

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.01.008

MOSTRA DE ATIVIDADES PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA DA DRE G (MOA): VIVENCIANDO A EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA

Roberto Jorge Guanaes Simões¹

José Luiz Padilha Aguilár²

Ana Lucia de Souza³

Angélica de Jesus Batista⁴

RESUMO

A Divisão dos Centros Educacionais Unificados (DICEU) da Diretoria Regional de Educação Guaianases (DRE G), pertencente à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, coordena projetos educacionais, culturais e esportivos dos Centros Educacionais Unificados e demais unidades educacionais da DRE G. O projeto Mostra de Atividades para Estudantes com Deficiência da DRE G (MoA) nasceu do seguinte desafio: desenvolver práticas paradesportivas que promovam o protagonismo infantojuvenil no âmbito das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs). O propósito deste artigo é refletir sobre a construção e a práxis da MoA. Esse projeto parte do princípio de que o planejamento e a concretização de suas ações devem implicar plena participação dos professores de Educação Física das EMEFs. Assim, a MoA incluiu uma oficina de formação docente, na qual priorizou-se a escuta crítico-reflexiva dos professores. Os integrantes da oficina projetaram

1 Mestre pelo Curso de Biotecnologia da Univ. de Mogi das Cruzes - SP, roberto.jorge@sme.prefeitura.sp.gov.br;

2 Graduado pelo Curso de Educação Física da Univ. de Mogi das Cruzes - SP, joseluizp@sme.prefeitura.sp.gov.br;

3 Graduada pelo Curso de História da Univ. de Mogi das Cruzes - SP, luciasouza@sme.prefeitura.sp.gov.br;

4 Doutoranda do Curso de Geografia Humana da USP - SP, angelica.jesus@sme.prefeitura.sp.gov.br.

e organizaram o evento denominado I MoA, do qual participaram estudantes com deficiência, familiares e educadores. A I MoA constituiu-se de um circuito de estações composto por cinco atividades paradesportivas não-competitivas. Para as próximas edições da MoA, vislumbram-se alguns aprimoramentos: (a) introdução de alguns conteúdos de estudo no percurso formativo (p.ex., linguagens paradesportivas, tipos de adaptação das atividades esportivas inclusivas, tipos de deficiência, complexidade das atividades físicas etc.); (b) participação de estudantes sem deficiência; (c) disseminação das práticas e materiais desenvolvidos durante a oficina pelo dia a dia das escolas; (d) sistematização de uma pesquisa-ação pedagógica com enfoque na análise crítico-reflexiva de registros docentes.

Palavras-chave: Mostra de Atividades para Estudantes com Deficiência (MoA), Oficina de Formação Docente, Circuito de Estações, Atividades Paradesportivas Não-Competitivas, Educação Física Inclusiva.

INTRODUÇÃO

A Divisão de Centros Educacionais Unificados (DICEU) da Diretoria Regional de Educação Guaianases (DRE G), pertencente à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME), coordena projetos educacionais, culturais e esportivos dos Centros Educacionais Unificados (CEUs) e demais unidades educacionais municipais de seus territórios, tendo por princípios os três conceitos orientadores do Currículo da Cidade: Educação Integral, Equidade e Educação Inclusiva (São Paulo, 2019, p. 12).

O projeto Mostra de Atividades para Estudantes com Deficiência da DRE G — representado pelo acrônimo MoA — foi idealizado e orientado pelo professor de Educação Física José Luiz Padilha Aguilar (conhecido como Padilha), responsável pelas ações esportivas da DICEU G e coautor deste artigo. A MoA nasceu do seguinte desafio: desenvolver práticas paradesportivas que promovam o protagonismo infantojuvenil no âmbito das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) da DRE G.

Os textos oficiais que regem a educação escolar promovida pela Rede Municipal de Ensino de São Paulo justificam o problema estruturante descrito acima ao preconizarem o pleno desenvolvimento dos estudantes com deficiência por meio de um atendimento educacional especializado e inclusivo, oferecido preferencialmente nas escolas regulares. Como contrapartida, a própria legislação reafirma a imprescindibilidade da formação continuada (capacitação) dos professores da Educação Básica regular.

Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988 diz o seguinte:

Art. 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.

[...]

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

[...]

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

[...] (Brasil, 1988, grifo nosso).

Destacamos alguns trechos da LDB 9.394/96:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

[...]

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

[...]

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

[...]

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

[...]

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

[...] (Brasil, 1996).

Sobre a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, conhecida como Convenção da Guatemala e celebrada em 1999, Mantoan (2015) nos ensina o seguinte:

O Brasil é signatário desse documento, que foi aprovado pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo n. 198, de 13 de junho de 2001, e outorgado pelo Decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001, da Presidência da República. Esse documento, portanto,

tem valor legal, já que se refere a direitos e garantias fundamentais da pessoa humana.

A importância dessa Convenção está no fato de que deixa clara a impossibilidade de diferenciação com base na deficiência, definindo a discriminação como

[...] toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência [...] que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais. (art. 1º, n. 2 “a”)

A mesma convenção esclarece que não constitui discriminação

[...] a diferenciação ou preferência adotada para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência. (art. 1º, n. 2, “b”) (Mantoan, 2015, pp. 41–42).

Dentre os princípios adotados pela Portaria Conjunta Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência (SMPED) e Secretaria Municipal de Educação (SME) nº 1, de 28 de setembro de 2021, destacam-se os seguintes:

O artigo 27, da Lei Federal nº 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI, [sic] o qual a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem;

O artigo 28, da Lei Federal nº 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI, em especial seu inciso X que incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

[...]

O artigo 4, inciso II, do Decreto Municipal nº 57.379, de 13 de outubro de 2016, que trata da formação específica dos professores para atuação nos serviços de Educação Especial e de formação

continuada dos profissionais de educação que atuam nas classes comuns das unidades educacionais, princípios que fundamentam a Política Paulistana de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva;

A Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência (ONU2007), ratificada no Brasil com status de emenda constitucional por meio dos Decretos nº 186/2008 e nº 6.949/2009, que indicam que as “pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação [sic] plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”;

[...] a Educação Especial é uma modalidade de ensino não substitutiva ao ensino regular, que perpassa todas as etapas e modalidades do Sistema Municipal de Ensino, e será ofertada em consonância com a legislação vigente, com os documentos e diretrizes desta Secretaria;

[...] (São Paulo, 2021).

Enfatizamos as seguintes deliberações da Portaria Conjunta SMPED e SME nº 01/2021:

Art. 1º Constituir ações conjuntas entre a SME e a SMPED visando a formação continuada dos professores da Rede Municipal de Educação na Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, que objetiva, principalmente:

- I) a promoção de cursos de capacitação profissional;
- II) formação e informação contínua sobre a temática, trabalhando em articulação com os demais serviços da rede municipal.
- III) formação de turmas de Pessoas com Deficiência para as atividades, cursos, oficinas da SMPED, por meio de parcerias.

[...]

Art. 3º Compete à SME, dentro de suas atribuições legais, apoiar e desenvolver projetos de capacitação profissional para melhoria das ações formativas e inclusão dos Municípios na educação, viabilizando a realização de cursos de capacitação profissional.

Parágrafo único: A realização dos cursos ou atividades referidos poderá ser proposta com base em pesquisas de mercado ou de acordo com determinada necessidade coletiva consensual (São Paulo, 2021).

O Currículo da Cidade para o Ensino Fundamental começou a ser implementado na Rede Municipal de Ensino de São Paulo em 2018. Logo na apresentação desse documento, lê-se o seguinte:

O Currículo da Cidade foi construído para todos os estudantes da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, inclusive os que necessitam de atendimento educacional especializado – aqueles que têm algum tipo de deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação (São Paulo, 2019, p. 11).

De fato, a *Educação Inclusiva* é um dos “três conceitos orientadores” estabelecidos pelo documento.

Educação Inclusiva: Respeitar e valorizar a diversidade e a diferença, reconhecendo o modo de ser, de pensar e de aprender de cada estudante, propiciando desafios adequados às suas características biopsicossociais, apostando nas suas possibilidades de crescimento e orientando-se por uma perspectiva de educação inclusiva, plural e democrática (São Paulo, 2019, p. 12).

São a partir de nossas diferenças que se constituem as diversas identidades individuais, coletivas, psicobiofísicas, de classe, de gênero, étnico-raciais, culturais, socioeconômicas etc. O Currículo da Cidade ressalta que a própria identidade brasileira é “[...] múltipla, diversa, diferente, rica e insubstituível” (São Paulo, 2019, p. 25).

O documento contribui para a superação da escola tradicional, marcada pela padronização, homogeneização e normatização, proclamando a urgência de se “incorporar todas as diferenças na dinâmica educacional” (São Paulo, 2019, p. 25).

Na perspectiva da Educação Inclusiva, ensinar bem significa ensinar a todos. A corporificação desse conceito orientador exige a invenção de estratégias, adequações, caminhos, atividades e propostas pedagógicas diversificadas, objetivando que todos os estudantes sejam adequadamente desafiados a participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos, habilidades e competências curriculares.

No volume do Currículo da Cidade dedicado ao componente curricular Educação Física, “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” envolvendo diferentes tipos de linguagem do paradesporto atravessam os três ciclos do Ensino Fundamental, a saber, Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral. Vale

ressaltar que a promoção do protagonismo juvenil também é um objetivo que percorre esse documento curricular todo (São Paulo, 2019).

O propósito deste artigo é refletir criticamente sobre o processo de construção e sobre a práxis político-pedagógica da MoA.

METODOLOGIA

DA CONSTRUÇÃO DA I MOA

O primeiro procedimento realizado pelo idealizador da MoA foi traçar os princípios desse projeto.

Algumas questões-problemas iniciais impuseram-se: Quais serão as práticas esportivas? Onde ocorrerão? Qual é a compreensão dos envolvidos a respeito de esporte inclusivo? Quais serão as necessidades logísticas (p.ex., transporte, alimentação etc.) e os recursos disponíveis? Quais serão as características do público-alvo (p.ex., quantidade de pessoas atendidas, faixa etária, tipos de deficiência, necessidades etc.)? Quais são as possibilidades de participação e de contribuição dos CEUs, EMEFs, DICEU G, Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão da DRE G (CEFAI G), DRE G e SME? Quais são as possibilidades de parcerias externas?

A fim de coletar dados que ajudassem a responder preliminarmente essas questões, Padilha realizou as ações enumeradas abaixo:

1. Análise inicial e informal das potencialidades da DRE G, DICEU G e CEFAI G.
2. Visitas aos CEUs com o propósito de conhecer seus tempos-espacos, analistas de esporte, coordenadores de projetos de esporte e lazer, coordenadores do núcleo de esporte e lazer, gestores, públicos e recursos materiais.
3. Visitação ao Centro de Treinamento Paralímpico Brasileiro (CTPB), localizado no Parque Fontes do Ipiranga, Zona Sul da cidade de São Paulo. Nessa ocasião, Padilha buscou estabelecer vínculos com profissionais do CTPB e inteirar-se sobre as possibilidades de excursões escolares, formação docente e utilização das estruturas do CTPB por crianças e adolescentes da DRE G. Ademais, teve a oportunidade de

assistir a uma competição de atletismo para crianças e adolescentes com deficiência.

Um trajeto formativo com professores de Educação Física das EMEFs da DRE G foi iniciado. Uma visitação coletiva ao CTPB ocorreu em 23 de junho de 2022. Participaram não só educadores físicos mas também coordenadores pedagógicos, professores de apoio e acompanhamento à inclusão (PAAIs), professores de atendimento educacional especializado (PAEEs), estagiárias do programa Aprender Sem Limites, analistas de esporte, coordenadores de esporte etc. Além disso, foram realizadas cinco reuniões no decorrer de 2023: em 29 de março, 26 de abril, 6 de julho, 3 de agosto e 13 de setembro. Nessas oportunidades, Padilha priorizou a escuta atenta, coletiva, crítica e reflexiva dos professores de Educação Física com vista a compreender suas rotinas, práticas em relação aos estudantes com deficiência, concepções, possibilidades e propostas. Sugeriu-se aos professores participantes da MoA a criação de uma organização em circuito composta por cinco estações (ver a seção Resultados e Discussão). Os professores foram divididos em cinco grupos de trabalho, de modo que cada grupo ficou responsabilizado pelo planejamento de uma estação. O trabalho dos grupos pautou-se pelos seguintes pontos: espaço, material, objetivo e dinâmica das respectivas estações. As produções parciais de cada grupo foram sendo compartilhadas e discutidas com todos os outros grupos, por WhatsApp e pessoalmente nas reuniões posteriores. O circuito de estações planejado pelos professores materializou-se no evento denominado I Mostra de Atividades para Estudantes com Deficiência da DRE G (I MoA), que ocorreu em 22 de agosto de 2023. Na quinta reunião (13/09/2023), ocorreu a avaliação da I MoA: organizou-se uma roda de conversa, na qual os educadores físicos apontaram os acertos e falhas do evento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, o idealizador da MoA traçou os princípios desse projeto:

1. O planejamento e a concretização das ações da MoA devem implicar plena participação dos professores de Educação Física das EMEFs da DRE G.

2. As discussões devem partir das concepções de inclusão de todos os professores envolvidos, superando-as.
3. As ações inclusivas devem ser consonantes com os textos legais, com o Currículo da Cidade e com as orientações técnicas do CEFAI G.
4. Os educadores precisam desenvolver o pensamento reflexivo, pois devem manter constantemente atitudes de aceitação e de respeito às características individuais dos estudantes, reconhecendo e modificando situações, práticas, atitudes, falas e pensamentos excludentes.

A escuta dos educadores físicos trouxe à tona muitas dificuldades enfrentadas por esses profissionais no chão de escola. Não obstante, ficaram evidentes o anseio e a esperança de concretizarem uma prática docente inclusiva que faça a diferença para os estudantes com deficiência.

Os professores externaram o receio de que as atividades do projeto resultassem na exposição inadequada e discriminação dos educandos. Também estavam preocupados com a integridade física das crianças e adolescentes. Esses cuidados levaram os professores a decidir que, naquela fase inicial e experimental do projeto, as atividades paradesportivas desenvolvidas deveriam ser direcionadas a um grupo de estudantes relativamente pequeno e composto exclusivamente de crianças e adolescentes com deficiência. Os professores argumentaram que, dessa forma, esses estudantes teriam melhor acompanhamento e oportunidades para apropriarem-se das práticas esportivas propostas. Ademais, os professores teriam melhores condições de analisar a participação dos estudantes, visando aprimorar o projeto (reelaboração da prática por meio da pesquisa-ação; ação-reflexão-ação). Por outro lado, Padilha reforçou que as atividades paradesportivas desenvolvidas na oficina da MoA deveriam retornar às escolas, sendo experienciadas conjuntamente por educandos com deficiência e sem deficiência.

Não obstante, a reflexão coletiva e os debates sobre se as práticas paradesportivas da MoA teriam, ou não, aspecto competitivo perduraram até o encontro formativo que antecedeu a participação das crianças e jovens (concretização da I MoA). Esse encontro — a quarta reunião formativa — ocorreu em 03 de agosto de 2023, no CEU Água Azul, e incluiu a presença de duas PAAIs do

CEFAI G: as professoras Daniele Silva Fernandes⁵ e Viviane Evelyn Cruz Pereira⁶. Nessa ocasião, reforçou-se que o trabalho pedagógico envolvendo crianças e jovens com deficiência exige conhecimento do público-alvo e atenção intensificada sobretudo quanto à linha do tempo (organização dos acontecimentos) e aos recursos humanos, logísticos, materiais e prediais necessários a um acolhimento seguro e digno. Ainda nesse encontro, debateu-se sobre quais “dimensões sociais do esporte” a MoA deveria adotar (Tubino, 2001).

As intervenções das PAAls foram fundamentais para a construção coletiva do entendimento de que as atividades da MoA deveriam retroalimentar as práticas esportivas desenvolvidas no chão de escola. Ou seja, (1) o projeto deveria estar alicerçado no currículo oficial (Currículo da Cidade, textos legais, projetos político-pedagógicos das EMEFs etc.). (2) A MoA deveria considerar as reais condições das escolas, pois, apenas dessa forma, (3) suas atividades paradesportivas poderiam ser readequadas aos tempos-espacos escolares, qualificando-os. Dessa forma, consolidou-se a certeza de que a MoA é um projeto de esporte-educação, e não de esporte-performance (Tubino, 2001).

O principal equívoco histórico do entendimento do esporte-educação é a sua percepção como um ramo do esporte-performance, ou de rendimento. Nesta percepção equivocada, as competições escolares, que deveriam ter um sentido educativo, em vez disto, simplesmente reproduzem as competições de alto nível, com todas as suas características, inclusive com seus vícios, deformando qualquer conceito de educação. A educação, que tem um fim eminentemente social, ao compreender o esporte como manifestação educacional, tem que exigir do chamado esporte-educação um conteúdo fundamentalmente educativo (Tubino, 2001, p. 35).

No método de ensino-aprendizagem chamado de *circuito de estações* (ou *organização em circuito* ou *circuito por estações* etc.), o tempo-espaço da aula de Educação Física subdivide-se em cerca de quatro atividades (estações) diferentes, executadas simultaneamente por grupos de estudantes. Nas palavras de Quina (2009), “Cada grupo ocupa uma estação, onde executa, durante um dado tempo, um determinado exercício ou uma sequência de exercícios.

5 Pós-graduação lato sensu em *Educação Inclusiva e Deficiência Intelectual* pela PUC-SP.

6 Pós-graduação lato sensu em *Educação Especial com Ênfase em Deficiência Intelectual, Física e Psicomotora* pela Faculdade São Luís.

Passado o tempo programado, todos os grupos mudam de estação – isto é, ‘rodam’” (p. 44). O tempo de parada em cada estação deve ser diretamente proporcional à atratividade dos exercícios que a compõem. Quina (2009, p. 44) recomenda o tempo máximo de 20 minutos para “exercícios [...] atraentes e motivantes” e o tempo máximo de 10 minutos para “exercícios [...] pouco motivantes”. O circuito de estações contribui para o respeito à diversidade das formas de aprender presentes em uma sala de aula heterogênea. De fato, esse método possibilita que os estudantes mobilizem uma maior variedade de materiais, linguagens, habilidades etc. em seus percursos de aprendizagem. Permite também que o professor intensifique sua atenção às atividades mais difíceis e/ou aos estudantes com maiores dificuldades de aprendizagem (Quina, 2009, p. 44).

Os professores participantes da MoA planejaram uma ação pedagógica na forma de circuito de estações. Os planos das estações foram finalizados, corrigindo-se características iniciais de esporte-performance. O Quadro 1 consiste numa síntese do circuito de estações da I MoA.

Quadro 1 – Descrição das estações da organização em circuito da I MoA

CIRCUITO DE ESTAÇÕES	
Estação Acerte o Alvo	
Objetivo	Acertar o centro do alvo arremessando as bolas do jogo.
Materiais	Alvo revestido de velcro (ganchos); bolas de meia revestidas de velcro (argolas); fita para demarcação de piso, estacas e placas para a sinalização das distâncias de lançamento.
Espaço	Área de 5 m × 8 m; demarcação das distâncias de arremesso; alvo fixado em frente à zona de lançamento.
Dinâmica	As distâncias de lançamento são propostas pelo professor objetivando desafiar adequada e proficuamente os participantes. O estudante arremessa a bola mediante sinal sonoro ou visual. Cada estudante poderá realizar três arremessos.
Estação Acerte o Gol	
Objetivo	Acertar os gols dispostos em diferentes distâncias do lançador.
Materiais	Gols (minitraves com aproximadamente 50 cm de largura e 50 cm de altura); placas de pontuação; fita para demarcação de piso (delimitação da zona de lançamento); bola de iniciação número (tamanho) 10 ou bola similar.
Espaço	Área mínima de 15 m × 20 m, dividida em zona de lançamento e área de jogo.
Dinâmica	O estudante chuta ou arremessa a bola mediante sinal (sonoro ou visual). Cada jogador poderá realizar três lançamentos.

CIRCUITO DE ESTAÇÕES	
Estação Bocha Adaptada	
Objetivo	Aproximar as bolas do bolim.
Materiais	“Bolas de bocha” e um “bolim” improvisados (bolinhas de borracha adquiridas em “lojas de R\$ 1,99”, armarinhos etc.); fitas para demarcação de piso.
Espaço	Área de 12 m × 6 m, dividida em zona de lançamento e área de jogo.
Dinâmica	Em pé ou sentado, mediante sinal sonoro ou visual, o estudante arremessa a bola. Cada jogador poderá realizar três lançamentos.
Estação Fut Guia	
Objetivo	Acertar o gol.
Materiais	Bola de futsal comum ou com guizo, apito e venda (tapa olhos).
Espaço	Quadra de futsal
Dinâmica	Bola posicionada no centro da quadra. Com os olhos vendados, o jogador conduz e chuta a bola com o intuito de acertar o gol. Caso se utilize uma bola comum, o jogador deverá ser orientado por um chamador. O estudante inicia a jogada mediante sinal sonoro (apito).
Estação Revezamento	
Objetivo	Executar um percurso (ida e volta), entregando o bastão para o próximo participante da equipe.
Materiais	Fita para demarcação de piso, bastões de revezamento, apito e cinco cones.
Espaço	Área de 15 m × 20 m. Demarcações: cinco raias, largada/chegada, cinco cones (um cone posicionado no final de cada raia).
Dinâmica	Mediante sinal sonoro ou visual, o primeiro da fila (raia) começa a percorrer a pista. Após os 20 metros da ida, o estudante contorna o cone, partindo para os 20 metros finais (volta). Terminado o trajeto, o corredor entrega o bastão para o próximo da fila. Outros pontos de revezamento podem ser inseridos no percurso. O participante pode realizar o percurso caminhando, correndo, em cadeira de rodas etc.

O professor de Artes Onézio Eufrazio da Cruz⁷, membro da DICEU G, ilustrou de maneira lúdica o funcionamento de cada estação da I MoA, contribuindo para difundir o entendimento sobre as estações entre as crianças e jovens. Neste artigo, selecionamos um dentre esses cinco desenhos (Fig. 1).

7 Pós-graduação lato sensu em Arte, História e Educação nos Museus Paulistas pelo IMEP Educacional.

Figura 1 – Ilustração lúdica de uma das estações da organização em circuito da I MoA



Autor: Onézio Eufrazio da Cruz. Fonte: arquivo da DICEU G.

Das 19 EMEFs presentes na primeira reunião formativa, 10 chegaram até a I MoA (culminância do projeto): EMEF Anna Lamberg Zeglio, EMEF Dias Gomes, EMEF Elias Shammass, EMEF CEU Inácio Monteiro, EMEF CEU Jambeiro, EMEF Madre Joana Angélica de Jesus, EMEF João Ribeiro de Barros, EMEF José Augusto Cesar Salgado, EMEF CEU Lajeado, EMEF Mauricio Goulart. Com o auxílio do CEFAI G, cada EMEF citada selecionou 12 estudantes com deficiência para participarem do evento. A I MoA ocorreu em 22 de agosto de 2023, das 08h às 12h, no bloco esportivo e cultural do CEU Água Azul. No total, cerca de 200 pessoas — entre estudantes, familiares, professores de Educação Física, auxiliares de vida escolar (AVEs), estagiários etc. — estiveram presentes no evento (Fig. 2). A coordenação de cada estação ficou a cargo de duas escolas. Nos espaços das atividades, foram fixados cartazes contendo as ilustrações das estações, acompanhadas de suas respectivas descrições por escrito. Foram providenciados quatro ônibus para transportar os estudantes de suas unidades educacionais até o CEU Água Azul; dez monitores recreativos para auxiliar nas estações; e serviço de *coffee break* para a recepção de todos os participantes. Ao final das atividades, todos os estudantes foram premiados com medalhas iguais. Cada EMEF ganhou um troféu.

Figura 2 – Educadores participantes da I MoA



Fonte: arquivo da DICEU G.

Na última reunião formativa, ocorrida em 13 de setembro de 2023, os professores participantes avaliaram a I MoA apontando seus pontos positivos e negativos (Quadro 2).

Quadro 2 – Avaliação da I MoA pelos professores participantes

Pontos Positivos	<p>Estudantes, familiares, professores e pessoal de apoio participaram intensamente do evento.</p> <p>O protagonismo das crianças e adolescentes com deficiência proporcionou evidente contentamento aos próprios estudantes, a seus familiares e educadores.</p> <p>As premiações (iguais para todos os estudantes) intensificaram essas emoções.</p> <p>Os professores que chegaram até a I MoA tiveram apoio das equipes gestoras de suas escolas.</p> <p>A comunicação da DICEU G com os professores e equipes gestoras das EMEFs foi eficiente e eficaz.</p>
Pontos Negativos	<p>O microfone e o amplificador utilizados pela organização do evento produziram um som inadequadamente baixo.</p> <p>Faltou um ambiente adequado para a higienização dos estudantes.</p>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O método de formação docente adotado na MoA aproxima-se do modelo de *oficina de ensino*. Trata-se de uma metodologia ativa, uma vez que requer o protagonismo dos aprendentes e uma abordagem investigativa, reflexiva e criativa (FILATRO; CAVALCANTI, 2023, p. 28). Não obstante, a oficina de ensino caracteriza-se essencialmente pela produção coletiva de “algo para ser utilizado” (Ander-Egg, 1991, p. 10 *apud* Vieira; Volquind, 1996, p. 11). Portanto, esse método de ensino-aprendizagem promove o desenvolvimento da práxis, “[...] que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação” (Freire, 1981, p. 108). Nas palavras de Ander-Egg (1991, p. 36 *apud* Vieira; Volquind, 1996, pp. 11–12), “Uma Oficina é uma prática iluminada pela teoria, com a qual adquire a capacidade de aplicar os conhecimentos teóricos e de dar às ações uma perspectiva e significação que transcende enquanto ato concreto”. No transcorrer da oficina de formação docente da MoA, os educadores físicos foram protagonistas da produção coletiva de práticas paradesportivas com potencial para transformar o ensino-aprendizagem da Educação Física no dia a dia das escolas; em especial, transformar a participação dos estudantes com deficiência nas aulas desse componente curricular, visibilizando-os, protagonizando-os e, portanto, promovendo um empoderamento que vai muito além dos tempos-espacos escolares.

Sendo práxis, uma oficina de ensino reclama a compreensão da realidade. Implica também troca de experiências entre os participantes (Vieira; Volquind,

1996, p. 17). Com efeito, a MoA promoveu um processo de reflexão coletiva a respeito das bases concretas e conceituais sobre as quais os próprios participantes erigiam suas práticas docentes. Para Vieira e Volquind (1996), “[...] o fio condutor da Oficina é a ação, que se desenrola em uma realidade, onde irá acontecer a construção dos conceitos” (p. 13).

De acordo com Munster (2013), “No Brasil, muitos estudantes com deficiências permanecem excluídos ou tem sua participação limitada nas aulas de Educação Física, embora seja esta um componente curricular obrigatório em diferentes níveis do ensino básico” (p. 28).

Conjecturamos algumas causas da lentidão com que a Educação Física se abre aos preceitos da Educação Inclusiva: (1) A hegemonia midiática do esporte-performance e a conseqüente ascendência dos princípios dessa “dimensão social do esporte” sobre o esporte-educação e sobre o esporte-participação. Em uma sociedade neoliberal, cada vez mais ególatra e competitiva, há uma generalizada obsessão pelo corpo “perfeito”, fama e dinheiro desmedido.

Nesse cenário, é forte a ideia de “competição pela competição”. Prioriza-se a descoberta e o desenvolvimento de talentos esportivos, a execução de movimentos ideais, a hipertrofia, a conquista do primeiro lugar do pódio, o estabelecimento de recordes etc. (2) A remanescência da *tendência esportivista* (ou *competitivist*) da Educação Física. No Brasil, esse modelo vigorou durante a Ditadura Militar (1964–1985). Em conformidade com a *Educação Física Esportivista*, “Os professores [...] deveriam deixar de lado os aspectos sociais, educativos e afetivos e se preocupar somente com o rendimento e o aprimoramento das habilidades esportivas (FERREIRA, 2009)” (Ferreira; Sampaio, 2013, pp. 9–10).

[...] a tendência Esportivista ainda hoje é muito representativa na área da Educação Física Escolar. Seus métodos, conteúdos, formas e meios se resumem, como o nome já informa, à prática esportiva, com todas as suas normas, técnicas, táticas e busca de *performances*. Talvez esta seja a tendência que mais raízes deixou na prática da Educação Física Escolar (FERREIRA, 2009) (Ferreira; Sampaio, 2013, p. 11).

(3) É possível que os avanços pedagógicos demorem mais a se desenvolver no âmbito da Educação Física, pois esse componente curricular é relegado em relação àquelas disciplinas escolares cujos conteúdos, habilidades e competências atenderiam mais imediatamente às demandas do mercado do trabalho.

Por conseguinte, a formação continuada dos professores de Educação Física seria preterida pelas redes de ensino e coordenadores pedagógicos.

Sobretudo a terceira hipótese coaduna-se com resultados obtidos por Fiorini e Manzini (2012) *apud* Munster (2013):

Entre as várias dificuldades para se efetivar o processo de inclusão nas aulas de Educação Física, Fiorini (2012) destaca o despreparo profissional e o desconhecimento por parte dos professores entrevistados acerca do que é possível ou não modificar nos programas de ensino, tais como estratégias (procedimentos) e recursos pedagógicos orientados às necessidades dos estudantes com deficiência (Munster, 2013, p. 28).

Nas palavras de seu idealizador, a MoA buscou “[...] promover a compreensão de que o esporte não se reduz à seleção e formação de campeões. O esporte-educação é um elemento transformador da rotina, hábitos, gostos e saúde biopsicossocial dos estudantes” (Padilha, comunicação pessoal, fevereiro de 2024). De fato, o professor de Educação Física precisa levar o estudante a conscientizar-se de seus próprios desafios, resultados e conquistas. O outro não representa um padrão absoluto, tampouco posso me isolar. Em certa medida, é a existência do outro que me desafia. Aqui é impossível não lembrarmos dos seguintes versos de Mário de Sâ-Carneiro, cantados por Adriana Calcanhotto: “Eu não sou eu nem sou o outro, Sou qualquer coisa de intermédio” (Orpheu, 1915, posição 102; O Outro, 2000). É nesse sentido que a *Educação Integral* — um conceito orientador do Currículo da Cidade — preconiza “[...] a conquista da autonomia plena e [...] a resignificação do indivíduo por ele mesmo e na sua relação com os demais” (São Paulo, 2019, p. 20).

Não obstante, a concretização da Educação Inclusiva nos tempos-espacos dedicados ao componente curricular Educação Física não implica apenas a substituição do paradigma esporte-desempenho pelo paradigma esporte-educação. Esse desafio também é técnico. Os professores de Educação Física precisam dominar técnicas, estratégias e recursos necessários às adaptações curriculares e metodológicas desse componente curricular. Com esse intuito, a MoA optou por oferecer aos educadores físicos um tempo-espaco de formação e criação ao invés de tentar reduzi-los a meros executores impondo-lhes essas ou aquelas práticas pretensamente inclusivas. Acreditamos que o desenvolvimento da competência docente de agir de maneira reflexiva, contextualizada, fundamentada e transformadora é a melhor estratégia formativa para consolidar

a Educação Física Inclusiva no chão de escola. De outra forma, corre-se o risco de que as ações inclusivas da MoA fiquem restritas a um laborioso evento anual.

Munster (2013) abstrai alguns princípios da obra *Strategies for Inclusion: a handbook for Physical Educators*, de Lauren J. Lieberman e Cathy Houston-Wilson (2002). Dentre esses princípios, destacamos o seguinte: “Oferecer a mesma variedade de jogos, esportes e atividades recreativas às crianças que apresentam ou não deficiência” (Munster, 2013, p. 29). Justiça seja feita, essa já era uma orientação do CEFAL G. Por outro lado, sendo a MoA um tempo-espaço processual, dialógico e formativo, e não imediatista, impositivo e conformativo, foi imprescindível compreender os receios e a insegurança iniciais que levaram os professores a decidir que somente estudantes com deficiência participariam da I MoA. Com efeito, referindo-se a adaptações pedagógicas inclusivas, Munster (2013) diz o seguinte:

As propostas curriculares sugeridas pelas instâncias governamentais brasileiras não fornecem indicativos acerca de como promover tais ajustes no currículo e no âmbito das adaptações metodológicas; tampouco o professor, como um dos agentes responsáveis pelo processo ensino-aprendizagem, sente-se preparado para efetuarlos (p. 29).

Ademais, esse momento inicial, de participação exclusiva dos estudantes com deficiência, facilitou a criação de atividades esportivas que, de fato, têm potencial para desenvolver o protagonismo desse público-alvo e garantir seu “[...] direito de maximizar suas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento pessoal” (Munster, 2013, p. 32).

[...] esse aluno não deve ficar ocioso, sendo sumariamente dispensado da atividade, atuando como mero expectador ou desempenhando subpapéis, tais como auxiliar na contagem (placar), ajudar a bater corda para os colegas pularem, segurar/sustentar objetos e outras funções que o subjuguem (Munster, 2013, p. 32).

Contudo, a MoA deve assumir o desafio e o compromisso de promover a coparticipação de estudantes com deficiência e sem deficiência em suas atividades paradesportivas. Esse tipo de experiência — na qual é o não-deficiente quem se adapta — inverte a lógica da adaptação inclusiva, suscitando a consciência de que a deficiência do estudante é, em grande medida, determinada pelas injunções, expectativas e barreiras do ambiente escolar.

[...] um mesmo estudante pode estar satisfatoriamente adaptado a um determinado componente curricular, mas não necessariamente a outros. Assim, um estudante que apresenta limitações motoras decorrentes de um determinado tipo de deficiência física, por exemplo, pode estar suficientemente adaptado a componentes como matemática, língua portuguesa e ciências (desenvolvidos regularmente em sala de aula com auxílio de tecnologias assistivas) e, ao mesmo tempo, apresentar sérias dificuldades em componentes como a Educação Física, devido às exigências motoras inerentes à prática, quando inadequadamente conduzida pelo professor.

Ainda em caráter de exemplificação, o inverso pode acontecer com um estudante que apresenta deficiência intelectual: este pode apresentar desempenho físico-motor adequado nas aulas de Educação Física, mas possuir dificuldade de acompanhar determinados componentes do currículo formal, devido ao déficit cognitivo (funcionamento intelectual) e às áreas e habilidades do comportamento adaptativo afetadas (Munster, 2013, p. 29).

O fortalecimento da autoimagem docente dos participantes da MoA passa pela qualificação da fundamentação teórica de sua oficina de formação pedagógica. Nesse sentido, pretende-se reelaborar o circuito de estações à luz dos seguintes conteúdos e fontes: as possibilidades de adaptação inclusiva propostas por Munster (2013); as linguagens paradesportivas apresentadas pelo Currículo da Cidade de Educação Física (São Paulo, 2019); limitações e potencialidades de diferentes tipos de deficiência; categorização das atividades físicas em termos de “nível de complexidade, novidade, grau de risco, material envolvido, etc.” (Quina, 2009, p. 46); possibilidades de criar circuitos de estações mais sofisticados articulando diferentes tipos de atividade física (Quina, 2009). Também é importante que a MoA sistematize o registro, a socialização e a análise coletiva e reflexiva das práticas inclusivas realizadas por seus participantes no chão de escola. Pautando-se no modelo de pesquisa-ação, a MoA deve partir da realidade escolar e comprometer-se com sua (re)qualificação.

A organização da I MoA teve o cuidado de comunicar a dinâmica das estações por meio do desenho e da linguagem escrita. Nas próximas edições do evento, essas informações precisam ser divulgadas também em braille, em Libras e por meio de audiodescrição. Nesse sentido, pode-se utilizar a tecnologia de vídeos acessados por meio de QR Codes.

Por fim, é necessário incrementar a avaliação da MoA. Com efeito, de acordo com a Convenção da Guatemala, as pessoas com deficiência têm o

direito de não aceitarem as adaptações inclusivas propostas (Mantoan, 2015, pp. 41–42). Nas palavras de Munster (2013), “As adaptações que acentuam a aparência ou percepção das diferenças nem sempre são bem vindas” (p. 29). Portanto, as crianças e adolescentes também precisam participar da avaliação da MoA, e suas opiniões devem fomentar o contínuo processo de (re)planejamento do projeto.

AGRADECIMENTOS

Já falamos que, ao longo do projeto, os professores participantes demonstraram “[...] esperança de concretizarem uma prática docente inclusiva que faça a diferença para os estudantes com deficiência” (Resultados e Discussão). Não fosse a persistência e o amor freirianos desses educadores físicos, este trabalho não seria possível. Agradecemos nominalmente àqueles professores que concluíram a primeira edição da MoA: Aldineia A. A. Blanco (EMEF Madre Joana Angélica de Jesus), Andrea Rabelo da Silva Santos (EMEF João Ribeiro de Barros), Andreia Clara de Oliveira (EMEF Madre Joana Angélica de Jesus), Antônio Arcelino de Almeida (EMEF João Ribeiro de Barros), Beatriz Crystina Correia Freire (EMEF Anna Lamberg Zeglio), Davi Tavares (EMEF Elias Shammass), Debora Feitosa da Cruz (EMEF João Ribeiro de Barros), Eliana Lima de Brites (EMEF CEU Jambeiro), Fernanda Braga Bezerra (EMEF Anna Lamberg Zeglio), Jaci Daiani Gomes Costa de Oliveira (EMEF Mauricio Goulart), Jéssica Carla Braga Antunes (EMEF Anna Lamberg Zeglio), Jessica Cristina Mendes (EMEF Elias Shammass), Jones Martins de Freitas (EMEF Mauricio Goulart), Katia L. Gomes Machado (EMEF Madre Joana Angélica de Jesus), Kresley Neri Magalhães (EMEF CEU Lajeado), Leandro Alves Machado Torres (EMEF Dias Gomes), Luzia Cristina Rufino Gomes (EMEF José Augusto Cesar Salgado), Marisa Vieira (EMEF Madre Joana Angélica de Jesus), Maria Lucia de Oliveira (EMEF CEU Jambeiro), Marilea Neves Mangueira (EMEF CEU Inácio Monteiro), Mauro Cesar Bellini (EMEF CEU Lajeado), Paula Maria Farillo (EMEF Elias Shammass), Regis da Silva Oliveira (EMEF CEU Lajeado), Rosemary Amaral de Souza (EMEF Elias Shammass), Sara Nascimento Andra (EMEF João Ribeiro de Barros), Soraia Chuddo (EMEF João Ribeiro de Barros), Tatiane Maciel Garcia (EMEF José Augusto Cesar Salgado), Viviane Barreto (EMEF Dias Gomes) e Willian Roberto Ferreira (EMEF CEU Inácio Monteiro).

A disposição e a excelência técnica do CEFAl G também foram essenciais. Agradecemos especialmente à Elza Viana — mestre em Políticas Públicas e

membro do CEFAI G — pela excelente leitura crítico-reflexiva de versão preliminar deste trabalho

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <https://rebrand.ly/3vu7tll>. Acesso em: 13 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <https://rebrand.ly/pi4x31m>. Acesso em: 13 abr. 2024.

FERREIRA, Heraldo Simões; SAMPAIO, José Jackson Coelho. Tendências e abordagens pedagógicas da Educação Física escolar e suas interfaces com a saúde. **EFDeportes**, Buenos Aires, ano 18, n. 182, pp. 1–27, jul. 2013. Revista eletrônica. Disponível em: <https://rebrand.ly/nrwgzjl>. Acesso em: 01 jun. 2024.

FILATRO, Andrea; CAVALCANTI, Carolina Costa. **Metodologias inov-ativas**: na educação presencial, a distância e corporativa. 2. ed. São Paulo: SaraivaUni, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. (Coleção O Mundo, Hoje; v. 21).

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015. (Novas Arquiteturas Pedagógicas, 3).

MUNSTER, Mey de Abreu van. Inclusão de estudantes com deficiências em programas de Educação Física: adaptações curriculares e metodológicas. **Revista da Sobama**, Marília, v. 14, n. 2, pp. 27–34, jul./dez. 2013.

ORPHEU: revista trimestral de literatura. Lisboa: Typographia do Commercio 10, v. 1, n. 1, janeiro–fevereiro–março 1915. *E-book* Kindle.

O OUTRO. Intérprete: Adriana Calcanhotto. Compositores: Mario de Sá-Carneiro e Adriana Calcanhotto. *In*: PÚBLICO. Rio de Janeiro: BMG, 2000. 1 CD, faixa 7 (2 min 34 s).

QUINA, João do Nascimento. **A organização do processo de ensino em Educação Física**. Bragança (Portugal): Instituto Politécnico de Bragança, 2009. (Série Estudos, 91).

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência (SMPED); Secretaria Municipal de Educação (SME). **Portaria Conjunta SMPED e SME nº 1, de 28 de setembro de 2021**. Dispõe sobre as ofertas relativas à formação continuada dos professores da Rede Municipal de Educação na Política Paulistana de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: <https://rebrand.ly/lwuxa3u>. Acesso em: 13 abr. 2024.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação (SME). Coordenadoria Pedagógica (COPED). **Currículo da Cidade**: Ensino Fundamental: componente curricular: Educação Física. 2. ed. São Paulo: SME / COPED, 2019.

TUBINO, Manoel José Gomes. **Dimensões sociais do esporte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 11).

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Léa. **Oficinas de ensino**: O quê? Por quê? Como? Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996. (Cadernos EDIPUCRS, 11; Série Educação, 3).

