

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

GABRIEL DE LIMA PINTO

**INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO
FÍSICA EM ALUNOS COM E SEM LAUDO NA ESCOLA**

PORTO ALEGRE

2023

GABRIEL DE LIMA PINTO

**INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO
FÍSICA EM ALUNOS COM E SEM LAUDO NA ESCOLA**

Trabalho de conclusão da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de graduação em Educação Física.

Orientadora: Roseli Belmonte Machado

PORTO ALEGRE

2023

GABRIEL DE LIMA PINTO

**INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO
FÍSICA EM ALUNOS COM E SEM LAUDO NA ESCOLA**

Conceito final: A

Aprovado em 11 de Setembro de 2023

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr - Elisandro Schultz Wittizorecki - ESEFID - UFRGS

Orientadora - Prof^a. Dra. Roseli Belmonte Machado - ESEFID - UFRGS

AGRADECIMENTOS

Agradeço, imensamente, aos meus amigos. Eles foram, com toda a certeza, uma das minhas maiores motivações durante minha jornada acadêmica. Existem pessoas que foram fundamentais neste processo, principalmente a Franciele, que foi minha dupla na maioria das disciplinas e desafios do presente curso.

Agradeço ao meu pai, Gelson, à minha mãe, Josiane, e ao meu irmão, Davi Rafael, também aos meus *pets*: Lupita, Lola, Keke e Índia. Agradeço aos meus amigos que, também, são da minha família.

Também gostaria de agradecer a mim, pois preciso reconhecer minha dedicação e empenho para concluir mais esta etapa. Sobretudo, também gostaria de agradecer a vida, a todas as pessoas que fizeram e fazem parte deste processo: os professores, os colegas, os funcionários da UFRGS e aos que não lembro, mas que em certo momento contribuíram para o meu sucesso.

Em especial, também à minha orientadora, Prof.^a Roseli Machado, que tornou este processo ainda mais leve e enriquecedor.

RESUMO

As intervenções pedagógicas são essenciais para a formação e desenvolvimento dos alunos, e essa é uma das atividades docentes. Hoje, nas Escolas, temos uma pluralidade de estudantes e, alguns deles, possuem laudo que refere a alguma patologia específica. O laudo torna-se necessário para o melhor desenvolvimento do aluno e é capaz de definir as potencialidades dos alunos. Entendemos, porém, que quando os laudos existem, estes podem constituir as intervenções pedagógicas do(a) professor(a). O objetivo deste estudo foi compreender as intervenções pedagógicas dos professores de Educação Física, quanto aos alunos que possuem laudo e dos que chamaremos como comportamento-problema, que instiga os professores a uma solução. Através de uma pesquisa qualitativa, foi realizada uma entrevista semiestruturada com professores da rede estadual de ensino da região central de Porto Alegre/RS. Com a análise realizada, chegamos a três categorias. São elas: Planejamento: as aulas e os laudos; Educação “quem vem de casa”; e Comportamentos que geram problema. Nota-se que os laudos, conforme discutido pelos professores, não influenciam no planejamento das aulas, mas, de fato, nas intervenções pedagógicas, onde possuem a intenção de potencializar o desenvolvimento dos alunos. A percepção do que é o problema, ou a anormalidade, é um fator determinante para que os professores busquem intervenções. As famílias dos alunos são destacadas como uma das principais garantias para o sucesso ou não destes alunos, pois são elas que garantem a assistência e a promoção das intervenções pedagógicas, a bem do desenvolvimento pedagógico dos alunos com e sem laudo.

Palavras-Chave: Educação Física; laudo; intervenções pedagógicas; comportamento; docência.

ABSTRACT

Pedagogical interventions are essential for the upbringing and development of students, and that's one of the teaching activities. Today, in Schools, we have a plurality of students and, some of them, have a report that refers to some specific pathology. The report becomes necessary for the best development of the student and is able to define the potentialities of the students. We understand, however, that when the lauds exist, these can constitute the pedagogical interventions of the teachers. The aim of this study was to understand the pedagogical interventions of teachers of Physical Education, as to the students who possess reports and of what we will call a behavior-problem, which urges teachers to a solution. Through qualitative research, a semi-structured interview was conducted with teachers from the state educational set of the central region of Porto Alegre/RS. With the analysis carried out, we have come to three categories. They are: Planning: the lessons and lauds; Education "that comes from home"; and Behaviors that generate problem. It was noticed that the reports, as discussed by the teachers, don't influence the planning of the classes, but, in fact, in the pedagogical interventions, where they have the intention to potentialize the development of the students. The perception of what is a problem, or the abnormality, is a determining element for teachers to seek interventions. The families of the students are highlighted as one of the main guarantees for the success or not of these students, because they are the ones that guarantee the assistance and promotion of pedagogical interventions, for the benefit of the pedagogical development of students with and without reports.

Keywords: Physical Education; report; pedagogical interventions; behaviors; teaching.

LISTA

Tabela 1 - Referências Bibliográficas.....	18
Tabela 2 - Identificação dos sujeitos da pesquisa.....	38

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. PROBLEMA DE PESQUISA.....	12
3. JUSTIFICATIVA.....	13
4. OBJETIVOS	16
4.1. OBJETIVO GERAL	16
4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	16
5. REVISÃO DE LITERATURA.....	17
6. REFERENCIAL TEÓRICO.....	23
6.1. O LUGAR DA ESCOLA NA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	23
6.2. RELACIONANDO CORPO FUNCIONAL, SAÚDE E COMPORTAMENTO SOCIAL.....	27
6.3. PROFESSORES E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	31
7. METODOLOGIA.....	36
7.1. TIPO DE ESTUDO.....	36
7.2. INSTRUMENTOS DE PESQUISA	36
7.3. LOCAIS DOS ESTUDOS	36
7.4. SUJEITOS DA PESQUISA	37
7.5. ANÁLISE DOS DADOS.....	38
8. ANÁLISES.....	40
8.1. PLANEJAMENTO: AS AULAS E OS LAUDOS.....	40
8.2. EDUCAÇÃO “QUE VEM DE CASA”	46
8.3. COMPORTAMENTOS QUE GERAM PROBLEMA	50
CONCLUSÃO	54
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	56
APÊNDICE 1.....	60
RESPOSTAS TRANSCRITAS.....	60
ANEXO 1	73
TCLE AOS PROFESSORES	73
ANEXO 2	75
TERMO DE ANUÊNCIA.....	75
ANEXO 3	77
ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	77

1. INTRODUÇÃO

Historicamente, a Educação Física escolar projetou em seus objetivos principais o disciplinamento dos corpos, buscando uma excelência física e não intelectual (Bertini Junior; Tassoni, 2013) de sujeitos capazes de serem produtivos, em uma lógica capitalista e patriarcal. A partir da década de 90, surgem os movimentos da Educação Física Escolar que propunham considerar os sujeitos como críticos, agora capazes de refletir sobre suas práticas e sobre os fenômenos socioculturais. Atualmente, no contexto das concepções da função da Educação Física escolar, as novas abordagens propõem que alunos sejam desenvolvidos integralmente, ou de maneira global, considerando suas individualidades, particularidades, sobretudo, das questões que envolvam o senso crítico e político, para além dos aspectos motores e fisiológicos (Franco, 2016).

Nesse sentido, as intervenções devem ser intencionais (Canguilhem, 2009; Tunes; Tacca; Bartholo Júnior, 2005) e, por isso, exigem ações intencionais para que os objetivos pedagógicos sejam alcançados. Os professores, por sua vez, são os agentes que utilizam-se dos instrumentos (propostas pedagógicas) capazes de potencializar tais intenções e habilidades. A Educação Física é Educação (Bertini Junior; Tassoni, 2013) e, portanto, deve substanciar aprendizagens para que os alunos sejam capazes de viver em nossa sociedade, associadas às crenças e valores socioculturais, que são capazes de qualificar os sujeitos e, portanto, os alunos.

O comportamento é um elemento temporal e, sobretudo, histórico-cultural, o que significa ser identificado, representado e percebido de diferentes formas, em diferentes tempos da nossa Cultura e, essencialmente, envolto de diferentes crenças e valores sociais (Queiroz, 2007; Rudy; Vogt; Oliveira, 2014). O comportamento-problema, ou anormal, por sua vez, pode ser percebido e compreendido de diferentes formas, principalmente em como essas manifestações serão representadas, como na regularização ou normatização comportamental (Henklain; Carmo, 2013; Pagni, 2023), permitindo compreender tais comportamentos — quando percebidos desta maneira. O comportamento anormal (Pagni, 2023) e, portanto, percebido como um problema, pode ser aquele que apresenta condutas inapropriadas, como falar sem ser solicitado, não realizar as atividades, fazer barulho ou gritar, não seguir as regras e

combinados, que podem gerar exclusões e resistência individuais ou coletivas, conforme Rudy, Vogt e Oliveira (2014), tratados no contexto escolar. Diante destas considerações, o comportamento-problema pode ser percebido e intervindo de diferentes formas, principalmente quando são apresentados os laudos educacionais (Freitas; Garcia, 2019).

Atitudes dos alunos como, por exemplo, não realizar as atividades que foram solicitadas pelos professores, não obedecer as regras propostas, fazer barulho durante a aula, ou qualquer outro comportamento que dificulte ou impeça o desenvolvimento da aula, podem ser considerados como condutas inapropriadas (Rudy; Vogt; Oliveira, 2014) e, no caso dos alunos que apresentam comportamento-problema sem o laudo e, portanto, sem o diagnóstico do “problema”, podem receber intervenções exclusivamente punitivas, sem que haja contextualização ou possível intenção com objetivos pedagógicos de desenvolvimento do aluno. Em contrapartida, dos casos em que há laudo e intervenções especializadas e, portanto, normatizadas à bem do desenvolvimento do aluno, podem ser assumidas e aplicadas intervenções com intenções para beneficiar o aluno em múltiplas dimensões do desenvolvimento, ao invés de reprimir o comportamento, necessitando adequá-lo àquilo que acredita-se ser sem um comportamento regular ou bom e, sobretudo, normatizado (Pagni, 2023; Queiroz, 2007).

Quando o comportamento-problema é regulamentado e normatizado, como no caso dos alunos que possuem laudo de Transtorno do Espectro Autista (TEA), de Transtorno de déficit de atenção com hiperatividade (TDAH), de Transtorno Opositor-Desafiador (TOD), de comportamentos ansiosos, depressivos ou das demais possibilidades, por exemplo, tais concepções e conceituações legitimam tais comportamentos e, com isso, outros tipos de intervenções pedagógicas podem surgir. O comportamento-problema — condição particular à ser resolvida —, quando normatizado e diagnosticado, passa a receber um tratamento técnico (especializado) ou diferente ao que comumente seria utilizado (Rudy; Vogt; Oliveira, 2014) e, de certa forma, privilegiando os alunos (Freitas; Garcia, 2019) em relação àqueles que não possuem o laudo. Entretanto, quando o comportamento-problema for qualificado apenas como impróprio, regressivo e indisciplinar, as intervenções podem se restringir ao disciplinamento do sujeito, sem considerar o complexo fenômeno das aprendizagens e particularidades do aluno.

As identificações do laudo — diagnóstico normatizado do problema — tornam-se essenciais para ser possível desenvolver, através das intervenções intencionais (Tunes; Tacca; Bartholo Júnior, 2005) dos professores, comportamentos que sejam vantajosos para os alunos no futuro (Henklain; Carmo, 2013). O laudo para tal “problema” deve propor soluções que potencializem as aprendizagens, não apenas para rotular, ou “dar nome ao problema” (Freitas; Garcia, 2019). Ainda assim, este paradigma de alunos com laudo e sem laudo, os quais ambos podem apresentar comportamentos problemáticos, tratam de apresentar possíveis intervenções distintas, pois considera-se que o diagnóstico, ou o laudo, promove intervenções específicas — normatizadas, técnicas e particulares àquela condição.

Portanto, abranger ambas as especificidades dos sujeitos em conjunto com o objetivo educacional para desenvolver comportamentos benéficos ou aprendizagens significativas para o futuro do aluno torna-se um desafio, visto que o aluno sem laudo não é “beneficiado” (Freitas; Garcia, 2019) por estas intervenções normatizadas, ou assume-se que o aluno esteja condicionado aos insucessos ou em apresentar determinados comportamentos, que podem ser justificados pelo laudo.

Diante deste fenômeno, buscaremos reflexões acerca das intervenções pedagógicas que os professores de Educação Física realizam em alunos com laudo e em alunos sem laudo, mas que são considerados com comportamento-problema nas aulas de Educação Física escolar.

2. PROBLEMA DE PESQUISA

Como são realizadas e compreendidas as intervenções pedagógicas o(a) professor(a) de Educação Física realiza em alunos com laudo e em alunos considerados com comportamento problema¹ nas aulas de Educação Física Escolar?

¹ Problemas sendo aqueles comportamentos que envolvem desvios do comportamento social, que podem ser comportamentos hiperativos (Bolsoni-Silva, Prette, 2003), ou considerados como anormalidades (Pagni, 2023), de acordo as normas pré-estabelecidas de uma norma social, das diferentes percepções dos sujeitos, em diferentes tempos, e como algo a ser solucionado e ajustado.

3. JUSTIFICATIVA

Em nossa Cultura, parece existir uma necessidade constante em normatizar e qualificar os sujeitos, principalmente quanto aos seus comportamentos, julgados e considerados culturalmente, em diferentes tempos, de diferentes maneiras (Pagni, 2023; Queiroz, 2007; Rudy; Vogt; Oliveira, 2014). As representações culturais que qualificam e representam os comportamentos incivilizados, inadequados ou impróprios, entendidos aqui como os comportamentos-problema, conduzem tal necessidade de solucioná-los, adequando-os e normatizando-os conforme as demandas médicas e culturais exigem e se afirmam (Canguilhem, 2009; Queiroz, 2007; Rudy; Vogt; Oliveira, 2014), além de qualificá-los entre bons e ruins, onde o bom deve ser almejado e o ruim deve ser ajustado, especialmente, o comportamento anormal (Pagni, 2023), sobretudo, das crenças que creditam a normalidade e a Saúde.

Em nossa Sociedade, por exemplo, diversas instituições, historicamente, contribuíram e ainda contribuem para tal fenômeno, como por exemplo: os centros de reabilitação, presídios, clínicas especializadas, hospitais psiquiátricos etc., os quais consolidam a ideia de “reajustar” os comportamentos inadequados (Rudy; Vogt; Oliveira, 2014) e, portanto, anormais e problemáticos, a fim de requalificar os sujeitos — conforme os padrões normativos. Nesse sentido, a Escola e, essencialmente, a Educação Física no contexto escolar, podem ter potencial caráter de serem percebidas como uma ferramenta de qualificação dos sujeitos, sejam das aprendizagens motoras, cognitivas, éticas, críticas etc., mas também em considerar ensinar aos seus alunos aprendizagens, habilidades ou capacidades que os permitam viver em nossa sociedade (Schütz, 2017), tornando-os civilizados, éticos, com valores e entre outras aprendizagens específicas da cultura da Educação Física — como a Cultura Esportiva (González; Fensterseifer, 2009), por exemplo.

Assim como as instituições historicamente fomentaram tal concepção acerca deste fenômeno, a Educação Física Escolar representou, ao longo da História, diferentes concepções e objetivos para as aprendizagens dos alunos, como das propostas em produzir corpos saudáveis e produtivos até as concepções mais críticas. Por isso, buscamos uma reflexão acerca das intervenções e intenções pedagógicas dos professores em intervir de diferentes maneiras com os alunos com e sem laudos, qualificando e justificando tratamentos “diferentes”, ou normatizados e técnicos,

contudo, com a intenção de proporcionar melhores aprendizagens e desenvolvimentos (Queiroz, 2007).

Ainda mais, em como estas ações pedagógicas, que devem ser intencionais (Franco, 2016; Tunes; Tacca; Bartholo Júnior, 2005), podem limitar-se ao exclusivo disciplinamento dos comportamentos, sem considerar fatores particulares, como pode ser o caso dos alunos que apresentam laudo e, portanto, possuem tratamentos/intervenções protocoladas e normatizadas (Pagni, 2023; Queiroz, 2007). Isto é, com a finalidade de ajustar ao padrão normativo, que é essencialmente compreendido pelo campo da Medicina e às suas concepções sobre as anormalidades (Canguilem, 2009).

Além destas, minhas vivências docentes também motivaram o tema deste projeto, que envolveram minhas reflexões durante as minhas próprias práticas pedagógicas em estágios obrigatórios ou das demais experiências profissionais, principalmente, em reproduzir aquilo que “eu estava aprendendo a criticar”. As concepções de uma Educação Física escolar que protagoniza os alunos, considerando-os como sujeitos ativos e protagonistas do seu próprio processo de ensino-aprendizagem, bem como da valorização dos seus desejos e anseios, antes pautada somente nas concepções dos professores (Petermann; Jung, 2017) ou do produto (concepções tecnicistas), em embate com minhas intervenções intencionais que, eventualmente, me deixaram reflexivo e desorientado. Isso, pois vivenciei, durante a minha vida escolar como aluno, sendo a maneira pela qual aprendi a compreender o que seria uma “aula”, ao mesmo tempo que, na graduação, passei a refletir e criticar determinadas práticas, as quais passei a questionar sobre a legitimidade ou funcionalidade pedagógica do comportamento dos professores — ou seja, das as próprias intervenções pedagógicas.

Portanto, minhas próprias intervenções na aulas provocaram estas objeções e interesses em investigar as intencionalidades dos professores ao realizarem determinadas intervenções e em como tais reflexões poderiam ajudar a minha própria prática docente e a dos demais professores de Educação Física, contudo, com a finalidade de poder contribuir para o campo da Educação Física e da Educação e em como tais reflexões podem contribuir para as futuras práticas docentes. Sobretudo, o presente estudo não pretende solucionar os temas em discussão, mas sim propor a

reflexão acerca das práticas docentes em perceber os alunos com maior sensibilidade e em como tais demandas e intervenções podem ajudar a contribuir, positivamente, para o processo formativo dos alunos.

4. OBJETIVOS

A seguir, os objetivos geral e específicos, de acordo com o problema de pesquisa apresentado:

4.1. OBJETIVO GERAL

Compreender as intervenções pedagógicas dos professores em relação aos alunos considerados com comportamento-problema e dos que possuem laudos nas aulas de Educação Física Escolar.

4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar e analisar o planejamento e a prática pedagógica dos professores em relação aos distintos alunos e suas necessidades.
- Analisar os efeitos dos laudos nas aulas de Educação Física;
- Analisar como os professores organizam seu trabalho em relação às demandas pedagógicas dos alunos que apresentam comportamento-problema e dos que possuem laudo.

5. REVISÃO DE LITERATURA

Os estudos escolhidos propõem refletir acerca da relação entre as premissas pedagógicas que os professores usam e os aspectos comportamentais dos alunos, os quais serão examinados nesta revisão de literatura. O estilo de ensino, as estratégias instrucionais, a interação professor-aluno e o ambiente escolar, como um todo, podem ser variáveis que podem influenciar o comportamento dos alunos.

Ao analisar os estudos, buscamos identificar os principais resultados e padrões da relação entre as práticas pedagógicas e fatores comportamentais para tentarmos compreender como esses componentes se relacionam e podem fornecer informações úteis para melhor compreender as intervenções pedagógicas. Ao entendermos melhor como as práticas pedagógicas se relacionam com os fatores comportamentais, podemos refletir acerca das diferentes intervenções pedagógicas a fim de promover aprendizagens mais estimulantes, inclusivas, além de propor o encorajamento para os professores no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

As buscas pelos estudos foram realizadas através das plataformas Scielo, Pepsic e Google Acadêmico, colhidas conforme os descritores em Ciências da Saúde, os descritores: Educação Física; Escola; aluno-problema; laudo. Dentre os resultados, foram encontrados cerca de 47 artigos e selecionados 6, conforme leitura dos resumos dos estudos, os quais foram considerados contemplarem e destacarem assuntos em potencial que pudessem contribuir para a proposta deste estudo.

A seguir, a tabela que contém os estudos e autores que serão explorados ao decorrer das nossas discussões e reflexões da revisão de literatura:

NOME ARTIGO	AUTOR	REVISTA	ANO
Deficiência, saúde pública e justiça social	QUEIROZ, Arryanne	Revista Estudos Feministas	2007
Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle	VEIGA-NETO, Alfredo	Revista de Ciências da Educação	2008
Contribuições da análise do comportamento à educação: um convite ao diálogo	HENKLAIN, Marcelo Henrique Oliveira; CARMO, João dos Santos.	Cadernos de Pesquisa	2013
A educação física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas	BERTINI JUNIOR, N.TASSONI, E. C. M.	Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	2013
A indisciplina e a agressividade na sala de aula.	RUDY, Ana Cristina; VOGT, Ana Maria Cordeiro. OLIVEIRA, Maria Cecília Marins.	Revista Jurídica Uniandrade	2014
Corpo, transmissão e processo civilizador: Sigmund Freud e Norbert Elias	COSTA, André Oliveira; ENDO, Paulo César.	Trivium - Estudos Interdisciplinares	2014

Tabela 1 - Referências Bibliográficas

O estudo de Costa e Endo (2014) considera que o processo civilizador transmite ao indivíduo normas e regras sociais na forma de autorregulação e autocontrole dos objetos e das funções corporais, os quais permitem relacionar com as intervenções pedagógicas do nosso estudo, onde os professores são considerados como agentes formadores destas concepções de valores e crenças culturais e que, portanto, devem potencializar tais aspectos, ou seja, desta transmissão cultural. “Todo sintoma individual é também um resto das relações sociais”, indicando, agora, que os comportamentos acontecem porque algo anterior a este ocorreu, seja pela relação do sujeito com ambiente ou com o fortalecimento ou o enfraquecimento destes comportamentos, corroborando com as concepções de Henklain e Carmo (2013). Além destas, o estudo também evidencia que o comportamento é percebido, na História, de diferentes formas e estas percepções sustentam as concepções acerca dos comportamentos que, nesse sentido, relacionam que os comportamentos são

“funções” sociais e, portanto, qualificam-se através das suas próprias utilidades. Isto é, o comportamento emerge da nossa Cultura, embora nossa Cultura manifeste diferentes concepções acerca dos comportamentos — que também podem ser filogenético e ontogenético, ou seja, da relação da evolução da espécie, como instrumento de sobrevivência.

A discussão acerca da análise do comportamento de Henklain e Carmo (2013), por sua vez, discutida através de abordagens do campo da Psicologia, compreende as relações entre classes de estímulos (público e privado, histórico e imediato, social e não social) e classes de respostas de um organismo biologicamente constituído, ambas definidas por suas funções, ou seja, das relações organismo-ambiente, entendidas aqui como comportamento. O comportamento, por sua vez, apresenta três níveis de variação e seleção: (a) filogenético, (b) ontogenético e (c) cultural.

Nesse sentido, são apresentados dois tipos de relações comportamentais: operantes e respondentes. Explicado funcionalmente e estudado em termos de eventos antecedentes, o comportamento operante envolve as respostas do indivíduo e os eventos que sucedem a estes, conseqüente dos antecedentes. O comportamento respondente é entendido como o que ocorre de forma “reflexa”, involuntária, automática à resposta sob um estímulo específico, sem necessidade de aprendizado ou treinamento, ao contrário do comportamento operante.

Os autores afirmam que o ser humano não existe isoladamente, mas está inseparavelmente ligado ao mundo social e físico ao seu redor. Seu comportamento não surge de si mesmo, e sim é resultado de condições externas concretas. Embora não seja livre no sentido absoluto, ainda pode-se fazer escolhas e decisões dentro das limitações impostas pelo mundo.

Relacionando com a Educação, os autores apresentam o emprego de reforço positivo como fator importante para produzir os comportamentos esperados, ou treinados, além da necessidade do domínio, dos professores e dos alunos, dos materiais apresentados, bem como dos processos graduais, do mais simples aos mais complexos. Nesse formato, o objetivo seria propor o ensino de habilidades (comportamentos) que possam ocorrer em diversas situações, apropriadas explicitamente, os quais acreditam ser esse o papel da Educação.

No estudo de Rudy, Vogt e Oliveira (2014), os autores propuseram-se a estudar as causas que originam os comportamentos indesejáveis no contexto escolar, que podem ser atribuídos à problemas de ordem familiar ou de mudanças na estrutura familiar, bem como de relações no ambiente da escola. Neste estudo, investigou-se os comportamentos indesejáveis, no sentido em que se expecta comportamentos “adequados”, assim considerados em nossa Cultura. Indisciplina e agressividade, principalmente no contexto escolar, são problemas diretamente relacionados com a concepção dos sujeitos, aqui atribuídos à falta de observância de regras de organização e convivência, ou dos valores e crenças sociais quanto aos comportamentos adequados, por exemplo. Além destas, o presente estudo também investiga a relação professor-aluno, o que, diretamente associado ao processo de ensino-aprendizagem na Educação Física escolar, considera que quanto mais energia o professor e o aluno gastam na resolução de conflitos, menos energia terão para investir no ensino e na aprendizagem.

Segundo os autores, os comportamentos são um dos fatores que mais impactam no sucesso ou no insucesso da Educação, assim como os autores indicam ser, no Brasil, a “bagunça” como uma das principais causas dos insucessos na Educação que, por estas razões, levam a Escola a investir nestas relações e soluções. Nesse sentido, as concepções dos comportamentos problemáticos e dos seus processos, dentro da Escola, propõem “buscar soluções alternativas” a fim de promover tais sucessos, ou refletir acerca dos insucessos, diretamente aqui relacionados com nossa proposta de estudo.

O estudo de Veiga-Neto (2008) destaca a Escola creditada como uma instituição capaz de controlar a sociedade e seus sujeitos, bem como a invenção de saberes pedagógicos e a conceitualização e as afirmações da juventude, da civilização, da governamentalidade e dos Estados. Diante de uma destranscendentalização dos entendimentos, ou seja, de uma fragmentação dos conhecimentos, foi possível gerar uma crise da Modernidade, representada por uma negação radical em oposição aos termos culturais, políticos, econômicos e sociais à medievalidade, onde a Escola e sua composição simbólica Cultural que, sobre o Currículo e, portanto, a Escola como Instituição, podem constituir um meio de controle social e político, influenciando a mente dos alunos de acordo com interesses e ideologias dominantes.

O currículo, por sua vez, é entendido como esquemas de inteligibilidade, tendo a disciplinaridade como fundamento epistemológico e prático, pois é caracterizado pelo eixo corporal e pelo eixo dos saberes, sendo a disciplina-corpo e a disciplina-saber, respectivamente. Isto é, o Currículo compreende permissões e interdições que delimita o que pode ser dito, pensado e feito. No entanto, este Currículo, ou estas disciplinas, ao desempenharem funções estratégicas, onde o objetivo fundamental é o exercício do controle, pode provocar artimanhas e artifícios de escape, de recusa, fundamentando uma crise à proposta principal, de disciplina. Sobretudo, pode ser uma autoafirmação de que o sistema implementado, confiado e legitimado, pode ser falho, efêmero e sendo capaz de sustentar uma crise, também conforme as suposições de uma liquidez das concepções sobre as coisas, ou da falta de uma solidez em nossa Modernidade.

O estudo de Bertini Junior e Tassoni (2013) evidencia as concepções da Educação Física e suas influências culturais e políticas, bem como das diferentes perspectivas (médicas, antropológicas, sociais etc.), acerca da produção e disciplinamento dos corpos e dos sujeitos, ao longo do tempo, até a prática pedagógica nas Escolas, a serem desenvolvidas pelos professores de Educação Física que, forjados em diferentes concepções e com perspectivas sobre a Educação Física, podem reproduzir e fomentar concepções limitadas ou reclusas à estas. Bertini Junior e Tassoni enfatizam a importância dos professores considerarem suas próprias opiniões e práticas pedagógicas, a fim de encontrar uma abordagem que esteja alinhada com os objetivos educacionais mais amplos e de acordo com os princípios da Educação Física escolar.

Além destas, o estudo discute a insegurança dos professores em desenvolver os conteúdos, ou em perceber a importância dos mesmos, dentro das próprias práticas pedagógicas. Nesse sentido, os próprios professores podem contribuir para uma ideia estereotipada da Educação Física, como restrita ao jogo e a recreação, visto que existe uma falta de entendimento, tanto da sociedade (pais e alunos) como da comunidade escolar (professores e gestores) em reconhecer as especificidades da Educação Física.

O estudo de Queiroz (2007) recorda que por muito tempo a deficiência foi percebida como uma condição anormal, uma desvantagem natural ou biológica e,

sobretudo, que a deficiência não deve ser uma variação do normal. Das concepções médicas, a autora enfatiza que o que caracteriza a deficiência é o desamparo institucionalizado de organizações sociais e políticas, os quais não compreendem a diversidade corporal.

Nesse sentido, a autora entende que a deficiência não é um problema individual, fruto de tragédia pessoal ou de uma limitação corporal ou intelectual, mas como um problema social, de dever institucional em promover a reparação das desigualdades, ou igualdades, contrárias às concepções sanitárias de reabilitação - concepção médica, que tende adequar às condições anormais dentro dos padrões normativos.

Sobretudo, os autores selecionados relacionam as concepções de comportamentos e suas qualificações culturais, bem como as discussões acerca das percepções dos professores sobre a própria prática pedagógica e em como estas concepções se relacionam com suas intervenções. Isto é, como as diferentes concepções, sejam da Educação Física escolar e as dos comportamentos, de certa forma, idealizadas, são capazes de influenciar os complexos fenômenos que acontecem na sala de aula e, em nosso caso, que também pode ser “no chão de quadra”, principalmente quando são inclusas as adversidades dos contextos sociais.

6. REFERENCIAL TEÓRICO

6.1. O LUGAR DA ESCOLA NA EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física no Brasil tem uma origem estreitamente ligada à formação da disciplina corporal, com objetivos que refletem influências históricas e culturais diversas, como a do regime militar no Brasil (Bertini Junior; Tassoni, 2013), que buscava desenvolver corpos masculinos, fortes, resistentes e corpos femininos delicados, saudáveis, capazes de gerar filhos saudáveis (Bertini Junior; Tassoni, 2013; Rodrigues; Bracht, 2010), no mesmo sentido de idealizar uma população resistente (biologicamente). Também se destacam as questões relacionadas à estética dos corpos saudáveis e à Saúde física, entendida como a ausência de enfermidades² e deficiências³ nos indivíduos (Veiga-Neto, 2008) e, portanto, da identificação das normalidades (Pagni, 2023), que é entendida como a regulamentação do corpo-espécie através de padrões científicos, consideradas como padrões universais, ou seja, parâmetros dentro da normalidade. A anormalidade, por sua vez, é o oposto da normalidade.

A partir do início do século XX, a Educação Física era compreendida como o conjunto de exercícios que, praticados de forma racional e metódica, permitiam ao ser humano atingir o mais alto grau de aperfeiçoamento físico (Rodrigues; Bracht, 2010). Estes mecanismos podem ser observados no contexto do final da década de 60, quando o governo militar idealizava formar um exército forte para desmobilizar grupos opositores ao regime vigente (Bertini Junior; Tassoni, 2013). Outra influência importante foi a da classe médica, que se considerava capaz de definir os padrões físicos, morais e intelectuais, tudo através de instrumentos de pesquisas e teorias que buscavam, e ainda buscam, justificar fenômenos (Pagni, 2023).

Ao longo da História, a Educação Física escolar tem sido responsável por sistematizar um conteúdo específico, abordando conhecimentos relacionados à Cultura Corporal (Andrade, J.; Souza; Andrade, L., 2020). Quando tratamos dos

² Entendimento da dor e os sintomas como são definidos, dotados de significação e socialmente rotulados (Alves, 1993).

³ Perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, temporária ou permanente. Pode ser percebida também como uma disfunção, algo que funciona menos, com menor qualidade, que pode ser uma desvantagem ou uma incapacidade dos sujeitos, conforme (Amiralian, 2000).

professores, historicamente, a formação inicial nos cursos de Educação Física priorizava a técnica, buscando a excelência física em detrimento do desenvolvimento intelectual. Com isso, os professores ensinavam aquilo que aprendiam, reproduzindo uma abordagem tecnicista e restrita às concepções funcionais dos organismos dos sujeitos, sem considerar os sujeitos integrais, como agentes sociais (Silva; Krug, 2020) e, portanto, dispensados da necessidade de desenvolver as dimensões críticas dos alunos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/1996 (Brasil, 1996) trouxe avanços para a área da Educação Física no Brasil, estabelecendo-a como disciplina obrigatória nos Currículos das escolas brasileiras e reconhecendo-a como componente curricular, além de considerá-la como área de estudo relevante para a formação integral dos indivíduos (Tunes; Tacca; Bartholo Júnior, 2005). Desde então, a Educação Física escolar passou a preparar o indivíduo para os desafios da vida e para a promoção da saúde, visando a melhoria da qualidade de vida em diversos aspectos, como dos sociais, da Saúde, inclusive como artifícios políticos, que foram utilizados com interesses ideológicos, desde então. A ideia de desenvolvimento integral vem destas concepções, que vão além do “corpo” (matéria, biológico) do aluno, para desenvolvimentos críticos, que promovam reflexões etc.

Desta maneira, como componente curricular da Educação Básica, a Educação Física passou a ser concebida de forma integrada, valorizando o corpo e a mente dos alunos. A Educação Física, entre seus principais objetivos, deve buscar o desenvolvimento das dimensões intelectuais, sensoriais, afetivas e gestuais (Franco, 2016), indo além do mero saber fazer, englobando também a reflexão crítica sobre o que se faz.

Podemos considerar que o campo da Educação Física é composto por estudos recentes e diversos (Venâncio; Darido, 2012) em relação às outras áreas ou dos demais componentes curriculares — no sentido em que suas ciências e discussões metodológicas são mais modernas, comparadas àquelas mais tradicionais da Escola. Por exemplo: esportes, antropologia, filosofia (Bertini Junior; Tassoni, 2013), jogo, ginástica, dança, lutas (González; Fensterseifer, 2009) pedagogia e entre outras, são saberes que compõem os campos que a Educação Física pode ser desenvolvida e estudada, sobretudo no contexto escolar.

No Brasil, desde a inserção da Educação Física na Escola, a área, a prática e as suas concepções tiveram, nesse sentido, diferentes concepções e possibilidades, em diferentes momentos da História. Diante destas, o controle dos corpos, a tarefa prática (recreação), a disciplina secundária (Bertini Junior; Tassoni, 2013) e a área científica (dos estudos específicos, como da promoção da saúde e a Cultura do Esporte), além dos períodos que caracterizam–as como militarista, higienista, tecnicista, críticas, saúde renovadora etc., cumprindo diferentes finalidades, a Educação Física mostrou-se inconsistente com “tantas possibilidades” (Rodrigues; Bracht, 2010). Assim, essas diversidades de concepções podem contribuir para uma inconsistência na afirmação da Educação Física escolar em nossa Cultura (Rodrigues; Bracht, 2010; Venâncio; Darido, 2012), em como estas concepções podem contribuir e influenciar nos diferentes didáticas e pedagogias, como as exclusivamente tecnicistas (Rodrigues; Bracht, 2010) e as mais críticas e integrais, onde uma se contrapõe com a outra, mas nenhuma se sobrepõe, pois ambas possuem finalidades específicas.

A premissa pedagógica tecnicista, por exemplo, tem foco nas partes e na técnica (execução do movimento) e as mais integrais ou críticas propõem o desenvolvimento como um conjunto de coisas, que podem ser sociais, intelectuais, afetivas (Rodrigues; Bracht, 2010) etc. Ou seja, ambas são válidas para os professores de Educação Física, dependendo da finalidade de ensino. O que podemos encontrar, novamente, é uma inconsistência de crenças ou uma sobreposição de ideais acerca destas concepções, onde pode-se “abominar” uma ou outra, ou não. Isso pode depender do período de formação dos professores (Henklain; Carmo, 2013; Rodrigues; Bracht, 2010), onde aqueles que tiveram formação em diferentes períodos, caracterizando uma determinada concepção, como a Tecnicista, por exemplo, terá esta como fundamentação das suas práticas, ou seja, do conhecimento que foi disponibilizado na formação daquele professor ou daquela professora e, conseqüentemente, reproduzido para/com os alunos.

De certo modo, os professores mais tecnicistas recebem e percebem mais informações do que se deve fazer, já que desenvolvem suas práticas pautadas nas práticas corporais, ensinando aquilo que aprenderam de forma objetiva (Rodrigues; Bracht, 2010), ou seja, o ensino das técnicas. Em contrapartida, os professores formados em concepções mais “amplas” – que contemplam diferentes percepções,

que vão além da prática, do gesto motor —, atuam de forma mais subjetiva, em confronto com questões subjetivas e com complexos fenômenos críticos e sociais que se apresentam durante as aulas.

Nesse sentido, parece que, em um curto espaço de período-tempo, a Educação Física escolar foi representada com diversas concepções, demonstrando uma certa liquidez — aqui, nos aliando ao conceito de Bauman (2001) —, ou seja, uma inconsistência. Isto, pois com a Modernidade e suas Tecnologias, vários fatores contribuíram para estas variedades de concepções, incluindo, essencialmente, os fatores políticos, sociais e culturais, capazes de definir tais concepções, bem como a prática docente destes professores. “No chão de quadra”, ou na sala de aula, a Educação Física escolar agora se encontra permeável, devido à variedade de crenças e percepções que se é possível ter da mesma prática, afirmando esta liquidez, pois não há mais “a maneira de fazer”, mas sim “uma das maneiras de se fazer”.

Como Instituição, a Escola deve estar comprometida com a promoção de conhecimentos que serão capazes de potencializar o enfrentamento dos desafios do mundo contemporâneo ou preparar os alunos para as passagens do privado para o público (González; Fensterseifer, 2009), caracterizando a saída da realidade escolar para a realidade social, como o próprio enfrentamento com a Cultura, as sociedades e, portanto, introduzindo-os “no mundo”. Para isso, é preciso que a Escola, como Instituição, forneça e transmita estas aprendizagens e saberes que serão capazes de permitir que os alunos, hipoteticamente, sejam capazes de enfrentar o mundo e as demandas sociais, sobretudo, que sejam civilizados e plenamente capazes conviver em harmonia com seus pares (Schütz, 2017).

Assim sendo, a fim de qualificar os sujeitos em diferentes áreas, sentidos e razões, como das intelectuais, motoras, morais, (Bertini Junior; Tassoni, 2013; Veiga-Neto, 2008) éticas e cívicas (Amaral; Castro, 2020), o comportamento, definido pelas interações do sujeito com o meio em que está inserido (Todorov, 2012), será capaz de qualificar o aprendizado dos sujeitos, ou seja, dos alunos, permitindo aos professores e à Instituição (Escola) que sejam capazes de avaliar o sujeito, quanto sua capacidade de desenvolver habilidades sociais, intelectuais, afetivas, morais (Rodrigues; Bracht, 2010) e, portanto, comportamentais, tornando-o apto e conveniente para enfrentar o mundo e suas demandas.

Neste cenário, Schutz (2017) também discute sobre a inconsistência da Instituição, assim como apresenta Veiga-Neto (2008), em que a Escola deve preparar os jovens para que resolvam os problemas que os adultos, que já foram formados na Escola, não foram capazes de resolver. Por isso, Schutz (2017) propõe que a Escola, como Educação (fenômeno) e Instituição (social), deve apresentar aos alunos o mundo como ele é, e não como deveria ser (idealizado).

Quando adicionamos à discussão a qualificação dos sujeitos, a Escola é, historicamente, um dos maiores exemplos que podemos elucidar sobre as “capacidades dos sujeitos”. Em outras palavras, é no processo de ensino-aprendizagem que se ensina e é através dos processos avaliativos que estas aprendizagens são avaliadas e testadas (Schutz, 2017). Ou seja, é desta maneira que se avaliam os alunos e, portanto, qualificam-se os sujeitos para, hipoteticamente, avaliar se estes serão capazes de ir da “vida escolar” para a vida pública.

Diante destas reflexões, as concepções mais modernas (menos esportivizadas), ou menos sólidas, podem reforçar a ideia de uma crise (Veiga-Neto, 2008) por uma falta de “certeza” do que é a Educação Física escolar, ou da função da Escola, em como devem se desenvolver, ou em como devem ser enfrentadas as adversidades (desafios) e diversidades (pluralidades), a serem discutidas nos tópicos a seguir.

6.2. RELACIONANDO CORPO FUNCIONAL, SAÚDE E COMPORTAMENTO SOCIAL

Por muito tempo em nossa História, as deficiências eram consideradas como anormalidades (Pagni, 2023; Queiroz, 2007) e, portanto, passíveis de serem operadas como tal, desde sua insistente busca pelo “normal”, até a privação destes sujeitos, sobretudo, da negação social destes mesmos. A Medicina, dentro de um contexto metodológico, reforça a intervenção contra as anormalidades (Veiga-Neto, 2008), ou do reforço à favor da busca pelas normalidades, não apenas pontual no sentido da promoção da Saúde, mas também como uma indesejabilidade dos processos de degeneração, da decadência e da morte (Veiga-Neto, 2008), orientadas e presumidas para uma padronização para fins comparativos e de políticas de saúde (Queiroz,

2007), reforçando a ideia de anormalidade, ou da incisiva busca pela normalidade pré-estabelecida.

No entanto, normalidade é um conceito amplo e relativo que, para Canguilhem (2009, p.16), ela se refere à “harmonia, o conceito de normal ou de fisiológico é reduzido a um conceito qualitativo e polivalente, estético e moral, mas ainda que científico” e a deficiência, por sua vez, tratada como uma regulação desta anormalidade (Pagni, 2023), ou da ausência da normalidade. Quanto ao corpo funcional, a falta desta normalidade pode justificar uma desvantagem natural do sujeito (Queiroz, 2007) seja em suas dimensões teológicas, mecânicas ou sociológicas (Pagni, 2023).

Isto é, ser normal, apresentar normalidade ou percebê-la como tal se torna um fenômeno complexo e multifatorial, além das múltiplas concepções lógicas sobre o tema, em diferentes campos de estudo, como da Medicina e das Antropológicas (Queiroz, 2007), por exemplo. Nesse sentido, a normalidade não é única e, portanto, não é propriamente “normal”, mas sim “mutável”. Embora seja estruturada, houveram diversas estruturas anteriores a esta que comportam as concepções mais atuais da normalidade e, por isso, podem apresentar diferentes compreensões.

Em nossa Cultura e, portanto, em nossas Sociedades, o comportamento social pode caracterizar essa busca constante pela normalidade, conforme Bauman (2001, p.32):

A sociedade moderna existe em sua atividade incessante de “individualização”, assim como as atividades dos indivíduos consistem na reformulação e renegociação diárias da rede de entrelaçamentos chamada “sociedade”.

De maneira objetiva, orienta-se esta busca incessante pela necessidade de identificação social dos sujeitos como uma forma de socialização ou autoconhecimento social. A identidade e a identificação, compreendidas pelas diferenças (características capazes de definir os indivíduos, que pode ser física, moral e simbólica) e suas representações culturais (Costa, 2021) podem cumprir funções fundamentais nas concepções destas normalidades, uma vez que são as características dos sujeitos que os definem em nossas Sociedades e, conseqüentemente, os qualificam como tal. Havendo essa qualificação, as

Sociedades Modernas concordam em buscar uma ordem, no sentido de eliminar a ambivalência, a indefinição, o desenquadramento e o imprevisível (Veiga-neto, 2001).

A partir de uma perspectiva como um problema social, estas anormalidades agora se associam a uma lógica de uma reinserção do sujeito na Sociedade, no momento em que surgem as políticas de saúde pública e direitos humanos (Queiroz, 2007), a fim de reparar essa desigualdade imposta. No entanto, embora estas políticas discursam nessas perspectivas inclusivas, a própria concepção de anormalidade retorna, novamente, a concordar com uma segregação do sujeito, imposta pela qualificação da sua normalidade que, no caso do estudo, pode ser apresentada com os laudos (diagnósticos).

Ao relacionarmos o corpo funcional, e portanto, o sujeito funcional e a concepção cultural acerca deste, ambas podem estar restritas ao rótulo (Bolsoni-Silva; Prette, 2003), justificado cientificamente (normatizado e protocolado) por aquelas anormalidades que, subjetivamente, qualificam as compreensões sobre sujeitos pelas suas características, assim percebidas. No entanto, “só podemos compreender o comportamento do organismo curado se prestarmos atenção a isso” (Canguilhem, 2009, p. 63), ou dizer que só podemos percebê-los como anormais se estes forem percebidos como anormais, através desta significação conceitual. Isto é, o problema só é um problema se for percebido como um problema, assim como as anormalidades, as normalidades, as diferenças etc.

A concepção de Saúde, por sua vez, é envolta de saberes e crenças que são capazes de orientar as anormalidades, bem como suas normalidades, servindo como uma norma capaz de se relacionar com sua própria subsistência e a sua própria modificação (Canguilhem, 2009), assim como Canguilhem (2009 p. 93) apresenta:

O anormal, enquanto a-normal, é posterior à definição do normal, é a negação lógica deste. No entanto, é a anterioridade histórica do futuro anormal que provoca uma intenção normativa. O normal é o efeito obtido pela execução do projeto normativo, é a norma manifestada no fato. Do ponto de vista do fato há, portanto, uma relação de exclusão entre o normal e o anormal. Essa negação, porém, está subordinada à operação de negação, à correção reclamada pela anormalidade. Não há, portanto, nenhum paradoxo em dizer que o anormal, que logicamente é o segundo, é existencialmente o primeiro.

Nesse contexto, surge uma concepção discordante, onde as funcionalidades dos sujeitos e seus comportamentos assumem um modelo médico e um modelo social (Queiroz, 2007). A condição do sujeito e, portanto, das suas características (normalidades e anormalidades, que incluem deficiências e condições particulares), nesses modelos, constituem uma resignificação das anormalidades que, no modelo médico, eram fundamentadas pelas disfuncionalidades do sujeito e, a partir do modelo social, sendo consideradas as anormalidades como parte do processo natural do desenvolvimento humano e biológico (Queiroz, 2007), ou seja, uma condição da própria existência humana, não mais restrita àquelas pessoas disfuncionais ou à consequências exclusivas.

O comportamento social, quando associado com a Saúde e a funcionalidade dos sujeitos, propõe destacar a importância das resignificações acerca das concepções normatizadas do sujeito, principalmente se inseridas no contexto escolar, pois estas são responsáveis pela construção e percepção dos sujeitos (Veiga-Neto, 2008) e, portanto, parte do processo do desenvolvimento dos alunos, bem como da concepção de identidade e reconhecimento social (Costa, 2021), pelos próprios e pela Sociedade, em seus complexos fenômenos.

No entanto, não é somente na Escola que os alunos aprendem (González; Fensterseifer, 2009). Assim como o termo “escola da vida”, referindo às aprendizagens fora do contexto escolar, os alunos também constroem saberes que podem não ser “verdadeiros”, fundados e não-fundados, sendo reconhecidos os conhecimentos como aceitáveis, em determinado momento histórico (Candiotto, 2007).

Quando relacionamos estas discussões com os laudos no contexto escolar, eles podem ser compreendidos como como um instrumento de diagnóstico normativo (Freitas; Garcia, 2019) de uma, ou mais, anormalidade. Historicamente, no contexto escolar, estes laudos servem para justificar estes padrões normativos ou de anormalidades e são utilizados como uma ferramenta docente para que os parâmetros biomédicos do insucesso escolar sejam esclarecidos (Freitas; Garcia, 2019).

Da mesma maneira, é como definir as possibilidades daquele aluno, com laudo, em relação aos demais, sem laudo. De certo modo, também é possível afirmar que o laudo educacional é uma justificativa para um insucesso do aluno (Rudy; Vogt;

Oliveira, 2014), o que pode representar uma “vantagem” para gestores e professores, pois estes alunos com laudo não está sob uma expectativa do sucesso e não possui a responsabilidade de apresentar bom desempenho (Freitas; Garcia, 2019), já que possui laudo e, portanto, este insucesso está justificado.

No entanto, estes comportamentos e percepções podem justificar outros fenômenos, como a afirmação de um “não-lugar” dos alunos com laudo na Escola, pois estes laudos podem tirar da convivência os alunos considerados como “improváveis” (Freitas; Garcia, 2019). Portanto, estes laudos educacionais também são capazes de produzir lugares para se estar, ou não.

Existe, sobretudo, outra visão acerca da legitimação do laudo e, portanto, da sua utilização para permitir o acesso, ou de definir o não-lugar (Freitas; Garcia, 2019) das deficiências, como a auditiva, por exemplo, que emerge para Instituições especializadas (Escolas bilíngues) etc. Entretanto, acreditamos não caber a complexidade desta discussão no presente estudo, visto que podemos resumir e, de certo modo, tornar redundante uma discussão tão importante. Isto, pois discutir o lugar e o não-lugar de pessoas com deficiências — nosso caso, alunos com laudo ou não — é um fenômeno complexo e depende da particularidade de cada caso.

Fundamentalmente através destas concepções, é possível considerar que o entendimento da funcionalidade dos sujeitos, em relação ao que entende-se como Saúde, é capaz de gerar um comportamento, aqui relacionado às intervenções pedagógicas dos professores. Em síntese, é afirmar que são através destes saberes, da qualificação dos sujeitos e da presença dos laudos, ou também da ausência dos laudos, que estes comportamentos podem ser justificados, como das intencionalidades destas ações e intervenções.

6.3. PROFESSORES E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

As práticas pedagógicas são essenciais para o processo de ensino-aprendizagem, pois impactam diretamente o comportamento dos alunos (Franco, 2016). No entanto, para criar um ambiente educacional que favoreça o desenvolvimento integral dos alunos, é fundamental entender as relações entre as premissas pedagógicas e os fatores comportamentais (Veiga-Neto, 2001, 2008). A

Escola, como instituição social, deve promover o acesso à Cultura e aos saberes que representam construções históricas e sociais (González; Fensterseifer, 2009).

Para tanto, as práticas docentes devem ser intencionais (Tunes; Tacca; Bartholo Júnior, 2005; Franco, 2016) e, logo, pensadas, planejadas e orientadas com determinada intenção. Os professores, por sua vez, atuam com um contrato social, licenciados (em nome da Instituição Escola) e assumindo uma responsabilidade social para promover a formação integral dos seus alunos (González; Fensterseifer, 2009; Schütz, 2017). A formação integral, nesse contexto, pode ser entendida como o desenvolvimento de dimensões além do sensório-motor, diferente daquelas concepções iniciais da Educação Física escolar que se restringiam exclusivamente à motricidade e, a partir das novas concepções, agora compreendendo as dimensões intelectuais, afetivas, sociais (Franco, 2016) e, sobretudo, englobando um compromisso social (Silva *et al.*, 2020).

Quando tratamos da Educação como Instituição, os professores, associados ao ato do complexo fenômeno do educar, possuem o dever de mediar a relação dos alunos com a Cultura (Tunes; Tacca; Bartholo Júnior, 2005). Nesse sentido, os professores, estes licenciados e autoridades confiadas para tratar tais demandas, devem ter subsídios e condições favoráveis (Silva *et al.*, 2020), os quais sejam suficientes para que esta prática seja possível em seu pleno desenvolvimento de suas funções e deveres com a Instituição e seus sujeitos, ou seja, com seus alunos e com sua comunidade escolar, assim desenvolvendo a Educação.

Entretanto, estas percepções organicistas, que envolve a qualificação dos sujeitos (Queiroz, 2007; Rudy; Vogt; Oliveira, 2014; Pagni, 202) e, em determinados contextos, a sua validação (Henklain; Carmo, 2013), quando diagnosticadas, rotuladas e, no contexto escolar, encaminhadas ao ensino especial (Bolsoni-Silva; Pretti, 2003) na busca pelo laudo educacional, estas serão condicionadas ao tratamento especializado. Nesse sentido, podemos identificar este ensino especializado como Atendimento Educacional Especializado (AEE), que propõe que os professores desta categoria produzam e proponham aquisição de recursos e tecnologias de apoio com a intenção de eliminar as barreiras identificadas na comunicação, mobilidade, interação e do acesso e permanências destes alunos na Escola (Franco; Schutz, 2019).

Entre as condições para estas práticas de um Atendimento Educacional Especializado que é, necessariamente, envolto de investimentos (conceituais, simbólicos, materiais e, fundamentalmente, financeiros), supõe-se que a inclusão destes alunos com necessidades especiais ou com deficiências sejam temas centrais de debates políticos e educacionais, pois dependem não apenas da condição do contexto escolar (Kraemer; Thoma, 2019), mas também do contexto político em que a Escola está inserida e, portanto, é organizada. Em síntese, esta organização deve oferecer recursos, serviços e estratégias de acessibilidade que, em conjunto, servirão para a promoção da Inclusão Escolar (Franco; Schutz, 2019) que, no entanto, assume condição particular com as políticas públicas.

Ao relacionarmos os alunos com essa condição especializada, particularmente da Inclusão escolar, configurada a partir dos parâmetros de anormalidade (Pagni, 2023), particularmente, a Educação Física assume o potencial do desenvolvimento físico, social e cognitivo dos alunos de inclusão (Silva; Machado; Fonseca, 2021). No entanto, é preciso refletir que a inclusão e a exclusão compreendem aquilo que entende-se pelo que precisa ser incluído e aquilo que é normal e, por isso, não precisa ser incluído, pois já habita seu espaço, considerado regularmente (Silva; Machado; Fonseca, 2021).

Nesse contexto, cabe aos professores estarem atentos a estas percepções (Bertini Junior; Tassoni, 2013), bem como da condução de suas resoluções, em quais serão suas mediações e intervenções (Tunes; Tacca; Bartholo Júnior, 2005; Veiga-Neto, 2008; Canguilhem, 2009) em relação ao problema, a anormalidade e, portanto, do laudo educacional que é apresentado, por exemplo. Logo, cabe ao professor, em nome da Escola, promover os conhecimentos, ferramentas e, apoiados pelos subsídios da Instituição, a inserção destes sujeitos na vida social (González; Fensterseifer, 2009; Queiroz, 2007; Schütz, 2017), além da promoção de sua plena participação e envolvimento nas aulas, no nosso caso, de Educação Física.

Apesar disso, cabe aos professores promoverem os aspectos amplos, multifatoriais e diversos, embora, muitas vezes, não sendo suficientes sozinhos, sendo necessário um apoio pedagógico (Franco; Schutz, 2019). Em outras palavras, é impor limites, subjetivamente, entendendo que os professores, sozinhos, não são capazes de “dar conta do recado”, institucionalizado em suas funções, ou não são

suficientemente capazes de resolver e desenvolver seus deveres, visto que as demandas são complexas e diversas (Franco, 2016; Tunes; Tacca; Bartholo Júnior, 2005; Veiga-Neto, 2008), na “vida real”, das adversidades que se encontram na Escola e tamanha demandas deste licenciado.

Além destas, antes de tudo, é preciso retomar a compreensão de que o problema só é visto como problema porque assim ele é percebido (Canguilhem, 2009). Isto é, estas resoluções só surgiram porque houve uma demanda para que existissem. Ou podemos dizer que a busca pela “solução” só acontece porque existe a percepção do “problema” como tal. O problema individual (Franco, 2016; Veiga-Neto, 2008), caracterizado pela anormalidade (Pagni, 2023), agora assume a necessidade de ser readequado, reajustado (Rudy; Vogt; Oliveira, 2014) e, portanto, resolvido.

Nesse sentido, encontramos o paradigma a ser discutido e pensado no presente estudo, compreendendo a relação destes alunos com e sem laudo, que se apresentam na Escola. A reflexão que propusemos é: nesta concepção dos professores como responsáveis institucionalmente e socialmente e, para tanto, considerados capazes de atender tais demandas, em quais serão as intervenções pedagógicas, intencionais, destes para “solucionar” tais demandas? Assim como a reflexão dos possíveis efeitos da presença e da ausência do laudo nas aulas e em como os professores percebem, a partir destes, a necessidade de uma possível mudança no tratamento e resolução destes problemas.

Apesar disso, os laudos educacionais podem diferir tais concepções, dos alunos que apresentam anormalidades (ou seja, um comportamento-problema) mas não possuem laudo, assim como os alunos que possuem laudos e, com isso, podem justificar e induzir comportamentos, principalmente em relação às intervenções dos professores. Por estas razões, reforçamos que a concepção particular dos professores é importante e elementar para refletirmos tais fenômenos.

Diante destas discussões, não queremos excluir os laudos educacionais, no sentido de dizer que estes apenas servem para desqualificar, incapacitar ou “aceitar o insucesso dos alunos”. Pelo contrário, a busca pela reflexão baseia-se em como a presença deste laudo educacional interfere na concepção dos professores e como estes se comportam e planejam suas aulas, quando ele existe ou não, bem como os

insucessos se justificam, por diferentes razões, para além do contexto do laudo educacional.

7. METODOLOGIA

O objetivo deste estudo é discutir as intervenções dos professores em relação aos diferentes fenômenos que, neste caso, compreendem o contexto-escolar e os alunos que possuem comportamento-problema, bem como a busca pela identificação e análise do planejamento e prática dos professores em relação à esses alunos, os efeitos dos laudos nas aulas de Educação Física e a organização dos professores quanto à estas demandas pedagógicas.

7.1. TIPO DE ESTUDO

Quando se busca compreender e analisar fenômenos complexos e contextuais, o estudo descritivo de perspectiva qualitativa é a adequada (Soares, 2020), pois privilegia a interpretação e as percepções dos participantes do estudo (Costa, 2015). Assim, a abordagem qualitativa permite uma análise aprofundada que leva em consideração elementos subjetivos, que as perspectivas quantitativas não conseguem explicar (Soares, 2020) em suas dimensões. Como resultado, a escolha da perspectiva qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender profundamente os pontos de vista dos participantes, ou seja, dos professores de Educação Física, examinando aspectos subjetivos, a fim de promover uma reflexão crítica sobre o assunto.

7.2. INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Foi realizada uma entrevista semiestruturada para coletar as informações com professores de Educação Física e, como afirma Soares (2020), a possibilidade de obter insights e descobertas imprevistas é um fator importante, pois isso permite que os participantes relatem suas percepções de forma mais detalhada, além de considerar que a memória não é apenas individual, mas também social (Costa, 2015), possibilitando a identificação de informações que podem ser mais detalhadas, ao contrário do que seria em uma pesquisa quantitativa.

7.3. LOCAIS DOS ESTUDOS

A realização da pesquisa foi realizada em três escolas estaduais da região central de Porto Alegre/RS e é justificada, primeiramente, por estarem localizadas na região central de uma metrópole, que geralmente é um local de grande diversidade sociocultural, o que permite uma variedade de perspectivas e experiências para serem

estudadas (Souto *et al.*, 2017). Isso pode ajudar-nos a identificar problemas, boas práticas e soluções potenciais para a reflexão das práticas docentes, bem como contribuir para discussões para as áreas da Educação, da Políticas e da Saúde (Queiroz, 2007; Canguilhem, 2009; Bertini Junior; Tassoni, 2013;).

Além disso, a seleção de escolas estaduais de ensino fundamental permite uma análise das políticas educacionais em ação, pois essas instituições estão diretamente inseridas no sistema educacional público (González; Fensterseifer, 2009). Por isso, a escolha de três Escolas de Ensino Fundamental da região central da cidade de Porto Alegre, estado do Rio Grande do Sul/Brasil, escolhidas de forma intencional, por apresentarem um potencial em representatividade e diversidade social dos contextos locais em que estão inseridas, pois possuem como características em comum a comunidade escolar ser oproveniente de diversos bairros próximos, além e não somente do bairro local da Escola.

Dentre os locais de pesquisa, a Escola A localiza-se no bairro Azenha, na cidade de Porto Alegre, estado do Rio Grande do Sul, Brasil. A escola possui cerca de 371 alunos, contemplando as etapas de ensino do 1º ano ao 9º do ensino fundamental.

A Escola B localiza-se no bairro Menino Deus, na cidade de Porto Alegre, estado do Rio Grande do Sul, Brasil. A escola possui cerca de 398 alunos, contemplando as etapas de ensino do 1º ano ao 9º do ensino fundamental.

A Escola C localiza-se no bairro Floresta, também na cidade de Porto Alegre, estado do Rio Grande do Sul, Brasil. A escola possui cerca de 358 alunos, contemplando as etapas de ensino do 1º ano ao 9º, nas etapas do ensino fundamental.

7.4. SUJEITOS DA PESQUISA

Dentre os professores de Educação Física das três escolas (A, B e C), foram selecionados os professores destas escolas que estejam atuando há mais tempo na instituição, sendo apresentados como G1, G2, G3, G4 e G5. A seguir, uma tabela contendo informações acerca dos professores entrevistados, contendo identificação, a Escola que atuam, idade e ano de formação, respectivamente:

IDENTIFICAÇÃO	ESCOLA	IDADE	ANO DE FORMAÇÃO
PROFESSORA (G1)	A	45 ANOS	2004
PROFESSORA (G2)	A	47 ANOS	1998
PROFESSORA (G3)	B	54 ANOS	1992
PROFESSOR (G4)	B	55 ANOS	1992
PROFESSORA (G5)	C	45 ANOS	1999

Tabela 2: Identificação dos sujeitos da pesquisa

7.5. ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dos dados, foram analisadas materiais oriundos de comunicação verbal (oral), realizadas através de entrevistas. Pois, através destas, alguns vestígios podem representar fenômenos (Bardin, 1977) e, assim, permitindo as reflexões com as discussões e fundamentações do presente estudo.

Para a primeira categoria, discutimos sobre as relações dos planejamentos e as aulas, em como os laudos podem interferir nestas concepções e desenvolvimentos. Estas, foram a partir dos relatos dos professores entrevistados, que destacaram outros fatores, em suas percepções, que influenciam o “bom funcionamento”, tanto das aulas, como do planejamento das aulas e das outras possíveis intercorrências.

Para a segunda categoria, apresentamos a Educação procedente da família dos alunos, onde relacionamos o dever da Escola e o dever da Família, ambas como Instituição, os quais destacaram-se, também através dos relatos dos professores, serem um “apoio” essencial para o sucesso dos alunos, com ou sem laudo. Também, das possíveis consequências que a assistência familiar decorre dentro do contexto escolar, tanto pela necessidade de aprovação, quanto para os devidos

encaminhamentos e intervenções dos professores, bem como dos aspectos que envolvem estigmas e crenças do diagnóstico normativo, seja ele disciplinar ou clínico.

Na terceira categoria, apresentamos os comportamentos que geram problema, também a partir da percepção dos professores, sendo aqueles comportamentos que são considerados como normais, nas aulas de Educação Física, e que, portanto, ao apresentarem comportamentos anormais — ou apresentados neste estudo como comportamento-problema, dentro da concepção desses professores —, necessitando de intervenções ou diagnósticos que justifiquem tais fenômenos.

8. ANÁLISES

Ao pensarmos as análises, consideramos necessário evidenciar as percepções em sua totalidade, como uma soma dos fatores, demonstrando que uma coisa depende da outra. Isto, pois consideramos que os fatores dependem entre si e, deste modo, ao serem analisados separadamente, podem esboçar uma realidade hipotética e utópica.

Por isso, apresentamos as discussões em três categorias: 1) o planejamento e os fenômenos dos laudos e das aulas de Educação Física; 2) Família, como Instituição; e 3) os Comportamentos que instigam os professores a buscarem uma solução, respectivamente, identificadas como “Planejamento: as aulas e os laudos”, “Educação ‘que vem de casa’” e “Os comportamentos que geram problema”, a seguir:

8.1. PLANEJAMENTO: AS AULAS E OS LAUDOS

Ao decorrer das discussões e das entrevistas realizadas, os recursos e, principalmente, a “sala de recursos” foram destacados como um dos instrumentos que auxiliam os professores no desenvolvimento de suas aulas. Nesse sentido, torna-se necessário que o laudo educacional exista, pois isso permite que o aluno com comportamento-problema, com laudo, se beneficie de um atendimento especializado (Kraemer; Thoma, 2019), assim como pelas razões apresentadas pelos professores entrevistados:

[...] o laudo é para ajudar aquele aluno a evoluir, para saber exatamente o que ele tem e até onde tu pode ir com ele, até onde tu pode exigir dele. A gente precisa de profissionais que estejam dispostos [...] (G1)

Nas aulas, te exige mais uma intervenção, uma pausa. (G2)

Agora, o aluno que tem o laudo, aí ele já tem esse atendimento especializado. A sala de recursos tá junto, né, atende às vezes a família. (G3)

Alunos com laudo, o professor sabe: é difícil inserir o negócio da inclusão, né? É difícil porque eles, cada um, é de um jeito diferente. (G4)

Diante dessas discussões, podemos identificar que o laudo, nesses casos, pode auxiliar os professores nas intervenções acerca do que se pode exigir do aluno, como no atendimento especializado, permitindo uma “individualização” do atendimento ao aluno, adequando às suas necessidades. No mesmo sentido, o aluno com laudo, ou com o comportamento-problema, pode exigir “mais do professor” e, durante as aulas, uma atenção “maior” ou “exclusiva”, visto que os professores precisam parar o desenvolvimento da aula para atender esses alunos e, portanto, intervir para solucionar aquele problema em questão.

Nos casos particulares dos alunos que possuem laudo e apresentam agressividade, as resoluções podem ser ainda mais complexas, como relata a professora G5:

Tem um aluno que é um problema, porque ele é muito agressivo, então, a Escola está tentando verificar o que será feito, ele já jogou coisas em professores, e os professores estão receosos em relação a isso. Não que a gente não queira aceitar o aluno, mas é que a gente não tem suporte. (G5)

Estas percepções dos professores também concordam com os autores Rudy, Vogt e Oliveira (2014), pois se exige do professor um “tempo de investimento” no processo de ensino-aprendizagem, ou até mesmo a impossibilidade do professor atuar com suas, além das intervenções, práticas pedagógicas. No entanto, estas podem ser “idealizações” das práticas pedagógicas, onde deve-se apresentar uma homogeneidade em um ambiente repleto de adversidades e particularidades.

Em outras palavras, para pensarmos, é como se fosse dever dos professores planejarem suas aulas de maneira ordenada, pautadas nas didáticas e em suas concepções (Rodrigues; Bracht, 2010), na expectativa que “aquelas coisas funcionem” da maneira que planejaram. Entretanto, “no chão de quadra”, ou durante as aulas, podem surgir diversos problemas e adversidades, os quais precisam ser solucionados — já que é dever da Escola e dos professores prepararem os alunos, em seus diversos aspectos —, mas principalmente para que enfrentem tais demandas, para além do contexto escolar, independentemente se existe o laudo educacional ou não.

Nesse sentido, ao questionar os professores acerca dos seus planejamentos das aulas e dos conteúdos desenvolvidos, os professores indicaram que o planejamento é feito conforme os documentos vigentes, sobretudo sobre a Base

Nacional Comum Curricular (BNCC) e com as diretrizes e matrizes curriculares do Estado (Rio Grande do Sul):

A gente tem as diretrizes, a gente tem a BNCC, que a gente usa e trabalha dentro das habilidades que tem que ser trabalhadas com eles. Então, os conteúdos, tudo que a gente trabalha, é dentro das habilidades que são trabalhadas na faixa etária ou que vem direcionadas para os anos. (G1)

São organizadas conforme a matriz curricular, baseada na BNCC e na matriz curricular do Estado, então, em cima dessa referência, a gente organiza, faz os planejamentos. (G2)

A gente organiza, a gente faz todos os parâmetros da BNCC, né, com as matrizes curriculares do Estado e esse ano já tem uma organização bem melhor. (G3)

Todo o governo que entra, dão uma determinação dos conteúdos, então, esse ano, por exemplo, eles organizaram assim: só jogos, depois só lutas, depois só brincadeiras; não tem condições de fazer assim. Então eu vou mesclando. (G4)

Primeiro, faço os planejamentos, a gente segue as matrizes curriculares que o governo determina, aí programo antes, mas nem sempre isso é possível. (G5)

No entanto, conforme apresentado pelos professores, o laudo educacional não é um condicionante para que os professores planejem suas aulas baseadas nas “capacidades daquele aluno”, sobretudo, dos que possuem laudo, sendo algo a ser avaliado caso a caso, atendido particularmente. Deste modo, surgem os (re)planejamentos das aulas, agora sendo aqueles os planejamentos que precisam de ajustes para atingir os objetivos durante as aulas, como se fosse um “planejamento agudo”, que surge naquele momento, com necessidades específicas, que envolvem desde a infraestrutura da Escola, como dos diversos fenômenos que podem ser apresentados no contexto escolar.

Por exemplo, tem muita coisa também que, na prática, é complicado. Falta um professor, tu tem que pegar duas turmas, daí tu tem que adaptar [o planejamento da aula], às vezes tu tem um planejamento para uma turma e te colocam mais uma turma junto. (G1)

Principalmente quando, numa escola pública, falta algum colega por motivo de doença, alguém da família não está legal, muitas vezes a gente assume

duas turmas. Eu já cheguei a assumir quatro turmas no mesmo período, então a gente sempre planeja e depois tenta executar. (G5)

Através destes relatos, podemos identificar que, além dos professores e seus planejamentos, a concepção da Educação Física pela própria comunidade escolar, gestores e demais professores pode ser um fator que influencia neste fenômeno, ao inserirem ou realocarem outras turmas, de outros componentes, para as aulas de Educação Física. Possivelmente, trata-se da concepção de uma recreação ou de uma disciplina secundária (Bertini Junior; Tassoni, 2013), visto que a Educação Física é percebida como uma aula que “sai da sala de aula”, até mesmo pelos professores de Educação Física:

[...] primeiro que gostam bastante das aulas de Educação Física, é um momento que eles saem da sala de aula, né? É um espaço que conseguem se expressar, tanto fisicamente, como mentalmente, formam as relações, a socialização, e participam dessas atividades diferentes. (G2)

E ficar só na sala de aula é um problema, um problema grave, porque eles não querem ficar na sala de aula, porque eles já ficam demais. Então, o que eu faço, eu tenho que trabalhar a teoria na prática. (G5)

Ou seja, os professores de Educação Física estão regidos à própria concepção da Educação Física escolar. Nesse sentido, Veiga-Neto (2008) define o Currículo como permissões e interdições que delimitam o que pode ser dito, pensado e feito e, no caso da Educação Física, por ter uma “variedade de concepções”, contribuindo para que ela não se afirme como um componente relevante e, portanto, sendo um dos fatores para que a Educação Física seja permeável também por questões logísticas, que não envolvem questões pedagógicas. Sobretudo, não queremos discutir sobre como os professores contribuem para esta concepção ou não, apenas queremos destacar que este é um fato e, portanto, deve ser levado em consideração.

Outra coisa, é que tu pode mudar ou ter que alterar o teu planejamento diante de algum projeto que a escola apresenta. Esse ano, a gente trabalhou com o modelo de projeto de sustentabilidade. (G1)

Conforme os alunos e as turmas apresentam algumas características particulares, a gente vai atendendo as necessidades dos alunos, das crianças, e das turmas. Então a gente vai adaptando esses planos de aula. (G2)

Então, estar sempre planejando, sempre reformulando e flexibilizando as aulas, eu tenho que ter um jogo de cintura constante. (G3)

Assim dizendo, um “bom planejamento” não é suficiente para atender as demandas, por mais que os conteúdos sejam sistematizados e intencionais, as intervenções que surgem através das demandas que acontecem “no chão de quadra”, durante as aulas, também são complexas e exigem dos professores que sejam capazes de solucionar coisas que “não fazem parte” da Educação Física, ou das suas especificidades (os conteúdos em si), embora esteja ordenado constitucionalmente o dever dos professores em preparar os alunos para as demandas e adversidades “da vida”, para além do contexto escolar.

Portanto, quando trata-se das intervenções dos professores, estas estão condicionadas às adversidades que podem se apresentar durante as aulas, principalmente quando relacionamos com os alunos que possuem comportamento-problema e/ou o laudo. De acordo com os relatos dos professores entrevistados, a participação é exigida da turma — não do desempenho individual —, que inclusive serve como parte do processo avaliativo e, deste modo, sendo um dos motivos para que os professores busquem intervenções para que os alunos participem de suas aulas. A seguir, os relatos que também evidenciam que a participação é um dos fatores que determinam as intervenções dos professores:

A gente tenta resolver ali, a gente conversa, a gente tenta estabelecer regras mais rígidas, em relação à participação de todos os alunos. Os alunos que não participem, não tem essa de ficar sentadinho no celular. (G1).

[...] não querem participar porque não gostam, mas a gente tá aqui para isso, o professor de Educação Física é um incentivador constante, é um orientador constante. (G3)

[...] eu começo a tratar com eles assim: olha, se você não quer participar, eu vou dar uma outra atividade para você, ou você fica na sala de aula, copia alguma coisa. (G4)

Nesse sentido, a participação torna-se, fundamentalmente, a base da Educação Física, uma vez que ela é percebida como um componente curricular diferente dos outros, seja pela sua especificidade prática, pela própria Cultura Esportiva, ou prática esportivizada, também como pela ideia de ser uma aula que depende do gosto dos alunos, que consola ideais de uma prática prazerosa, assim

como dialogam com as práticas de Lazer⁴. Portanto, a presença do laudo ou do comportamento-problema, quando existem, podem não ser um dos fatores que influenciam diretamente o planejamento das aulas, mas sim o (re)planejamento, a intervenção pedagógica é outra, a fim de permitir que o problema, naquele momento, seja solucionado.

Replanejar, sempre. Porque às vezes não dá certo alguma aula, tu achou que ia ser legal e não foi, ou eles não se animaram, não gostaram. Eu gosto muito de ouvir os alunos. “Ah sora, vamos tentar tal coisa? vamos!” porque também tem que fazer alguma coisa na aula que eles gostem de fazer, claro, seguindo o que a gente precisa trabalhar com os alunos, porque senão eles só querem aula livre. (G5)

Entendemos aqui que, por se tratar de uma pesquisa qualitativa e com recortes específicos, essa pode não expressar uma realidade de outras aulas de Educação Física, onde, hipoteticamente, os laudos possam ser fatores para condicionar os planejamentos, sobretudo, no ensino regular. Além disso, outros estudos que abordem a formação dos professores de Educação Física em diferentes tempos-históricos, bem como o currículo formativo desses professores, além de elementos pessoais (aspectos ideológicos, por exemplo), podem contribuir para outras percepções, bem como das próprias intervenções dos professores, em quais pedagogias os professores acreditam e desenvolvem em suas aulas etc.

Em síntese, evidenciamos através da literatura e da percepção dos professores que o laudo contribui para um melhor desenvolvimento das aulas e, conseqüentemente, dos alunos. Isso, pois o laudo auxilia os professores a entenderem a necessidade “particular” daquele aluno, bem como do que se pode exigir daquele aluno. De outro modo, também pode significar um privilégio, já que aquele problema se justifica, normativamente, e é reconhecido politicamente e burocraticamente. Sendo assim, capaz de justificar um insucesso ou uma não-participação, cabendo à “sala de recursos” como um instrumento, exclusivo, qualificado para beneficiar o desenvolvimento daquele aluno.

⁴ Lazer, aqui entendido como uma prática para compensar o trabalho ou as atividades obrigatórias, como um espaço de vivências lúdicas (Ramos e Isayama, 2009) e como uma prática prazerosa, que seja da própria vontade das pessoas.

A gente tem outro aluno também que foi diagnosticado com altas habilidades, então a gente já conhece, os professores reconhecem, e procuram um reforço da própria sala de recursos, um apoio técnico aos professores, procurando trabalhar em conjunto. (G3)

De maneira semelhante, aqueles alunos com altas-habilidades, por exemplo, também podem ser condicionados a um tratamento diferente, em condições individuais, reforçando a ideia de uma Educação proporcional e adequada àquela particularidade, conforme creditam-se também pelos documentos vigentes e normativas legais (De Oliveira; Capellini e Rodrigues, 2020). Posto isso, a Escola deve preparar-se para atender as necessidades e particularidades dos seus alunos, em ambas as possibilidades, sempre para beneficiar o desenvolvimento integral dos alunos.

8.2. EDUCAÇÃO “QUE VEM DE CASA”

O título desta categoria foi motivado pelo relato de todos os professores entrevistados, apresentados no decorrer da discussão, os quais discutem a relação e a necessidade do apoio familiar, evidenciando a Família também como Instituição responsável pelo desenvolvimento dos alunos, e não somente da perspectiva escolar.

Quando pensamos em educação, podemos pensar na Educação como Instituição, como uma organização do Estado, a qual deve promover acessos e direitos, amparados constitucionalmente. No entanto, a Educação pode ser mais que um “setor” social. A Educação pode ser um fenômeno social, capaz de determinar comportamentos, bem como os comportamentos operantes (Henklain; Carmo, 2013), que podem ser entendidos como aqueles comportamentos que foram ensinados e, conseqüentemente, aprendidos, conforme normas e valores sociais, por exemplo.

Nesse sentido, a Família também pode compreender a Educação, uma vez que ela também institui um papel essencial na formação e desenvolvimento dos sujeitos e, portanto, no nosso caso, dos alunos. Contudo, aparentemente, existe uma hierarquia entre Família e Escola, pois ambas são, constitucionalmente no Brasil, responsáveis pela formação das crianças e jovens (Dessen; Polonia, 2007) e, sobretudo, capazes de influenciar os comportamentos — no nosso caso, dos alunos.

Melhor dizendo, essa hierarquia dispõe de saberes e aprendizagens específicas de cada uma, embora devam possuir o mesmo objetivo: de preparar seus sujeitos “para a vida” e, portanto, para a Cultura. Quando tratamos dos laudos educacionais, as Escolas não são suficientemente capazes de “emiti-los”, pois as famílias que são responsáveis, legalmente, pelo amparo e acompanhamento, junto aos especialistas (Dessen; Polonia, 2007).

[...] em vários momentos, tu vai descobrir alunos, na tua aula e nas tuas turmas, que não têm laudo, mas que tu sente que precisa de uma investigação maior. E aí tu vai chegar em vários momentos: na burocracia, nos protocolos. Às vezes, a família que disse que não aceita. (G1)

[...] aquela criança, que teria que ter acompanhamento de um profissional especializado, às vezes não tem devido a essa, digamos assim, negligência da família, ou da aceitação. (G2)

A “negligência” de origem familiar pode apresentar-se por diversos motivos, alguns destes envolvem os estigmas sociais, os pré-conceitos acerca do diagnóstico e também sobre a própria qualificação dos alunos que, agora no sentido da família, envolvem a desqualificação de seus filhos, por exemplo, quase no mesmo que “atestar que são menos capazes” que as demais crianças e jovens, outro exemplo.

Não só nas Escolas, eu acho que as famílias têm que estar, precisam estar, mais abertas para identificar as dificuldades dos seus filhos, para buscar ajuda, e tirar esse estigma, esse tabu de que a criança que vai no psicólogo ou no psiquiatra, que toma uma medicação, que ela é “doente mental”. (G1)

São essas, quando tratamos dos laudos, na busca de benefícios para o desenvolvimento dos alunos. Porém, quando relacionamos com o comportamento-problema, que envolve desde os comportamentos resistentes, agressivos ou que geram uma necessidade de intervenção, os professores também anseiam a necessidade da assistência pela família, bem como pela própria possibilidade dos alunos em terem uma “base”, referida aos valores sociais.

[...] as crianças que não tem uma educação, um acompanhamento familiar em casa, porque é muito importante essa parte da família, essa educação que vem de casa, os valores, a questão do respeito. Reflete, lógico, na escola e nas nossas aulas. Algumas crianças não tem essa referência, a gente tem que trabalhar isso dentro da escola, eu vejo assim que causa mais trabalho, nesse sentido da convivência. (G2)

As intervenções, nesse contexto, retomam as discussões anteriores que afirmam que estas demandas interferem no funcionamento das aulas, pois exige dos professores um determinado tempo, naquela aula, para solucionar o problema em questão — estas percepções, tratadas de origem de alunos que não possuem os laudos.

Na maioria das vezes, vem de casa, porque não respeita o pai e, agora, não respeita ninguém. Então, porque que vai respeitar um estranho, que é o professor? (G3).

Eu tenho que dar aula, e não cuidar de ti. Eu tenho que cuidar da minha aula e não da briguinha tua com teu colega. Então, agora, eu to fazendo assim: quando dois brigam, eu boto num canto e digo para se resolverem, e não entram na aula enquanto não se resolverem, senão a gente trata com a instância maior, que é a supervisão. A preocupação tá sempre com aqueles que não têm laudo, porque às vezes não entram na aula, às vezes ficam caminhando. Porque a criança é a criança, se pudesse ela faria o que quisesse. (G4)

A ideia é que, esses [alunos] que realmente não tão afim e não têm laudo, e não têm necessidade de laudo nenhum, não são diagnosticados por nada, esses tem que chamar mesmo, chamar pai, chamar mãe. (G4)

Nesse contexto, parece que existem demandas “práticas e teóricas”, exigidas dos professores: a demanda teórica, ou conceitual, que determina que os professores compreendam e desenvolvam em suas aulas um conjunto de coisas (sistematização de conteúdos e saberes) capazes de preparar os alunos para a vida fora da Escola, ao mesmo tempo que, na demanda prática, daquilo que existe sem intenção, sem planejamento, ou como um comportamento respondente (Henklain; Carmo, 2013) — que exige o “planejamento agudo” ou o replanejamento da aula —, demandadas do comportamento inesperado, mas que os professores também devam “dar conta”. Isto é, se exige dos professores um planejamento, uma organização sistemática, ao mesmo tempo que se exige que os professores são e serão responsáveis por solucionar problemas subjetivos, que surgem durante as aulas, os quais não compreendem a especificidade e os conteúdos da Educação Física.

Como apresentado nos relatos anteriores, os professores exclamam que é possível “dar conta” das demandas particulares, entretanto, faz-se necessário a assistência e a afirmação das famílias neste processo, tanto para solucionar os casos

de comportamentos “que atrapalham”, assim como dos complexos casos particulares acerca dos laudos educacionais. Portanto, as demandas de disciplina, por exemplo, são percebidas como algo que “vem de casa”, das famílias dos alunos, ao mesmo tempo que, o desenvolvimento das potencialidades daqueles alunos com dificuldades pedagógicas, concebendo os laudos educacionais ou não, são demandas que também devam ter assistência familiar, pois os professores “não são suficientes”, sem o apoio familiar, para “conceber” estes.

Às vezes, o pai não se preocupa em perceber “como é que eu estou educando o meu filho?” Assim como existe a falta de aceitação, também existe uma tendência a falta de diálogo, da ausência da família. (G1)

Esse ano, teve casos de pais querendo brigar aqui por coisas que aconteceram lá onde eles moram, então isso atrapalha o ambiente educacional. (G5)

Ou seja, todas aquelas concepções acerca dos deveres dos professores, neste estudo apresentadas, parecem que não são suficientemente capazes, ou não se sustentam, quando discorremos com a realidade. Existem outras questões que discutem acerca da relação entre as famílias e os professores, bem como da legitimidade de crenças de cada família, questões particulares que poderíamos relacionar. Por essa razão, cada relação entre as diferentes famílias e os professores são importantes, pois tratam da importância em promover o desenvolvimento dos alunos — e de seus filhos — mas, principalmente, da confiança e da comunicação entres estes. Contudo, a Educação “que vem de casa” faz parte da Escola (Instituição), pois ambas dialogam, ou deveriam, pelas mesmas razões e objetividades e, por isso, uma não pode excluir a existência e a autenticidade uma da outra.

Por fim, retomamos que ambas as “Instituições”, a Família e Escola, devem desenvolver saberes e deveres que, sobretudo, proponham o desenvolvimento dos seus sujeitos, filhos e alunos. Assim como discutidas neste estudo, sozinhas, estas Instituições podem ser insuficientes, caso não tenham o “apoio”, uma da outra. Para isso, é preciso que as famílias e a comunidade escolar dialoguem com as mesmas percepções, ou na mesma intenção, ou mesma linguagem, para que estes sucessos sejam alcançados e, portanto, estes alunos sejam atendidos de maneira proporcional e benéfica ao seu desenvolvimento.

8.3. COMPORTAMENTOS QUE GERAM PROBLEMA

Assim como existem as concepções da Educação Física e dos seus professores (Bertini Junior; Tassoni, 2013; Rodrigues; Bracht, 2010; Veiga-Neto, 2008), os alunos também estão envoltos de concepções e normativas, assim percebidos dentro do contexto da Educação Física escolar, principalmente em relação aos seus comportamentos, em como devem se comportar durante as aulas. De acordo com os professores entrevistados, os comportamentos dos alunos, sendo: aqueles que envolvem desde a participação ou não dos alunos, aqueles que “atrapalham” o desenvolvimento das aulas, aqueles agressivos ou aqueles que instigam investigação (um diagnóstico normativo para justificar aquele fenômeno), por exemplo, são comportamentos que geram problema e, portanto, instigam soluções e intervenções desses professores.

Antes de relacionarmos com as concepções dos professores, é necessário compreender que estes comportamentos são normativas culturais, as quais estão relacionadas à uma concepção idealizada, que pode ter relação direta com as próprias concepções da Educação Física, devendo apresentar-se como uma homogeneidade, ou uma harmonia (Canguilhem, 2009) do que se apresenta esteticamente e moralmente, sobretudo, em uma “ordem” (organizacional) durante as aulas, permitindo aos professores o desenvolvimento de suas práticas, conforme o que se espera, se concebe e se planeja. Assim como discutido nas categorias anteriores, estes problemas geram demandas para os professores e podem ser atribuídos a diferentes fatores. No entanto, o que propomos discutir agora é a própria percepção deste, em si, “comportamento que gera problema”.

A gente também tem que fazer o papel do professor amigo, o professor negociador, que daí as coisas andam um pouquinho mais na normalidade.
(G5)

Esta normalidade, por sua vez, pode ser entendida como a regulamentação do corpo-espécie, do comportamento e também de um padrão pré-estabelecido, creditando a normalidade (Pagni, 2023), que é essencialmente funcional. Isto é, a concepção da normalidade como algo que funciona, que se desenvolve, por si só, como fenômeno. A anormalidade, por sua vez, torna-se a concepção daquilo que não está funcionando como deveria, como acredita-se ser, naquele determinado contexto.

Nesse sentido, surgem os comportamentos anormais, ou aqueles comportamentos que geram problema, que não estão dentro da concepção de um comportamento ideal, a serem apresentados nas aulas de Educação Física, no nosso caso.

Estabelecer regras mais rígidas, em relação à participação de todos os alunos. Não tem essa de ficar sentadinho no celular. (G1).

Eu começo a tratar com eles assim: olha, se você não quer participar, eu vou dar uma outra atividade para você, ou você fica na sala de aula, copia alguma coisa. (G4)

A participação dos alunos, a restrição de materiais e espaços e a identificação e percepção dos comportamentos que geram problema, em conjunto, podem ser motivadores capazes de representar uma das concepções da Educação Física, sendo aquele componente curricular onde todos os alunos devem participar, da mesma maneira ou “condições”, onde utilizam apenas os materiais dispostos pelos professores e, caso não façam, não estejam ou não acompanhem as aulas conforme as recomendações destes professores, estes alunos, por sua vez, serão penalizados, seja pela intervenções durante as aulas ou pelas qualificações destes alunos, sendo, por exemplo, penalizados nas avaliações escolares (Freitas; Garcia, 2019).

Reforçamos, novamente, que não queremos discorrer sobre a Educação Inclusiva ou Especial, principalmente pelo fato de serem exigidos entendimentos epistemológicos que vão além do que queremos discutir em nosso estudo, tratando em termos restritos apenas ao ensino regular das escolas públicas, o qual, por concepção, deve ser inclusivo. Desta maneira, quando surgem os laudos e estes comportamentos se “justificam”, os professores tendem a mudar suas percepções e, conseqüentemente, suas intervenções quanto aqueles alunos.

Todos esses transtornos existiam, os estudos, só que a gente não sabia identificar. Hoje, a gente sabe identificar, então facilita, pra gente, o trabalho. (G3)

Esse argumento “facilitador”, quando surgem os laudos, admite uma “maneira diferente de lidar”, agora justificadas pelas normativas que são capazes de qualificar os alunos e, portanto, “do que se pode exigir”, conforme discussões anteriores. Mas, quando trata-se uma análise restrita ao “comportamento que gera problema”, sejam aqueles que envolvem indisciplina, agressividades ou comportamentos normativos

“pertencentes” ao diagnóstico (o laudo), ou seja, da presença de um comportamento anormal — que não se espera —, as intervenções podem se diferir ou não são conduzidas com a mesma intenção (Freitas; Garcia, 2019).

O que queremos evidenciar é que, em ambos os casos, de alunos que apresentam comportamento-problema e não possuem laudo, dos que possuem laudo e dos que “não é o caso” — restritas à concepção do comportamento disciplinar do aluno —, são exigidas demandas dos professores, sobretudo, por terem que “dar conta” dos diferentes fenômenos e particularidades de cada aluno.

Eu tenho que dar aula, e não cuidar de ti. Eu tenho que cuidar da minha aula e não da briguinha tua com teu colega. (G4)

Tem um turma com 26 alunos, um com laudo, se o aluno é muito agitado, como vai trabalhar com 25 e mais ele? tem que dar conta, nós temos que dar conta. (G5)

Retomando a discussão acerca do atendimento especializado, os professores acreditam que o atendimento individualizado potencialize o desenvolvimento do aluno com laudo, pois é atendido de uma maneira adequada às suas necessidades, e caso esse aluno não possua o laudo e, portanto, não tenha esse direito, este pode estar restrito apenas à concepção disciplinar.

[...] ele poderia estar produzindo melhor, aprendendo melhor, acaba que não consegue porque não tem apoio. (G3)

Também, assim como já mencionado pelo professor G3, destacado a seguir:

Hoje, a gente sabe identificar, então facilita, pra gente, o trabalho. (G3)

Se estes comportamentos regressivos fossem “diagnosticados” e, portanto, normatizados conforme os “transtornos”, por exemplo, as intervenções seriam diferentes? Possivelmente, sim, pois durante as aulas, para atender tais demandas, os professores precisam avaliar o desempenho individual, qualificando o sujeito e, nesse sentido:

O laudo é para ajudar aquele aluno a evoluir, para saber exatamente o que ele tem e até onde tu pode ir com ele, até onde tu pode exigir dele, né?! a gente precisa de profissionais que estejam dispostos. (G1)

Deste modo, é possível concluirmos que o laudo é capaz de ressignificar aquele comportamento, antes regressivo e, a partir da normatização, agora sendo percebido de uma maneira diferente, até mesmo com “um olhar mais pedagógico”, pois atenta-se ao desenvolvimento das habilidades do aluno, não somente da sua capacidade de se comportar, moralmente, em nossa sociedade ou durante as aulas. Sobretudo, a percepção destas anormalidades são subjetivas e particulares, pois cada professor é capaz de evocar sentimentos e necessidades diferentes em relação à mesma demanda, pois envolvem-se crenças e valores de acordo com o que cada professor acredita (Amaral; Castro, 2020), seja pela suas formações acadêmica e moral ou por diferentes fenômenos e fatores capazes de representar estas diferentes percepções.

CONCLUSÃO

De acordo com estudos encontrados na literatura e com os professores de Educação Física entrevistados, em suas aulas, o laudo pode exercer duas funções: potencializar o desenvolvimento dos alunos, pois recebem maior assistência pedagógica e atendimentos especializados e, a segunda, pode justificar os insucessos e a não-participação, embora os professores busquem intervir na aproximação desses alunos em suas aulas. Desta maneira, é possível afirmar que o laudo educacional apresenta um benefício ou, de certo modo, um privilégio para os alunos, tanto no sentido de serem condicionados em um ambiente que promova suas potencialidades, como no sentido de permitir que este aluno receba a devida assistência especializada, da mesma maneira que o contrário ocorre para os alunos que não possuem laudo e, portanto, o comportamento-problema, mas que não são assistidos com estes benefícios ou privilégios, podendo ser regressados exclusivamente às intervenções disciplinares, ou não.

Destacam-se, através destas, os comportamentos considerados como normais e anormais, assim percebidos pelos professores de Educação Física, sendo os normais aqueles comportamentos homogêneos e de maneira idealizada, que os alunos devem apresentar durante as aulas. Os comportamentos anormais, chamados de comportamento-problema, são aqueles que evocam necessidades destas intervenções, sendo capazes de sugerir intervenções intencionais, pois os professores acreditam que aquele comportamento não é o ideal e, portanto, deve ser reajustado.

Quanto aos planejamentos, os professores entrevistados não destacaram planejar suas aulas “adaptando” as aprendizagens pensando nos laudos dos alunos, o que pode ser uma discussão para estudos futuros, visto que o laudo, nesse sentido, pode condicionar a prática destes, essencialmente, pelos seus laudos (capacidades) e não pelas suas potencialidades (da percepção do “sujeito”, pessoa etc.), limitando a percepção do aluno restrita ao rótulo que o normatiza. Reforçamos que a intenção não é anular os laudos no contexto escolar, mas sim propor que estas concepções ajudem os professores a perceberem a ascendência do laudo nas aulas para estas.

A família, por sua vez, é destacada como um dos principais fatores para a garantia do sucesso destes alunos, assim como discutem Dessen e Polonia (2007, p.27), principalmente na relação da Escola e da Família como ambientes de “desenvolvimento e aprendizagem humana que podem funcionar como propulsores

ou inibidores dele”, seja na disciplina ou nos casos dos laudos educacionais, pois ambas possuem o dever de assistir e permitir que estes alunos sejam beneficiados pelas intervenções pedagógicas dos professores e familiares/cuidadores.

Diante destas discussões, foi possível refletir que a identificação do problema, seja pela presença ou não do laudo, ou da percepção destes comportamentos, compõem um dos fatores que constituem os fenômenos durante as aulas, os quais estão diretamente relacionadas aos sucessos ou insucessos para o desenvolvimento dos alunos. Para as futuras práticas pedagógicas e estudos, as reflexões do presente estudo indicam que as percepções da Educação Física e das suas aulas podem e são um dos principais motivadores dos insucessos, principalmente, pois são destas que outros fenômenos podem acontecer. Sobretudo, este estudo proporcionou reflexões acerca dos deveres dos professores, que conceitualmente abrangem diversas percepções, mas que estão condicionados à fatores extrínsecos, ou que vão além do contexto escolar e, portanto, conduzem ou inviabilizam tais cumprimentos.

Por fim, pudemos também refletir acerca da necessidade de qualificar os alunos, excepcionalmente na Educação Física, quanto as suas capacidades, e em como a “disfunção” gera incomodo nos professores, essencialmente pela participação, ou não, dos alunos durante as aulas. Contudo, encorajamos a reflexão acerca destas concepções “funcionais” ou organizacionais, em como são (re)produzidas as aulas de Educação Física, como devem ser avaliados os alunos e, sobretudo, com quais finalidades estes estão sendo desenvolvidos através de determinada perspectiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL.

ALVES, P. C.. **A experiência da enfermidade: considerações teóricas**. Cadernos de Saúde Pública, v. 9, n. 3, p. 263–271, jul. 1993.

AMARAL, D. P. DO .; CASTRO, M. **EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA: A RETOMADA DA OBRIGATORIEDADE PELA AGENDA CONSERVADORA**. Cadernos de Pesquisa, v. 50, n. 178, p. 1078–1096, out. 2020.

AMIRALIAN, M. L. *et al.* **Conceituando deficiência**. Revista de Saúde Pública, v. 34, n. 1, p. 97–103, fev. 2000.

ANDRADE, J. da S. D. de .; SOUZA, B. I. S. de .; ANDRADE, L. C. de . **Cultura corporal e formação humana: O papel social da Educação Física na educação escolar** . Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 583–601, 2020. DOI: 10.14393/OBv4n2.a2020-57498. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/57498>. Acesso em: 26 jul. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011,

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**, Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BERTINI JUNIOR, Nestor; TASSONI, Elvira Cristina Martins. **A Educação Física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas**. Revista Brasileira De Educação Física E Esporte, 27(Rev. bras. educ. fís. esporte, 2013 27(3)), 467–483. <https://doi.org/10.1590/S1807-55092013000300013>

BOLSONI-SILVA, Alesssandra Turini; DEL PRETTE, Almir. **Problemas de comportamento: um panorama da área**. Rev. bras. ter. comport. cogn., São Paulo , v. 5, n. 2, p. 91-103, dez. 2003 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-55452003000200002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 23 jul. 2023.

CANDIOTTO, C.. **Verdade e diferença no pensamento de Michel Foucault**. Kriterion: Revista de Filosofia, v. 48, n. 115, p. 203–217, 2007.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. Forense Universitária. 6a edição. 2009.

COSTA, André Oliveira; ENDO, Paulo César. **Corpo, transmissão e processo civilizador: Sigmund Freud e Norbert Elias**. Trivium, Rio de Janeiro , v. 6, n. 2, p.

16-32, dez. 2014 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-48912014000200004&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 3 mar. 2023.

COSTA, Caroline Domingues Silva. **Política do reconhecimento: do reconhecimento à identidade em Taylor**. PRIMORDIUM - Revista de Filosofia e Estudos Clássicos, Uberlândia, v. 6, n. 11, 2021. DOI: 10.14393/REPRIM-v6n11a2021-58404. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/primordium/article/view/58404>. Acesso em: 26 jul. 2023.

COSTA, Otávio Barduzzi Rodrigues. **TECENDO ALGUMAS TÉCNICAS DE HISTÓRIA ORAL: COMO (RE)COMPREENDER A IDENTIDADE DO PESQUISADO**. MONÇÕES Revista do curso de História da UFMS- campus de Coxim – out.2014/mar. 2015 –ISSN 2358-6524

DE OLIVEIRA, A. P.; CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R.. **Altas Habilidades/Superdotação: Intervenção em Habilidades Sociais com Estudantes, Pais/Responsáveis e Professoras**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 26, n. 1, p. 125–142, jan. 2020.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. DA C.. **A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano**. Paidéia (Ribeirão Preto), v. 17, n. 36, p. 21–32, jan. 2007.

FRANCO, M. A. DO R. S.. **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 97, n. 247, p. 534–551, set. 2016.

FRANCO, A. M. DOS S. L.; SCHUTZ, G. E.. **Sistema educacional inclusivo constitucional e o atendimento educacional especializado**. Saúde em Debate, v. 43, n. spe4, p. 244–255, 2019.

FREITAS, M. C. DE .; GARCIA, E. DE C.; **DIAGNÓSTICOS E PROGNÓSTICOS: LAUDOS NA CONFIGURAÇÃO DE MUITAS EXPERIÊNCIAS DE ESCOLARIZAÇÃO**. Cadernos de Pesquisa, v. 49, n. 173, p. 316–340, jul. 2019.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **ENTRE O “NÃO MAIS” E O “AINDA NÃO”: PENSANDO SAÍDAS DO NÃO-LUGAR DA EF ESCOLAR**. I. Cadernos de Formação RBCE, p. 9-24, set. 2009

HENKLAIN, Marcelo Henrique Oliveira; CARMO, João dos Santos. **Contribuições da análise do comportamento à educação: um convite ao diálogo**. Cadernos de Pesquisa [online], v. 43, n. 149 [Acessado 14 Outubro 2022] , pp. 704-723. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000200016>>. Epub 22 Nov 2013.

KRAEMER, G. M.; THOMA, A. DA S.. **A Modulação das Condutas das Pessoas com Deficiência no Contexto Educacional Brasileiro de Inclusão**. Revista

Brasileira de Educação Especial, v. 25, n. 3, p. 421–434, jul. 2019.

MACIEL, Caroline Maciel; MACHADO, Roseli; FONSECA, Denise Grosso. **Educação física e aulas remotas: um olhar para o trabalho com alunos com deficiência em escolas do Rio Grande do Sul**. Pensar a Prática, Goiânia, v. 24, 2021. DOI: 10.5216/rpp.v24.66039. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/66039>. Acesso em: 24 jul. 2023.

OLIVEIRA, Genira Fonseca de; FALCAO, Giovana Maria Belém; FARIAS, Isabel Maria Sabino. **Investigação qualitativa em educação**. Rev. Educ. Questão, Natal, v. 60, n. 65, e-29561, jul. 2022. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-77352022000300700&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 12 jul. 2023. Epub 24-Fev-2023. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2022v60n65id29561>.

OMS, Organização Mundial da Saúde. Constituição da Organização Mundial da Saúde (OMS/WHO) – 1946

Pagni, Pedro Angelo. **Retratos Foucaultianos da deficiência e da ingovernabilidade na escola: do governo das indiferenças a outro paradigma da inclusão**. Cultura Acadêmica. São Paulo. 2023.

PETERMANN, R.JUNG, N. M.. **PARTICIPAÇÃO, PROTAGONISMO E APRENDIZAGEM NA FALA-EM-INTERAÇÃO DE SALA DE AULA EM UMA EQUIPE DE TRABALHO NO ENSINO MÉDIO**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 17, n. 4, p. 813–844, out. 2017.

QUEIROZ, A.. **Deficiência, saúde pública e justiça social**. Revista Estudos Feministas, v. 15, n. 3, p. 827–829, set. 2007.

RAMOS, R.; ISAYAMA, H. F.. **Lazer e esporte: olhar dos professores de disciplinas esportivas do curso de educação física**. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, v. 23, n. 4, p. 379–391, out. 2009.

RODRIGUES, L. L.; BRACHT, V.. **As culturas da educação física**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 32, n. 1, p. 93–107, set. 2010.

RUDY, Ana Cristina; VOGT, Ana Maria Cordeiro. OLIVEIRA, Maria Cecília Marins. **A INDISCIPLINA E A AGRESSIVIDADE NA SALA DE AULA**. Revista Jurídica Uniandrade – p. 194-225. nº 20 – vol. 01 - 2014

Schütz, Jenerton Arlan. **AUTONOMIA E MUNDO INFANTIL: REFLEXÕES À LUZ DE HANNAH ARENDT**. Cadernos da Fucamp, v.16, n.26, p.87-107. 2017.

Silva, Alexandra Rosa. Krug, Hugo Norberto. **A formação inicial do professor de**

Educação Física: revisitando os saberes para o exercício da docência. Revista Digital - Buenos Aires - Año 13 - N° 121 - Junio de 2008. Disponível em: <https://efdeportes.com/efd121/a-formacao-inicial-do-professor-de-educacao-isica.htm> Acesso em: 26 de jul. de 2023.

SILVA, Madalena Pereira; BONIN, Joel Cezar; ; LIMA, Lucia Ceccato; FERNANDES, Alexandra Massaneiro; MENDES, Lucimara Medeiros Fucks Camargo. **EDUCAR NA INFÂNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL: um percurso histórico em defesa dos direitos da criança.** Revista Plurais – Virtual, Anápolis - Go, Vol. 10, n. 2 – Maio / Ago. 2020 – p. 234-256 II

SOARES, Simaria de Jesus. **PESQUISA CIENTÍFICA: UMA ABORDAGEM SOBRE O MÉTODO QUALITATIVO.** Revista Ciranda, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 1–13, 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/ciranda/article/view/314>. Acesso em: 26 jun. 2023.

SOUTO, Roberto Lucas Spínola; SPINOLA, Noelio Dantaslé; JÚNIOR, Gildásio Santa; REIS, Renato Barbosa. **CIDADE, REGIÃO, HIERARQUIA DE CIDADES E REDES URBANAS: UMA PROPOSTA DE REVISÃO TEÓRICA** Revista de Desenvolvimento Econômico – RDE - Ano XIX – V. 2 - N. 37 - Agosto de 2017 - Salvador, BA – p. 57 – 81

TUNES, E.; TACCA, M. C. V. R.; BARTHOLO JÚNIOR, R. DOS S.. **O professor e o ato de ensinar.** Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 689–698, set. 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle.** Sísifo. Revista de Ciências da Educação · n .º 7 · set /dez 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Incluir para saber. Saber Para Excluir.** Proposições, v.12, n.2-3(35-36).jul.-nov.2001

VENÂNCIO, L.; DARIDO, S. C.. **A educação física escolar e o projeto político pedagógico: um processo de construção coletiva a partir da pesquisa-ação.** Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, v. 26, n. 1, p. 97–109, jan. 2012.

APÊNDICE 1

RESPOSTAS TRANSCRITAS

PROFESSORA (G1)

1. Como são organizadas e planejadas suas aulas de Educação Física?

A gente tem as diretrizes, a gente tem a BNCC, que a gente usa e trabalha dentro das habilidades que tem que ser trabalhadas com eles. Então, os conteúdos, tudo que a gente trabalha, é dentro das habilidades que são trabalhadas na faixa etária ou que vem direcionadas para os anos. Então a gente faz um planejamento que é mais geral planejamento anual.

Outra coisa, é que tu pode mudar ou ter que alterar o teu planejamento diante de algum projeto que a escola apresenta. Esse ano, a gente trabalhou com o modelo de projeto de sustentabilidade.

2. Qual o papel/função da EF na escola?

Olha, eu acho que o papel da Educação Física tem um papel fundamental, que muitas vezes, não vou te dizer menosprezado, mas talvez não se dá tanta importância, quanto o próprio profissional de educação física, às vezes, ele não faz a sua disciplina ter a importância, mesmo nas próprias aulas, na forma como lida com os alunos. Muitas vezes, contribuem para a falta de importância que se dá para educação física.

Cooperação é uma coisa que se trabalha muito na Educação Física. Então, hoje em dia tu vive em uma sociedade individualista, e se na Educação Física tu não trabalha esses aspectos, eu acho que é falhar como profissional, é não conseguir desenvolver uma capacidade que tu poderia desenvolver na tua aula.

3. Quais conhecimentos/conteúdos você prioriza durante as aulas?

Então, tu tem que ver dentro da faixa etária, se aquilo tá sendo trabalhado de uma forma eficaz, se aquele aluno está em desenvolvimento. Então eu sempre avalio se ele avançou, se ele conseguiu atingir aquele objetivo, se ele está em desenvolvimento, ainda em processo. É muito difícil dizer não ele não atingiu porque normalmente ou aluno ele já atingiu habilidade ou ele tá em desenvolvimento em processo.

4. Em alguns momentos você precisa atualizar/replanejar suas aulas? Quando?

Tem vários momentos, tem a questão do espaço físico. Às vezes, tu tem uma aula pronta e chega aqui e tem um recreio de várias turmas, ou tem dois professores usando a quadra.

Por exemplo, tem muita coisa também na prática é complicado. Falta um professor, tu tem que pegar duas turmas, daí às vezes tem que adaptar, às vezes tu tem um planejamento para uma turma e te colocam mais uma turma junto.

5. Em relação a alunos com laudos na escola? Há muitos? Quais os principais laudos?

É importante dizer que, às vezes, o aluno, ele até apresenta algumas limitações, tu verifica nas suas aulas que ele tem uma demanda maior. Em alguns momentos, nas atividades coletivas, ele gosta de ficar ele se isola um pouco, em outros momentos ele participa e tem momentos que ele quer fazer alguma coisa separada. Às vezes dificulta um pouco.

Então, essa questão da inclusão é um pouco complicada, porque às vezes faltam profissionais, às vezes, nesse caso, aqui na nossa escola, a gente tem uma sala de recursos individualmente, mas muitas vezes não é uma questão só da estrutura da escola, às vezes tem essa questão da turma também, falando que não se adaptam naquela turma.

Por exemplo, vou dizer que ele não tem laudo, ele é um aluno que apresenta um comportamento, eu percebo que ele perde um pouco o controle, sabe? ele não tem muito controle emocional, perde o controle por situações simples que acontecem na aula ,durante a aula.

6. Como você atua com esses alunos?

Quando acontecem essas situações, aí tem que sentar e perguntar 'o que tá acontecendo?' tem que conversar com os professores e, às vezes, o que acontece durante a aula, esse pequeno conflito, eles levam o conflito pra fora.

7. Eles acompanham as aulas/atividades, como?

A gente tenta resolver ali, a gente conversa, a gente tenta estabelecer regras um pouco mais rígidas em relação a participação de todos, os alunos que não participarem, não tem essa de ficar sentadinho no celular.

8. Que outros estudantes preocupam com você?

Esse tipo de aluno, que a gente acha que consegue, mas que tem alguma demanda maior, às vezes até uma questão familiar, que a gente não sabe muito, porque às vezes os pais nem expõem, né?! então, a gente tenta lhe ajudar dentro do possível, mas que foge do teu alcance porque tu não sabe o que ele tem.

9. Que outros estudantes provocam necessidade de intervenção? Como isso ocorre?

Eu acho que a Cultura da Escola, a Cultura da comunidade, daquela região ali, eu acho que dependendo da região, tu tem um perfil de aluno. Então, eu poderia te dizer que cada escola que eu dei aula tinha um perfil um pouco diferente. Por exemplo, aqui é mais central, até a questão social tu vê que os alunos têm um pouco mais de condições eu não vejo uma diferença de evolução do perfil do aluno eu vejo diferentes perfis em diferentes momentos

Eu tento resolver 90% dos conflitos dentro da aula, conversar com eles e tentar resolver, primeira coisa. Se realmente vai além, que esse aluno é um aluno que ele leva aquela aquela história adiante e daqui a pouco ele já tá implicando com um colega na hora do recreio. Então esses alunos são encaminhados para orientação ou para direção e aí dentro da direção se chama os pais, né?! se faz uma conversa, se fala o que que tá acontecendo na aula, se for o caso, da família tá passando por uma situação e às vezes a família diz: olha, realmente eu preciso de vocês porque em casa também não tô conseguindo.

10. Como você tem percebido o comportamento dos estudantes nas aulas, nos últimos anos? Há algo que mudou, a destacar?

Olha, eu acho assim, que nem eu te disse, um profissional, hoje em dia, ele tem que ir muito além da formação técnica dele, a formação da graduação. Ele tem que ir muito além, acho que ele tem que trabalhar questões como: “Qual o propósito dele?” sabe? se o aluno tem laudo não tem laudo, que nem eu te digo, em vários momentos, tu vai

descobrir alunos na tua aula, na tuas turmas, que não têm laudo, mas que tu sente que precisa de uma investigação maior. E aí tu vai chegar em vários momentos, na burocracia, nos protocolos. Às vezes a família que te disse que não aceita, e aí tu tá mostrando para a família que: não, olha, esse aluno precisa de ajuda porque o laudo não é para facilitar a tua avaliação, o laudo é para ajudar aquele aluno a evoluir, para saber exatamente o que ele tem e até onde tu pode ir com ele, até onde tu pode exigir dele. A gente precisa de profissionais que estejam dispostos, profissionais que não estejam na profissão apenas pela rentabilidade.

12. De um modo geral, quem mais te preocupa nas aulas? Alunos com ou sem laudo? Quais as intervenções, diferenças? Por quê?

Ah, o aluno não alcançou as habilidades que ele precisava, então dá pode reter aquele aluno. Mas tu tá vendo que o aluno precisa de um laudo e não tem ainda, então, essa é a parte mais difícil que eu vejo, sabe? essa dinâmica, de tu ter que administrar isso numa avaliação: “mas, se eu passar essa aluno, ele não vai conseguir acompanhar a outra turma...” e ele não tem um laudo, que vai amparar ele, tu entende? então, essa questão assim, eu acho que dentro das escolas tem que evoluir muito. Não só nas escolas, eu acho que as famílias têm que estar, precisam estar, mais abertas para identificar as dificuldades dos seus filhos, para buscar ajuda, e tirar esse estigma, esse tabu de que a criança que vai no psicólogo, que vai no psiquiatra, que toma uma medicação, que ela é “doente mental”.

13. Comente outra coisa que você lembra, deseja, que eu não perguntei:

Existe ainda um preconceito dos pais em aceitar que aquele filho ta apresentando aquele comportamento “não, mas o meu filho não...”. Em contrapartida, eu vejo que, muitas vezes, a falta de limite, alguns alunos que os professores não conseguem controlar, o pai vai lá no médico, apresenta um laudo, vai tomar medicação... Às vezes, o pai não se preocupa em perceber “como é que eu estou educando o meu filho? Assim como existe a falta de aceitação, também existe uma tendência a falta de diálogo, da ausência da família.

PROFESSORA (G2)

1. Como são organizadas e planejadas suas aulas de Educação Física?

São organizadas conforme a matriz curricular, baseada na BNCC e na matriz curricular do Estado, então, em cima dessa referência, a gente organiza, faz os planejamentos.

2. e 3. Qual o papel/função da EF na escola? Quais conhecimentos/conteúdos você prioriza durante as aulas?

É fundamental para o desenvolvimento pleno da criança, dos nossos alunos, e dos conhecimentos, eu trabalho bastante com a conscientização corporal.

4. Em alguns momentos você precisa atualizar/replanejar suas aulas? Quando?

A gente tá em constante adaptação, né? Então, a gente faz um planejamento, faz os planos de aula, e em cima disso, a gente faz adaptações de turma para turma, para os alunos. A gente trabalha com alunos bastante alunos de inclusão e, conforme os alunos e as turmas apresentam algumas características particulares, a gente vai atendendo as necessidades dos alunos, das crianças, e das turmas. Então a gente vai adaptando esses planos de aula

5. Em relação a alunos com laudos na escola? Há muitos? Quais os principais laudos?

Eu acho que a gente tem bastante crianças com autismo e TDH. Essas são as principais, são ótimas, primeiro que gostam bastante das aulas de Educação Física, é um momento que eles saem da sala de aula, né? É um espaço que conseguem se expressar, tanto fisicamente, como mentalmente, formam as relações, a socialização, e participam dessas atividades diferentes.

6. Como você atua com esses alunos?

A gente trabalha com o grupo todo, sem problema, procurando atender as necessidades individuais e coletivas dos alunos.

8. Que outros estudantes preocupam com você?

Na verdade, a nossa grande preocupação são com aquelas crianças que apresentam algumas necessidades e que a família não não faz os encaminhamentos necessários,

não leva para os atendimentos necessários. Na verdade, não ajudam aquela criança. Então, aquela criança, que teria assim que ter um acompanhamento de um profissional especializado, às vezes não tem devido a essa, digamos assim, negligência da família, ou da aceitação. Mas a maioria dos nossos alunos são bem atendidos, sim .

9. Quais encaminhamentos você faz aos estudantes? Em que situação?

Elaborando pareceres, então a gente entra em contato com as famílias, com os responsáveis, para vir aqui na escola e a gente tem esse diálogo e faz esses encaminhamentos para essas solicitações. Conforme a minha experiência, a gente já observa quando a criança ou aluno apresenta alguma necessidade. Mas a professora também, da sala de aula, a gente tem bastante diálogo, e vai trocando, as observações, as experiências.

10. Que outros estudantes provocam necessidade de intervenção? Como isso ocorre?

A gente faz um encaminhamento para orientação, a gente tem aqui na escola também a sala de recursos especializados, então a gente faz essa esse link: Família e Escola. Os nossos alunos são bem assistidos, graças a Deus, aqui na escola. A maioria dos alunos, que têm necessidades, a gente cria um vínculo nas aulas, assim eu vejo participação, porque a gente criou, às vezes alguns alunos agressivos.

11. Como você tem percebido o comportamento dos estudantes nas aulas, nos últimos anos? Há algo que mudou, a destacar?

As crianças aceitam, convivem com as diferenças. É claro, tem a questão do bullying, então assim a gente vai trabalhando essas questões, também nas aulas. Ah, porque tem alguns que têm mais facilidade, tem mais habilidades, então a gente trabalha essa percepção, de quem já tem mais coordenação, já tá mais avançado, para ter paciência. E com os outros, que não estão, que não têm tanta facilidade, nesse sentido, assim dos alunos com laudo, que tem essa demanda.

12. De um modo geral, quem mais te preocupa nas aulas? Alunos com ou sem laudo? Quais as intervenções, diferenças? Por quê?

Nas aulas, te exige mais uma intervenção, uma pausa. Olha, eu vejo assim: as crianças que não tem uma educação, um acompanhamento familiar em casa, porque é muito importante essa parte da família, essa educação que vem de casa, os valores, a questão do respeito. Reflete, lógico, na escola e nas nossas aulas. Algumas crianças não tem essa referência, a gente tem que trabalhar isso dentro da escola, eu vejo assim que causa mais trabalho, nesse sentido da convivência.

9. Comente outra coisa que você lembra, deseja, que eu não perguntei:

Conheço as famílias, os que foram meus alunos já estão trazendo os filhos aqui na escola, eu já tô pegando a segunda geração. É muito gratificante nosso trabalho, porque a gente percebe, agora, os anos iniciais também tem educação física, porque antes era a professora da turma que trabalhava educação física com eles, agora a gente tem esse espaço profissional, trabalhando desde pequeno ali com as crianças. Então, a gente procura criar esse ambiente de tranquilidade, de harmonia, para as crianças, nossos alunos, evoluírem na aprendizagem e eles se tornarem cada vez melhores.

PROFESSORA (G3)

1. Como são organizadas e planejadas suas aulas de Educação Física?

A gente organiza, a gente faz todos os parâmetros da BNCC, né, com as matrizes curriculares do Estado e esse ano já tem uma organização bem melhor”

2. Qual o papel/função da EF na escola?

Trabalhar com aluno, assim, desde pequenininho, que ele aprenda desde pequeno a se movimentar, conhecer seu corpo, a sua identidade, qual é a Cultura dele. Então, assim, de identidade e depois ele vai partir para o corpo, vai se conhecendo, o seu espaço, o eu físico, cognitivo e a parte integral mesmo, um processo que vai desde pequenininho, depois, futuramente, que ele aprenda a ter uma atividade física, cuidar do corpo, gostar de si.

3 e 4. Quais conhecimentos/conteúdos você prioriza durante as aulas? 4. Em alguns momentos você precisa atualizar/replanejar suas aulas? Quando?

A parte principal da organização, que tu coloca para eles, o que tu vai trabalhar, os caminhos que vão seguir. Isso, primeiro, uma segunda etapa que vai fazer da parte principal, e o replanejamento é constante: hoje não deu certo, então vamos mudar para melhorar na próxima aula. Então, vamos colocar de outra forma, essa turma gostou mais, essa turma já não é daquela forma. Então, estar sempre planejando, sempre reformulando e flexibilizando as aulas, eu tenho que ter um jogo de cintura constante.

5. Em relação a alunos com laudos na escola? Há muitos? Quais os principais laudos?

Nós temos alunos com laudo, mais ou menos, 16 alunos com laudo e 10 alunos sem laudos, mas tão dentro daquela faixa, que a gente sabe que são alunos especiais. O professor reconhece o aluno, mas a família não. Ele tem que ser investigado, o pai também tem que concordar com aquele laudo, às vezes o pai não concorda.

6 e 7. Como você atua com esses alunos? Eles acompanham as aulas/atividades, como?

A gente tem outro aluno também que foi diagnosticado com altas habilidades, então a gente já conhece, os professores reconhecem, e procuram um reforço da própria sala de recursos, um apoio técnico aos professores, procurando trabalhar em conjunto. A maioria dos alunos estão dentro da sala de aula. Todos fazem Educação Física. O que não faz, na verdade, é uma aluna que tem deficiência física e intelectual, deficiências múltiplas, então ela vinha, mas agora ela tá com uma saúde delicada.

Agora, o aluno que tem o laudo, aí ele já tem esse atendimento especializado. A sala de recursos tá junto, né, atende às vezes a família

8. Que outros estudantes preocupam com você?

Com laudo, ele vai ser prejudicado na aprendizagem. Ele poderia estar produzindo melhor, aprendendo melhor, acaba que não consegue porque não tem apoio. Os alunos, os comportamentos, talvez precisassem de um laudo. Todos esses transtornos existiam, os estudos, só que a gente não sabia identificar. Hoje, a gente sabe identificar, então facilita, pra gente, o trabalho.

9. Que outros estudantes provocam necessidade de intervenção? Como isso

ocorre?

Na maioria das vezes, vem de casa, porque não respeita o pai e, agora, não respeita ninguém. Então, porque que vai respeitar um estranho, que é o professor?

10. Quais encaminhamentos você faz aos estudantes? Em que situação?

A gente tem todos os setores aqui que ajudam a gente, tem a supervisão, a orientação, tem a direção, a gente tem todo um suporte técnico dessa equipe. A escola é mais unida em relação a se conhecer. Digo assim, você tem que ter todo um cuidado, já sabe que a reação daquele aluno é desse dessa forma, então tu não vai mexer no saco com vara curta que tu já sabe que ele vai reagir, que ele não aceita, isso aí tem um trabalho na sala de aula também. Tem aqueles que não querem participar porque não gostam, mas a gente tá aqui para isso, o professor de Educação Física é um incentivador constante, é um orientador constante.

11. De um modo geral, quem mais te preocupa nas aulas? Alunos com ou sem laudo? Quais as intervenções, diferenças? Por quê?

Se eu te disser, assim, quando eu comecei, logo na volta da pandemia, eu disse: não, vamos fazer um projeto de vôlei, vamos pegar um esporte que eles gostem. Mas eles não sabem muito bem ainda, vamos incentivar. No início do ano mesmo, a diferença de agora para antes, mudou muita coisa.

PROFESSOR (G4)

1. Como são organizadas e planejadas suas aulas de Educação Física?

Todo o governo que entra, dão uma determinação dos conteúdos, então, esse ano, por exemplo, eles organizaram assim: só jogos, depois só lutas, depois só brincadeiras; não tem condições de fazer assim. Então eu vou mesclando

2. Quais conhecimentos/conteúdos você prioriza durante as aulas?

O jogo lúdico, a brincadeira. A ludicidade da coisa presente. E no jogo mesmo, tem essa felicidade presente, e no jogo lúdico nem todos conseguem esconder como eles

são, se são competitivos, se é raivoso, é maldoso.

3. Qual o papel/função da EF na escola?

Ela tira eles desse: sentado na frente um do outro, e esse outro universo é uma universidade física, de mexer o corpo, da respiração... É fundamental para isso, para tirar a rotina deles e trabalhar o corpo.

4. Em alguns momentos você precisa atualizar/replanejar suas aulas? Quando?

Conforme é a aceitação da turma, daquele jogo, se não gostaram, se progrediram, a gente vai replanejando em cima disso.

5 e 6. Em relação a alunos com laudos na escola? Há muitos? Quais os principais laudos? Como você atua com esses alunos? Eles acompanham as aulas/atividades, como?

Alunos com laudo, o professor sabe: é difícil inserir o negócio da inclusão, né? É difícil porque eles, cada um, é de um jeito diferente.

É um universo diferente, e acaba acontecendo: o que tu te direciona pra turma, ou para aquele que tem laudo, ele tá no outro mundo. Eles conseguem participar, por exemplo, tem um menino ali que ele não precisa jogar futebol com os outros, os outros começam e a gente trabalha com a turma para acolher. Tem um menino que eu boto ele pra apitar cartão. Às vezes: "eles pararam só porque tu parou" e aí eu começo a tratar com eles assim: olha, se vocês não querem participar eu vou dar uma outra atividade para você, ou você fica na sala de aula. copia alguma coisa.

8. Que outros estudantes preocupam com você?

Tem outros que não que eles querem mesmo, parece que vem para bagunçar, é pequeno e ele já não tá afim. Então tem que ser mais rígido, tem que chamar, tem que levar pra sala da direção. entendeu Não adianta, porque a preocupação é exatamente essa: pra quem tá afim... agora, para quem não tá afim: tem que se virar em 200.

9 e 10. Que outros estudantes provocam necessidade de intervenção? Como isso ocorre? Quais encaminhamentos você faz aos estudantes? Em que situação?

A ideia é que, esses que realmente não tão afim e não têm laudo, e não têm necessidade de laudo nenhum, não são diagnosticados por nada, esses tem que chamar mesmo, chamar pai, chamar mãe. “Mãe, olha o teu filho não quer estar aqui, tá batendo nos outros...” aí tem que chamar o pai e a mãe, porque eu não sou teu pai e nem tua mãe. Eu tenho que dar aula, e não cuidar de ti. Eu tenho que cuidar da minha aula e não da briguinta tua com teu colega. Então, agora, eu to fazendo assim: quando dois brigam, eu boto num canto e digo para se resolverem, e não entram na aula enquanto não se resolverem, senão a gente trata com a instância maior, que é a supervisão. A preocupação tá sempre com aqueles que não têm laudo, porque às vezes não entram na aula, às vezes ficam caminhando, porque a criança é a criança, se pudesse ela faria o que quisesse.

PROFESSOR (G5)

1. Como são organizadas e planejadas suas aulas de Educação Física?

Primeiro, faço os planejamentos, a gente segue as matrizes curriculares que o governo determina, aí programo antes, mas nem sempre isso é possível. Principalmente quando, numa escola pública, falta algum colega por motivo de doença, alguém da família não está legal, muitas vezes a gente assume duas turmas. Eu já cheguei a assumir quatro turmas no mesmo período, então a gente sempre planeja e depois tenta executar.

2 e 3. Qual o papel/função da EF na escola? Quais conhecimentos/conteúdos você prioriza durante as aulas?

Apesar das pessoas não acharem importante acham que a sua Largar uma bola e sentar todo esse tempo que eu dou aula eu nunca fiz isso, nunca deixei eles sozinhos na quadra eu nunca não dei aula. E ficar só na sala de aula é um problema, um problema grave, porque eles não querem ficar na sala de aula, porque eles já ficam demais. Então, o que eu faço, eu tenho que trabalhar a teoria na prática.

4. Em alguns momentos você precisa atualizar/replanejar suas aulas? Quando?

Sempre. Porque às vezes não dá certo alguma aula, tu achou que ia ser legal e não foi, eles não se animaram, não gostaram. Eu gosto muito de ouvir os alunos. ‘Ah sora, vamos tentar tal coisa? vamos!’ porque também tem que fazer alguma coisa na

aula que eles gostem de fazer, claro, seguindo o que a gente precisa trabalhar com os alunos, porque senão eles só querem aula livre.

5 e 6. Que outros estudantes preocupam com você? Que outros estudantes provocam necessidade de intervenção? Como isso ocorre?

Tem um aluno que é um problema, porque ele é muito agressivo, então, a Escola está tentando verificar o que será feito, ele já jogou coisas em professores, e os professores estão receosos em relação a isso. Não que a gente não queira aceitar o aluno, mas é que a gente não tem suporte. Escola pública, as pessoas falam demais e não sabem a realidade. É muito fácil ir para televisão e falar horrores, falar assim... coisas maravilhosas.

Tem um turma com 26 alunos, um com laudo, se o aluno é muito agitado, como vai trabalhar com 25 e mais ele? tem que dar conta, nós temos que dar conta.

7. Como você tem percebido o comportamento dos estudantes nas aulas, nos últimos anos? Há algo que mudou, a destacar?

O que me preocupa muito é a violência, por exemplo, jogando futsal, eles sabem que não pode dar um carrinho, eles dão, e às vezes dão o carrinho de propósito pra machucar o colega. Aí a gente para a aula, fala que não pode, que até a SAMU chegar às vezes demora 50 minutos, então tem que esperar a família, muitas vezes não consegue ligação nem com a mãe, ou trocam o telefone toda hora e não avisam a escola.

Esse ano teve casos de pais querendo brigar aqui por coisas que aconteceram lá onde eles moram, então isso atrapalha o ambiente educacional

8. Quais encaminhamentos você faz aos estudantes? Em que situação?

O aluno que tem laudo a gente segue os protocolos nas atividades escritas mas na parte prática eles sabem muito, eles jogam muito, eles gostam. Aqui na escola brigou vai para direção, agressividade, aí o professor faz um registro, passa pra supervisão, chama os alunos e chamam os pais, dependendo o que ocorreu é suspensão de 3 dias

9. De um modo geral, quem mais te preocupa nas aulas? Alunos com ou sem laudo? Quais as intervenções, diferenças? Por quê?

O que me preocupa nas aulas, é realmente a estrutura da Escola pública, tá deixando a desejar muita coisa! Então, o professor muitas vezes tira do seu bolso para trazer uma aula legal e isso não é só educação física, é geral.

Normalmente, eu tento trabalhar sempre ao lado dele, para ele entender o movimento, como que ele tem que trabalhar, mas ele é muito agitado às vezes não é possível. E aí ele joga da maneira que ele acha. Me preocupa não pelo fato dele estar aqui, me preocupa porque eu acho que na educação física deve ter o professor e mais uma pessoa.

10. Comente outra coisa que você lembra, deseja, que eu não perguntei:

Eu acredito na Educação, mas eu acho que para educação evoluir precisa de muito investimento Então que me dá angústia e a falta de estrutura principalmente porque se tu tem estrutura, tu consegue. Porque, às vezes, tu não consegue dar uma boa aula e não depende só depende de um conjunto de fatores a gente sempre se especializa sempre faz cursos porque tu não vê melhoria só vê cobrança.

O professor hoje tem que ser, também, amigo do aluno. Não que ele vá sair para tomar um café com o aluno, amigo que eu digo, pra entender o lado do aluno, às vezes ele não tá legal, um abraço que às vezes é melhor do que dar uma aula, tu ouvir ele. São fatores que a Escola precisa melhorar para que as coisas avancem. Eu não consigo ver isso e eu nem sei se em 10 ou 20 anos a gente vai ver.

ANEXO 1

TCLE AOS PROFESSORES
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO INDIVIDUAL

Eu, professora Roseli Belmonte Machado, coordenadora do projeto de pesquisa intitulado “INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM ALUNOS COM E SEM LAUDO NA ESCOLA”, junto com o Gabriel de Lima Pinto, estamos desenvolvendo uma investigação vinculada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Tal investigação tem como objetivo compreender as intervenções pedagógicas dos professores em relação aos alunos que apresentam comportamento-problema e dos que possuem laudos nas aulas de Educação Física Escolar. A coleta de dados será realizada através de entrevistas semiestruturadas com os professores de Educação Física das escolas. As entrevistas serão gravadas e as transcrições serão utilizadas apenas após autorização dos participantes. Será garantido o sigilo dos dados pessoais dos participantes e resguardados quaisquer dados que possam vir a identificá-lo neste trabalho. Além disso, os participantes da pesquisa poderão deixar de participar da mesma a qualquer momento. Em relação aos riscos e benefícios, de acordo com a Resolução 466/2012- Capítulo V do CEP-UFRGS, "Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados". Informa-se que a participação em entrevistas como as previstas aqui, poderá implicar em algum tipo de desconforto ou constrangimento, que deverá ser imediatamente sinalizado e solicitada a interrupção, bem como comunicado à pesquisadora. A qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. Além disso, não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação. No que concerne ao papel e a produtividade desta pesquisa para o campo da Educação Física e da Educação, espera-se que este trabalho venha a colaborar com os debates sobre as políticas curriculares para Educação Física no Brasil e no Rio Grande do Sul e sobre a docência, trazendo a diferença como um dos focos de discussão. A pesquisa não visa oferecer benefício direto para o participante do estudo. Qualquer dúvida ou necessidade de esclarecimento poderá ser sanada entrando em contato pelo telefone CEP/UFRGS (51) 3308- 3738 ou (51) 3308-5889 – ESEFID/UFRGS.

VERIFICAÇÃO DO CONSENTIMENTO

Eu, _____, RG _____, da Escola _____, localizada na cidade de _____, autorizo a coordenadora da pesquisa “INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM ALUNOS COM E SEM LAUDO NA ESCOLA”, Professora Roseli Belmonte Machado a utilizar o material da minha entrevista individual ou do questionário respondido por mim. Declaro que li ou leram para mim o consentimento acima e autorizo a realização da pesquisa.

Porto Alegre, ___ de _____ de 2023.

Assinatura do/a entrevistado/a

Contato: _____

Gabriel de Lima Pinto

Roseli Belmonte Machado

ANEXO 2**TERMO DE ANUÊNCIA****UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL****ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA****TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL**

Eu, professora Roseli Belmonte Machado, coordenadora do projeto de pesquisa intitulado “INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM ALUNOS COM E SEM LAUDO NA ESCOLA”, junto com o Gabriel de Lima Pinto, estamos desenvolvendo uma investigação vinculada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Tal investigação tem como objetivo compreender as intervenções pedagógicas dos professores em relação aos alunos que apresentam comportamento dissonante e dos que possuem laudos nas aulas de Educação Física Escolar. Para tanto, solicitamos autorização para realizar este estudo nesta instituição. Também será utilizado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para cada participante. A coleta de dados será realizada através de entrevistas semiestruturadas com os professores de Educação Física da escola. As entrevistas serão gravadas e as transcrições serão utilizadas apenas após autorização dos participantes. Será garantido o sigilo dos dados pessoais dos participantes e resguardados quaisquer dados que possam vir a identificá-lo neste trabalho. Além disso, os participantes da pesquisa poderão deixar de participar da mesma a qualquer momento. Os participantes do estudo serão claramente informados de que sua contribuição é voluntária e pode ser interrompida a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. A qualquer momento, tanto os participantes quanto os responsáveis pela Instituição poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo. Vale ressaltar que os dados obtidos serão utilizados apenas para fins da pesquisa e serão mantidos em sigilo as identidades dos participantes da investigação, assim como a identificação das escolas. Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios de Ética na Pesquisa estabelecidos pelo CEP/CONEP. Em relação aos riscos e benefícios, considerando a Resolução 466/2012- Capítulo V do CEP-UFRGS, "Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados", informa-se que a participação em entrevistas como as previstas aqui, poderá implicar em algum tipo de desconforto ou constrangimento, que deverá ser imediatamente sinalizado e solicitada a interrupção, bem como comunicado à pesquisadora. No que concerne ao papel e a produtividade desta pesquisa para o campo da Educação Física e da Educação, espera-se que este trabalho venha a colaborar com os debates sobre as políticas curriculares para Educação Física no Brasil e no Rio Grande do Sul e sobre a docência, trazendo a diferença como um dos focos de discussão. Todo material desta pesquisa ficará sob responsabilidade da pesquisadora coordenadora do estudo, Profa. Dra. Roseli Belmonte Machado e após cinco anos será destruído. Agradecemos a colaboração dessa instituição para a realização desta atividade

de pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. Qualquer dúvida ou necessidade de esclarecimento poderá ser sanada entrando em contato pelo telefone CEP/UFRGS (51) 3308- 3738 ou (51) 3308-5889 – ESEFID/UFRGS.

Porto Alegre, ___ de _____ de 2023.

Profa. Dra. Roseli Belmonte Machado ESEFID/UFRGS

TERMO DE ANUÊNCIA - CONSENTIMENTO

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM ALUNOS COM E SEM LAUDO NA ESCOLA”, sob a coordenação e a responsabilidade da pesquisadora Prof^ª. Roseli Belmonte Machado, e assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição, já aprovada no Sistema CEP/CONEP.

Porto Alegre, ___ de _____ de 2023.

Nome – cargo/função (carimbo e carimbo da escola)

ANEXO 3

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**CONHECENDO OS DOCENTES:**

Nome:

Idade:

Tempo de formação e formação:

Tempo de atuação na escola:

PLANEJAMENTO:

1. Como são organizadas e planejadas suas aulas de Educação Física?
2. Qual o papel/função da EF na escola?
3. Quais conhecimentos/conteúdos você prioriza durante as aulas?
4. Em alguns momentos você precisa atualizar/replanejar suas aulas? Quando?

SOBRE ALUNOS COM LAUDOS:

5. Em relação a alunos com laudos na escola? Há muitos? Quais os principais laudos?
6. Como você atua com esses alunos?
7. Eles acompanham as aulas/atividades, como?

ALUNOS SEM LAUDOS

8. Que outros estudantes preocupam com você?
10. Que outros estudantes provocam necessidade de intervenção? Como isso ocorre?
11. Como você tem percebido o comportamento dos estudantes nas aulas, nos últimos anos? Há algo que mudou, a destacar?

COMPARATIVO:

12. Quais encaminhamentos você faz aos estudantes? Em que situação?
13. De um modo geral, quem mais te preocupa nas aulas? Alunos com ou sem laudo? Quais as intervenções, diferenças? Por quê?
14. Comente outra coisa que você lembra, deseja, que eu não perguntei: