relação a esse ano, a família deixou ainda as fisioterapias de lado, que deixou mais atrofiada ainda a parte motora dele, dos membros inferiores, então tinha mais dificuldade para trabalhar com ele.
>
> P6 - Então o medo da família, o medo dele e depois o medo com os objetos, né? E como ele acaba comprometido devido à habilidade que não é tão desenvolvida, tem o medo de trabalhar com materiais, né? E a família também acha que ele não pode. Ele acaba se assustando, ou não conseguindo e às vezes até desistindo. Esse é o desafio, a questão dos medos que ele tem que eu percebo que vem assim, muito de casa. [...] Sim, eu acho que tem bastante relação com a família, da questão da proteção. Eu noto que realmente ele é muito protegido em casa e aqui na escola ele é... não sendo largado, mas acabou sendo exposto a todos os tipos de vivência.
>
> P7 - Eu tinha a orientação da mãe que em função das cirurgias que ele fazia, ele não podia cair nem nada. Então era muito arriscado dar alguma atividade com os outros junto, né. Então toda aula de Educação Física ele tinha que ficar fazendo atividades com a monitora, porque eu não tinha como largar todos os outros e ficar eu com ele fazendo. [...] Já pensou se o guri chega a cair na minha aula? A mãe disse: "se ele chega cair, Profe, reverte todo o quadro e começa tudo de novo as cirurgias de estimular".

Mesmo que exista um consenso da participação das famílias e sua parceria com a escola, sua efetivação parece apresentar problemas. As dificuldades apresentadas no diálogo entre os professores de Educação Física e a família foi motivo de estudo de Silva e Mendes (2008), que investigaram os motivos que prejudicam essa relação e, consequentemente, os processos inclusivos. Três pontos foram relatados pelos autores, tanto nas falas dos professores quanto dos familiares: comunicar-se com os profissionais; ser responsável pela educação do filho; manter expectativas adequadas. Essas questões nos reportam às falas apresentadas pelos professores de Educação Física ao se referirem aos familiares de estudantes com deficiência física severa, como quando P3 menciona as dificuldades no enfrentamento da família, da aceitação, mas reconhece a importância da família em caminhar junto e ajudar a escola, ou a exemplo da proteção relacionado às expectativas que surge na fala P6 ("eu noto que realmente ele é muito protegido em casa" e "a família também acha que ele não pode").

Também em estudo realizado com professores de Educação Física, Fiorini e Mazini (2014) identificaram dificuldades em incluir estudantes com deficiência em função da família. Os motivos passam pela não apresentação do laudo médico, alguns não aceitavam ou negavam a deficiência do filho, outros proibiram o filho de participar das aulas de Educação Física. Como exemplo desta resistência, P7 relata que, em função da proibição da mãe na efetiva participação do estudante nas aulas, o trabalho era realizado de forma individualizada motivado pela insegurança do professor em oferecer riscos à criança.

Brito e Lima (2012), em estudo sobre os desafios encontrados por professores de Educação Física na inclusão de estudantes com deficiência, relatam que os docentes encontraram dificuldades para incluir à medida que a família super protegeu ou negou a deficiência do filho. Podemos observar essa situação especialmente nas fala de P3, P6 e P7.

Apesar das dificuldades expressadas pelos professores, encontramos na literatura e nas pesquisas realizadas sobre o tema um consenso sobre a importância da interação entre os professores, a família e o estudante com deficiência para que se consiga êxito (SILVA; MENDES, 2008; PEDRINELLI; TEIXEIRA, 2008; BRITO; LIMA, 2012; FIORINI; MANZINI, 2014). O encorajamento aos familiares a expressarem suas opiniões e ajudá-los a participar plenamente junto à escola é um passo decisivo na parceria e, consequentemente, no desenvolvimento das potencialidades de estudantes com deficiência física severa, justamente pelo seu alto grau de dependência e cuidados. Para Silva e Mendes (2008), existe a necessidade de colaboração e igualdade entre os envolvidos neste processo a fim de facilitar a inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física.

No decorrer desta subcategoria, percebemos que a inclusão de estudantes com deficiência física severa é um desafio constante nas aulas de Educação Física, pois sua participação está associada à limitação motora decorrente da deficiência, à dificuldade em incluir em todos momentos da aula, ao conhecimento sobre as possibilidades e potenciais do estudante e, por fim, à resistência da família. Os professores reconhecem as características e possíveis formas de atuação, procurando respeitar as possibilidades do estudante, adequando suas propostas entre momentos de inclusão com os colegas e atendimentos individualizados nos casos severos de deficiência física. Além disso, a participação e interferência da família é um fator determinante na forma como o trabalho do professor poderá transcorrer, atribuindo-se muitas vezes insegurança no manejo adequado de acordo com o caso. Entendemos que a Educação Física elaborada adequadamente pode provocar experiências positivas que ajudará a pessoa com deficiência física a adquirir autoconfiança, importante para o bem-estar emocional.

De acordo com Mattos (2008) nos programas de atividades físicas para pessoas com deficiência motora, alguns cuidados podem ser levados em consideração em função da segurança e da adequação para obtenção dos objetivos. Para isso, a partir da compreensão das dificuldades e das alterações motoras que afetam pessoas com deficiência física severa, o profissional de Educação Física poderá eleger as estratégias e adaptações necessárias. Passamos a observar as estratégias utilizadas pelos professores de Educação Física na inclusão de estudantes com deficiência física severa na próxima subcategoria.

5.3.2 Estratégia Pedagógica para a inclusão

No item 5.2.2 foram analisadas e discutidas as falas dos professores no que se refere à inclusão de estudantes com deficiência de um modo geral. Observamos que as possibilidades de atendimento se estabelecem de acordo com as características do estudante com deficiência e que, para tal, os professores utilizam a adaptação das atividades para incluir seus estudantes nas aulas de Educação Física. Também, o esporte adaptado aparece como uma ferramenta pedagógica tanto para o estudante com deficiência, quanto para os estudantes sem deficiência, no intuito de sensibilizá-los quanto a estigmas e preconceitos. Por fim, foram analisadas questões referentes à estrutura física e de materiais utilizados como suporte pedagógico para o professor. Agora, passamos a analisar e discutir elementos relacionados às estratégias pedagógicas especificamente relacionadas aos estudantes com deficiência física severa.

De acordo com Manzini (2010), a estratégia é uma ação do professor por meio de um recurso pedagógico para alcançar algum objetivo proposto. Para isso, sugere-se o planejamento prévio dessa ação com base nas características dos estudantes, na intenção da atividade e no nível de complexidade. Faz parte do planejamento: os objetivos, os conteúdos e as atividades, as adaptações, os procedimentos de ensino e os recursos a serem utilizados (SANT'ANNA et al., 1998). Estudos demonstram que os estudantes com deficiência física são os que mais sofrem processos de exclusão nas aulas de Educação Física, justamente pelas características das atividades realizadas, o que indica as dificuldades dos professores em elaborar e aplicar as estratégias de acordo com este público (FIORINI, 2011; FLORENCE, 2002).

Inicialmente, a preparação das estratégias pedagógicas ocorre no momento do planejamento do professor.

> P1 - Ela participou de tudo hoje: do pega-pega, de rolar a bola por baixo das pernas, do trenzinho. Pensei em atividades de esquema corporal para que ela também pudesse fazer e participar, ponto. E ela foi fazendo como conseguia. [...] o que acontece é às vezes assim de adaptar no susto, que nem mesmo assim: ah, a "M". A "M" não passou, vamos colocar a "M" no chão e vai passar aí, sabe, daí foi assim, mas fora isso, muito na aula, né, o que a gente faz é durante a aula de adaptar assim.
> P3 - quando fazia o planejamento e pensava na adaptação nas aulas, aquilo que eu ia dar na semana seguinte, então eu tentava fazer os movimentos pra adaptar, para quando chegasse no dia ficar mais fácil de fazer esse trabalho com eles, ou até mesmo a regrinha que tem que fazer diferente, né.
>
> P6 - [...] o "G" no planejamento, ele está envolvido junto com os outros, e faço as adaptações pra ele. Muitas vezes acaba acontecendo no material e principalmente nas regras dos jogos.
>
> P8 - tudo que eu conseguia adaptar eu colocava ele, assim com joguinhos, brincadeiras, e o monitor ajudando como o caçador o nilcon nós tentamos mas era difícil para ele segurar a bola. Fazia falas com os colegas e botava umas regras um pouco diferentes para ele, isso eu planejava e às vezes com a ajuda da professora do AEE.

Como visto nos extratos, os professores realizam o planejamento pensando na inclusão do estudante com deficiência física severa levando em consideração às possibilidades do estudante. Constatamos que todos os professores entrevistados planejam as estratégias a serem utilizadas de acordo com a condição do estudante. Mesmo assim, P1 relata que, em algumas atividades, a adaptação ocorre no momento da aula. Em estudo realizado com 17 professores de Educação Física, Fiorini e Manzini (2014) comentam que o improviso na aula, na tentativa de incluir um estudante com deficiência, ocorre quando o planejamento é falho. De acordo com Manzini (2010, p.15):

> É importante entender que estratégia não se resume a passos a serem seguidos exatamente como planejados, em que o professor os determina e, por isso, não podem ser modificados após o seu planejamento. Pelo contrário, ela é flexível e passível de ser modificada, caso seja constatada pelo professor a sua não funcionalidade para o aluno.

Outra situação interessante aparece na fala de P3, quando o professor, no decorrer do seu planejamento, tenta realizar os movimentos a fim de facilitar o momento de atuação junto aos seus estudantes com deficiência física severa ("eu tentava fazer os movimentos para adaptar"). Para Fiorini e Manzini (2014), entre as dificuldades que surgem no planejamento, está a da etapa prática incorporando os recursos e estratégias de aprendizado. Em outro estudo, Fiorini e Manzini (2015, p. 17) comentam que "a experiência em ministrar aulas para estudantes com deficiência permite uma reflexão por parte do professor de Educação Física, auxiliando-o a entender o seu estudante e suas características".

Na fala de P8, evidenciamos a presença do suporte da professora da sala de recursos (AEE) no decorrer do planejamento a fim de auxiliar o professor. Diversos estudos apontam a importância de uma equipe multidisciplinar e, neste caso, percebemos a atuação em conjunto como suporte no planejamento da aula.

As estratégias elencadas no planejamento estavam relacionadas, principalmente, à adaptação das regras dos jogos e das brincadeiras, ao uso de atividades motoras e à adaptação dos recursos materiais utilizados. De acordo com Fiorini e Manzini (2016), um elemento constituinte do planejamento voltado aos estudantes com deficiência é a adaptação. Algumas atividades só se tornam acessíveis às pessoas com deficiência mediante a realização de adaptações. Adaptar é ajustar a tarefa ao nível de desempenho da pessoa e pode ocorrer por meio do manejo de variáveis, como: o ambiente, os equipamentos e materiais, a instrução, a tarefa e a regra (WINNICK, 2004; BEZERRA, 2010).

O segundo aspecto envolve as falas que remetem à adaptação das atividades e dos recursos materiais.

> P2 - Na verdade qualquer atividade que tu for dar pra ele vai gostar bastante de fazer, sabe, mas tem que ser de acordo com o que ele consegue. Então uso balão, mini bolas de basquete, bola de vôlei, de tênis que dá para trabalhar as habilidades dele. [...] Esses dias eu peguei os colchonetes. Ele consegue fazer rolamento. Lateral, né, de lado só. [...] Geralmente assim, dá para adaptar daqui a pouco a regra do jogo, né, pra ele. Ou tu adapta algum material, alguma coisa, se é com material a atividade, né.
>
> P3 - O "V", por exemplo, jogava no gol de joelho e eu colocava colchonetes para ele. A gente fazia um outro jogo que é bola humana, que tipo um pique bandeira, que a bola tem que entrar na goleira para marcar ponto do outro lado e ele participava.
>
> P6 - Na verdade, a questão dos materiais. Então se a bola é muito pequena, eu dou uma bola um pouquinho maior pra ele, o que facilita no segurar a bola. Ou um material mais leve. Então nós temos aquelas bolas de natação esportiva, que são aquelas bolas plásticas de borracha, ao invés de dar uma bola, por exemplo, de basquete. Então é um material mais leve, do tamanho mais adequado pra ele. [..] vai adaptando as regras das brincadeiras para a participação, como ter que obrigatoriamente passar a bola para ele. Esses dias eu fiz que tinha que encostar a bola no "F" já que esse aluno não consegue segurar a bola. Às vezes ele não consegue fazer uma cambalhota, por exemplo, então ele faz um rolinho e eu ajudo, mas do jeito dele, entende?
>
> P7 - Ou eu botava assim no time dele o monitor jogar. Aí eu dizia "Fica em cima dele, não deixa ir em cima dele", e a gente conversava com os meninos antes: "Olha, o 'B' vai jogar hoje. O 'B' pegou a bola. Vocês podem marcar o 'B' sem encostar nele", e eles faziam [...] Crio regras pra adaptar pra que eles possam participar. Ah, com a "L", o basquete por exemplo. Vocês tem que fazer chegar nela pra ela tentar fazer. Claro, é uma dificuldade, é, é dificuldade, né. Mas aí eles sabem que ela vai tentar, né, pelo menos uma ou duas vezes. Depois eu tiro a "L" e deixo o resto jogar normal, entendeu?

> P8 - Teve uma época que usamos o colchonete, até porque pediram para fazer alongamento com ele e usamos bolas de meia. Até depois fiquei sabendo da bocha adaptada, e já fizemos com ele e foi perfeito.

Podemos observar que as adaptações e adequações realizadas nos recursos materiais e nas regras dos jogos e brincadeiras foram feitas com a intenção de permitir a participação do estudante com deficiência física severa e, consequentemente, atingir os objetivos propostos para a aula. Porém, na opinião de Pedrinelli e Verenguer (2005), com os objetivos uma vez estabelecidos, o professor só os modificará quando necessário e em respeito à individualidade e às habilidades dos estudantes.

De acordo com Porreta (2004), todas as pessoas com deficiência física poderão se beneficiar nas atividades em uma aula de Educação Física, mas o tipo e grau da deficiência física serão fator determinante para estabelecer as estratégias necessárias para buscar atingir metas educacionais. Entre estas estratégias aparece a adaptação dos recursos materiais, como o tipo de bola a ser utilizada, que foi selecionado de acordo com as capacidades do estudante (P2, P6, P7). Outra estratégia envolveu a adaptação das regras dos jogos e brincadeiras, elaborados seguindo a racionalidade de participação junto aos demais colegas do estudante com deficiência física severa (P2, P3, P6 e P7). Estas estavam relacionadas diretamente à instrução e tarefa, como em P7: "'B' pegou a bola. Vocês podem marcar o 'B' sem encostar nele".

Evidentemente, a simples adaptação das regras ou dos recursos não será o fator determinante para a inclusão do estudante com deficiência. Na visão de Fiorini e Manzini (2016), a adaptação da disciplina corresponde a uma das partes do processo; a outra advém de uma perspectiva que valorize a diversidade e um ambiente inclusivo, a iniciar pelas atitudes do professor de Educação Física ao procurar estratégias que correspondam a esses princípios.

Em P8 verificamos a utilização do esporte adaptado; no caso, a bocha paralímpica. De acordo com Vieira e Campeão (2012), o jogo de bocha é uma excelente ferramenta voltada à participação de indivíduos com um grau severo de deficiência motora.

Segundo Mattos (2008), estudantes com deficiência física severa que venham a participar de programa de Educação Física necessitam de estímulos para brincarem com o próprio corpo e com seus pares, com atividades adaptadas que envolvam jogos e estímulos sensório-motores. Os jogos com bola podem ser considerados, desde que estruturados passo a passo e levem em consideração as possibilidades do estudante; mas as habilidades de arremessar, lançar e receber podem ser estimuladas.

Direcionamos-nos agora às estratégias de convivência entre os integrantes da turma. Encontramos nas falas dos professores o auxílio de um colega, que pode funcionar como uma estratégia para facilitar a inclusão de estudantes com deficiência física severa:

> P2 - Então no começo o que é que eu fazia: eu fazia atividades paralelas pro "M", né, mas onde dois ou três alunos que tinham menos resistência em ajudar ele a fazer a atividade, né, pra não ficar sozinho. Atividades bem simples, assim, nada muito complexo. Ele pegava uma bolinha e tinha que arremessar pro colega e eu ia trocando.
>
> P5 - E depois fizemos futebol, futebol com todos eles, né, com as goleirinhas, né. E os cadeirantes eu botei um em cada goleira. Deixei eles no chão e os outros iam fazendo gol, se passando, o que eles conseguiam pegar de gol eles foram pegando, foram os goleiros. Depois eu tirei eles, botei eles na linha pra jogar, mas daí eu e o monitor segurando eles e ajudando a chutar a bola, fazer chute a gol, e sempre tem aquele colega que ajuda mais.
>
> P7 - Às vezes a gente botava ele no grupo. Então eu pegava aqueles alunos que eu via que tinham mais dificuldade no desporto, né, que eram mais lentos e tal, botava o "B" no grupo deles, porque se eu botasse ele num grupo que tinha os melhores, eles não tinham paciência, né, até porque eles queriam ganhar e fazer. Então botava ali num grupo menor. [...] Então eu fazia assim, colocava eles em umas atividades em grupo e pedia para um colega ficar como ajudante dele, pra que ele pudesse fazer [...].
>
> P8 - [...] Mas aos poucos foi ficando mais tranquilo, eles começaram a ver assim, que precisam ajudar o "W" e que é bom ajudar o colega. Hoje parece que eles querem ajudar mais. Até estes dias ele jogou futebol com o monitor segurando ele e os coleguinhas passavam a bola para ele, eu nem precisava pedir.

As falas remetem aos achados na literatura sobre o colega tutor (NABEIRO, 2010; WINNICK, 2004). De acordo com Nabeiro (2010), o colega tutor servirá como um suporte para o estudante com deficiência. Ele nada mais é que um colega de classe que estará disponível para auxiliar o estudante com deficiência no decorrer das atividades, que prestará assistência física necessária, como protegê-lo do perigo. Tal situação ocorre mesmo que de forma não sistematizada e organizada. Observamos esse movimento nas falas dos professores P5, P7 e P8. Fiorini e Manzini (2014) comentam que, dentre as dificuldades apresentadas pelos professores estava a de não atribuírem responsabilidade ao estudante sem deficiência ao solicitar que ajudasse o colega com deficiência. Independentemente do tipo da deficiência, pesquisas da área têm identificado os efeitos positivos da estratégia colega tutor que apoia o estudante com deficiência na inclusão em aulas de Educação Física.

Como já comentado, a escolha de conteúdos competitivos não facilita os processos inclusivos. Estudos destacam que esta questão apenas aguça atitudes negativas de estudantes sem deficiência frente à inclusão dos colegas com deficiência (MANZINI; FIORINI, 2014;

BEZERRA, 2010; FIORINI, 2011). Podemos evidenciar essa situação na fala de P5, que, por este motivo, divide a turma entre mais aptos e menos aptos para as práticas esportivizadas.

Contudo, se por um lado os conteúdos competitivos dificultam a inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física, por outro, atividades de execução individual são consideradas uma possibilidade pedagógica para o desenvolvimento das habilidades e competências de acordo com as características do estudantes com deficiência severa (BEZERRA, 2010; FIORINI, 2011). Podemos evidenciar este aspecto nas falas dos professores:

> P3 - Daí por exemplo, eu tinha um grupo que eu dava futebol e a outra metade do ginásio a gente fazia quadrinha adaptada e a gente colocava alguns alunos, né, os cadeirantes iam fazer todo o trabalho em cima daquela atividade pensada neles. Então às vezes os alunos ficavam trabalhando sozinhos, às vezes o monitor dava uma olhada pra mim, às vezes eu fazia as duas coisas e o monitor ajudava aqui.
>
> P5 - Ontem, por exemplo, nós tínhamos dois cadeirantes, né, na aula. A gente, botou eles sentadinhos no colchonete no chão. Tinham que jogar a bola, rolar um pro outro, depois a bola, picar um pro outro, a bola estilo boliche pro outro, a bola por cima, joga por cima, a bola com a mão direita, a bola com... Explorei ao máximo o jogo com bola dois a dois, entre eles. Depois fiz uma atividade junto com os colegas, para integrar eles.
>
> P8 - [...] tem coleguinhas que gostam de brincar junto com ele em uma atividade mais assim.. Específico e individualizada. Até já brincaram juntos, levando a cadeira dele. [...] Eu fazia muito isso, uma atividade mais individualizada para ele de acordo com as habilidades do que ele pode fazer.

As atividades individualizadas estiveram presentes como alternativa para o desenvolvimento de uma aula voltada ao estudante com deficiência física severa. No entanto, é possível perceber que os professores buscavam também estratégias para realizar momentos em que as atividades fossem desenvolvidas em grupos. Bezerra (2010) destaca que a estratégia do uso de atividades objetivando habilidades motoras, tanto individuais, quanto em pequenos grupos, favorece o engajamento de todos os estudantes na tarefa, pois os estudantes ensaiaram atitudes afirmativas de potencializar suas características individuais e em grupo, cada uma a seu tempo. Essa questão fica em evidência nas falas dos professores, quando descrevem a metodologia utilizada em sua aula.

Por outro lado, identificamos na fala de um dos professores outros tipos de atividades individualizadas, como auxiliar o professor nos aspectos relacionados ao jogo como estratégia para a participação do estudante com deficiência física severa:

> P7 - Eu não tenho como botar ela, porque um jogo de handebol precisa de corrida, precisa de movimento. Ela não ia conseguir fazer, então ela me ajudava em outros aspectos do jogo. Ela me ajudava fazendo arbitragem. A gente sentava junto eu e ela, estudava as regras, pra ela se sentir inserida também na aula. Então ela fazia súmula comigo, apitava comigo pra ajudar, no momento que eu não conseguia incluir ela.

Fiorini (2011) também identificou relatos de professores utilizavam de estratégias como essa descrita por P7. Dessa forma, as atividades a serem exploradas de forma individualizada dependerão dos conteúdos que estão sendo desenvolvidos. As atividades individuais podem se tornar uma alternativa para o desenvolvimento das potencialidades motoras e cognitivas do estudante com deficiência física severa, sendo mais indicadas do que as atividades coletivas quando caracterizadas como competitivas. No entanto, uma estratégia que também ancore a participação de todos, por meio dos jogos cooperativos e atividades lúdicas, pode ser utilizada pelo professor, haja vista que "diante do cabedal de diferenças presentes na escola, é ingênuo se acreditar que uma estratégia de ensino atinja os mesmos níveis de aprendizagem entre os alunos, pois cada um tem sua história e essa está estampada na relação íntima com o movimento." (BEZERRA, 2010, p. 26).

Fiorini e Manzini (2016) defendem que as estratégias de ensino utilizadas na aula de Educação Física não devem ser as mesmas para alunos com e sem deficiência e os materiais utilizados nas aulas de Educação Física não devem ser os mesmos para todos os alunos.

As atividades motoras também foram elencadas pelos professores.

> P3 - Então cada semana eu montava um circuito. Circuito de arremesso, trabalhar com a bola, arremessar, pra eles terem um trabalho do movimento com a bola. Vou trabalhar basquete. Nem sempre eles teriam aquela capacidade pra trabalhar, então eu trabalhava arremesso com esse aluno de acordo com o que ele consegue. [...] Uma aula voltada à psicomotricidade.

Estratégias semelhantes a esta estiveram presentes também nas falas de P1, P4, P5, P6 e P7. Um trabalho voltado ao desenvolvimento das habilidades motoras coloca em pauta a formação da criança quando relacionado ao entendimento do próprio corpo, suas possibilidades e potencialidades (BRACHT; 1999, DARIDO; 2005). Um elemento interessante envolvendo essas práticas foi o da utilização de um horário de atendimento específico.

> P3 - E às vezes eu atendia um só, às vezes dependendo como era o aluno, atendia dois. [...] E eu tinha o registro, tudo, normal, que era uma aula de apoio. E a escola achou por bem, tanto que no ano seguinte eu fiz de novo, porque a gente achou que

> teve ganhos, trabalhar com esses alunos. Até para facilitar o meu trabalho lá fora, pra mim conhecer melhor eles, pra saber o que é que eles dava de resposta. [...] Eu acho que isso fez muita diferença. Porque quando eu ia lá pra minha aula, eu já sabia o que é que eu tinha que dar pra aquele aluno, ou que adaptação, que também tu sabe, a gente não conseguia três aulas na semana fazer adaptada. Porque aí tu também acaba prejudicando o outro que não dá pra adaptar.
>
> P4 - Eu tenho um projeto de psicomotricidade, que eu sou apoio, então quando eu não tô em apoio eu faço esse projeto. Então geralmente são alunos que não tem esse trabalho na área da sala de recursos, né, porque daí já tem um atendimento com a professora e tal, né, mas no caso esse aluno é bastante comprometimento motor, né, então eu trabalho várias coisas, até em função das habilidades motoras fundamentais**.**
>
> P5 - Tem um momento específico com o "F" no AEE que eu atendo ele individualizado. Bem esse processo da motricidade fina, do cognitivo, né, do pegar o lápis, da massa de modelar, tinta, pintura, n atividades, para facilitar o processo cognitivo dele lá na sala de aula. Eu trabalho em conjunto com a professora do AEE o que é que a gente pode trabalhar agora, esse tema, esse projeto de psicomotricidade, o que é que a gente pode trabalhar com o "F" e individualmente rende bastante.

Como podemos evidenciar nos extratos, os professores que tinham a possibilidade de utilização de seus horários de apoio utilizavam para atender os estudantes com deficiência física severa em atividades voltada ao desenvolvimento de habilidades motoras, utilizando-se em alguns casos da psicomotricidade (P4 e P5). Interessante observar que este trabalho, além de atuar no desenvolvimento das habilidades de acordo com os ritmos de aprendizagem do estudante com deficiência física severa (P3, P4, P5), também auxilia o professor no seu dia a dia nas aulas de Educação Física, graças às possibilidades de experimentação das respostas motoras (P3).

Além disso, P3 comenta sobre a dificuldade em realizar continuamente aulas adaptadas para a participação do estudante com deficiência física severa, comentando sobre os prejuízos que poderia acarretar no estudante sem deficiência. Como já mencionado no item 5.2.1, situações exageradas de estratégias para a inclusão de estudantes com deficiência pode acarretar prejuízos, visto o contexto diversificado presente em uma escola. No trabalho com o aluno com deficiência física nas aulas de Educação Física, a própria natureza da deficiência, que se identifica pela limitação de movimento, apresenta muitas possibilidades de implementação (BEZERRA, 2010).

A respeito da estratégia de atendimento individualizado em um horário específico, entendemos como um rico espaço para o desenvolvimento das habilidades do estudante com deficiência física severa. Trata-se de uma possibilidade que pode ser utilizada, desde que exista a disponibilidade do professor com horário de apoio para atender esta demanda, da

atuação em conjunto com o AEE (P5), do suporte e apoio da escola (P3) e do conhecimento adequado do professor para desenvolver um projeto neste modelo.

Como pudemos verificar ao longo dessa seção, o jogo foi mencionado pelos professores como estratégia pedagógica e, para a participação de estudantes com deficiência física severa, adaptações foram realizadas. Por fim, o lúdico também foi evidenciado.

> P1 - faço o jogo ficar bem lúdico, eles gostam bastante, né. E a parte pré-desportiva que tu pode estar trabalhando outras habilidades [...] e se não tiver esse caráter lúdico, fica mais difícil fazer todos participarem.
>
> P2 - E outra atividade que eu já fiz com eles também foi o vôlei sentado, que eles tem que jogar o vôlei, daí a gente usa a bola de vôlei normal e a gente adapta as regras, né, assim vira mais brincadeira e fica mais lúdico, eles adoram.
>
> P5 - Uma coisa boa que eles gostam também é de dança, lúdico, rodas cantadas, né, muito, muito músicas. Eles gravam a musiquinha, eles cantam a musiquinha, eles adoram música. [...] É muito isso, é o lúdico, é trabalhar o lúdico, sempre visando o recreativo, a parte, né, da recreação.
>
> P8 - Eles tem que aprender um pouquinho de tudo. Vivenciar um pouquinho todas as habilidades motoras, né, sempre privando a forma lúdica [...] essa coisa do jogo competitivo, acho que o lúdico ajuda com isso é mais brincadeira mesmo.

Porreta (2004) recomenda que os professores elaborem atividades com um maior grau de independência possível para seus estudantes com deficiência física severa, sendo que as que tenham o componente lúdico podem motivar os estudantes a atuarem com o máximo de seu potencial.

De acordo com Gonçalves (2010), a escolha e a forma de utilização dos recursos lúdicos devem ser ofertadas para suprir necessidades do estudante com deficiência, para que a essa criança possa desempenhar suas tarefas motoras mais apropriadamente. “O intuito é favorecer o acesso ao currículo e as interações com o meio, bem como a melhor forma de manipulação dos objetos destinados à ação lúdica” (p.38).

No decorrer desta subcategoria, examinamos as estratégias pedagógicas utilizadas na inclusão de estudantes com deficiência física severa nas aulas de Educação Física. A princípio, o professor concebe uma lógica de participação a partir do planejamento e leva em conta as possibilidades motoras de seu estudante. Observamos nas falas momentos de adequação da instrução, dos objetivos e conteúdos que permitissem a participação dos estudantes com e sem deficiência na mesma atividade. Além do mais, a adaptação nas regras e recursos materiais foi mencionada com bastante veemência pelos professores. Outros dois aspectos interessantes surgiram. O primeiro, referente aos momentos de interação, em que estudantes sem deficiência auxiliavam nas atividades, mesmo que de forma não sistematizada

e programada. O segundo diz respeito ao atendimento de forma individualizada, sendo uma das estratégias um horário específico para o desenvolvimento das capacidades do estudante com deficiência física severa por meio de atividades motoras. Por fim, o lúdico aparece como um recurso facilitador dos processos inclusivos de estudantes com deficiência física severa.

5.3.3 Equipe de Apoio da Escola

Nesta subcategoria, analisaremos as falas dos professores referentes à equipe de apoio da escola, ou seja, os recursos humanos que podem auxiliar na inclusão de estudantes com deficiência física severa. Fiorini e Manzini (2015) comentam que quanto melhores forem as condições de recursos humanos disponibilizados na escola, mais favorável tende a ser a concepção dos processos inclusivos.

Identificamos dois aspectos presentes nas falas dos professores relacionados à equipe de apoio da escola no trabalho voltado à inclusão de estudantes com deficiência física severa nas aulas de Educação Física: os monitores educacionais e o professor da sala de recursos da escola. Inicialmente, passamos a analisar as falas que se referem ao monitor[21] educacional, constantemente abordado pelos professores:

> P1 - Desafio às vezes é o monitor. Se não tem um monitor que te acompanhe, assim, junto, dificulta, né. Pega um monitor que às vezes tira o aluno, né, por mais que tu fale, tem monitor que faz isso. [...] Por isso que eu volto a falar sobre a importância do monitor, né.
>
> P3 - Eu tinha uma monitora, por exemplo, que a gente amarrava a "J" nela para trabalhar. Então assim, e nesses anos que estou aqui eu tive monitores e monitores. Porque eu entendo que a lei diz que eles são locomoção, higiene e alimentação né. Mas assim, eu tive monitoria que fez o meu trabalho render muito, que tu sabe que com uma turma de 30 alunos e mais aquele aluno ali, nem sempre tu consegue ter o olhar, por mais que tu queira. É humanamente impossível.
>
> P5 - Esse cuidador ensinou ele a comer sozinho, com as próprias mãos, né, começou a trocar as fraldas dele, fazer o serviço de cuidador em si. Esse cuidador, com as faixas da Mercur, leva ele pra educação física e faz ele chutar no gol, faz ele ir no gol, né, sentar e ser goleiro.
>
> P7 - Monitor, né, um monitor presente. Eu tive monitores assim, olha, maravilhosos. Esse do "B" era um que ele pegava no colo, botava em cima dos pés dele e dizia: 'eu vou segurar e vamos jogar a bola junto'. E ia junto. Sabe, levava ele correndo pra jogar junto. [...] Mas o monitor disposto, um monitor que fazia educação física. Eu já peguei monitora que eu ia pra aula de Educação Física, ela sentava e ficava lendo a aula inteira, então não me ajudava em nada.
>
> P8 - A monitora ajudava, é importante a monitora para eles e também para nos ajudar. Pedia para ela fazer algumas atividades e às vezes ela mesma tentava fazer algumas coisas com ele.

[21] Os professores também utilizaram o termo *cuidador* para se referirem ao monitor que presta serviço de atendimento ao estudante com deficiência no ambiente escolar.

Observamos, nas falas dos professores, a relevância do monitor nas aulas de Educação Física. Os professores destacam o papel que os monitores exercem em suas aulas, tendo em vista a necessidade de manejo para auxiliar na participação de estudantes com deficiência física severa (P1, P3, P4, P6 e P7). Além disso, os professores de Educação Física comentam sobre a utilização dos monitores como um suporte para a realização das atividades, inclusive na parte pedagógica, como mencionado por P3, bem como nas falas de P5, P6 e P8, em que se evidencia o auxílio do monitor.

Essa questão do auxílio pedagógico do monitor nos remete a uma tensão existente e que é mencionada por P3: a legislação. De acordo com a Resolução nº19/10 do Conselho Municipal da Educação, que dispõe sobre as diretrizes para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Caxias do Sul, em seu artigo 23, o monitor atua no apoio aos estudantes com deficiência e/ou transtornos globais de desenvolvimento que apresentem alto grau de dependência no desenvolvimento das atividades escolares, auxiliando nas atividades de cuidado, higiene, alimentação, locomoção e outras pertinentes ao contexto escolar (RESOLUÇÃO CME Nº 019/2010). Dito isso, não cabe ao monitor prover o saber pedagógico, pois esta ação é tarefa do professor. No entanto, entendemos que, conforme estabelece a legislação, ao determinar que o monitor também deverá auxiliar em outras atividades pertinentes ao contexto escolar, ele pode estar à disposição do professor para ajudar no processo de ensino-aprendizado do estudante com deficiência.

Fiorini e Manzini (2015) identificaram que a dificuldade do professor em incluir estudantes com deficiência também está associada à falta de um "assistente que o auxilie no trabalho" (p. 21). A hipótese que surge é que os professores têm a intenção de compartilhar as responsabilidades com o "assistente" e se sentem mais confiantes no trabalho com um estudante com deficiência. Um monitor que não auxilia conforme a demanda é um fato mencionado por P7 ("eu já peguei monitora que eu ia pra aula de Educação Física, ela sentava e ficava lendo a aula inteira, então não me ajudava em nada").

De acordo com Porreta (2004), dependendo do grau da lesão de uma deficiência física, será necessária a organização de um programa de atendimento com o suporte de uma equipe multidisciplinar. Dito isso, os professores comentam sobre a aproximação do profissional da sala de recursos (AEE) no trabalho em conjunto aos estudantes com deficiência física severa.

> P2 - Então isso é bem importante na escola ter essa professora do AEE, né. Mas é bem importante, porque tudo que não dá certo na tua aula tu pode levar para ela, para ela também te ajudar a ver quais estratégias que pode serem feitas, né. É bem

> importante essa troca, porque muitas vezes ela participa da aula junto, pra ela também estar presente, vendo o que é que acontece, qual é o ponto que não deu certo [...]
>
> P4 - [...] Então eu trabalhei junto com a profe da sala de recursos, tínhamos uma boa parceria para usar práticas da Educação Física como a dança, também o conhecimento que eu tenho do bacharel, com música, né, e ajudávamos para incluir ela, pois tinha muitas dificuldades.
>
> P8 - Ela é do AEE. Ela conversou comigo sobre as possibilidades. Ela é ótima, ajuda bastante e está sempre disponível e trazendo material para me ajudar nas aulas. É importante isso, uma parceria.

Para Brito e Lima (2012), os elementos de apoio, como monitores e profissionais especializados, são importantes no suporte aos professores quanto às necessidades para a inclusão de estudantes com deficiência. Um desses profissionais especializados atua na sala de recursos por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Dentre suas funções, está a de contribuir e colaborar com a ação pedagógica do professor de Educação Física. Conforme parecer do Conselho Municipal de Educação nº 070, de 08 de dezembro de 2015, que trata das Diretrizes Gerais para organização e funcionamento do ensino fundamental na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, o AEE é um conjunto de serviços, recursos e estratégias específicas que favoreçam o processo de escolarização dos seus estudantes com deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

Verificamos que os professores comentam sobre a participação conjunta do profissional do AEE na orientação sobre as possibilidades dos estudantes com deficiência, como propor estratégias adequadas que podem ser utilizadas pelo professor de Educação Física (P2, P4 e P8). De acordo com Caramori (2014), o ambiente escolar possui características administrativas que podem facilitar os processos inclusivos, sendo um deles o AEE.

Sant´Anna (2005) afirma que os profissionais da área escolar consideram relevante um trabalho em conjunto com a intenção de prover espaço para a inclusão de estudantes com deficiência. Caramori (2014) indica que uma das necessidades que o professor possui é de ser auxiliado no processo de inclusão. Por estar a maior parte do tempo atuando junto aos alunos, o docente não pode trabalhar isoladamente. É por esse motivo que os educadores destacaram, em diferentes níveis, o caráter imprescindível do apoio de profissionais especializados.

Nesta seção, verificamos as falas dos professores quanto à equipe de apoio da escola nos processos de inclusão de estudantes com deficiência. Dois elementos de suporte surgiram e foram considerados relevantes pelos professores: os monitores e o professor da sala de recursos.

Encerrada esta categoria, passamos a analisar e discutir o objeto central deste estudo: o jogo de *Fusen.*

5.4 O JOGO DE *FUSEN*

A última categoria a ser analisada discorre sobre o jogo de *Fusen* e seu uso como estratégia pedagógica para a inclusão de estudantes com deficiência física severa nas aulas de Educação Física. Como subcategorias, apresentamos três aspectos que derivam das falas dos professores: a primeira sobre as estratégias de ensino utilizadas pelos professores; a segunda remete aos desafios pedagógicos para a realização do jogo; e a terceira versa sobre a relação entre estudantes com deficiência e sem deficiência no decorrer do jogo de *Fusen*.

A partir do exposto no referencial teórico, o paradigma da inclusão escolar estabelece a necessidade de superar desafios, aproveitando boas experiências na área da educação inclusiva. É evidente que o anseio em atingir todos os estudantes acaba por gerar uma tensão no âmbito escolar. Porém, essa preocupação pode conduzir a novas alternativas pedagógicas, como ocorre com o jogo de *Fusen*, recurso utilizado pelos professores participantes do estudo na inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física. As características do jogo de *Fusen* o tornam um jogo com princípios educativos, cooperativos e lúdicos, aproximando-o, assim, a uma racionalidade inclusiva. Passamos a analisar e discutir as falas dos professores acerca do *Fusen*.

5.4.1 Estratégias de ensino

Neste primeiro item, observamos as falas dos professores sobre as estratégias utilizadas para o ensino do *Fusen* e as adequações necessárias para seu uso. Lembramos que as estratégias usadas para a inclusão de estudantes com deficiência foram abordadas nos itens 5.2.2 e 5.3.2. Por esse motivo, esta seção focará nas estratégias de ensino do *Fusen.*

A presença do jogo lúdico implica na articulação entre a liberdade de uma atividade puramente divertida com a construção de contextos de aprendizagem em que aspectos de cooperação e competitividade aparecem em um movimento dialético (MENDES, 2017). Vejamos como os professores observam este movimento e como o conduzem por meio do *Fusen*:

> P5 - O estudante sem deficiência eu tenho que analisar quem eu vou botar junto pra jogar o *Fusen*. Eu não posso botar um sem deficiência, agitado, fominha, que não quer passar o balão. A análise dos alunos para jogar tem que ser com alunos mais serenos, que vão fazer um jogo legal, vão aceitar e vão, né, dar apoio, continuidade, né, nesse trabalho, porque senão eu não consigo fazer um jogo legal [...] que o importante não é ganhar, é jogar, é estar num ambiente diferente, é socializar, é dividir, é interagir, que eles iam participar de uma atividade diferenciada.

> P7 - Diferente dos demais desportos que a gente trabalha que não é bem aquele fundo competitivo, competitivo e era isso, né. Eu acho que o *Fusen* vai muito nessa questão de cooperação, que eu acho bem legal e eu acho que quando a gente tem turmas com deficiência, é aí que a gente tem que trabalhar mesmo. Se eles gostam, se eles se ajudam, aí é que a gente tem que trabalhar um jogo lúdico, mais cooperativo mesmo. [...] Então eu vou usar esse tipo de jogo que é um jogo mais calmo, mais tranquilo pra fazer essa inclusão.

> P8 – [...] Mas aí conforme foi passando o tempo, que eles entenderam que era um jogo com princípio diferente, eles foram compreendendo que eles tinham que seguir aquelas regras, e que não era questão de ganhar ou perder, era questão de entender o jogo e participar, utilizando as diferentes partes do corpo. [...] acho que o lúdico ajuda com isso. Às vezes, um pouquinho de demora pra conseguir fazer, precisava de mais paciência, aí eu colocava no grupo aqueles alunos que eu via que eram menos ansiosos, que queriam ajudar.

Os professores apresentam a ideia de que atividades cooperativas e lúdicas podem auxiliar no desenvolvimento de um ambiente mais colaborativo e de compreensão das diferenças (P7 e P8). Segundo Soler (2006), os jogos cooperativos favorecem atitudes para o exercício da convivência, pois evitam situações de exclusão, diminuem as experiências de frustração, favorecem o desenvolvimento de habilidades motoras de forma prazerosa, promovem um universo divertido e alegre, valorizam as diferenças e ensinam para além da estrutura e das regras do jogo. Os princípios cooperativos e educativos do jogo de *Fusen* colocam os estudantes sem deficiência em uma situação que necessitam ajudar os colegas com deficiência para cumprir com o principal objetivo do jogo, ou seja, fazer com que o balão passe por todos os integrantes. Esses, por sua vez, também eram escolhidos estrategicamente pelos professores, por demonstrarem um perfil considerado adequado para atender a proposta, como relatado por P5.

Assim, voltamo-nos à lógica de que uma metodologia pautada em princípios competitivos dificulta a inclusão de estudantes com deficiência física severa. Uma proposta puramente competitiva coloca-se como um empecilho na consolidação de laços colaborativos. Ainda segundo Soler (2006), aprendemos desde cedo em nossas interações a competir, cristalizando, assim, um comportamento competitivo. Para o autor, "competir e cooperar são possibilidades de agir no mundo. Cabe escolhermos e acabar com o mito de que é a competição que nos faz evoluir" (p.119).

Percebemos nos extratos apresentados que os professores demonstram a necessidade de ruptura de modelos competitivos para alcançar princípios de inclusão, buscando outras estratégias de ensino, como uma abordagem que favoreça a aceitação mútua e a participação de todos os estudantes.

Como o aspecto competitivo está intrinsecamente presente no contexto social e também escolar, professores procuram incluir os estudantes com deficiência através de um grupo de estudantes mais abertos à prática do *Fusen*, ou ainda, dividem a turma como uma estratégia para obter sucesso na prática do jogo:

> P3 - Tinha horários que eu tinha tal 4º ano. Aí os monitores pegavam aqueles alunos especiais dos outros dois 4ºs anos, traziam para aula de educação física, eu dava uma atividade separada para alguns alunos mais agitados e pegava outros para fazer o trabalho com o *Fusen* e a gente colocava os alunos especiais ali e fazia o treinamento. [...] Então um horário que a turma era mais calma... Tinha três turmas, uma era mais tranquila, então a gente aproveitava aquela turma mais tranquila para trazer os outros cadeirantes naquela aula para treinar para o festival.
>
> P4 - Quando eu trabalhei o *Fusen*, os alunos incluídos eram do terceiro ano. E eu tinha quatro turmas. Aí foi trabalhado com os 4ºs anos e coloquei os alunos do 3º ano para jogar com eles que aceitaram bem, pois no 3º ano eles estavam interagindo com dificuldade, pois todos corriam para disputar o balão e tinham mais dificuldades em entender a regra, acho que por serem menores. No 4º ano eles entenderam que tinha que passar para todos e se ajudar.
>
> P5 - Diante da situação, eu sempre faço assim: divido as equipes para jogar e sempre coloco eles com alunos que vão aceitar, vão somar, vão interagir com eles, e depois coloco os mais competitivos a jogar somente entre eles. Divido. Faço dois momentos [...]

Com estes extratos, verificamos duas situações. A primeira em que o professor remaneja os estudantes com deficiência física severa para praticar o jogo de *Fusen* com outra turma. Vale situar que em alguns momentos os professores se remetem ao "treinamento" visando ao Festival de *Fusen*, atividade que ocorre sistematicamente em Caxias do Sul em que escolas participam por meio da prática do jogo. O segundo aspecto é com relação ao perfil dos estudantes sem deficiência. Os professores relatam que, durante a atividade, procuravam aproximar estudantes que tivessem a capacidade de somar e de interagir com o estudante com deficiência física severa (P5). No entanto, essa estratégia implica na segregação do estudante com deficiência física severa de sua classe, ou ainda, a segregação da turma entre estudantes que teriam o perfil considerado apropriado para a prática e estudantes vistos como agitados e competitivos para a experiência do *Fusen*.

Percebemos uma tensão gerada a partir dessa estratégia de ensino. Por um lado, temos o professor promovendo um espaço para a inclusão do estudante com deficiência física severa; por outro, a dificuldade apresentada em encontrar a forma para que o jogo transcorra com êxito. Por isso, uma das estratégias de ensino era a de dividir a turma, podendo ser a mesma turma do estudante com deficiência física severa ou, ainda, incluí-lo em outra. Deste modo, essa estratégia apresentada pelos professores afastava as turmas e/ou estudantes

considerados agitados da prática do *Fusen*, surgindo o desafio em fazer do jogo uma atividade da qual todos participassem no mesmo tempo e espaço. Diante disso, concordamos com Mantoan (2012), quando afirma que a inclusão provoca um encontro com o outro, pois implica no reconhecimento e valorização das diferenças. Observamos que este encontro não ocorria a partir dessa estratégia de divisão e separação dos estudantes. Ressalta-se que, para Skliar (2015), as diferenças não podem ser apresentadas, nem descritas em termos, por exemplo, melhor e/ou pior, positiva e/ou negativa, pois posicionam marcas, identidades, esse "ser diferente" como o oposto de uma norma, ou do que é "normal". Isso vale também para os estudantes considerados pelos professores como "agitados" e "ansiosos".

Faz-se importante retomar a ideia de que a ludicidade implica experiências que levam a interações que são construídas entre os participantes, podendo surgir o aspecto competitivo mesmo em um ambiente colaborativo, mas que pode ser conduzido de forma saudável.

Assim como já discutido no item 5.3.2, os professores também utilizavam como estratégia de ensino do *Fusen* o atendimento individualizado para os estudantes com deficiência física severa, pelo menos em um primeiro momento de contato com o jogo.

> P3 - Daí também naqueles dias, antes dessa aula os monitores traziam eles e a gente já fez só com eles daí. Mas aí eu fiz desde o começo, desde o bater no balão, pra saber a força que ele conseguia. Tipo se era melhor com a mão assim, com a mão assim, com a mão aqui. Com a cabeça, treinamento com a cabeça. [...] Então assim eu fiz todo também como tu faz repetição de exercício de com eles, de bater o pé, de jogar a bola, de fazer esse movimento e saber que não vai cair. Toda essa parte aí a gente fez bem específico nesses dias daí e somente com estes estudantes cadeirantes com o quadro severo de deficiência. [...] até para ver como eles podiam jogar. Aí depois ia para o jogo lá com os outros e alguns alunos que iam me ajudar ali, pra eles terem o que é que eles tinham que fazer, pra quem eles iam passar, que tinha que passar por um especial antes, dos toques e tal, então eles tinham que lembrar que eles tinham que fazer essa passagem.
>
> P4 - A ideia inicial assim era nós treinar os alunos, proporcionar essa vivência pra eles, pra participar do *Fusen* lá, do torneio, né. Então a primeira parte foi que nós pegamos alunos da manhã da sala de recursos com os alunos da tarde e realizamos um treino somente com eles, aquela vivência para eles conhecerem. Praticamos com o balão, o toque, os monitores ajudaram também, se envolveram, até para entender o que eles poderiam fazer e como ajudar na locomoção deles com os monitores no jogo. [...] aí só depois que juntamos com a turma do 4º ano.
>
> P8 - Inicialmente, ele ficava brincando só com o monitor, para explorar as possibilidades dele, eu passava as tarefas e o monitor fazia com ele. Depois ele foi fazer com pequenos grupos, com colegas que gostam de ajudar. E quando chegava no jogo, ele queria participar, então comecei a pedir para o monitor fazer junto com os outros colegas dele também.

A fim de reconhecer as possibilidades de seus estudantes com deficiência física severa, os professores realizaram atendimentos individualizados a partir da proposta do

Fusen. Este movimento ocorreu de duas formas: ou em horário diferenciado, ou no decorrer da aula com o auxílio do monitor. É interessante observar que os professores seguiam uma sequência pedagógica em que após trabalharem apenas com o estudante com deficiência com a intenção de desenvolver suas habilidades – além de perceber suas características para incluí-lo dentro do jogo (P3) –, os professores promoviam atividades em pequenos grupos para, por fim, chegar ao jogo formal. Sendo assim, os professores criaram um processo metodológico de introduzir o jogo e de facilitar o acesso do estudante com deficiência física severa ao proporem essa sequência pedagógica. Aparece também a ideia de que com uma proposta lúdica, o estudante com deficiência física severa exerce suas possibilidades corporais e de diversão ao seu modo.

Nesse sentido, professores propunham como estratégia de ensino a vivência de uma prática corporal com limitações físicas e sensoriais por parte de estudantes sem deficiência com o jogo de *Fusen*, criando uma condição de restrição motora experimental:

> P1 - E daí naquela época, com a turma eu falei sobre deficiência, para que também entendessem da limitação de um colega deficiente. Então um ficava sem movimentar os braços, um com os olhos vendados, outro sentado na cadeira. [...] E eu costumo sempre utilizar mesmo em escolas que não tem aluno com deficiência. Acho uma ideia boa, um jogo legal, né, de fazer nessas escolas sem deficientes para refletir sobre o assunto.
>
> P2 - E daí tinha umas turmas que não tinham deficiência, né. E daí eles jogavam normal, mas com as regras mesmo, com o balão, o grande aquele. [...] e depois eu simulava as deficiências neles, para entenderem que aquele jogo é um jogo que foi criado para alunos especiais.
>
> P3 - [...] Mas quando eu comecei lá, nos primeiros dias que eu apresentei o *Fusen* eu coloquei os alunos na cadeira de rodas, os alunos normais, eu amarrei, eu coloquei fita, eu imobilizei, eu amarrei o braço, eu coloquei de joelho, mandei usar só a cabeça sem poder usar os braços, pra eles terem essa vivência dos outros e pros outros também perceberem que eles também tinham dificuldade, os cadeirantes naquele trabalho ali [...] eu criava uma condição com uma deficiência, também pra fazer com que esse aluno que tinha alguma deficiência percebesse que não é fácil pra aquele também, talvez até mais difícil porque eles já tinham uma adaptação em muitas coisas. Por exemplo, na cadeira de rodas, tinha uns que não conseguiam.
>
> P4 - [...] Após, daí quando fizemos com os demais alunos da tarde, colocamos eles sentados para fazer junto com o aluno especial. Eles ficavam com vontade de levantar, mas eu dizia que era para eles perceberem como a "M" se sentia. E também só com as turmas também com nenhum aluno especial, né, nenhum aluno com necessidade especial também foi trabalhado.
>
> P7 - No *Fusen* quando eu trabalhei, eu amarrava, como a gente fez no curso, amarrava o braço, botava sentado na cadeira, vendava, pra que eles pudessem passar pela experiência, e eles pediam "Tá, Profe, agora quero ser eu o vendando. Eu quero ver como é que é", pra saber como que é a experiência de estar num lugar de deficiência, né. [...] Eu acho que a chave do processo todo do *Fusen* é tu fazer também eles se sentirem no papel de deficientes, né, quando tu usa as adaptações, quando tu venda eles, quando tu amarra eles, quando tu bota eles sentados. Quando eles vão pro lugar do deficiente, a visão deles muda e eles acham bem legal o jogo.

> P8- [...] onde eles tinham limitações como se estivessem imitando portadores de deficiência, alguém que tenha deficiência né, então eles tinham que manejar conforme era solicitado.[...] Nesse caso eu até coloquei eles todos sentados e fui explicando que era para ver como era com uma limitação física, jogando só no chão, sem poder se levantar e sempre criando dificuldades pra eles.[...] eu limitava que alguns alunos, por exemplo, dois alunos não pudessem utilizar membros inferiores, outros dois alunos não pudessem usar membros superiores, outros dois alunos só pudessem usar cabeça, assim, pensando também na vivência da limitação da deficiência.

Com a intenção de que os estudantes sem deficiência tivessem uma percepção sobre a proposta do jogo de *Fusen* e sua origem pautada em uma possibilidade para pessoas com deficiência, os professores comentam criar situações em que restringiam a mobilidade física e sensorial de seus estudantes sem deficiência. Tal estratégia também serve para sensibilizar a turma sobre o desafio que é para o estudante com deficiência participar de um jogo como o *Fusen*, por mais simples que pareça ser. Com isso, a dificuldade em fazer com que o objetivo do jogo se cumpra fica em destaque, em razão da prática com uma restrição motora, por exemplo. Essa racionalidade de alteridade, provocada como estratégia de ensino, foi mencionada pela maioria dos professores que participaram da pesquisa (P1, P2, P3, P4, P7 e P8).

Parece-nos que o jogo de *Fusen*, em razão de sua origem e característica, provoca a sensibilização dos participantes após vivenciarem, mesmo que de forma lúdica, a restrição motora ou sensorial, que pode ser conduzida como uma forma de experimentar o jogo. Estudantes que compartilham de experiências como essa, especialmente de espaços inclusivos, tenderão a ser mais tolerantes e a conviver com as diferenças, promovendo, assim, os princípios de diversidade e alteridade (RAIMUNDO, 2014, FALKENBACH; LOPES, 2010).

Também, como estratégia de ensino do *Fusen*, alguns professores explicaram como desenvolviam o jogo, descrevendo uma sequência de ensino-aprendizado, desde a forma como inseriram o material (balão), incluindo a organização pedagógica.

> P3 - Eu comecei com grupos menores, com um balão de festa comum e por último daí eu trabalhei com o balão grande. Fiz com que eles explorassem o balão grande, dentro destes pequenos grupos de 3 ou 4 colegas. O ginásio cheio de balões grandes era lindo de se ver. No final daí o jogo do *Fusen* propriamente dito com o balão grande numa quadrinha que a gente montou com fita e elástico [...] Com relação ao ensino eu diria que foi a questão da exploração realmente. Foi importante trabalhar em pequenos grupos para ver como seria a participação dos alunos especiais, principalmente aqueles com mais restrição motora.
>
> P5 - O importante era jogar, o importante era jogar o *Fusen*. E o inicial, primordial, trabalhei muito com balão. Eles tinham que caminhar com o balão no salão, tinham

> que fazer n atividades com o balão, tocar com diferentes parte o balão de festa comum. Depois jogar com o colega e não deixar cair no chão, jogar ele com uma mão, com a cabeça, com a coxa, com o pé. Explorei o balão de diversas formas. Aí depois eles foram pra rede. Tinham que jogar o balão pro outro lado, dois a dois. Depois do dois a dois aí fiz pequenas equipes, aí tinha que passar de um por um pra fazer o jogo de *Fusen*.
>
> P6 - O processo começou com a exploração do material que era um balão pequeno. A gente usa o balão, aquele de festa, normal. Utilizamos aquele e cada um com o seu. Primeiro o desafio era eles encherem o balão e amarrar, alguns não conseguiram, mas o monitor ajudou. Depois fazer a exploração, primeiro guiado e depois mais livre. Depois em duplas, em trios [...] Eu ia orientando eles para manipularem o balão: baterem com uma mão, com duas mãos, com outras partes do corpo. Realmente uma exploração do material, na questão de manipulação. Bater, segurar com diversas partes, sem deixar cair no chão. Depois em duplas, aí tocando o balão de um para o outro. Com os cadeirantes foi importante para ver como eles poderiam manusear o balão e os monitores ajudaram muito nisso.
>
> P8 - Comecei do básico, até usei balões normais e fui numa sequência, aumentando a dificuldade, eles vão entendendo muito facilmente. [...] comecei com balões simples, duplas, trios, tocando o balão de diversas formas, com mão, cabeça, coxa, partes do corpo diferentes, [...] A partir do momento que eles tinham controle em dupla, em trio, em pequenos grupos, eu comecei a botar grupos maiores e com o balão grande. Aqui foi legal ver o "W" participando também, sabe, do jeito dele, mesmo que muitas vezes o monitor tinha que ajudar. Então eu dividia geralmente em duas quadras, em grupos maiores, e eles tendo necessidade de passar o balão entre todos e não somente jogar o balão de um lado pro outro. Eles tinham bastante contato com o balão e isso facilitou, pois já estavam preparados sabendo de que maneira era melhor encostar nesse balão.

Nos extratos acima, os professores descrevem a experiência de como desenvolveram o jogo seguindo uma lógica pedagógica. Essa racionalidade promovida no processo de ensino-aprendizado também aparece em outras atividades relacionadas à Educação Física, como a do ensino de jogos desportivos coletivos (VENDITTI JR; SOUSA, 2008). Trata-se de uma progressão pedagógica que parte do ensino considerado adequado ao estudante, da tarefa mais fácil para a mais difícil e complexa, justamente com a intenção de explorar o desenvolvimento do seu potencial. Ramos, Graça e Nascimento (2008) consideram que o professor, no processo de ensino-aprendizagem de uma tarefa, tenha a capacidade de realizar um diagnóstico e decidir quais serão os procedimentos e as formas de aprendizagem e ensino mais adequadas para diferentes problemas e indivíduos.

Segundo Venditti Jr. e Sousa (2008), por mais que pareça óbvio que as práticas de ensino estejam coerentes e fundamentadas teoricamente, para que o processo ensino aprendizagem ocorra, é preciso respeitar as características próprias das diferentes idades, as diferenças entre cada criança, através de atividades lúdicas para motivá-las à prática constante, além de levar em conta os aspectos e contextos socioculturais. Esses conhecimentos devem abranger as habilidades físicas, cognitivas e emocionais.

Com isso, a utilização de um balão de festa comum em um primeiro momento, para que os estudantes pudessem vivenciar e explorar o material individualmente foi o passo inicial do processo de ensino-aprendizado. No caso dos estudantes com deficiência física severa, os professores relatam a importância dessa fase de descoberta com a exploração de movimentos com um balão comum, justamente para observar quais seriam as possibilidades do estudante em questão (P3 e P6). Após, há o desenvolvimento de atividades utilizando diversas partes do corpo (P5, P6 e P8), contando também com o suporte do monitor (P6 e P8). A atividade de manuseio do balão ocorria em pequenos grupos para, depois, chegar ao balão grande, utilizado no jogo de *Fusen* (P3, P6 e P8). Assim que essa experimentação do balão que é empregado no *Fusen* ocorria em pequenos grupos, professores propunham a realização da atividade na quadra passando o balão de um lado para o outro da rede, também em pequenos grupos (P5). Por fim, o jogo formal se desenvolvia, mas de forma espontânea e incluindo as regras que caracterizam o *Fusen*.

Essa descrição de uma sequência pedagógica de ensino-aprendizagem demonstra a importância do manejo adequado do balão para o desenvolvimento do jogo. As atividades de familiarização com o balão também serviram para que os professores refletissem sobre as possibilidades de movimento dos estudantes com deficiência física severa e como poderiam intervir, aparecendo novamente a figura do monitor como um importante agente no desenvolvimento das tarefas, como descrito por P6 (“Com os cadeirantes foi importante para ver como eles poderiam manusear o balão e os monitores ajudaram muito nisso”.

A presença do balão, ao nosso entender, desperta a ludicidade na criança de forma natural. Porém, o balão pode ser imprevisível quanto ao seu manejo, pois em um forte golpe ele é capaz de perder a direção. Eis a relevância de atividades de familiarização e manuseio do balão, conforme a fala de P8.

Os professores descreveram algumas adaptações de materiais e de regras, como número de participantes, tipo de material utilizado, disposição dos participantes, altura da rede, auxílio com o colega tutor:

> P1- Só que daí lá era aberto e eles eram muito fortes, então eu peguei bola de ginástica mesmo, sabe. E daí passava, daí sim. Não dava toque, mas passava por todo mundo, passava para o outro lado assim, daí foi bem legal. Adaptei o *Fusen*, né (risos). [...] Sim, começar como ele jogando. Muitas vezes, assim, que nem o “G” era mais difícil de tocar no balão, então o saque era com ele que começava jogando. Já fiz de dar o saque, né, e realmente o outro coleguinha continuar o toque pra passar bola, né. Isso sim. Isso acabo fazendo. E durante o jogo, para conseguir cumprir com o objetivo de passar a bola por todos, às vezes a bola caía, daí quando ia pra ele, daí pegar a bola e continuar o jogo, a contagem, né. Essas coisas, bem da parte

> educativa, de passar a bola pra todo mundo e entender que era mais difícil para o "G".
>
> P2 - Dificuldade para ensinar? Com o 2º ano, sim. No 2º ano eu fiz todos sentados. Funcionou muito bem o ano passado todos sentadinhos, aí passava, né, eles deitavam um pouquinho para pegar a bola, funcionou assim. Em pé eles não conseguiram, eles iam todos pra onde estava o balão e era uma confusão, assim, de localização. Sentadinhos, três a três aí funcionou. Com os pequenos mais isso. Depois não, 4º ano foi melhor. 3º ano também: sentadinho no início, depois em pé, com uma marcação no chão, fiz um círculo que seria o espaço de cada um, para tentar ficar no lugar, senão todos correm atrás do balão. [...] A rede, às vezes a altura da rede e coisa assim. Se tu tem lugar que não consegue prender rede, né, daí tem que passar um elástico, enfim, mas aí...Aqui assim eu baixei mais a rede para facilitar para eles, pelo menos no começo.
>
> P5 - [...] E adaptei também com relação ao saque. Não ir lá atrás da linha, né, deixava eles fazerem saque de onde eles conseguiam dar. Todos os alunos. Se conseguia fazer lá de trás da linha, vai lá atrás da linha. Mas os demais, que não conseguiam, deixava eles de onde conseguiam e isso aconteceu com meus cadeirantes.
>
> P7- Eu botava nove por vez. Num time de nove eu botava uns quatro, cinco com algum tipo de deficiência, botava elástico amarrado e no outro dependia do número de alunos deficientes. Eu botava com um braço só que é mais fácil e sentado mais um, um ou dois. Fazia com nove em cada equipe para envolver toda a turma e quando eles entenderam que tinha que passar por todos e também pelo colega especial eles vibravam.
>
> P8 - [...] Porque eu acho que cada professor vai incorporar estratégias e... organização assim, vai organizar as atividades conforme a sua turma, né. Conforme o público que tu tem. Porque o professor conhece bem os seus alunos. Vai saber se aquilo vai dar certo ou não vai dar certo.

Nas falas destacadas, os professores comentam realizar pequenas adequações conforme o contexto e de acordo com as necessidades que surgiram. Tal racionalidade fica explícita na fala de P8. Retomamos a ideia de que as regras podem ser adequadas de acordo com a realidade em que o professor desenvolve seu trabalho. O lúdico permite essa articulação. Por exemplo, P1 comenta sobre a utilização de outro material como objeto do jogo, em que os estudantes deveriam agarrá-lo ao invés de tocá-lo, mas mantendo a regra que torna o jogo desafiador e que exige dos participantes uma cooperação mútua, visto que a bola deveria passar por todos. Ou, ainda, a adaptação da linha de saque e da altura da rede (P1, P2 e P5).

Outra interessante estratégia que gerou adaptação nas regras do jogo foi mencionada por P7 quanto ao número de participantes. O professor realizava essa estratégia com o propósito de envolver simultaneamente o maior número de participantes fosse possível.

Outra adaptação das regras que se tornou marcante foi a constante utilização do monitor para auxiliar os estudantes com deficiência física severa.

> P3 - Aquela aluna que a gente amarrava na monitora, que é uma adaptação que a gente fez, porque a gente até então nunca tinha amarrado. A gente trabalhava com ela... Que se ela tivesse um apoio ela conseguia fazer outras atividades. Então foi uma adaptação, foi amarrar na monitora para dar firmeza para ela conseguir jogar de pé e sair da cadeira.
>
> P5 - A adaptação, a ajuda do monitor, do cuidador. Isso foi primordial, porque ele não mexe, ele não locomove a cadeira, então o cuidador tinha que locomover a cadeira dele pra ele conseguir tocar no balão [...] E a adaptação é essa: o balão um pouco menor e a presença do cuidador para movimentar a cadeira.
>
> P8- O monitor sempre ajudava ele, então, por exemplo, o saque o monitor levantava o balão e o "W" batia com a mão, com o braço, que ele tem um pouco de movimento. Às vezes ele conseguia. Era mais fácil com a cabeça, mas ficávamos com um pouco de receio dele fazer um movimento brusco e se machucar, né... Então era com a mão mesmo... Às vezes repetia três vezes... No festival aconteceu; teve que repetir umas quatro vezes até conseguir e o monitor sempre ajudando.

Novamente a figura do monitor aparece, exercendo importante papel na participação do estudante com deficiência física severa. Conforme discutido no item 5.3.3, os educadores destacaram em suas falas o caráter imprescindível do apoio de profissionais, como é o caso do serviço de monitoria. Dessa forma, observamos que o sucesso no desenvolvimento do jogo de *Fusen* na rede escolar está intimamente ligado a esse tipo de suporte em se tratando do manejo de estudantes com deficiência física severa nas aulas de Educação Física.

Algo proveniente do ensino do *Fusen* foi a constatação dos professores da utilização deste recurso como um jogo pré-desportivo da modalidade de vôlei.

> P1 - Eu uso até porque ele lembra, pra mim, né, um pouco mais do vôlei, assim, a estrutura, essas coisas assim, então pra mim eu já uso ele até como um pré-desportivo.
>
> P2 - Até é um bom jogo pré-desportivo (risos), pra trabalhar vôlei e outros jogos. Bem interessante.
>
> P7 - E eu fiz um trabalho, até assim, não só específico de *Fusen*, mas quando eu vou trabalhar o vôlei, utilizo como um pré-desportivo pra gente brincar. Até, porque assim, tem alunos que não tem deficiência nenhuma e que tem dificuldades gigantescas, mais do que os alunos com deficiência, né. [...] Então, é um pré-desportivo que eu uso quando trabalho vôlei, uso o jogo de *Fusen*.

O *Fusen* passou a ser utilizado também como um pré-desportivo do jogo de vôlei por diversos professores (P1, P2, P6, P7 e P8). A atividade pré-desportiva é vista como uma forma lúdica de se trabalhar o conteúdo de esportes na escola. Segundo Paes e Balbino (2005), os jogos pré-desportivos coletivos são métodos eficazes de ensino e desenvolvimento motor, cognitivo e social dos integrantes, atuando com a mesma lógica dos jogos desportivos, mas com regras simplificadas e, principalmente, com o caráter lúdico. Os PCNs (1998)

também apresentam o jogo pré-desportivo como uma possível e positiva prática pedagógica no espaço escolar. Tubino (2002) comenta que trata-se de um meio de socialização, pois favorece, pela atividade coletiva, o desenvolvimento da consciência comunitária e é observada como uma atividade prazerosa.

Evidente que essas atividades não devem promover a transferência de modelos provenientes do esporte de alto rendimento, mas servirem como uma possibilidade para o desenvolvimento de habilidades e para a inclusão de seus participantes.

Por fim, os professores comentaram a utilização de vídeos como estratégia de ensino do *Fusen*.

> P3 - [...] Mostrei uns videozinhos, como o conteúdo que eu dou, que geralmente eu trabalho, especialmente com os maiores eu trabalho muito com vídeo. Os 5ºs anos têm uma aula na sala, toda semana, de conteúdo. De regra, de vídeo, de história, de cada um. E depois a gente vai aplicar lá fora.
>
> P7 - Vamos pro laboratório de informática, vamos ver vídeos, vamos, né, trabalhar porque é que o *Fusen* foi criado e tal... Acho que tem que ter essa pesquisa com eles, essa construção, sabe, pra que eles entendam o porquê da necessidade, para que os colegas também possam jogar, os que têm deficiência.
>
> P8 - Eu também acabei passando, quando eu estava ainda dando as instruções, inclusive passe vídeos, procurei vídeos de *Fusen* e passei pra eles, e eles viram deficientes fazendo coisas que a gente não consegue fazer.

Entre as diferentes estratégias de ensino do *Fusen* apresentadas pelos professores, está a da utilização de vídeos para que seus estudantes tomem conhecimento da prática do jogo. Ademais, essa estratégia serviu para sensibilizar os alunos quanto à participação de pessoas com deficiência no *Fusen*, visto que suas potencialidades ficavam em evidência, tornando-as protagonistas no decorrer da prática.

Ao longo desta subcategoria, examinamos e descrevemos as estratégias de ensino utilizadas pelos professores com o jogo de *Fusen*. Um ambiente colaborativo apareceu como um pré-requisito para o sucesso do jogo. Professores comentaram sobre a seleção de estudantes ou de turmas com características consideradas próprias para a prática do jogo. No entanto, questionamos até que ponto uma estratégia como essa estaria contribuindo com processos de segregação, mesmo que a intenção seja a de oferecer um espaço de inclusão para o estudante com deficiência física severa, assim como ocorre com o atendimento individualizado. O jogo também foi proposto como forma de sensibilizar e conscientizar estudantes sem deficiência, em que os professores comentam criar situações que reduziam a mobilidade física e sensorial de seus praticantes sem deficiência.

Através das falas dos professores, identificamos uma sequência pedagógica como estratégia de ensino, com a utilização de balões comuns para a familiarização e manuseio do material, pequenos grupos para a prática do toque, passando para grupos maiores, bem como a utilização do monitor como suporte para o jogo. Também, os professores comentaram sobre adaptações realizadas nas regras e nos recursos materiais como forma de facilitar os processos de ensino-aprendizagem. Além disso, o *Fusen* apareceu como uma possível prática pré-desportiva do jogo de vôlei, justamente em razão do seu caráter lúdico. Por fim, evidenciou-se o uso de vídeos para que os estudantes tivessem conhecimento do jogo e sua possibilidade de inclusão de pessoas com deficiência.

Na próxima seção, analisamos os desafios pedagógicos encontrados pelos professores com o jogo de *Fusen* e com a inclusão de estudantes com deficiência física severa na atividade.

5.4.2 Desafios pedagógicos

A segunda subcategoria analisada refere-se aos desafios pedagógicos encontrados pelos professores no desenvolvimento do jogo de *Fusen* quanto à inclusão de estudantes com deficiência física severa nas aulas de Educação Física.

Por se tratar de um jogo pouco difundido, os professores relataram certa dificuldade no primeiro contato dos estudantes com a proposta do *Fusen.*

> P3 - [...] No começo eles não tinham noção da força no balão. Mas depois que a gente fez todo aquele trabalho ali de bater, jogar pro outro lado, até eles pegaram o jeito de jogar.
>
> P4 - Eles têm uma dificuldade em questão de compreender a atividade em si no começo. Geralmente, não só com o *Fusen*, como com qualquer outra atividade, né? Eu explico, demonstro, e praticamos várias e várias vezes. Assim, o contato inicial teve mais dificuldades, mas depois eles vão pegando o gosto.
>
> P6 - [...] Porque é um jogo que eles não conheciam. Era o primeiro contato deles. Até para estar trazendo uma novidade. Então, aos poucos, a gente foi trabalhando o *Fusen*. E realmente como eles não tinham conhecimento do jogo ainda, até pra mim que foi a primeira vez que ensinei, foi um pouco difícil.
>
> P8 - Nas primeiras aulas em que fiz o jogo teve mais dificuldade. Acho que porque ninguém nunca jogou assim, com um balão grande. Eles gostam por ser um material que chama atenção, do balão ser maior. Então eles já brilham o olho.

Os professores comentam sobre a novidade do *Fusen* em sua prática educativa, não

apenas para seus estudantes, como também para os próprios docentes. Por se tratar de um jogo desconhecido, as dificuldades com um primeiro contato com o jogo estiveram presentes. No que se refere a uma nova possibilidade prática voltada à Educação Física escolar, Daolio (1996) sugere a pluralidade de atividades nas aulas de Educação Física, pois assim os diferentes interesses contidos na esfera escolar serão atingidos com maior frequência, favorecendo a participação e construção de novos significados. Naturalmente, com o desenvolvimento do trabalho e o aprimoramento do entendimento das regras e das características do jogo de *Fusen,* os estudantes passaram a compreender sua prática.

As dificuldades apresentadas nesse primeiro contato com o *Fusen* podem até ser consideradas inerentes a uma prática pouco desenvolvida (P4). No entanto, os professores apresentam outros desafios com o desenvolvimento do jogo de *Fusen* nas aulas de Educação Física e com a inclusão de estudantes com deficiência física severa. Um dos aspectos se refere às turmas e estudantes agitados ou ansiosos.

> P1 - É que eles ficam muito ansiosos, né? Então mais essa ansiedade, assim, e por ser balão, né? Balão... Eles têm uma loucura com balão.
>
> P2 - Então, se a turma é muito agitada, antes de você levar um jogo com balão, que é uma coisa frágil, tu vai ter que trabalhar outras coisas. Tu vai ter que trabalhar o controle deles nessa ansiedade, nessa agitação, pra depois tu estar trazendo um jogo assim. Se a turma já é uma turma mais tranquila, mais calma, eu acho que é mais fácil você trazer esse jogo com esse tipo de material, né. Eu se eu vejo que a turma é muito agitada, muito assim, eu primeiro trabalho bastante essa questão da consciência deles que eles precisam ser menos ansiosos, mais calmos. [...] Isso sim. Se a turma for muito agitada e muito ansiosa, com certeza vai ter dificuldade em trabalhar com o jogo de *Fusen* em função do material, né? Pelo balão.
>
> P3 – [...] Que tinha aquele atacado que muitas vezes passava pro outro lado sem ter completado os toques por todos os participantes, porque na ansiedade de querer ganhar, de marcar ponto, eles queriam tanto passar o balão para o outro lado que não respeitavam a regra.

Conforme já analisado e discutido na seção anterior, os professores utilizavam como estratégia de ensino a divisão da turma, podendo ocorrer a segregação entre os mais aptos e menos aptos, como foi mencionado pelos professores. No entanto, os professores manifestaram dificuldades em orientar a atividade quando a turma é muito agitada (P1 e P2) ou quando existem estudantes ansiosos e mais competitivos com um possível aspecto competitivo estimulado pelo jogo (P3).

Segundo Soler (2006), o jogo é uma oportunidade de encontros com a gente mesmo e com os outros, que leva os participantes a competir ou a cooperar. Observamos que, no meio escolar, os esportes são constantemente requisitados como prática pedagógica. Estes, por sua vez, revelam um teor competitivo a ser considerado dentro da própria forma como os esportes

se manifestam, ou seja, o aspecto competitivo faz parte da cultura dos esportes. Nesse sentido, o *Fusen*, requer uma lógica diferente. Entendemos que as características do jogo de *Fusen* minimizam o teor estritamente competitivo a partir do entendimento de sua dinâmica, criando um espaço para atitudes de solidariedade e cooperação.

Em razão dessa agitação comentada pelos professores, o cumprimento de algumas regras do *Fusen* ficava comprometido, como a obrigatoriedade em fazer o balão ser tocado por todos integrantes da equipe antes de passar para o outro lado da quadra. Em se tratando de estudantes agitados e ansiosos, de acordo com Soler (2008, p. 47) "a competição aumenta a ansiedade e impede que as informações sejam compartilhadas, e a alegria e o prazer em jogar também desaparece".

Outras situações envolvendo desafios no cumprimento das regras do *Fusen* foram mencionadas pelos professores:

> P2 – [...] Na parte do saque ali, né, que ele não consegue. Daí ali a monitora jogava para ele tentar fazer, ou dava um toque pra ele e o outro colega dava um segundo toque para passar para o outro lado da rede. Porque ele não conseguia fazer a parte do saque, de lançar o balão pro outro lado, ele não consegue.
>
> P3 - Até o próprio entendimento que eles tinham que passar, essa questão, porque como eles tem deficiência múltipla essa questão de entendimento da atividade muitas vezes é difícil para eles. [...] Eu acho que a coisa mais difícil no trabalhar o *Fusen* foi a questão de ter que fazer os seis passes, entendeu? Passar por todos. Esse entendimento foi aquilo que mais me custou.
>
> P5 - A principal dificuldade que os alunos sentiram era de passar pra todos, né, de passar o toque da mão de todos, porque eles queriam logo é se livrar daquele balão, passar pro outro lado da rede (risos) [...] Umas equipes mais ágeis, mais dinâmicas, as outras com mais dificuldades motoras, né, de passar o balão, de passar pro colega com deficiência, mas como se trata de um jogo, eles têm esse hábito, essa atitude de querer ganhar não importa de que maneira.
>
> P6 - Passar por todos. Cada um poder tocar uma quantidade de vezes, né. Então, às vezes, acabavam tocando mais vezes do que o permitido. Inicialmente eu acabava relevando, mas pra que eles pudessem aprender, eu fui cobrando.

Os extratos demonstram que os desafios no cumprimento das regras podem estar associados a diversos aspectos, entre eles: as restrições motoras e cognitivas específicas de um estudante com deficiência física severa (P2 e P3); o aspecto competitivo em detrimento do cooperativo em querer fazer o ponto desrespeitando a regra em que todos os participantes devem tocar o balão antes de transpô-lo para a outra equipe; ou a dificuldade de compreensão e entendimento dessa regra (P3, P5 e P8).

Referente às dificuldades apresentadas pelos estudantes com deficiência física severa, Soler (2005) comenta o quanto primordial é os educadores procurarem se preocupar em

propiciar o desenvolvimento de seus estudantes com deficiência, pois os objetivos serão os mesmos dos demais, mas o que muda são as estratégias para se atingirem tais objetivos. Assim, o professor de Educação Física gera um desequilíbrio, criando um novo aprendizado e com isso "apresentando ao seu aluno, o novo e o desconhecido, pois diante do desafio, a criança tende a assimilar o conhecimento, utilizando recursos motores e mentais que possui" (SOLER, 2005, p. 107).

No que tange ao aspecto competitivo que pode se manifestar no jogo de *Fusen*, como já discutido no item 5.2.1, existe um traço cultural que permeia à Educação Física como um espaço em que pode se exteriorizar a competitividade entre seus participantes. Essa racionalidade se mostra perversa para um grande contingente de estudantes, que são distanciados da Educação Física. Por isso a importância do professor no manejo adequado para minimizar práticas competitivas que valorizem a perfeição do gesto técnico nas aulas de Educação Física escolar (DARIDO et al., 2001). Soler (2006) complementa, afirmando que as práticas competitivas e de premiação dos mais aptos acabam por segregar e alijar um grande número de estudantes das práticas de Educação Física. Assim, o professor atua como um mediador entre o estudante e o conhecimento, levando em consideração o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, motores, afetivos e sociais.

Outra questão apresentada pelos professores como uma desafio é no fato de haver uma rejeição quanto ao jogo por parte de estudantes sem deficiência.

> P2 – [...] porque às vezes eles acham meio monótono. Porque se tem o aluno incluso na turma fica mais dinâmico, então isso aconteceu nas turmas que trabalhei sem deficiente. Porque pra eles às vezes é uma coisa meio distante da realidade deles.
>
> P7 - Eu acho assim: o *Fusen*, ele é mais parado. Se fosse só os alunos com deficiência, tranquilo, né. Alunos com deficiência e dificuldade. Mas a gente tem alunos que são super bons, que são bem desenvolvidos e que querem um jogo mais ágil. Então eles ficam meio sem paciência, né, porque ele é um jogo devagar, então acho que tudo é uma construção. A gente tem que fazer com o *Fusen* uma construção de explicar, de mostrar, trabalhar com eles as dificuldades, as deficiências para que eles entendam. Se eu chegar lá na minha turma e só aplicar o *Fusen* de cara, eles vão achar: "ai, que chato isso aqui". Tem que ter uma construção com eles.
>
> P8 - Eu acho que eles acharam que ia ser um jogo muito fácil, muito bobinho, mas eles foram vendo que conforme eu colocava as regrinhas e conforme tu ia, que nem eu falei antes, imitando as dificuldades de deficientes, e fazer o balão passar eles foram vendo que não era tão fácil assim e sentiam dificuldades em fazer o balão passar por todos, que chegou uma hora que nem se preocupavam em marcar pontos, eles vibravam quando conseguiam passar o balão por todos e para o outro lado da quadra

Em algumas situações, os professores relataram que os estudantes sem deficiência

consideravam o jogo de *Fusen* monótono. Isso pode ter ocorrido em função da dinâmica da atividade e do balão. Por se tratar de um balão grande de ar, o jogo se torna naturalmente mais lento, justamente para permitir e facilitar a participação de estudantes com deficiência física severa. Este relevante aspecto demonstra que o *Fusen* pode não ser interessante para alguns estudantes, ainda mais se comparado ao gosto já difundido por outras atividades, entre elas, as esportivas. O *Fusen* é uma proposta que, talvez, possibilite alguns momentos cooperativos e diferentes nas aulas de Educação Física, mas não se propõe que somente ele seja capaz de atingir todos os objetivos, ou a todos de igual maneira. No entanto, os professores comentam que o interesse pelo jogo de *Fusen* era despertado principalmente quando se criava uma condição de restrição motora experimental. Concebemos o *Fusen* como uma proposta que também pode ser mediada para turmas em que não se encontram estudantes com deficiência física severa, mas para seu êxito. Assim, a explicação do propósito do jogo torna-se importante, como assinalado por P7.

Ademais, observamos a possibilidade de resistência em participar do jogo de *Fusen* por parte dos estudantes com deficiência física severa, conforme manifestado nas falas dos professores:

> P3 - Eu tive aluno, por exemplo, o "C"que não queria. Para ele ser cadeirante é cômodo. Então, foi mais para estimular o "C" a mexer com a mão que ele não consegue. Eu tive que travar uma batalha muito grande com ele, de convencimento em fazer ele acreditar que ele conseguia.
>
> P8 – [...] foi desafiante convencer alguns deles que eles não iam cair da cadeira, que eles não iam se machucar, que eles conseguiam. [...] foi tirar aluno de cadeira de rodas e colocar no colchão no chão com o monitor, que a gente percebeu que ele tinha medo da cadeira de rodas e no chão ele conseguia melhor, né, tinha mais segurança.

De acordo com os extratos, a resistência destes estudantes em participar pode residir no medo, na insegurança ou ainda, na fala de crença em suas capacidades. Com relação ao exposto por P3, Soler (2005) comenta que o professor de Educação Física, ao propor atividades para estudantes com deficiência, atua como um mediador entre o conhecimento e as possibilidades do estudante, iniciando com atividades que a criança domina, para aos poucos incorporar novos elementos, fazendo com que ela tenha que se reestruturar internamente e gerando novas descobertas.

Sobre o desafio encontrado por P8, Melo e Ferreira (2009) comentam o quanto é significativo os professores conhecerem as especificidades e particularidades que envolvem o cuidar do estudante com deficiência física, em especial os casos que remetam a uma condição

motora severa. Isso inclui o manejo, manuseio, auxílio na locomoção, transferências e posicionamento corporal. De acordo com pesquisadores, é justamente a falta de conhecimento específico dos professores no atendimento de estudantes com deficiência física que resulta em situações que expõem a integridade física e emocional da criança, comprometendo o processo de ensino e aprendizagem e até mesmo a permanência desse estudante na escola.

Por fim, a estrutura da escola se coloca como um desafio encontrado pelos professores ao promover a prática do jogo de *Fusen*:

> P1 - E a estrutura mesmo, né, se não tem uma estrutura boa, um ginásio fechado, coisa assim, fica difícil de fazer o jogo acontecer.
>
> P6 - Uma das dificuldades foi a questão do balão pelo vento, porque como era aberta acabava que o vento levava o balão muito longe.
>
> P7 - Não é tão fácil assim quando tu tem o vento ou aquele sol forte na cabeça. Se tu tem uma quadra fechada é uma coisa, mas a gente não tem. Trabalhar o *Fusen* com vento é horrível, né. Tu tem noção do que é que é? Às vezes não dava certo porque falta estrutura mesmo.

Sobre a estrutura das escolas, os professores já haviam manifestado as dificuldades encontradas nesse sentido quanto às estratégias pedagógicas na inclusão de estudantes com deficiência física severa nas aulas de Educação Física. A falta de um espaço adequado, como um ginásio, pode comprometer o desenvolvimento do jogo de *Fusen*, uma vez que o balão exposto a ações climáticas como o vento compromete o andamento da atividade.

No entanto, os professores apresentam propostas criativas na tentativa de superarem os obstáculos enfrentados com a falta de estrutura para realização do jogo de *Fusen*

> P3 - A gente adaptou material. A gente tinha dois pilarezinhos feitos com canos de PVC dentro de um balde com cimento. A gente botava uma redinha, que aí ficava mais fácil para deslocar, colocava fita crepe pra fazer as quadrinhas ali dentro do ginásio. Eles mesmos me ajudavam a montar a quadra.
>
> P6 - Eu utilizei uma fita crepe pra fazer a marcação. E usei um elástico no lugar da rede, na verdade por ser mais prático, né. E também por poder regular a altura da rede um pouco mais baixa pra eles, né. Então a gente botou a rede bem baixinha, trabalhou com fita e até mesmo com alguns cones. Fita, elástico e cones.

Nesses recortes, evidencia-se a capacidade criativa do professor em conceber, com materiais alternativos como canos de PVC e um balde com cimento, a estrutura dos postes para amarrar uma corda utilizada como a rede do jogo. O jogo de *Fusen* é praticado em quadras de Badminton com dimensões de 6.1m x 13.4m e uma rede 1.55m de altura. A linha

de serviço (linha de saque) é marcada a 2.5m da rede. Para isso, os professores utilizavam fitas e cones para demarcarem os espaços, visto que não devem dispor dessas marcações na quadra da escola. Observamos o interesse dos professores em realizar o jogo de *Fusen* o mais próximo de sua estrutura, mesmo sem dispor das condições consideradas ideais. De acordo com Soler (2002), o material utilizado em uma aula não precisa ser aquele pronto e acabado, pode-se criar o quanto a imaginação deixar. "O material pode ser construído na própria escola e, com a ajuda dos alunos, isso só fará com que, para eles, o material se torne muito mais significativo" (p.24).

Nesta seção, evidenciamos as dificuldades encontradas pelos professores ao promover o jogo de *Fusen*, bem como examinamos os desafios na inclusão de estudantes com deficiência física severa no decorrer da prática. Por se tratar de um jogo pouco conhecido, os professores comentaram sobre a dificuldade inicial no desenvolvimento do *Fusen*. A ansiedade e agitação de alguns estudantes, motivado pelo aspecto competitivo, tornou-se outro desafio encontrado para o cumprimento das regras. Os professores também comentaram sobre a resistência de estudantes sem deficiência em participar, pois o *Fusen* foi visto como um jogo monótono por alguns, bem como a rejeição por parte de estudantes com deficiência física severa, por insegurança ou por não acreditarem em suas capacidades. Por fim, a falta de estrutura das escolas surge novamente, dessa vez comprometendo o andamento do *Fusen*. Porém, os professores demonstram capacidade criativa em buscar alternativas para a falta de uma estrutura ideal para a realização do jogo.

Na seção que encerra esta categoria, passamos a analisar a relação de estudantes com e sem deficiência com a prática do *Fusen*.

5.4.3 Estudantes com e sem deficiência

Na última subcategoria que versa sobre o jogo de *Fusen*, observamos as falas dos professores que remetem à relação entre estudantes com deficiência e sem deficiência no decorrer da atividade.

Segundo os professores, a prática do jogo de *Fusen* estimula um ambiente de tolerância e solidariedade por parte dos estudantes sem deficiência na relação com os estudantes com deficiência física severa.

> P1 - Eles fizeram reflexão, viram a importância do seu próprio corpo, de respeitar o outro. Eles se ajudaram bastante. No início, isso é legal também, lembrar: a falta de paciência e a intolerância foi mudando, sabe, para paciência e tolerância. Tipo a bola

> caía daquele colega que não conseguia, eles nem xingavam e nem marcavam e comemoravam o ponto. "Não, pega lá e continua o jogo". Daí pegava a bola e continuava. Então, assim, essa tolerância que tu não consegue ver em outros esportes, tu tinha ali, né, de não ser competitivo, ser de cooperação mesmo, de todo mundo se ajudar.

> P7- Na prática de *Fusen*? Eles foram muitos tranquilos, das experiências que eu tive, eles foram muito bem. Os alunos, os que não têm deficiência, eles foram muito receptivos. Eles são muito cuidadosos, muito zelosos com os alunos com deficiência. Então, a relação entre eles foi muito boa. [...] Eu acho que eles enxergavam muito mais a deficiência, de uma forma com muito mais solidariedade, sabe, aquela coisa de ajudar. Eu notava uma ajuda bem maior.

> P8 – [...] E daí o resto da turma, aí que eu falo que a turma entendia. Eles aceitavam que ele dava toques a mais e o jogo continuava. Mas se fosse outro colega que fizesse essa mesma coisa, eles já paravam. Então eles aceitaram, deixaram o colega participar, da mesma maneira que eles estavam conseguindo participar. E também que ajudou com o entendimento deles com o "W", assim, de ter mais paciência, não de ter pena, sabe.

Com a prática do *Fusen* nas aulas de Educação Física, os professores comentaram sobre o desenvolvimento de um ambiente de tolerância em razão das limitações do estudante com deficiência. Quando alguma situação implicava em dificuldade por parte do estudante com deficiência física severa, os próprios colegas procuravam encontrar alternativas para dar continuidade ao jogo (P1 e P8), demonstrando, assim, solidariedade para com o colega. Observamos que em um movimento inclusivo, como o provocado por meio do *Fusen*, as regras podem ser seguidas de acordo com as adaptações necessárias, tanto para estudantes sem deficiência, quanto para estudantes com deficiência. Com isso, percebemos a importância do professor em mediar essas situações, a fim de que o estudante com deficiência também seja requisitado quanto ao cumprimento das regras do jogo, afinal, nos referimos a um jogo de regras.

Em se tratando da perspectiva de solidariedade por parte dos estudantes sem deficiência, ocasionada com a prática e o ensino do *Fusen*, Mantoan (2012) comenta que ensinar é marcar um encontro com o outro e a inclusão escolar provoca uma mudança de atitude diante do outro. Essa ideia fica em evidência na fala de P7, quando comenta que, em razão do *Fusen* os estudantes sem deficiência passaram a "enxergar muito mais a deficiência".

Bishop et al. (1999) comentam que quando a proximidade física e as interações sociais acontecem, pode ser útil promover uma consciência da importância de laços de amizades entre os estudantes. Para os autores, estudantes com e sem deficiência podem se beneficiar da aprendizagem de habilidades que os conduzam ao desenvolvimento de interações sociais, como a de assumir a perspectiva do outro, compartilhar e proporcionar apoio, ou a de promover a resolução de conflitos, colocando-se "na posição do outro, aprendendo a interagir

com tato e com sensibilidade e também a interpretar uma situação social" (p. 194). Isso pode ser evidenciado na fala de P1:

> P1 - [...] Realmente valorizar o colega que tem deficiência e respeitar. Eu acho que quando tu te coloca no lugar do outro, tu consegue ter outro tipo de olhar. Eu acho que o *Fusen* tem esse encantamento.

Segundo Carvalho (2013), mais que estabelecer laços de solidariedade entre pessoas com e sem deficiência a partir da convivência nas relações que se estabelecem, as propostas inclusivas contribuem com a ruptura de uma ambivalência na vinculação do indivíduo com um processo de categorização estigmatizada. O *Fusen* parece promover esses aspectos. Verificamos a ocorrência desta condição no jogo do *Fusen*, pois os professores mencionam, além do vínculo de solidariedade entre os participantes, o respeito e valorização das diferenças, conforme os extratos a seguir:

> P2 - E aquele dia foi muito legal porque eles falavam assim "Nossa, profe, como é difícil fazer como ele faz" Daí eles perceberam, e daí vem toda aquela questão, né, de você estar explicando para os alunos como é importante eles perceberem que se é difícil para ele, então como eles precisam valorizar quando ele consegue realizar.
>
> P3 - Às vezes eles mesmos monitoravam a cadeira do colega ou gritavam "vai lá, Fulano, pega", sabe? Então, assim, a relação dos alunos ditos normais com os alunos com deficiência da escola foi muito tranquila. A gente vai jogar e eles estavam lá, eles protegiam, eles cuidavam, se preocupavam com ele. A coisa funcionou porque eles têm essa cultura, né, que é da escola, uma coisa da escola.
>
> P8 – [...] E eles foram dando valor para aqueles colegas que tinham dificuldade e estavam conseguindo fazer. Então eles acabavam conseguindo se colocar no lugar.

De acordo com Mantoan (2012, p. 50), a inclusão educacional implica no reconhecimento de que o outro é diferente, "pois a diferença é o que existe, a igualdade é inventada e a valorização das diferenças impulsiona o progresso educacional". Constatamos que essa valorização das diferenças era provocada na relação de estudantes com e sem deficiência ao praticarem o *Fusen* (P2, P3 e P8). Entendemos que este processo pode ter sido desencadeado em função do compartilhamento do mesmo tempo e espaço e da experiência decorrente com o jogo, que provocou um encontro com o outro. Soler (2008) indica que, no jogo educativo, podemos alcançar diversos objetivos educacionais de forma prazerosa e divertida, mas é importante reforçar a compreensão e a motivação que leva ao aprendizado, por exemplo, do respeito e da valorização das diferenças. Verificamos, assim, que o jogo provoca um encontro com o outro e com nós mesmos, com as diferenças, com a diversidade, com o espírito de compreensão das possibilidades e limitações que se transformam a cada

aprendizado, a cada descoberta. O universo ínfimo que o jogo provoca nos coloca diante de desafios que podem ser superados.

Nesse sentido, o convívio e a relação entre as pessoas com deficiência ou não é sempre oportuno e necessário, pois, no mínimo, permite que se construam vínculos, levando-nos a ver o outro em nós mesmos e vice-versa (CARVALHO, 2013).

Um aspecto interessante foi mencionado por P3, quando comenta a respeito da cultura escolar. Carvalho (2013) defende que a escola inclusiva desenvolva culturas e práticas que iniciam pelo acolhimento e respeito às diferenças individuais e no multiculturalismo, oferecendo-lhes condições de aprender e participar.

Por fim, os professores comentam que a prática do *Fusen* minimiza a competitividade entre os estudantes graças ao seu caráter lúdico.

> P5 - As atividades de inclusão eu acredito que eu consegui trabalhar, né, que a turma aceitou e principalmente abraçou essa atividade lúdica. [...] Todos aceitaram bem. Com e sem deficiência. Só que os sem deficiência querem ganhar (risos), de qualquer jeito. Então eles não querem os com deficiência junto com eles, entende? O objetivo é ganhar. Mas no *Fusen*, eu percebi com essa turma bem competitiva que eu tinha, que eles se preocupavam mais em ajudar os colegas.
>
> P7 - A gente tem que fazer momentos. Eu não posso botar o aluno com deficiência num jogo competitivo onde os nervos estão a milhão que é óbvio que vai dar estouro, entendeu? Então eu vou usar esse tipo de jogo que é um jogo mais calmo, mais tranquilo pra fazer essa inclusão, né. Que aí eles vão manter essa linha de respeito, de ajuda.

A presença do teor competitivo reproduz nas escolas uma racionalidade que está presente e é reforçada cotidianamente em nossa sociedade capitalista. Essa ideia pode dar mais ênfase à importância de que, nas escolas, essa lógica possa ser questionada e que se dê lugar para espaços de cooperação, pois a motivação dos estudantes sem deficiência é pelo resultado, pelo objetivo de ganhar, conforme expressado por P5. De acordo com Soler (2006), se cultivarmos e reforçarmos um modelo de competição exagerada, não conseguiremos criar um novo modelo, mais justo e acolhedor para a Educação Física escolar. O autor recomenda uma abordagem cooperativa, pois quando existe cooperação, percebe-se como é bom ajudar alguém e intensificam-se os sentimentos de empatia, de se colocar no lugar do outro.

O jogo de *Fusen* minimiza a competitividade, promovendo cooperação entre os participantes (P5 e P7). Para Brotto (2001, p. 25), "competição e cooperação são aspectos de um mesmo espectro, que não se opõe, mas se compõe". Essa composição depende de inúmeros fatores, mas que condiciona a um estado de permanente atenção e mediação. A ideia aqui não é de eliminar o seio competitivo existente nos jogos, mas promover a cooperação.

Em uma proposta cooperativa, joga-se com a intenção de superar desafios, não para derrotar os outros; joga-se para se gostar do jogo, pelo prazer de jogar, com objetivos em comum e não para fins mutuamente exclusivos (BROTTO, 2001).

Em suma, nesta seção apresentamos as construções empíricas da pesquisa e suas conexões com a teoria. Encontramos, nas falas dos professores, o incentivo de um ambiente de tolerância e solidariedade entre os estudantes na prática do *Fusen*. Essa racionalidade conduzia os estudantes ao respeito e valorização das diferenças, provocada pelo constante processo de alteridade. Por fim, verificamos a contribuição do jogo de *Fusen* em minimizar aspectos competitivos, contribuindo com uma abordagem cooperativa e, com isso, servindo como um possível facilitador dos processos inclusivos de estudantes com deficiência física nas aulas de Educação Física.

Na sequência, apresentamos as considerações finais da dissertação.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mais do que estar preparado, no sentido de antecipado a alguma situação educativa particular, o que conta, o que vale a pena, é estar disponível, estar aberto à existência dos demais.
Skliar, (2008, p. 11)

Ao introduzir esta dissertação e as motivações pessoais, relacionamos este trabalho a uma jornada. Ao percorrer os caminhos da pesquisa, as considerações finais assumem mais um papel que pressupõe uma síntese desse percurso, revelando tensões, possibilidades, conquistas, contribuições, experiências e desafios.

A razão desta pesquisa foi motivada por vozes de educadores que compartilham as mesmas preocupações e anseios, que procuram soluções pedagógicas e práticas inclusivas. Por isso ouvimos os protagonistas no processo de inclusão de estudantes com deficiência, mais especificamente daqueles com um quadro severo da deficiência física; professores que utilizaram o jogo de *Fusen* na expectativa de criar condições de participação de seus estudantes com deficiência física severa, por meio de uma atividade divertida.

Este estudo foi pautado pelo objetivo de avaliar a contribuição do jogo de *Fusen* como recurso pedagógico para a inclusão de estudantes com deficiência física severa em aulas de Educação Física. Para isso, procuramos examinar os desafios enfrentados por professores de Educação Física, descrevendo experiências realizadas e identificando possíveis contribuições do jogo de *Fusen*.

A dissertação buscou na literatura seu aporte reflexivo, percorrendo os caminhos da Educação Especial, o da Educação Física e os possíveis encontros e desencontros dessas duas áreas, relacionando-as ao atendimento de estudantes com deficiência física severa. Como percurso da prática, veementemente solicitada pelo teor da Educação Física escolar, observamos o fenômeno do jogo e sua relação com os processos inclusivos por meio do lúdico até chegar na última parada dessa etapa da jornada: o jogo de *Fusen*. No campo empírico, a dissertação buscou respostas para suas proposições, mas sem a pretensão de chegar a respostas definitivas.

Neste estudo, ao buscar traçar os caminhos da Educação Especial com a Educação Física, encontramos distanciamentos históricos, decorrentes de uma abordagem positivista pautada em princípios da observação, experimentação e comparação, vista como uma naturalização dos fatos sociais, criando, assim, um social biologizado. Estigmas são decorrentes dessa visão de mundo, relacionando o estudante com deficiência a um sujeito

incapaz. Assim, reconhecemos uma posição de tensões e conflitos na Educação Física quanto ao atendimento de estudantes com deficiência.

Entre as possibilidades apresentadas no atendimento aos estudantes com deficiência está o da utilização da Educação Física adaptada, especialmente por meio dos esportes adaptados. Os esportes adaptados podem ser considerados o principal fenômeno de inserção sociocultural da pessoa com deficiência no século XX, pois contribuíram com o olhar social para as potencialidades, colocando a pessoa com deficiência em posição de protagonismo. No entanto, quando nos referimos ao meio escolar e à inclusão educacional, questionamos até que ponto a Educação Física adaptada alcança os objetivos dos pressupostos de uma Educação Física inclusiva. Trata-se de um paradoxo, pois a adaptação dos esportes, em muitos casos, serve para que a pessoa com deficiência encontre o seu espaço em meio a seus pares, valorizando suas singularidades. Por outro lado, pode levar a práticas segregacionistas, caso reforce a separação entre estudantes com e sem deficiência como única estratégia utilizada pelo professor. Por isso, ressaltamos a importância da capacidade e competência do professor em equalizar essa tensão e encontrar propostas e respostas que favoreçam a inclusão.

Deixamos claro que não somos contrários ao fazer pedagógico voltado às práticas esportivas, mas defendemos a ideia de que, quando elas ocorrem, devem superar a simples mecanização de destrezas motoras, direcionadas somente para aspectos competitivos em prol dos mais aptos fisicamente, paradigma residual de um contexto educacional da Educação Física, especialmente nos anos 70 e início dos anos 80. Segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Física (2008), ao trabalhar o conteúdo esporte, os professores devem considerar os determinantes histórico-sociais com a possibilidade de recriação dessa prática corporal. Portanto, nestas Diretrizes, o esporte é entendido como um fenômeno social que, em suas várias manifestações e abordagens, pode ser uma ferramenta de aprendizado para o lazer, para o aprimoramento da saúde e para integrar os sujeitos em suas relações sociais.

Nesse contexto, existe um considerável desafio para que o estudante com deficiência possa participar de espaços coletivos. Surge um questionamento que tem sido pauta entre os professores de Educação Física que atuam na rede regular de ensino, verbalizado por alguns dos participantes deste estudo e que revela justamente o conflito existente entre o desenvolvimento de práticas inclusivas para estudantes com deficiência física severa: o de proporcionar o atendimento de todos estudantes em uma mesma atividade. Seria realmente possível pensar que o estudante participará de todas as atividades propostas nas aulas de Educação Física sem adaptar currículo, sem adaptar as atividades, sem pensar especificamente nesse estudante?

É importante o professor levar em consideração a adequação dos métodos e técnicas de ensino para incluir estudantes com deficiência física severa. Tal aspecto passa pela forma como ele organiza a sua aula com seus estudantes. Uma barreira a ser superada é a do ensino baseado na transmissão de conhecimentos. Isso requer uma desestruturação das aulas técnicas tradicionalmente centradas no professor e no ensino diretivo e autoritário. Ao longo desta pesquisa foi possível perceber que os próprios professores entrevistados apontam para a importância da formação do professor para que ele possa lidar melhor com as diferenças na escola. Do mesmo modo, as entrevistas permitiram perceber que ainda há alguns resquícios da Educação Física esportivizada e altamente competitiva nos ambientes escolares, em detrimento de práticas voltadas à cultura corporal do movimento.

Os professores de Educação Física ainda se encontram ancorados em justificativas para argumentar a falta de alternativas voltadas ao atendimento de estudantes com deficiência, entre elas, a da formação adequada. Por esse motivo, acreditamos que a formação do professor, em conjunto com uma rede de apoio, pode contribuir com o desenvolvimento de uma racionalidade que facilite a inclusão de estudantes com deficiência, a fim de examinar quais os melhores caminhos pedagógicos e alternativas no ambiente escolar para que enriqueçam as experiências dos estudantes.

Tais argumentos levam a propostas de reconceitualização da tarefa de atender estudantes com deficiência física severa. Esse pensamento sugere que o progresso será mais provável se reconhecermos que as dificuldades vividas por estudantes com deficiência resultam das formas com que as escolas estão organizadas atualmente e dos métodos de ensino que são oferecidos. Consequentemente, argumenta-se que as escolas precisam ser reformadas e a pedagogia deve ser melhorada, de maneira que possam responder positivamente à diversidade dos estudantes, isto é, abordando as diferenças individuais não como problemas a serem consertados, mas como oportunidades para promover o aprendizado (AINSCOW, 1999). Partimos do pressuposto de que para ensinar “toda a turma”, leva-se em consideração que o estudante sabe alguma coisa e que todos podem aprender no seu tempo e na sua forma de ser. Espera-se que as dificuldades e limitações sejam levadas em consideração, mas que não restrinjam o ensino; pelo contrário: que proporcionem a abertura para novas possibilidades.

Avaliamos que existem diversos desafios frente ao paradigma da inclusão escolar, mas que as boas experiências, juntamente a estudos e aperfeiçoamento dos educadores, podem ajudar a superar uma lógica excludente.

Entendemos que para constituir uma Educação Física inclusiva, os estudantes com e sem deficiência devem participar e se relacionar nas mesmas atividades oferecidas, embora concordemos com a ideia de que, em alguns momentos, o professor pode propor atividades que contemplem as especificidades do aluno com deficiência e que este possa desenvolver suas capacidade e potencialidades de acordo com suas características. Para isso, o professor poderá/deverá fazer uso dos esportes adaptados, por exemplo, a bocha paralímpica, considerada uma excelente modalidade para pessoas com um quadro severo de deficiência física.

A pesquisa também evidenciou que a dificuldade em incluir estudantes com deficiência física severa nas aulas de Educação Física está relacionada a uma proposta baseada em uma prática tecnicista que favorece os mais aptos fisicamente, de acordo com suas destrezas motoras. Para que isso não ocorra, o professor necessita agir pedagogicamente como um condutor de processos que quebrem algumas ideias já enraizadas, permitindo que princípios de inclusão e diversidade estejam presentes. Entendemos que as práticas de seleção dos mais habilidosos em prol do teor competitivo estão em contradição com uma lógica inclusiva.

As críticas a essas ações competitivistas, especialmente com o uso dos esportes, atravessaram os anos 90 e iniciaram os anos 2000. Frequentemente essa ideia esteve presente no estudo. Entendemos que os esportes fazem parte da cultura da escola e da Educação Física, mas sugerimos atenção por parte do professor quanto aos mecanismos de exclusão e competitividade que podem ser produzidos. Que as atitudes puramente competitivas sejam minimizadas e que sejam consideradas as diversas formas de compreensão e transformação por parte do estudante a partir de sua corporeidade, pois está clara a ideia de que a raiz competitiva coloca-se como um empecilho na consolidação de laços cooperativos e colaborativos. O esporte na escola pode ser visto como um meio de lazer e ludicidade, como uma forma de se desenvolver a ética entre seus participantes, multiplicando princípios colaborativos e de inclusão.

Ressalta-se que romper essa racionalidade competitiva exige um entendimento de que as atividades se constroem a partir das experiências de cada indivíduo. É necessário que todos aprendam a valorizar o processo tanto quanto o produto. Isso perpassa por todos envolvidos, sejam estes professores ou estudantes. A partir do estímulo as práticas inclusivas que se abrem as possibilidades de movimento e corporeidade do estudante com deficiência.

Para que essa ideia se desenvolva, o “produto” esperado na educação inclusiva passa pela compreensão das possibilidades corporais e, consequentemente, sociais, que são

elaboradas a cada dia, permitindo experimentos que alarguem a compreensão de como é cada corpo, isto é, sem transferência de modelos. Nesse processo, se faz necessária uma análise crítica para recolocar em questão a formação prática das vivências corporais e para desenvolver novas leituras do corpo e dos modelos de formação. O resultado esperado da Educação Física inclusiva não é caracterizado por uma competência motora específica, melhorada e mensurável.

Consideramos que estratégias de ensino que estimulem práticas competitivas pautadas na aptidão física criam lacunas, distanciamentos e favorecem processos de exclusão. Entretanto, o jogo provoca um encontro com o outro e com nós mesmos, com as diferenças, com a diversidade, com o espírito de compreensão das possibilidades e limitações que se transformam a cada aprendizado, a cada descoberta. O universo que o jogo provoca nos coloca diante de desafios que podem ser superados. Cabe ao professor a mediação para que os princípios competitivos, amplamente estimulados por uma sociedade capitalista, deem espaço aos princípios cooperativos. Como explica Soler (2008, p. 47), "na competição, utilizamos máscaras e nunca somos nós mesmos, pois mostrando nossas deficiências nunca somos aceitos, uma vez que o que mais importa são os pontos que conseguimos marcar."

Sendo assim, indicamos um investimento em jogos com um teor lúdico e caráter recreativo e educativo, abrangendo, principalmente, a cooperação entre seus participantes. Essa racionalidade servirá de suporte para promover ações e relações educativas capazes de superar barreiras e estreitar as distâncias entre as pessoas.

A partir desse cenário, consideramos que o jogo de *Fusen* pode facilitar os processos de inclusão de estudantes com deficiência física severa. Dentre as principais contribuições do jogo, está a possibilidade de compartilhar espaços e experiências com os demais colegas. Estes, por sua vez, têm a oportunidade de estar próximos do outro, ou ainda, de se colocar no lugar do outro a partir de uma vivência com uma restrição motora experimental, criando. assim, um ambiente de constante alteridade. De acordo com Brotto (2001, p. 3), "na medida em que melhoramos a qualidade de nossas relações interpessoais e sociais, aperfeiçoamos nossas competências para gerar soluções benéficas para problemas comuns e aprimoramos a qualidade de vida na perspectiva de melhorá-la para todos".

Entendemos que o *Fusen* é uma proposta que possibilita alguns momentos cooperativos e diferentes nas aulas de Educação Física, mas não se propõe que um jogo possa, sozinho, ser capaz de atingir todos os objetivos, ou todos de igual maneira. Contudo, verificamos que talvez seja uma das poucas alternativas que permite aos estudantes com deficiências mais severas participar de um espaço coletivo, compartilhando espaços por meio

de um jogo com estudantes sem deficiência. Dessa forma, o *Fusen* pode servir como um caminho para promover valores e atitudes humanas, que fomentem bem estar pessoal e coletivo, justamente em razão de suas regras e características, visto que todos participantes são requisitados no decorrer da prática.

De acordo com Ainscow (2009), a inclusão é o maior desafio do sistema escolar, mesmo assim há evidências do crescente interesse pelo assunto, pois a "educação é um direito humano básico e o fundamento para uma sociedade mais justa" (p. 12). Mendes (2006) afirma que as propostas são múltiplas e que as ideias frente à inclusão estão sendo definidas. Entretanto, é de conhecimento que o alicerce para a educação inclusiva é o respeito, aceitação e entendimento da diversidade humana.

Por fim, acreditamos que o jogo de *Fusen* promove um ambiente de solidariedade, humanização e de respeito às diferenças, com princípios de convivência – por ter a vivência compartilhada com o contexto de aprendizagem – , de consciência – por criar um clima de cumplicidade que leva a modificar comportamentos e relacionamentos – e de transcendência, por ajudar a experimentar as mudanças propostas, bem como as transformações desejadas, indispensáveis para se atingir os pressupostos de uma educação inclusiva.

Sem dúvida, existe a necessidade de novas pesquisas que busquem ampliar as possibilidades de inclusão de estudantes com deficiência física severa nas aulas de Educação Física. Pesquisas que objetivem lançar um olhar para as práticas docentes, estratégias utilizadas frente à gama de diversidade. Apesar disso, concordamos com os dizeres de Skliar (2008) de que a inclusão educativa deva estar relacionada a uma forma de hospitalidade, a um modo de receber o outro, uma acolhida. Isto requer uma mudança paradigmática; "uma transformação ética que desloque o olhar sobre os sujeitos apontados como diferentes, e que passe a ser um olhar colocado sobre nós mesmos, naquilo que se passa – pedagogicamente – entre nós" (SKLIAR,2008, p. 15).

Neste momento, cabe mencionar as possíveis limitações deste estudo. Colocamo-nos numa posição de implicação e envolvimento com a pesquisa. Apesar da constante busca pela neutralidade, a tarefa se mostrou difícil, pois o cunho ideológico e afetivo exigia constante vigilância. Também quanto aos oito professores participantes, pode-se pensar que existe uma inclinação da parte destes em propor uma Educação Física pautada em princípios de inclusão, pois já demonstram uma mentalidade aberta para a inclusão escolar. Por isso, questionamos como seria a utilização do jogo de *Fusen* para um professor que não consegue conceber a inclusão de estudantes com deficiência física severa.

Certamente, este estudo não se encerra por aqui. Existem caminhos a percorrer na busca da construção de uma Educação Física que almeje o equilíbrio de tensões provenientes da competitividade que se intensifica em suas práticas, da valorização dos mais aptos, da esportivização e tecnicismo, para uma educação distinta, transformadora e libertadora no contexto da trajetória de estudantes com deficiência na relação com a Educação Física escolar. Para tanto, novos caminhos podem ser traçados, provocando, assim, novos encontros e novas tensões.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, João Serapião de; DUARTE, Édison. **Educação inclusiva:** um estudo na área da educação física**.** Rev. Bras. Ed. Esp. v. 2223-240, 2005.

AINSCOW, Mel. **Tornar a educação inclusiva:** como esta tarefa deve ser conceituada. UNESCO. Brasília, 2009.

ARANHA, Maria Salete. **Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência.** Revista do Ministério Público do Trabalho, Ano XI, n. 21 mar. p.160-173, 2001.

ARAÚJO, Paulo Ferreira de. **Desporto adaptado no Brasil**: origem, institucionalização e atualidade. Universidade Estadual de Campinas, Tese de Doutorado em Educação Física, 1997.

ARAÚJO, R. T; OMOTE; S. **Atribuição de gravidade à deficiência física em função da extensão do acometimento e do contexto escolar.** Marília Revista Brasileira de Educação Especial, 2005.

AZEVEDO, Fernando de. **Da educação Physica:** O que ella é; o que tem sido, o que deveria ser. 2ª ed. Rio de Janeiro, Weiszflog, 1920.

BARDIN, Laurence**. Análise de conteúdo**. 3ª ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BATTISTELLA, L. R; BRITO, C. M. **Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF).** Revista Acta Fisiátrica, 2002

BAUER, M. W; GASKELL G. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BERNARDO SILVA, Matheus; KLEIN, Lígia Regina; CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora. **Implicações das Atuais Políticas Educacionais na Formação de Professores em Educação Física:** um estudo sobre a subjetividade do professor. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 103-126, jan./jun. 2015.

BETTI, I. C. R. **Jogos:** Possibilidades e adequações. Perspectivas em Educação Física Escolar. Niterói, 2001.

BETTI, Irene Conceição Rangel. **Esporte na escola**: mas é só isso, professor. *Motriz* 1.1, p. 25-31, 1999.

BETTI, Mauro. **Sobre teoria e prática:** manifesto pela redescoberta da educação física. Revista Digital. Buenos Aires, 2005.

BETTI, Mauro; ZULIANI. Luiz Roberto. **Educação Física escolar:** uma proposta de diretrizes pedagógicas**.** Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, 2002.

BEZERRA, Alex Fabiano Santos. **Estratégias para o ensino inclusivo de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física**. 2010. 108 f. Diss. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.
BISHOP, K. D; JUBALA, K. A; STAINBACK, W; STAINBACK S. **Promovendo Amizades**. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK William. Inclusão: um guia para educadores. P.142-168. 1999

BORGMANN, Tiago; ALMDEIDA, José Júlio Gavião de. **Esporte Paralímpico na Escola**: revisão bibliográfica. Revista Movimento, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 00-00, jan./mar. de 2015.

BRACHT, Valter. **A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física**. Cadernos Cedes, ano XIX, nº 48, 1999.

BRAGA, Kátia Soares**. Aspectos relevantes para a seleção de metodologia adequada à pesquisa social em Ciência da Informação**. In: MUELLER, Suzana P. M. (Org.). Métodos para a pesquisa em Ciência da Informação. Brasília: Thesaurus, 2007.

BRANDL, Carmem Elisa Henn. A **consciência corporal na perspectiva da Educação Física**. Revista do Conselho Federal de Educação Física. v.31 p 26-33, 2002.

BRASIL, 1961, **Lei 4.024 de 20 de dezembro, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>, Acesso em: 05 jul. de 2015.

_____, 1971, Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, **Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**, Diário Oficial da União. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 05 jul. de 2015.

_____, 1988, Constituição Federal, **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** Disponível em: <http://www.inep.gov.br/pesquisa/prolei/mais.htm>. Acesso em: 10 de jul. 2015.

_____, **Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004.** estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm#art70>. Acesso em: 05 de nov. de 2015.

_____, INEP. **Resumo Técnico do Censo da Educação Básica 2009**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/censo/2009/TEXTO_DIVULGACAO_EDUCACEEDU_20093.pdf>. Acesso em: 12 de jul. 2015.

_____, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, **estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**, Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996, disponível em: Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 05 jul. de 2015.

_____, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 05 de nov. de 2015.

_____, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Educação Física**. Brasília, MEC/SEF, 1998.

_____, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 12 de jul. de 2015

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº. 9.394/96, Brasília, 1996.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 12 abr de 2015.

BRITO, R. F. A.; LIMA, J. F. **Desafios encontrados pelos professores de educação física no trabalho com alunos com deficiência**. Corpo, movimento e saúde, Salvador, v.2, n.1, p.1-12, 2012

BROTTO, Fabio Otuzi. **Jogos cooperativos:** o jogo e o esporte como um exercicio de convivencia. 1999. 197 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Fisica, Campinas, SP. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000202203>. Acesso em: 22 mar. 2017.

BROTTO, Fábio Otuzi.. **Jogos cooperativos**: o jogo e o esporte como exercício de convivência. Santos, SP: Projeto Cooperação, 2001.

BROUGÈRE, Gilles . **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. **A criança e a cultura lúdica**. Rev. Fac. Educ**.**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, July 1998 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200007&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 30 de set de 2015.

CAMPEÃO, Marcia; VIEIRA, Ivaldo Brandão. Bocha. In: **Esporte Paralímpico**. São Paulo: Editora Aheneu. 2012.

CARAMORI, Patricia Moralis. **Estratégias pedagógicas e inclusão escolar:** um estudo sobre a formação continuada em serviço de professores a partir do trabalho colaborativo. Dissertação (mestrado) - UNESP, Faculdade de Educação Fisica, São Paulo, 2014.

CARMO, A. A. **Aspectos históricos filosóficos e sociológicos da deficiência**. In: FERREIRA, E. L. (Org.). Atividade física, deficiência e inclusão escolar. Niterói: Intertexto, v 1, 2010.

CARMO, Apolônio Abadio. Atividades Físicas Inclusivas. In: FERREIRA, Eliane Lucia (Org.). **Educação Física Inclusiva**, v.8. Juiz de Fora: NGIME/UFJF, 2013.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva com os pingos nos" is".** Porto Alegre: Editora Mediação, 2013.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem:** educação inclusiva. Porto Alegre: Editora Mediação, 2000.

CASTELLANI FILHO, Lino**. Educação Física no Brasil: a história que não se conta.** 19. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

CHICON, José Francisco. Inclusão **e Exclusão no Contexto da Educação Física Escolar Movimento**. Revista Movimento, Porto Alegre, v.14, n.01, p. 13-38, janeiro/abril, 2008.

COMIN, Fabio Scorsolini; AMORIM, Katia de Souza. **Em Meu Gesto Existe o Teu Gesto: Corporeidade na Inclusão de Crianças Deficientes.** Psicologia: Reflexão e Crítica, 2010.

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

DAOLIO, Jocimar. **Educação física escolar:** em busca da pluralidade. Revista Paulista de Educação Física. v. 16, p. 40-52, 1996.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física e o conceito de cultura**. Vol. 88. Autores associados, 2004.

DARIDO, Suraya Cristina, et al. **A educação física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais.** Revista Paulista de Educação Física, São Paulo 15.1 17-32, 2001.

DARIDO, Suraya Cristina, et al. **A educação física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais.** Revista Paulista de Educação Física, São Paulo 15.1, p. 17-32, 2001.

DARIDO, Suraya Cristina. **Os conteúdos da Educação Física na escola**. Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 64-79, 2005.

DE LIMA, Francisco José; SANTOS SILVA, Fabiana Tavares dos. **Barreiras Atitudinais: Obstáculos à pessoa com deficiência na escola.** In: MASINI, Elcie, BAZON, Fernanda (org.). A inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior. Reunião anual da ANPED 28, 2005, disponível em https://books.google.com.br/books?hl=en&lr=&id=uExDXSnlb_MC&oi=fnd&pg=PA23&dq=RELA%C3%87%C3%83O+ESTUDANTE+COM+DEFICI%C3%8ANCIA+E+SEM+DEFICI%C3%8ANCIA&ots=uyyUlK7Zdx&sig=t3cB8J72OVXGCxlzUJ8MSwfhWYI#v=onepage&q=RELA%C3%87%C3%83O%20ESTUDANTE%20COM%20DEFICI%C3%8ANCIA%20E%20SEM%20DEFICI%C3%8ANCIA&f=false

DE SOUSA SANTOS, Boaventura. **A construção multicultural da igualdade e da diferença.** Oficina do CES. Centro de Estudos Sociais, 1999.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura; NUNES João Arriscado. **Introdução:** para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Reconhecer para libertar. Os caminhos do cosmopolitismo multicultural, 2003.

DE SOUSA, Eustáquia Salvadora; ALTMANN Helena. **Meninos e meninas:** expectativas corporais e implicações na educação física escolar. Cadernos Cedes, ano XIX 48, 1999.

DE SOUZA, Calixto Júnior; MARTINS, Morgana de Fátima Agostini. **Amálgama entre o professor inclusivo e o universo da educação física**. Revista Educação Especial 26.46, 2013.

FALKENBACH, A. P.; LOPES, E. R. **Professores de Educação Física diante da inclusão de alunos com deficiência visual**. Pensar a Prática, Goiânia, v.13, n.3, p.118, 2010.

FALVEY, Mary A; GIVNER, Christine C; KIMM, Christina. **O que eu farei segunda-feira pela manhã?** In: Stainback, Susan, William Stainback, Inclusão: um guia para educadores. p.142-168, 1999.

FARIAS, N.; BUCHALLA, C. M. **A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde da Organização Mundial da Saúde**: conceitos, Usos e Perspectivas. Revista Brasileira Epidemiol, 2005.

FERNANDES, Luciane Pereira; MÜLLER, Verônica Regina. **Exclusão e Inclusão Social:** contribuições e experiências Inclusivas na Educação Física. Curitiba: SEED/PR, 2009.

FERREIRA, Eliana Lucia; BARRETO, Michelle Aline Práticas. Práticas Corporais Inclusivas. In: FERREIRA, Eliane Lucia (Org.). **Educação Física Inclusiva**, v. 5. Juiz de Fora: NGIME/UFJF, 2013.

FERREIRA, Eliana Lúcia; CATALDI, Carolina Lessa. **Implantação e implementação da Educação Física inclusiva**. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 27, n. 48, p. 79-94 | jan./abr. 2014.

FERREIRA, Flávia Martinelli; DAOLIO, Jocimar. **Educação física escolar e inclusão:** alguns desencontros. Revista Kinesis, Santa Maria, ed. 32 vol 2, jul-dez de 2014.

FERREIRA, Windyz B. **Entendendo a discriminação contra estudantes com deficiência na escola.** Brasília, 2009.

FIORINI, M. L. S. **Concepção do professor de Educação Física sobre a inclusão do aluno com deficiência**. 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2011.

FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZIN, Eduardo José. **Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física:** etapas para o planejamento de um programa de formação para prover o professor. Congresso Nacional de Formação de Professores. Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2014.

FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI Eduardo José Manzini. **Prática PedagógIca e Inclusão escolar:** concepção dos Professores de educação físIca. Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada. v. 12, p. 16.32, 2015.

FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI Eduardo José. **Inclusão de Alunos com Deficiência na Aula de Educação Física:** Identificando Dificuldades, Ações e Conteúdos para Prover a Formação do Professor. Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, v. 20, n. 3, p. 387-404, Jul.-Set, 2014.

FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI Eduardo José. **Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física:** identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. Revista Brasileira de Educação Especial: 387-404, 2014.

FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. **Concepção do professor de educação física sobre a inclusão escolar do aluno com deficiência**. Debates em Educação 8.15, 2016.

FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. **Dificuldades e Sucessos de Professores de Educação Física em Relação à Inclusão Escolar**. Rev. bras. educ. espec 22.1, p. 49-64, 2016.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLORENCE, R. B. P. **A Educação Física na rede pública do município de São João da Boa Vista-SP e o portador de necessidades especiais:** do direito ao alcance. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade. 95f; 2002.

FONSECA, Gerard Mauricio Martins. **De la gimnástica a la deportivización la historia de la Educación Física en las escuelas municipales de Caxias do Sul-Brasil.** Tese de Doutorado. Universidade Autonoma de Madrid, 2011.

FONTANELLA, Bruno José Barcellos; RICAS, Janete; TURATO, Egberto Ribeiro Turato. **Amostragem por Saturação em Pesquisas Qualitativas em Saúde: contribuições teóricas.** Caderno Saúde Pública, Rio de Janeiro, 24(1):17-27, jan, 2008

FORTUNA, Tânia Ramos**. O brincar, as diferenças, a inclusão e a transformação social.** Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/ME FURB, v.3, nº 3, p. 460-472, set./dez. 2008.

FRANK, Tiago José; RECH, Ricardo Rodrigo; BISOL, Cláudia Alquati; GREGOLETTO, Leandro Adami. **O jogo de *Fusen* na Inclusão de Estudantes com Deficiência**. VI Congresso Internacional de Motricidade da Serra Gaúcha. Faculdade da Serra Gaúcha. 2015

FREIRE, J. B. **Educação de Corpo Inteiro:** teoria e prática da Educação Física**.** São Paulo: Scipione, 5ª ed; 2010.

FUSEN VOLLEYBALL ASSOCIATION. **Prospectus and Rules**. Disponível em: <http://*Fusen*volley.wix.com/*Fusen*-volleyball>. Acesso em: 17 out. 2015.

GONÇALVES, A.G. **Desempenho motor de alunos com paralisia cerebral frente à adaptação de recursos pedagógicos**. 2010. 166f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

GORGATTI, M. G; BOHME, M. T. S. **Atividade física e lesão medular.** In: In: Atividade física adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais. Barueri:2ª Ed. Manole, p. 147-81, 2008.

GORGATTI, Márcia Greguol; COSTA, Roberto Fernandes da (org.). **Atividade física adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais**. 2 ed. rev. e ampl. – Barueri, SP: Ed. Manole, 2008.

GORGATTI, Márcia Greguol; JÚNIOR, Dante de Rose. **Percepções dos Professores Quanto à Inclusão de Alunos com Deficiência em Aulas de Educação Física**. Movimento, vol. 15, núm. 2, abr-jun, pp. 119-140. Escola de Educação Física. Rio Grande do Sul, Brasil, 2009.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens:** o jogo como elemento da cultura. Tradução de João Paulo Monteiro . 4.ed. São Paulo: Perspectiva, 2000. 162 p. (Coleção estudos. Filosofia). Disponível em: < http://jnsilva.ludicum.org/Huizinga_HomoLudens.pdf >. Acesso em: 05.set.2015

JANNUZZI, G. M. A**, Educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI, Campinas, Autores Associados, 2004.

JANNUZZI, G. M. A. **A luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil**, 2 ed, Campinas, Autores Associados, 1992

JUNIOR, Paulo Ghiraldeli. **Educação Física Progressista**. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

JÚNIOR, Paulo Ghiraldelli. **Filosofia e História da Educação Brasileira:** da colônia ao governo Lula. 2ª ed. Barueri, SP: Manole, 2009.

KARAGIANNIS, Anastasios; STRULLY, Jeffrey L.; STRULLY Cindy. **Fundamentos do Ensino Inclusivo.** In: Stainback, Susan, William Stainback, Inclusão: um guia para educadores. p.21-34, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil.** Florianópolis: Ed. Perspectva,, UFSC/CED, 1999.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de Metodologia Científica:** teoria da ciência e iniciação à pesquisa. 27ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

KRUG, Hugo Norberto. **A Inclusão de Pessoas Portadoras de Necessidades Educativas Especiais na Educação Física Escolar**. Cadernos: Revista do Centro de Educação, 2002

LEÃO, Andreza Marques de Castro; GARCIA, Clarice Aparecida Alenca; YOSHIURA, Eunice Vaz Ferreir; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **Inclusão do aluno com dismotria cerebral ontogenética:** analise das práticas pedagógicas. Marília: Revista Brasileira de Educação Especial, 2006.

LEHNHARD, Aline Rosso; PALMA, Luciana Erina. **A organização do esporte adaptado nas aulas de educação física de séries iniciais do ensino fundamental**: um relato de experiência. *In*: Congresso Paraolímpico Brasileiro e Congresso Paradesportivo Internacional, p. 212-213, Uberlândia, 2011.

LUNKES DE SOUZA, Maria de Lourdes. **Inclusão e Diversidade**. In DOTTI, Corina Michielon (org.) Diversidade e inclusão: Reconfiguração da prática pedagógica. p. 13-21, 2008.

MADER, G. Integração da pessoa com deficiência: a vivência de um novo paradigma. In: MANTOAN, M.T.E. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.** p. 44-50. São Paulo: Memmon, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). **Inclusão escolar:** caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. O desafio das diferenças nas escolas. Petrópolis: Ed. Vozes. 29-42, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Égler(Org.). **Caminhos pedagógicos da inclusão**. São Paulo: Memnon, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar:** o que é? por quê? como fazer? 2ª Ed. São Paulo: Ed. Moderna, 2003.

MANZINI, E. J. **Recurso pedagógico adaptado e estratégias para o ensino de alunos com deficiência física** In: MANZINI, E. J.; FUJISAWA, D. S. Jogos e recursos para comunicação e ensino na educação especial. Marília: ABPEE, 2010. p.117-138, 2010.

MARINHO, Inezil Penna. **História da Educação Física no Brasil:** (exposição, bibliografia, legislação). São Paulo: Cia Brasil, 1980. 140 p.

MATTOS, E. **Atividade Física nos distúrbios neurológicos e musculares.** Atividade física adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais. Barueri:2ª Ed. Manole, p. 218-247, 2008.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil:** história e políticas publicas. São Paulo: Cortez, 2005.

MELO, Ana Cláudia Raposo de; MARTINEZ, Albertina Mitjans; **As Principais Tendências Pedagógicas da Educação Física e sua Relação com a Inclusão.** Campinas: Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, v. 10, n. 2, p. 180-195 maio/ago. 2012.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira; FERREIRA Caline Cristine de Araújo. **O Cuidar do Aluno com Deficiência Física na Educação Infantil sob a Ótica das Professoras.** Marília: Revista Brasileira de Educação Especial, 2009.

MENDES, E. G., **A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil.** Revista Brasileira de Educação, Campinas, vol. 11, n.33, 2006.

MENDES, E. G., **Breve histórico da educação especial no Brasil**. Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010.

MENDES, Michel. **O jogo Probio e a visão sistêmica em educação ambiental**. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/1710> Acesso em: 29 abri. 2017.

MICHELS, M. H., **Caminhos da exclusão:** a política para a educação e a educação especial nos anos de 1990. Ponto de Vista: Revista de educação e processos inclusivos, Florianópolis, 2002.

MITTLER, Peter. **Da exclusão à inclusão. Educação Inclusiva:** contextos sociais; trad. Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NABEIRO, M. **O colega tutor nas aulas de educação física inclusiva.** In: MENDES, E. G. & Almeida, M. A. (Eds.). Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara: Junqueira & Marin. 2010.

NIETO, Rubén Perez; VICENTE, Diana Ruiz. **Práticas. Actividad Física y Deporte Inclusivo:** compartir um objetivo común. In: FERREIRA, Eliane Lucia (Org.). Educação Física Inclusiva, v. 5. Juiz de Fora: NGIME/UFJF, 2013.

NUBILA, H. B. Di. **Uma introdução à CIF**: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. São Paulo: Revista brasileira de Saúde ocupacional, 2010.

OLIVEIRA, Amauri A. Bássoli. **Metodologias Emergentes no Ensino da Educação Física.** Revista da Educação Física/UEM: 8(1):21-27, 1997.

OMODEI, Juliana Dalbem; RINALDI, Renata Portela; SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya. O trabalho pedagógico com estudantes com deficiência intelectual: **potencialidade de três objetos de aprendizagem**. Nuances: estudos sobre Educação 27.2, p. 206-230, 2017.

OMOTE, S. **Perspectiva para conceituação de deficiências**. Marília: Revista Brasileira de Educação Especial, 1995.

OMS. Organização Mundial da Saúde**. Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde**. São Paulo: Edusp; 2003.

ORTIZ, J. P. **Aproximação Teórica à realidade do jogo**. In: MURCIA, J. A. M.(Org.). Aprendizagem Através do Jogo. Porto Alegre: Artemed, p.9-28. 2005.

PAES, R. R; BALBINO, H. F. **Pedagogia do Esporte:** contextos e perspectivas. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 2005.

PALMA, Luciana Erina; MANTA, Sofia Wolker**. Alunos com Deficiência Física**: a compreensão dos professores de Educação Física sobre a acessibilidade nos espaços de prática para as aulas. Educação, Santa Maria, 2010. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>. Acesso em: 10 out. de 2015.

PEDRINELLI, A.; TEIXEIRA, W. J.. **Atividade física nas amputações e anomalias congênitas.** In: Atividade física adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais. Barueri:2ª Ed. Manole, 2008

PEDRINELLI, V. J., VERENGUER, R. de C. G. **Educação Física Adaptada:** introdução ao universo das possibilidades. In: GORGATTI, M.G., COSTA, R.F. Atividade física adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais. Barueri, SP: Manole, 2008.

PÉREZ, Gomes. **As funções sociais da escola:** da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência". In: SACRISTÁN, 68 Cadernos Cedes, ano XIX, nº 48, Agosto/99 J. Gimeno e, Gomes. Compreender e transformar a escola. 4a ed., Porto Alegre: Artmed, p. 13-25. 1998.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. Tradução de Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense-universitária, 1976.

PORRETA, David L.. Amputações, Nanismo e Lês Autres In: WINNICK, Joseph P.. **Educação Física e Esportes Adaptados**. 3ª ed. Barueri: Ed. Manole, p.229-247, 2004.

RAIMUNDO, Martins Celina Luísa. **Educação Física Inclusiva:** Atitudes dos Docentes. Movimento, vol. 20, núm. 2, pp. 637-657, abril-junho, 2014.

RAMOS, Valmor, Amândio Braga dos Santos Graça; NASCIMENTO Juarez Vieira do **O conhecimento pedagógico do conteúdo:** estrutura e implicações à formação em educação física." Revista brasileira de educação física e esporte V. 22.2, P. 161-171, 2008.

RECHINELI, A.; PORTO, E. T. R.; MOREIRA, W. W. **Corpos Deficientes, Eficientes e Diferentes:** uma visão a partir da Educação Física. Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, v.14, n.2, p. 293- 310, 2008.

RODRIGUES, D. **A Educação Física perante a educação inclusiva:** reflexões conceptuais e metodológicas. Revista da Educação Física da UEM, Maringá, v. 14, n. 1, p. 67-73, 2003.

ROZEK, Marlene. **A formação de professores na perspectiva da inclusão educativa** (Cap 9). In: Stobäus, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mouriño. Educação especial: em direção à educação inclusiva. Edipucrs, p.129-140, 2012

SALERNO, Marina Brasiliano; ARAÚJO, Paulo Ferreira de. **Esporte adaptado como tema da educação física escolar**. Conexões: revista da Faculdade de Educação Física da Unicamp, Campinas, v. 6, ed. especial, p. 212-221, jul. 2008.

SAMPAIO , Rosana Ferreira; LUZ, Madel Terezinha Luz. **Funcionalidade e Incapacidade Humana**: explorando o escopo da classificação internacional da Organização Mundial da Saúde. Rio de Janeiro: Caderno Saúde Pública, 2009

SANT'ANNA, F.M. et al. **Planejamento de ensino e avaliação**. 11.ed. Porto Alegre: Ed. Sagra Luzzato, 1998.

SANT'ANA, Izabella Mendes. **Educação inclusiva: concepções de professores e diretores.** Revista Psicologia em estudo. v. 2, 10.2 p. 227-234, 2005.

SANTOS Nubia Mendes; REZENDE, Marilia de Moraes, et al. **Perfil clínico e funcional dos pacientes com Distrofia Muscular de Duchenne Assistidos na Associação Brasileira de Distrofia Muscular (ABDIM)**. Revista Neurociências, 2006.

SASSAKI, Romeu Kuzami. **Acessibilidade na Inclusão Escolar e Laboral.** In: FERREIRA, Eliane Lucia (Org.). Educação Física Inclusiva, v. 4. Juiz de Fora: NGIME/UFJF, 2013.

SASSAKI, Romeu Kuzami. **Acessibilidade na Inclusão Escolar e Laboral.** In: FERREIRA, Eliane Lucia (Org.). Educação Física Inclusiva, v. 4. Juiz de Fora: NGIME/UFJF, 2013.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº19/CME**. Disponível em <http://www.caxias.rs.gov.br/educacao/texto.php?codigo=258> Acessado em: 22 out. De 2015.

SILVA, Aline Maira da; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Família de crianças com deficiência e profissionais:** componentes da parceria colaborativa na escola. Revista brassileira de educação especial: p. 217-234, 2008.

SILVA, Régis Henrique dos Reis; SOUSA, Sônia Bertoni; VIDAL, Maria Helena Candelori. **Dilemas e Perspectivas Da Educação Física Diante Do Paradigma Da Inclusão.** Pensar a Prática 11/2: 125-135, maio/ago, 2008.

SKLIAR, Carlos Bernardo ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. Orientación y sociedad, v. 8, p. 1–17, dez. 2008.

SKLIAR, Carlos Bernardo. A educação e a pergunta pelos Outros. Diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros". **Ponto de Vista,** Florianópolis, n.05, p. 37-49, 2003.

SKLIAR, Carlos Bernardo. **Educação & exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Mediação, 2ª Ed. 2000.

SKLIAR, Carlos Bernardo. **Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas-e novas-fronteiras em educação!.** Pro-posições v. 12.2-3, p. 11-21, 2016

SOARES, Carmen. **Educação Física:** raízes europeias e Brasil. 3ªed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SOBRINHO, Pedro Américo de Souza. **Voleibol com Balões.** In: FERREIRA, Eliane Lucia (orgs.). Educação Física Inclusiva, v. 3. Juiz de Fora: NGIME/UFJF, 2013.

SOLER, Reinaldo. **Brincando e aprendendo com os jogos cooperativos**. Rio de Janeiro-2ª edição: Sprint, 2008.

SOLER, Reinaldo. **Brincando e aprendendo na educação física especial:** planos de aula. Rio de Janeiro: Sprint, 2002.

SOLER, Reinaldo. **Educação Física Inclusiva na Escola:** em busca de uma escola plural. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

SOLER, Reinaldo. **Educação Física:** uma abordagem cooperativa. Rio de Janeiro: Sprint, 2006.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William; LOPES Magda França. **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STAKE, R. E. **Handbook of Qualitative Research.** Sage Publications, Thousand Oaks, 1994.

STIGGER, Marco Paulo. **Educação Física, esporte e diversidade**. Autores Associados, 2005.

STRULLY, Jeffrey L.; STRULLY Cindy, **As amizades como um objetivo educacional**: O que aprendemos e para onde caminhamos. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William; LOPES Magda França. Inclusão: um guia para educadores. p.169-183, 1999.

TEIXEIRA, Ana Maria Fonseca; RIBEIRO, Sonia Maria. **Basquetebol em cadeira de rodas:** manual de orientação para professores de educação física - Brasília : Comitê Paraolímpico Brasileiro, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Bases teórico-metodológicas preliminares da pesquisa qualitativa em ciências sociais.** Porto Alegre: Faculdades Integradas Ritter dos Reis, 2001.

TUBINO, Manoel. **As teorias da educação física e do esporte**. São Paulo: Ed. Manole, 2002.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Salamanca/Espanha: UNESCO, 1994.

VANZELLA, Lila Cristina Guimarães. **O jogo da vida**: Usos e significações. 2009. 218 f. Tese (Doutorado) - Curso de Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-02092009-160733/pt-br.php>. Acesso em: 29 abri. 2017.

VENDITTI Jr, Rubens, SOUSA, Marlus Alexandre. **Tornando o jogo possível:** reflexões sobre a pedagogia do esporte, os fundamentos dos jogos desportivos coletivos e a aprendizagem." **Pensar a pratica** 11.1 (2008): 47-58, 2008.

VIEIRA, Ivaldo Brandão. **Atividades e Esporte Inclusivos para Pessoas com Deficiência Física.** In: FERREIRA, Eliane Lucia (orgs.). Educação Física Inclusiva, v. 5. Juiz de Fora: NGIME/UFJF, 2013.

WINNICK, Joseph P. **Educação física e esportes adaptados**. Tradução [3ª Ed. original] de Fernando Augusto Lopes – Barueri-SP: Manole, 2004.

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM OS PROFESSORES

1- Qual é seu tempo de graduação?
2- Qual é seu tempo de docência?
3- Durante sua formação acadêmica, você teve acesso a conhecimentos relativos à inclusão de estudantes com deficiência?
4- Você possui alguma especialização voltada ao atendimento de estudantes com deficiência?
5- Já participou de cursos na área de Educação Física para estudantes com deficiência?
6- Você trabalha ou trabalhou com estudantes com deficiência física severa? Comente.
7- Em que ano você participou do Festival de *Fusen*?
8- Quais são os desafios para incluir o estudante com deficiência física severa nas aulas de Educação Física?
9- Você já utilizou ou utiliza alguma estratégia especifica para incluir o estudante com deficiência física severa nas aulas de Educação Física? Qual(is)?
10- Há quanto tempo você conhece o *Fusen*? Já utilizou com seus alunos?
11- Você realizou alguma adequação/adaptação para permitir a participação do estudante com deficiência física severa na prática do *Fusen*? Qual(is)?
12- Com que turmas você trabalhou o *Fusen*?
13- Você percebe dificuldades para o ensino do *Fusen*?
14- Como foi a experiência da utilização do jogo de *Fusen* na inclusão de estudantes com deficiência física severa?
15- Como foi a relação do estudante com deficiência física severa e os demais colegas no decorrer na prática do *Fusen*?
16- Como você percebe a relação do estudante sem deficiência com o *Fusen*?
17- Além do *Fusen*, você realizou ou realiza alguma atividade para a inclusão do estudante com deficiência física severa? Comente.

APÊNDICE B

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL (TAI)

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, INOVAÇÃO
E DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL (TAI)

Eu, _____, responsável pela _____ fui informado (a) de forma clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas sobre a pesquisa com o título: "O Jogo de *Fusen* como Recurso Pedagógico na Inclusão de Estudantes com Deficiência Física Severa nas Aulas de Educação Física". O estudo objetiva avaliar a contribuição do jogo de *Fusen* (vôlei com balão) como recurso pedagógico na inclusão de estudantes com deficiência física severa em aulas de Educação Física. Fui informado(a) de que a constituição de dados com os professores ocorrerá por meio de entrevistas na escola. Tenho conhecimento de que a constituição dos dados para o referido estudo será posterior à aprovação da Instituição acima citada, que sob sigilo ético não será mencionada em nenhum momento. Tenho ciência de que a qualquer momento poderei solicitar novas informações com o autor do projeto, o mestrando Tiago José Frank, ou com sua orientadora, pelo telefone: (54) 9972-0242 ou pelo e-mail: tiagojfrank@gmail.com

Nome	Assinatura da Escola	Data
Nome	Assinatura do Pesquisador	Data
Nome	Assinatura da Testemunha	Data

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, INOVAÇÃO
E DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

ANEXO C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PROJETO: O JOGO DE *FUSEN* COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA FÍSICA SEVERA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - EQUIPE DOCENTE

Projeto de Pesquisa: O Jogo de *Fusen* Como Recurso Pedagógico na Inclusão de Estudantes com Deficiência Física Severa nas Aulas De Educação Física

Pesquisadores responsáveis: Profa. Dra. Cláudia Alquati Bisol e Profº. Tiago José Frank

Instituição: Universidade de Caxias do Sul

Introdução: Este documento contém informações sobre os procedimentos de pesquisa e sua assinatura representa sua anuência em permitir que os dados sejam coletados por meio de entrevistas.

Objetivo: Avaliar a contribuição do jogo de *Fusen* como recurso pedagógico na inclusão de estudantes com deficiência física severa em aulas de Educação Física.

Procedimentos: O procedimento de coleta de dados será realizado por meio de entrevistas com professores que tenham utilizado ou que utilizem o jogo de *Fusen* como recurso pedagógico na inclusão de estudantes com deficiência física severa nas aulas de Educação Física.

Desconforto e Riscos: O estudo apresenta riscos mínimos aos participantes, visto que se constitui de entrevistas, sem intervenções clínicas. No entanto, é possível que as entrevistas gerem desconforto (constrangimento) nos participantes e esses podem desistir da participação na pesquisa a qualquer momento.

Benefícios: Os resultados desse estudo serão úteis para a compreensão do cenário da inclusão escolar, podendo servir também como contribuição para os processos educacionais inclusivos na área da educação física.

Alternativas: Sua participação é voluntária e poderá contribuir para a investigação do problema de pesquisa descrito nos objetivos desse documento. A efetivação do envolvimento com esta pesquisa somente se dará a partir da assinatura deste termo, com o qual estará consentindo em participar do trabalho, sendo-lhe reservado o direito de recusar-se a participar ou de desistir de sua participação a qualquer momento. Sua desistência ou não participação não irá prejudicá-lo e os dados obtidos a partir das coletas realizadas com você até o momento de sua desistência serão descartados.

Orçamento / Custos: Sua participação no estudo não acarretará nenhum custo para você, assim como também não lhe será disponibilizada nenhuma compensação financeira.

Confidencialidade: O pesquisador e sua orientadora certificaram-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais e as informações serão publicadas somente em eventos ou

periódicos científicos. De acordo com a Resolução 466/12, fica garantido o sigilo absoluto das informações obtidas nesta pesquisa, sendo a guarda dos materiais produzidos neste estudo de inteira responsabilidade do pesquisador. Após o período de cinco anos, os arquivos das gravações e transcrições que haviam sido guardados como evidências dos procedimentos realizados serão descartados.

Problemas ou perguntas: O pesquisador se compromete a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de informações que o/a participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente, pelo telefone do pesquisador (54) 9972 0242 ou pelo seu email tiagojfrank@gmail.com .

Termo de Consentimento

Após ter sido devidamente informado/a de todos os aspectos da pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, concordo em participar da referida pesquisa e participar da entrevista que poderá ser gravada, em áudio e/ou vídeo, e posteriormente transcrita pelo pesquisador.

Nome legível do participante:_____

Assinatura do participante:_____

Atesta-se que a natureza e o objetivo do estudo, bem como seus possíveis riscos e benefícios, foram esclarecidos junto ao participante. Acredita-se que ele recebeu todas as informações necessárias e que essas foram fornecidas em uma linguagem adequada e compreensível e que o (a) participante compreendeu tal explicação.

Pesquisadores responsáveis:
Nome: Tiago José Frank
Assinatura: _____

Nome: Claudia Alquati Bisol
Assinatura: _____

_____, _____ de _____ de _____.