



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LEONARDO SOBRINHO CÂMARA

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR PARA OS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES DO ESTADO DE
RORAIMA**

BOA VISTA – RR

2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LEONARDO SOBRINHO CÂMARA

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR PARA OS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES DO ESTADO DE
RORAIMA**

Dissertação apresentada para o Programa de Pós-graduação em Educação como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Prof. Dr. João Henrique da Silva.

BOA VISTA – RR

2022

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal de Roraima

C173e Câmara, Leonardo Sobrinho.

Educação física escolar para os alunos público-alvo da educação especial nas escolas cívico-militares do estado de Roraima / Leonardo Sobrinho Câmara. – Boa Vista, 2022.

119 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. João Henrique da Silva.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Roraima, Programa de Pós-Graduação em Educação.

1 - Educação física escolar. 2 - Educação especial. 3 - Escolas cívicomilitares. 4 - Roraima. I - Título. II - Silva, João Henrique da (orientador).

CDU - 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS -GRADUAÇÃO

ATA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Ata da Comissão Examinadora de Defesa da Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação apresentada pelo discente: **Leonardo Sobrinho Câmara**.

Orientador: Prof. Dr. **João Henrique da Silva**

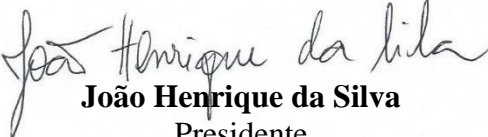
No dia de 29 de setembro de 2021 às 15:00 horas, reuniu-se por meio virtual, a Comissão Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação para avaliar o discente: **Leonardo Sobrinho Câmara**, pela apresentação da dissertação com o título: **“Educação Física Escolar para os alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas cívico-militares do estado de Roraima”**. A Comissão Examinadora foi composta, segundo o que determina o Regimento Geral dos Cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade Federal de Roraima (Resolução CEPE 010/2016) e o Regimento Interno do PPGE-UFRR, pelos docentes: Prof. Dr. **João Henrique da Silva** (Presidente da Banca/PPGE/UFRR) e pelos membros: 1º. Profa. Dra. **Maria Edith Romano Siems** (Membro Interno/PPGE/UFRR); 2º. Prof. Dr. **Lucas Portilho Nicoletti** (Membro Externo – PPGE/UFRR). Após a apresentação da dissertação pelo discente foi dada a palavra aos Examinadores para arguição, tendo o candidato respondido as perguntas formuladas. Logo após, reuniu-se a Comissão Examinadora para proceder reservadamente o processo de avaliação, sendo atribuídos os seguintes pareceres: A pesquisa é de extrema importância e atende os requisitos necessários para a obtenção do título, devendo fazer as correções apontadas pelos professores examinadores. Posteriormente, recomenda-se a publicação do texto em formato de livros, capítulos de livros e artigos em periódicos qualificados.

1º membro: Profa. Dra. **Maria Edith Romano Siems** - Aprovado* (X); Aprovado/a com restrições mandatórias** () Reprovado/a*** ();

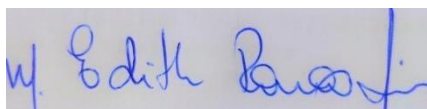
2º membro: Prof. Dr. **Lucas Portilho Nicoletti** - (X)*; Aprovado/a com restrições mandatórias ()** Reprovado/a*** ().

Em atendimento ao que estabelece o Artigo 63 do Regimento Interno do PPGE o/a discente foi considerada: Aprovado/a (X); Aprovado/a com restrições mandatárias, apresentadas em anexo (); Reprovado ().

O discente tem o prazo de sessenta dias para a entrega da versão final a partir da deliberação do orientador. Nada mais havendo a tratar o Presidente da Banca Examinadora deu por encerrado os trabalhos sendo lavrada a presente ata, devidamente assinada pela Presidente e as demais examinadoras.



João Henrique da Silva
Presidente



Maria Edith Romano Siems
Membro Interno



Lucas Portilho Nicoletti
Membro Externo

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, à Deus pela saúde, força e perseverança que tens me dado.

Ao meu orientador Dr. João Henrique da Silva, pela dedicação em todo o decorrer da orientação, por acreditar no potencial dessa pesquisa, por confiar no meu empenho, e por ter sido também um amigo. Obrigado por todo auxílio, colaboração e incentivo nessa caminhada.

À CAPES, pelo financiamento e a bolsa concedida, possibilitando a minha dedicação para os estudos.

À professora Dra. Maria Edith Romano Siems, por ser uma das responsáveis por essa oportunidade, por ser uma luz de ensinamento em quem desde o curso de especialização tive direcionamento e conselhos sinceros.

Ao professor Dr. Lucas Portilho Nicoletti, por engradecer essa pesquisa com sua presença em minha banca, podendo assim contar com suas contribuições.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Dr. Flávio Corsini Lirio, Dra. Cinara Franco Rechico Barberena, Dr. Pedro Augusto Hercks Menin, Dra. Leila Adriana Baptaglin e Dra. Jéssica de Almeida, pela oportunidade de aprender com vocês.

A todos os meus amigos e colegas do mestrado, turma 2019.2, pois a união dessa turma foi importante para que todos chegassem até aqui, juntos partilhamos de momentos de alegrias, desafios e conversas essenciais.

À minha mãe Maria de Fátima, por todo amor, dedicação e incentivo aos estudos, possibilitando que hoje eu conclua mais uma fase de aprendizado da minha vida.

E a todos meus familiares e amigos que fazem parte da minha vida pessoal, acadêmica ou profissional, que diretamente ou indiretamente, colaboraram na realização deste trabalho e em todo o processo do mestrado.

CÂMARA, Leonardo Sobrinho. **Educação Física Escolar para os alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas cívico-militares do Estado de Roraima**. 2022. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2022.

RESUMO

A inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial na Educação Física Escolar é um grande desafio para os professores. Tal desafio pode ser encarado e realizado de forma que a participação desses alunos aconteça efetivamente, priorizando o caráter pedagógico do componente curricular. Com o atual processo de militarização em escolas estaduais do Estado de Roraima, os alunos público-alvo da Educação Especial podem ter sido afetados em relação às suas participações na Educação Física Escolar. Nesse sentido, a preocupação de como acontece a Educação Física Escolar para os alunos público-alvo da Educação Especial vem nortear este estudo, pois a componente curricular é fundamental para o processo de inclusão desses alunos no âmbito escolar, assim como no desenvolvimento deles. Desse modo, este estudo teve como objetivo analisar a Educação Física para alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas cívico-militares do Estado de Roraima. A pesquisa se fundamenta nos princípios e concepções da Teoria Histórico-Cultural para compreender os processos de ensino e aprendizagem que envolvem a articulação entre Educação Física e Educação Especial nas escolas cívico-militares. O estudo realizado com base no método materialismo histórico-dialético possibilitou compreender como acontece a Educação Física Escolar para os alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas cívico-militares de Roraima, através da construção de dados que foram o ponto de partida para extrair, examinar e analisar os elementos de tal realidade educativa. Os sujeitos da pesquisa foram, ao todo, 10 professores do componente curricular de Educação Física das escolas cívico-militares de Roraima, sendo utilizado como instrumento para construção de dados os questionários semiabertos e a entrevista semiestruturada. Os dados foram analisados a partir da técnica análise de conteúdo, que segue as fases de organização, codificação, categorização, tratamento e interpretação dos dados coletados. Os resultados da pesquisa indicam que a maioria dos professores são formados em Educação Física pelo Instituto Federal de Roraima e Universidade Estadual de Roraima, possuindo especialização na área da educação e que atuam há mais de 10 anos como professores. Porém, identificou que somente um professor possui especialização em Educação Especial e três professores fizeram algum curso de capacitação na referida área. Os estudantes público-alvo da Educação Especial continuam a frequentar as escolas cívico-militares após a mudança de gestão democrática para cívico-militar. No que concerne a participação dos militares na educação escolar, em especial, na Educação Física há dissensos e consensos, principalmente, porque as concepções de Educação Física e Educação Especial transitam entre diferentes abordagens. Há diferentes posições sobre a militarização, mas chama atenção o fato de que a Educação Física está sofrendo interferência de processos pedagógicos disciplinares. Verifica-se também a necessidade desde uma formação dos professores que compreendam cursos na área da Educação Especial, assim como, um planejamento adequado com adequações e materiais específicos necessários, que contemplem a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial nas aulas de Educação Física. Desta forma, torna-se importante a compreensão dos professores em relação às necessidades educacionais específicas que possam promover a o desenvolvimento e a aprendizagem do público-alvo da Educação Especial nas aulas de Educação Física.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Educação Especial. Escolas cívico-militares. Roraima.

ABSTRACT

The inclusion of students who are the target audience of Special Needs Education in School Physical Education is a great challenge for teachers. This challenge can be faced and conducted so that the participation of these students happens effectively, prioritizing the pedagogical character of the curricular component. With the current process of militarization in state schools in the State of Roraima, the students who are the target audience of Special Needs Education may have been affected concerning their participation in School Physical Education. In this sense, the concern with how School Physical Education happens to students who are the target audience of Special Education guides this study, as the curricular component is fundamental for the process of including these students in the school environment, as well as for their development. Thus, this study aimed to analyze Physical Education for students who are the target audience for Special Needs Education in civic-military schools in the State of Roraima. The research is based on the principles and conceptions of the Cultural-Historical Theory to understand the teaching and learning processes that involve the articulation between Physical Education and Special Education in civic-military schools. The study based on the dialectical and historical materialism method made it possible to understand how School Physical Education happens to students who are the target audience of Special Needs Education in civic-military schools in Roraima, through the construction of data that were the starting point to extract, examine and analyze the elements of such educational reality. The research subjects were, in all, ten teachers of civic-military schools' Physical Education curricular component in Roraima, using semi-open questionnaires and semi-structured interviews as a tool for data construction. Data was analyzed using the content analysis technique, which follows the stages of organization, coding, categorization, treatment, and interpretation of the collected data. The survey results indicate that most teachers are trained in Physical Education by the Federal Institute of Roraima and State University of Roraima, with specialization in the field of education and have been working as teachers for over 10 years. However, it is identified that only one teacher is specialized in Special Needs Education and three teachers have taken some training course in that field. The students who are the target-audience of Special Needs Education continue to attend civic-military schools after the change from democratic to civic-military management. Regarding the participation of the military in school education, especially in Physical Education, there are disagreements and consensus, mainly because the conceptions of Physical Education and Special Education move between different approaches. There are distinct positions on militarization, but the fact that Physical Education is suffering interference from disciplinary pedagogical proceedings is noteworthy. There is also a need for teacher training that comprehends courses in the field of Special Needs Education, as well as adequate planning with adaptations and specific materials needed, entailing the inclusion of students who are the target audience of Special Needs Education in Physical Education classes. Thus, it is important for teachers to understand the specific educational needs that can promote the development and learning of the target audience of Special Education in Physical Education classes.

Keywords: School Physical Education. Special Education. Civic-Military Schools. Roraima.

RESUMEN

La inclusión de los alumnos especiales en la Educación Física Escolar es un gran desafío para los profesores. Tal desafío puede ser enfrentado y solventado de forma que la participación de esos alumnos acontezca efectivamente priorizando el carácter pedagógico del componente curricular. Con el actual proceso de militarización en las escuelas federales del estado de Roraima, los alumnos de la educación especial haber sido afectados con relación a sus participaciones en la Educación Física Escolar. En ese sentido, la preocupación de como acontece la Educación Física Escolar para los alumnos especiales viene a orientar este estudio, pues el componente curricular es fundamental para el proceso de inclusión de esos alumnos en el ámbito escolar, así su desarrollo. De este modo, este estudio tiene como objetivo analizar la Educación Física para los alumnos especiales en las escuelas cívico-militares del Estado de Roraima. La investigación se basa en los principios y concepciones de la Teoría Histórico-Cultural para comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje que implican la articulación entre la Educación Física y la Educación Especial en las escuelas cívico-militares. El estudio realizado con base en el método materialismo histórico-dialectico posibilitó comprender como se desarrolla la Educación Física Escolar para los alumnos de la Educación Especial en las escuelas cívico-militares de Roraima, atreves de la construcción de datos que sean el punto de partida para extraer, examinar y analizar los elementos de tal realidad educativa. Los sujetos de esta investigación fueran, en total, 10 profesores del componente curricular de Educación Física de las escuelas cívico-militares de Roraima, siendo utilizando como instrumento para la construcción de datos los cuestionarios semiabiertos y la entrevista semiestructurada. Los datos fueron analizados a partir de la técnica de análisis de contenido, que sigue las etapas de organización, codificación, categorización, tratamiento e interpretación de los datos recabados. Los resultados de la investigación indica que la mayoría de los profesores han sido formados en Educación Física por el Instituto Federal de Roraima y la Universidad Estadual de Roraima, poseyendo la especialización en el área de educación en que actúan desde hace más de diez años como profesores. Aunque se identificó que solamente un profesor posee una especialización en educación especial y tres profesores hicieron algún curso de capacitación en el área referida. Los alumnos destinados a la Educación Especial siguen frecuentando las escuelas cívico-militares después del cambio de gestión democrática por la cívico-militar. En cuanto a la participación de los militares en la educación escolar, en especial, en la Educación Física hay diversidad de opiniones, principalmente, por que las concepciones de Educación Física y Educación Especial transitan entre diferentes métodos. Hay diferentes posiciones sobre la militarización, pero llama la atención el hecho de que la Educación Física está sufriendo la interferencia de procesos pedagógicos disciplinares. Se verifica también la necesidad desde una formación de los profesores que comprendan cursos en el área de la Educación Especial, así como, un planteamiento adecuado con adaptaciones y materiales específicos y necesarios, que contemplen la inclusión de los alumnos de la Educación Especial en las clases de Educación Física. Por lo tanto, es importante que los profesores entiendan las necesidades educativas específicas que pueden promover el desarrollo y el aprendizaje de los destinatarios de la Educación Especial en las clases de Educación Física.

Palabras clave: Educación Física Escolar. Educación Especial. Escuelas cívico-militares. Roraima

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AAHPERD	American Association for Health, Physical Education, Recreation and Dance
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEM	Colégio Estadual Militarizado
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
EJA	Educação para Jovens e Adultos
ETFRR	Escola Técnica Federal de Roraima
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IFRR	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PATEFE	Programa de Assistência Técnica em Educação Física Especial
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PECIM	Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
THC	Teoria Histórico-Cultural
UERR	Universidade Estadual de Roraima
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa das cidades que possuem escolas cívico-militares do Estado de Roraima....	49
Figura 2 – Faixa etária dos professores de Educação Física.....	55
Figura 3 – Gênero e estado civil dos professores de Educação Física.....	56
Figura 4 – Formação dos professores de Educação Física.....	60
Figura 5 – Especializações dos professores de Educação Física.....	61

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação professores e escolas cívico-militares.....	54
Quadro 2 – Naturalidade e residência atual dos professores de Educação Física.....	57
Quadro 3 – Formação inicial dos professores de Educação Física.....	59
Quadro 4 – Cursos na área da Educação Especial.....	62
Quadro 5 – Tempo de docência dos professores de Educação Física.....	64
Quadro 6 – Perfil do PAEE nas escolas cívico-militares.....	66
Quadro 7 – Perfil do PAEE nas aulas de Educação Física.....	67
Quadro 8 – Mudanças na participação dos alunos PAEE nas aulas de Educação Física após o processo de militarização.....	70

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	34
1.1 Teoria Histórico-Cultural e os estudos no Brasil.....	34
1.2 Conceitos essenciais da Teoria Histórico-Cultural.....	36
1.3 Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a Educação Física	41
CAPÍTULO 2 - MÉTODO	45
2.1 Método Materialismo Histórico-Dialético.....	45
2.2 Cenário	48
2.3 Participantes	49
2.4 Procedimentos de pesquisa	50
CAPÍTULO 3 - RESULTADOS E DISCUSSÃO	53
3.1 Perfil dos professores: formação e atuação docente.....	53
3.1.1 Perfil pessoal dos professores.....	54
3.1.2 Formação dos professores	58
3.1.3 Atuação docente	64
3.2 Perfil dos alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas cívico-militares	65
3.3 Participação dos alunos PAEE nas aulas de Educação Física.....	69
3.4 Concepções e abordagens da Educação Física.....	72
3.6 Educação Física para alunos PAEE: organização, gestão e trabalho pedagógico.....	79
3.7 Necessidades educacionais específicas do PAEE na Educação Física	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
REFERÊNCIAS	98
ANEXO	108
ANEXO 01 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	108
ANEXO 02 – ROTEIRO DE PERGUNTAS / QUESTIONÁRIO SEMIABERTO	110
ANEXO 03 – ROTEIRO DE PERGUNTAS / ENTREVISTA SEMISTRUTURADA.....	115
ANEXO 04 – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA (CEP)	117

INTRODUÇÃO

A Educação Física Escolar é um dos temas bastante privilegiado pelos professores e pesquisadores da área da Educação. À medida que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) começou a ser implementada em todo território nacional, os professores e pesquisadores da Educação Física necessitaram aprofundar e ampliar o campo de investigação.

A Educação Física Escolar para alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação – que constituem o público-alvo da Educação Especial – têm sido desenvolvidas ao longo da história e da política educacional brasileira. Esse desenvolvimento foi acentuado com a atual política nacional da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva que gerou uma demanda maior de investigação. Tal política implicou na garantia do direito da matrícula nas escolas de Educação Básica a oferta do Atendimento Educacional Especializado, a transversalidade das modalidades de ensino e práticas pedagógicas tidas como inclusivas. Nesse sentido, o termo Educação Física Inclusiva é adotado, atualmente, com o objetivo de qualificar o trabalho pedagógico na proposta de uma sociedade inclusiva, justa e igualitária.

Além desse termo, há o conceito de Educação Física Adaptada, forjada no contexto de uma política integradora ou de integração escolar, que foi direcionada para o trabalho educacional com os alunos com deficiência física, visando “normalizar” os corpos, tornando-os úteis e produtivos. Há coletivos de pesquisadores que visam ressignificar esse termo conforme as perspectivas epistemológicas fenomenológica-hermenêutica e crítico-dialética. Porém, a acepção Educação Física Adaptada calcada na epistemologia empírico-analítica ainda é trabalhada por pesquisadores da educação.

Diante desse quadro teórico, marcado por disputas ideológicas no campo científico, que faz parte do processo histórico, esta pesquisa se fundamenta na Teoria Histórico-Cultural para estudar a Educação Física Escolar para alunos da educação especial em escolas cívico-militares no estado de Roraima. Usa o complemento “Escolar” não somente porque se circunscreve ao âmbito da instituição escolar, e sim porque os estudos decorrentes da Teoria Histórico-Cultural argumentam sobre a necessidade de os alunos com deficiência frequentarem a educação geral – Educação Básica, nos termos da estruturação da educação brasileira –, porque esta pode garantir o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. E adota o termo público-alvo da Educação Especial para referenciar o perfil dos estudantes que serão contemplados nos estudos. Quanto ao espaço

institucional da escola cívico-militar, o estudo privilegia essa configuração escolar em função da realidade educacional e sócio-política brasileira, principalmente diante das disputas ideológicas e hegemônicas por forças sociais e políticas constituídas por um grupo de militares de extrema direita e de uma parcela da sociedade que defende a militarização das escolas públicas. Trata-se de um projeto de reestruturação das escolas, que se contrapõe à perspectiva de uma educação laica, pública, gratuita, democrática, crítica e emancipatória.

Tendo presente essas considerações iniciais, esta introdução está organizada da seguinte forma: 1) Apresentação da pesquisa e do interesse pelo estudo; 2) Contextualização histórica e conceitual da Educação Física; 3) A Educação Escolar no Estado de Roraima: Educação Física e Educação Especial; 4) A Educação Física no Estado de Roraima: Escolas cívico-militares; 5) Revisão de literatura; 6) Problematização e objetivos; 7) Método; 8) Organização da dissertação.

Apresentação da pesquisa e do interesse pelo estudo

Esta apresentação tem como objetivo fornecer uma breve descrição do meu caminho pessoal e acadêmico, procurando explicitar o processo que me levou a escolher a temática da Educação Física Escolar em interface com a Educação Especial nas escolas cívico-militares do estado de Roraima como tema desta dissertação.

Meus pais eram muito jovens quando nasci em Boa Vista/Roraima. Minha mãe é dona de casa e meu pai militar do exército brasileiro. Ambos sempre visaram dar condições e oportunidades de educação para meu irmão e eu; oportunidade que eles não tiveram. Cresci frequentando escolas públicas na periferia de Boa Vista, até que, por grande esforço por parte de minha mãe, passei a frequentar escolas públicas no centro da cidade. Desde então, tive minha mãe como maior incentivadora nos estudos, pois todas as decisões tomadas por ela eram em prol de nossa sobrevivência e dos meus estudos.

Mesmo com todo incentivo para os estudos, sempre fui uma criança muito ativa, não desistia de passar horas dedicadas às brincadeiras ao ar livre, correr, jogar futebol, andar de bicicleta; e toda essa dedicação refletia também nas aulas de Educação Física das escolas que frequentei. Sempre fui o primeiro a entrar na fila para participar das atividades e o último a voltar para a sala de aula.

Meu interesse pela área aumentou com o surgimento das formações de equipes esportivas nas escolas em que estudei. Passei então a compor as equipes de futebol, futsal,

vôlei, atletismo e xadrez. Comecei também a frequentar a Vila Olímpica Roberto Marinho, onde, além dos esportes que eu já praticava, entrei também para a turma de *jiu-jitsu*. Onde havia esportes, eu estava.

Ao final do Ensino Médio, toda essa vivência com esportes me fez perceber o curso de Educação Física como escolha de formação. Aos 17 anos entrei no curso de Licenciatura em Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), que foi uma grande conquista para mim e minha família, pois era o primeiro da família a ter acesso ao Ensino Superior. Nessa época, apesar de ser um curso de Licenciatura, jamais passou pela minha cabeça a possibilidade de ser professor. Entrei no curso como se eu estivesse entrando em uma colônia de férias. Meus olhos brilhavam ao olhar a matriz curricular do curso e ver a quantidade de disciplinas esportivas que havia; isto me despertou querer cumprir e, conseqüentemente, aprender sobre todas elas.

Ainda no primeiro semestre, comecei a compreender que a Educação Física ia muito além do esporte em si. Nesse mesmo período fui convidado para participar de um projeto de extensão chamado “Terceira Idade com qualidade de vida”, no qual eram desenvolvidas aulas de hidroginástica e dança para idosos, sob coordenação da Profa. Me. Keyla Guimarães dos Anjos. Nesse projeto percebi que cada pessoa possui suas características e limitações; bem como, entendi que isso deve ser levado em consideração e respeitado pelo professor de Educação Física.

No decorrer no curso, com a chegada dos estágios obrigatórios e, posteriormente, com as disciplinas referentes à Educação Especial, percebi a importância dos saberes básicos para que o professor de Educação Física possa atender com equidade os alunos público-alvo da Educação Especial dentro da Educação Física Escolar. Muitas vezes, durante os estágios, presenciei situações em que esses alunos eram simplesmente deixados de lado e acabavam não participando das aulas.

Já interessado no tema, no semestre destinado às disciplinas referentes à Educação Especial tive disciplinas que foram primordiais para uma formação na perspectiva de uma Educação Física para todos, tais como: História da Educação Especial e Legislação Aplicada, Educação Física e Esportes Adaptados, Língua Brasileira de Sinais (Libras), Braille, Estudos das Deficiências, e Educação de Dotados e Talentosos. Por meio dessas disciplinas pude perceber também a necessidade de uma formação consolidada que pudesse abranger as possibilidades de ensino para todos os alunos. Nesse percurso, tive professores que foram importantes mediadores destes saberes, como também em toda minha formação inicial. São eles: Prof. Me. Nadson Castro dos Reis,

Profa. Me. Ana Claudia Lopes, Profa. Dra. Maristela Bortolon, Prof. Me. Paulo Reinbold, Profa. Me. Maria Celina, Profa. Esp. Liliana Roth, Prof. Me. Moacir Augusto, Profa. Me. Luciana Leandro, Profa. Me. Lana Cristina e Prof. Dr. Paulo Russo.

Concluí a graduação no ano de 2015. Apesar do curso ser de Licenciatura, por falta de oportunidade, após formado passei então a trabalhar em academias e clubes esportivos da cidade de Boa Vista, atuando como instrutor de musculação, professor de recreação, natação e *jiu-jitsu*. Apesar de estar distante do ambiente escolar, nos locais de trabalho eu sempre mantive um olhar atento e o anseio de atuar de forma que atendesse a todos, independentemente de suas características e possíveis limitações.

No ano de 2017 fui aprovado no curso de Especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva da Universidade Federal de Roraima (UFRR), no qual tive então a oportunidade de conhecer e estudar mais profundamente sobre a educação e a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial. Na especialização, cada disciplina era um novo “mundo”, onde me sentia desafiado a aprender o máximo possível, aproveitando aquela oportunidade na formação. Nesse processo formativo, contei com a condução de excelentes professores que proporcionaram diversas possibilidades de aprendizado, sempre buscando extrair o melhor de seus alunos. São eles: Profa. Dra. Maria Edith Romano, Profa. Dra. Cinara Franco Rechico Barberena, Prof. Dr. Pedro Menin, Prof. Dr. Flávio Corsini e Prof. Me. Nadson Castro dos Reis.

No ano de 2018, durante o período em que cursava a especialização, tive a oportunidade de trabalhar de forma voluntária em uma escola que estava passando pelo processo de militarização. No início, estive junto à orientação pedagógica; porém, ao perceber a carência de professores na escola, passei para a função de professor substituto, atuando principalmente quando faltavam professores. Dessa forma, eu cobria lacunas para que os alunos não ficassem sozinhos em sala de aula. No decorrer dos dias, percebi que com o processo de militarização alguns alunos da Educação Especial acabavam ficando de fora das aulas de Educação Física, assim como de atividades de caráter militar, como a chamada ordem unida, que se trata de uma formação para marcha. Nessas situações, os alunos da Educação Especial, na maioria das vezes, eram direcionados à sala de informática ou simplesmente ficavam no pátio assistindo tudo.

O período nessa escola— atualmente um colégio cívico-militar— me despertou a atenção para entender o ponto de vista do professor de Educação Física em relação à sua formação, mais especificamente em relação à sua capacitação em Educação Especial dentro da sua formação inicial, pois eu não conseguia compreender como um professor

poderia simplesmente deixar alunos de lado ou de fora de suas aulas; principalmente alunos da Educação Especial.

A monografia da especialização teve como título “A perspectiva dos acadêmicos e egressos sobre a capacitação em Educação Especial no curso de Licenciatura em Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima”, orientada pelo Prof. Me. Nadson Castro dos Reis. Esse estudo me ajudou a conhecer a pesquisa qualitativa, bem como analisar a perspectiva dos acadêmicos e egressos em relação à capacitação em Educação Especial (CÂMARA, 2019; 2020a; 2020b). O estudo também buscou compreender como as disciplinas do curso contribuíram no processo de formação e na atuação profissional dessa população; levantou o conhecimento dos acadêmicos e egressos em relação a saberes e conceitos importantes na Educação Especial; além de constatar quais mudanças seriam necessárias, a partir da perspectiva dos acadêmicos e egressos, para a melhoria da capacitação em Educação Especial no curso de Licenciatura em Educação Física do IFRR. A conclusão da especialização, em 2019, culminou, posteriormente, com minha inserção no programa de Mestrado em Educação da UFRR, especificamente na linha de pesquisa Educação e Processos Inclusivos.

A partir dos questionamentos e experiências vividas no decorrer de meu percurso acadêmico e profissional, definiu-se como tema desta pesquisa a Educação Física Escolar para os alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas cívico-militares de Roraima. A pesquisa parte da necessidade da compreensão da participação dos alunos público-alvo da Educação Especial na Educação Física Escolar e do atual cenário político em que estamos inseridos; cenário este no qual as políticas governamentais assumem programas de implementação de escolas cívico-militares em todo o país.

Cumprе salientar que a temática do estudo faz parte da linha de pesquisa “Educação e Processo Inclusivos” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima. Essa linha tem como objetivo investigar, na educação, aspectos como as práticas e saberes pedagógicos, culturais, sociais e históricos em diferentes realidades, estabelecendo, assim, a disseminação de pesquisas no campo teórico e prático que tenham relações com os sujeitos em diversos contextos, tendo como referência a investigação da construção de práticas pedagógicas e a escolarização, independentemente de cor, raça, gênero, deficiência, classe social, entre outros. Dessa forma, pesquisar sobre a Educação Física para o público-alvo da Educação Especial nas

escolas cívico-militares remete a compreender como esses sujeitos estão inseridos no contexto da Educação Física Escolar, relacionado diretamente com a linha de pesquisa.

Contextualização histórica e conceitual da Educação Física

Este tópico faz uma contextualização histórica e conceitual da Educação Física e de alguns termos, tais como: Educação Física Adaptada, Educação Física Inclusiva e Educação Física Escolar.

No Brasil, a inclusão da Educação Física na escola aconteceu ainda no século XIX, em 1851, com a reforma Couto Ferraz. Em 1854, a ginástica e a dança passaram a ser disciplinas obrigatórias, respectivamente, no primário e no secundário (DARIDO, 2003). Conforme Darido e Rangel (2005), o período desde a inclusão da Educação Física no Brasil até o ano de 1930 corresponde à época tomada pela concepção da tendência higienista da Educação Física. Segundo Andrade (1999), a tendência higienista levou a Educação Física ser incorporada dentro do sistema educacional a partir de influências dos métodos ginásticos e da instituição militar, características estas que ressaltavam a Educação Física como a educação do corpo, objetivando sua prática com a conquista de um corpo saudável, harmonioso e equilibrado.

Nos anos de 1930 a 1945, a Educação Física foi tomada pela tendência militarista, totalmente biologicista (DAOLIO, 1995). O Brasil passava pelo processo de urbanização e industrialização, trazendo uma mudança significativa para o papel da Educação Física, que passou a ter a função de fortalecer o trabalhador para, assim, melhorar sua capacidade produtiva. Assim, a Educação Física deixa de ser caracterizada como a busca de um corpo perfeito e passa a buscar um corpo eficiente e produtivo para o papel do trabalho (ANDRADE, 1999). Segundo Ghiraldelli Junior (1998), o governo brasileiro também passou a usar a Educação Física como meio de treinamento para os alunos, pois naquela época o mundo passava muitas conturbações políticas. Para Soares *et al.* (1992), nas aulas de Educação Física voltadas para a tendência militarista era importante selecionar os indivíduos “considerados perfeitos” fisicamente e excluir os incapacitados, para assim ter uma geração capaz de atuar na guerra.

No Brasil, após a Segunda Guerra Mundial, a Educação Física passa a ser inspirada pela ideologia desenvolvimentista do Governo de Juscelino Kubitschek, passando a integrar questões pedagógicas na escola. Com isso, no período de 1945 a 1964,

a tendência pedagogicista (escolanovista) vigorou no país, tornando-se a Educação Física o centro vivo da escola (GHIRALDELLI JUNIOR, 1998).

Na Inglaterra, a Educação Física ganhou um papel importantíssimo na sociedade. A Educação Física, que até então era vista como a produção de um corpo saudável e produtivo, passou a ser essencial na ressocialização e reabilitação de homens e mulheres feridos em guerra. A partir desse movimento, surgiram duas correntes de pensamento da Educação Física para as pessoas com deficiência: a corrente médico-terapêutica e a corrente esportivista. A primeira delas traz a Educação Física com um enfoque médico, buscando utilizar o esporte como um auxílio na reabilitação dos pacientes, possibilitando-lhes retornar à sociedade com a capacidade de sua participação; pelo menos no esporte (ARAÚJO, 1997). A segunda corrente de pensamento usa do enfoque esportivo como meio de inserção social, utilizando a competição em desportos como ferramenta de integração do atleta e de reabilitação social, passando, então, para a prática esportiva e do desporto de rendimento os norteadores do retorno desses sujeitos para a sociedade (VARELA, 1989).

Segundo Adams (1985), a partir da Educação Física como intervenção médica e/ou terapêutica, as pessoas com deficiência, antes vistas como um incômodo para a sociedade e suas famílias, passaram, então, a serem olhadas com respeito e até mesmo consideradas pessoas normais dentro da sociedade. Nesse contexto, o termo “pessoas normais” era direcionado para aquelas pessoas que poderiam contribuir de forma laboral ou participativa dentro do espaço em que estivessem inseridas.

Em articulação com esse cenário na Educação Física, principalmente relacionada à corrente médico-terapêutica, surge o termo Educação Física Adaptada. A expressão Educação Física Adaptada surgiu na década de 1950, sendo definida pela *American Association for Health, Physical Education, Recreation and Dance* (AAHPERD) como um programa de atividades desenvolvimentistas, jogos e ritmos adequados aos interesses, limitações e capacidades dos estudantes com deficiência (PEDRINELLI, 1994).

No Brasil, somente no fim dos anos de 1950 a Educação Física começou a preocupar-se com as atividades físicas voltadas para as pessoas com deficiência, a partir de programas médicos que objetivavam a prevenção de doenças por meio de exercícios corretivos e preventivos. Por volta de 1958, com a fundação do Clube dos Paraplégicos em São Paulo e do Clube do Otimismo no Rio de Janeiro, é iniciado o trabalho no desenvolvimento de esportes para as pessoas com deficiência, com o objetivo de socialização e integração dessas pessoas (PEDRINELLI, 1994; ADAMS, 1985).

No Brasil, dos anos de 1964 até por volta de 1985, durante o regime ditatorial civil-militar, a tendência esportivista dentro da Educação Física foi predominante. Assim, a perspectiva da Educação Física passou a deixar de lado aspectos sociais e educativos, preocupando-se com rendimento e habilidades esportivas. Por conta desse foco na competitividade esportiva, passa a ocorrer uma exclusão generalizada daqueles que não possuíam habilidades; entre eles, as pessoas com deficiência (FERREIRA, 2009).

Segundo Ferreira (2009), somente a partir do ano de 1985, no processo de redemocratização do país, a Educação Física foi pautada pela tendência popular, passando a debater e tomar conceitos relacionados com a inclusão, participação, cooperação, lazer, afetividade e qualidade de vida, para compor o componente curricular. A saúde passa a ser um dos eixos norteadores da Educação Física Escolar, e, com isso, vem à tona a necessidade da promoção de uma Educação Física Inclusiva e que atenda todos os alunos.

Com a perspectiva de uma Educação Física para todos, que pudesse também criar e proporcionar caminhos para sujeitos com necessidades específicas e, muitas vezes, com corpos considerados imperfeitos, improdutivos e sem rendimento, a Educação Física Adaptada no contexto brasileiro buscou chegar na especificidade das pessoas com deficiência e suprir a lacuna existente até então.

Para Souza (2014), a Educação Física Adaptada, no bojo das transformações realizadas no Brasil pós-ditadura, objetiva estabelecer as relações de vivências e aprendizagem para as pessoas com deficiência, a partir das modificações e adaptações em atividades no âmbito escolar, favorecendo, assim, a inclusão dessas pessoas nas aulas de Educação Física.

A consolidação da Educação Física no cenário escolar levou o componente curricular a ter representatividade em documentos oficiais e políticas públicas, evidenciando, assim, sua importância. Cabe acrescentar que a Conferência da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), realizada em 21 de novembro de 1978, foi um dos primeiros debates sobre a Educação Física Escolar. Esse evento formulou a Carta Internacional de Educação Física e Desportos (UNESCO, 1978). Essa carta teve papel fundamental na atuação do professor de educação física, pois, por meio de orientações, visou regulamentar e avaliar o atendimento de pessoas com deficiências.

A perspectiva inclusiva segue em ascensão a partir das orientações contidas na Declaração de Salamanca, documento proveniente da Conferência Mundial sobre Educação Especial no ano de 1994. Tais orientações apontam para uma educação numa

perspectiva inclusiva, que ressalta a participação das pessoas com deficiência nas atividades escolares como um todo e não somente sua presença nas escolas (UNESCO, 1994).

Com a promulgação da Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996—a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)—, a Educação Física passou a ser oficialmente um componente curricular da Educação Básica. Segundo Mazzotta (2005), a partir da LDBEN a proposta da Educação Inclusiva ganha maior relevância. Assim, juntamente com orientações e compromissos internacionais é que, em 1997, o Ministério da Educação e Desporto, por meio da Secretaria de Ensino Fundamental, lança os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); parâmetros esses direcionados a cada componente curricular; inclusive, a Educação Física.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais dispõem que a Educação Física se utiliza dos elementos da cultura corporal de movimento para desenvolver um processo intencional e organizado de ensino e aprendizagem por meio destes elementos, sendo ela um componente curricular que faz parte do planejamento e objetivos do ensino fundamental (SOARES *et al.*, 1992). Dessa forma, baseada nos PCNs, e a partir dos princípios da Inclusão e Diversidade, a Educação Física deve abordar conteúdos de outras áreas, assim como contextos culturais, históricos, sociais e geográficos de modalidades esportivas e danças, abordando também os conteúdos diretamente relacionados às diversidades e diferenças, conteúdos estes que objetivam a inclusão de todos no contexto escolar. Os PCNs vêm a ser, então, fundamentais para o planejamento das estratégias inclusivas adaptadas pelos professores nas aulas de Educação Física, proporcionando, a partir dessas estratégias, a participação de todos os alunos nas aulas de Educação Física, independente das diferenças e especificidades de cada um deles (BRASIL, 1997).

A Educação Física Escolar, sustentada na compreensão de cultura corporal e movimento, trabalha na perspectiva de capacitar os indivíduos a refletirem as suas possibilidades corporais para que possam exercê-las de forma social e cultural. Ação essa garantida por meio da inserção dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física a partir de métodos e adaptações necessárias pelo professor da disciplina (BRASIL, 1997). Ressaltamos que, quando se refere à Educação Física Adaptada na Educação Física Escolar, rapidamente os olhares são direcionados aos alunos com deficiência, sendo os principais sujeitos beneficiados pela prática da disciplina ou esporte.

A LDBEN 9.394/96 foi a primeira diretriz nacional a estabelecer um capítulo para tratar da Educação Especial, pois, em seu artigo 58º delinea que se entende por

Educação Especial a modalidade da educação escolar que perpassa todos os níveis de ensino, e é específica para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino e que assegura currículos, métodos e organização específica para atender às necessidades e especificidades desses alunos (BRASIL, 1996).

Dessa forma, a Educação Física como componente curricular obrigatório no currículo da Educação Básica e a Educação Especial reconhecida como uma modalidade de ensino que atende um público específico expõe a necessidade de uma Educação Física Escolar que atenda às necessidades educacionais específicas de cada aluno como sujeito de aprendizagem e em desenvolvimento.

A Educação Escolar no Estado de Roraima: Educação Física e Educação Especial

A formação de professores de Educação Física em Roraima teve início no ano de 1972, quando um convênio firmado pelo até então Território Federal de Roraima com o Projeto Rondon trouxe profissionais de Santa Maria-RS para atuarem na capacitação de professores de Educação Física, que, até então, eram apenas ex-atletas autorizados a dar aula. Nessa época, o único requisito para ser professor de Educação Física era ter o nível fundamental completo e a aprovação no curso ministrado pelos profissionais trazidos pelo convênio (GONDIM; MESSA, 2017).

Segundo Gondim e Messa (2017), no início dos anos de 1980, o Território Federal de Roraima firmou um segundo convênio, desta vez com a Universidade do Estado do Pará, oferecendo, assim, o curso de Licenciatura curta em Educação Física; curso este que formava professores que poderiam lecionar apenas para estudantes da educação infantil e ensino fundamental. Para complementação desta Licenciatura curta, um último convênio foi firmado entre os anos de 1987 e 1990 com o Estado do Amazonas, ofertando a complementação da Licenciatura curta para a Licenciatura plena, além de oferecer duas turmas do curso em Licenciatura plena em Educação Física para público interessado em tornar-se professor da disciplina (GONDIM; MESSA, 2017).

No ano de 1994, a então Escola Técnica Federal de Roraima (ETFRR) implantou o curso de Magistério em Educação Física. O curso era profissionalizante e de nível médio. Em 2003, após a ETFRR passar a ser Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), houve a implementação do curso de Licenciatura Plena em Educação Física, com a primeira turma iniciando no ano de 2004. Já no ano de 2008, o CEFET

transformou-se em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), permanecendo até hoje (GONDIM; MESSA, 2017).

A Universidade Estadual de Roraima (UERR), a partir de 2006, passou também a oferecer o curso de Licenciatura em Educação Física, tendo junto ao IFRR as principais formadoras de professores de Educação Física em Roraima (GONDIM; MESSA, 2017).

Assim como a Educação Física, a Educação Especial em Roraima tem seus primeiros registros a partir dos anos de 1970, com iniciativas como a constituição de um grupo docente básico, mesmo com qualificação limitada. Esse primeiro movimento perdurou de 1970 a 1983, com docentes não qualificados e espaços de ensino improvisados para o público da Educação Especial.

De acordo com o estudo de Siems-Marcondes (2013), de 1984 até 1990, o que dominou foi a implementação de serviços especializados, responsáveis pela capacitação de docentes e pela captação de profissionais de diversas áreas, formando, assim, equipes multidisciplinares para que em espaços destinados ao atendimento das atividades da Educação Especial pudessem atender de forma diferenciada, distribuindo, assim, os alunos de acordo com suas deficiências e especificidade. A partir de 1991 até o ano de 2001, o aperfeiçoamento dos processos e da profissionalização dos serviços destinados às pessoas com deficiências, a estruturação de serviços baseados na Política Nacional de Educação Especial e a inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular de ensino foram as principais transformações no âmbito da Educação Especial no Estado de Roraima (SIEMS-MARCONDES, 2013).

Nessa época já havia dentro da Secretaria de Educação, Cultura e Desportos de Roraima a Divisão de Educação Especial. No ano 2000, essa divisão elaborou um projeto de programas e ações a serem destinadas aos então “[...] alunos portadores de necessidades educativas especiais¹” das escolas especializadas, escolas de ensino regular e comunidade. Nesse projeto estava o atendimento pelo Programa de Assistência Técnica em Educação Física Especial (PATEFE). O PATEFE funcionava na Divisão de Educação Especial e teve início com a participação de 30 alunos. O programa tinha como principal objetivo oportunizar à pessoa com deficiência a prática desportiva, assim como, desenvolver as seguintes atividades: Natação, Tênis de mesa, Halterofilismo, Atletismo, Dança em Cadeira de Rodas e Banda Rítmica, sendo o PATEFE coordenado pelo Professor Nadson Castro dos Reis (RORAIMA, 2000).

A Educação Escolar no Estado de Roraima: Escolas cívico-militares

De acordo com dados educacionais da atual Secretaria de Educação de Roraima e localizados no diretório de pesquisa de Maximino (2019), em Roraima existem 849 escolas, sendo 284 localizadas em área urbana e 565 em área rural. Desse total de escolas, 418 fazem parte das redes municipais, 375 da rede estadual, 49 são escolas privadas e sete fazem parte da rede federal de ensino. No município de Boa Vista, capital do estado de Roraima, há 239 escolas, sendo 119 delas da rede municipal, 72 da rede estadual, 44 escolas privadas e quatro da rede federal; todas já somadas com a localização urbana e rural. Segundo os dados de 2019, em todo o estado são 7.836 docentes; deste total, 4.032 são do município de Boa Vista, divididos em 1.644 na rede municipal, 1.469 na rede estadual, 694 nas escolas privadas e 162 na rede federal. No ano de 2019, a Educação Básica em Roraima teve o total de 166.147 alunos matriculados, sendo destes, 125.935 matrículas em área urbana e 40.212 em área rural. O município de Boa Vista registrou 101.134 números de matrículas, sendo 42.872 matrículas na rede estadual, 40.744 na rede municipal, 15.571 nas escolas privadas e 1.947 na rede federal de ensino.

De acordo com a LDBEN, os Estados são responsáveis por assegurar o ensino fundamental e oferecer o ensino médio com prioridade; já aos Municípios cabe oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade o ensino fundamental (BRASIL, 1996). No estado de Roraima, os municípios ofertam a educação infantil e a primeira etapa do ensino fundamental, e o Estado assume a segunda etapa do ensino fundamental seguido pela oferta do ensino médio.

Dentro das escolas do ensino fundamental ofertadas pelo Estado de Roraima existem também os Colégios Estaduais Militarizados do Estado de Roraima, criados pelo Decreto Governamental nº 24.851-E, de 5 de março de 2018, o qual considerou a necessidade da política de militarização em algumas escolas, com fundamento no índice de violência registrada em algumas escolas e no entorno delas. A militarização deve proporcionar maior segurança aos docentes, discentes e a toda comunidade escolar, tornando-as, assim, militarizadas (RORAIMA, 2018a). Apesar de o Decreto considerar para a militarização o índice de violência nas escolas e seu entorno, não se sabe quais indicadores foram utilizados nesse índice, e o porquê de a intervenção militar nas escolas surgir como uma política de segurança.

Cabe esclarecer a diferença entre o colégio militar e o/a colégio/escola militarizada ou cívico-militar. Segundo Mendonça (2019), as escolas propriamente militares fazem parte de um sistema específico, não regulado pela Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional (LDBEN). Os colégios militares pertencem ao Exército, Corpo de Bombeiros ou Polícia Militar e são voltadas para a carreira militar, sendo mantidos pelo Ministério da Defesa (MENDONÇA, 2019). Já as escolas públicas militarizadas são reguladas pela LDBEN, e estão sob responsabilidade das secretarias estaduais e municipais de Educação, sendo mantidas pelo Ministério da Educação (MENDONÇA, 2019).

O Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019, é o principal documento regulamentador de como funciona o modelo de gestão dentro das escolas cívico-militares. Nas escolas cívico-militares, os militares atuarão na organização administrativa e disciplinar, com funções de diretores administrativos, secretários, comandantes e subcomandantes do corpo de alunos, apoio administrativo e monitores de alunos, a fim de auxiliarem na gestão educacional e administrativa das escolas. Entretanto, os professores serão civis, responsáveis pela gestão da organização didático-pedagógica das escolas (BRASIL, 2019a).

A Constituição Federal, em seu artigo 206, inciso VI, dispõe que o ensino será ministrado com base na gestão democrática do ensino público, e na LDBEN, que em seu artigo 3, inciso VIII estabelece que o ensino será ministrado com base no princípio da gestão democrática do ensino público, na forma da LDBEN e da legislação dos sistemas de ensino (BRASIL, 1988; 1996). Dessa forma, percebe-se que a proposta do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares colocada no decreto nº 10.004 ofende a Constituição e a LDBEN, desmantelando a gestão democrática prevista em lei.

Cabe ressaltar que os militares que compõem a organização administrativa e disciplinar das escolas cívico-militares são militares da ativa e da reserva remunerada, que recebem adicionais por assumir cargos dentro das escolas cívico-militares.

No ano de 2019, o governo federal, por meio do Decreto nº 10.004, instituiu o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM) para implementar o referido modelo em 216 escolas até o ano de 2023, começando com 54 escolas já no ano de 2020. Com o objetivo de consolidar o modelo Escola Cívico-Militar nos Estados, Municípios e no Distrito Federal, o governo federal, ainda no ano de 2019, publicou a portaria nº 2.015, que regulamenta a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM) (BRASIL, 2019b). Com a pandemia da Covid-19, o ano letivo foi pausado praticamente em todo o país. Por conta disso, foi publicada a portaria nº 1.071, de 24 de dezembro de 2020, que regulamenta a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares para o ano de 2021, com alteração publicada na portaria nº 40, de 22 de

janeiro de 2021, que tratava de prazos para que os Estados interessados na implantação das escolas cívico-militares se manifestassem (BRASIL, 2020; 2021a).

A certificação das escolas cívico-militares que adotaram o modelo do PECIM foi regulamentada a partir da portaria nº 852, de 28 de outubro de 2021. Certificação voltada para as escolas que mostraram que a gestão do PECIM está sendo aplicada nas escolas. Por último, a portaria nº 925, de 24 de novembro de 2021, veio regulamentar a execução do PECIM para o ano de 2022, visando novamente a implementação do programa nos estados, nos municípios e no Distrito Federal (BRASIL, 2021b; 2021c).

Antes mesmo desse programa de governo federal, dirigido pelo presidente Jair Messias Bolsonaro, o Estado de Roraima, como já foi mencionado, instituiu as escolas cívico-militares por meio do Regimento Geral da Rede de Colégios Militarizados do Estado de Roraima, presente no Decreto nº 25.974-E, de 24 de setembro de 2018, assinado pela então governadora do estado, Suely Campos, do Partido Progressistas (PP). Este decreto caracterizou toda a gestão e organização desses colégios. O decreto também dispõe sobre as 18 escolas estaduais transformadas em colégios militarizados, localizadas em sete municípios do estado (RORAIMA, 2018b).

A capital Boa Vista é o município com maior número de escolas militarizadas, no total de 11 escolas; são elas: Colégio Estadual Militarizado Profa. Elza Breves de Carvalho (CEM I); Colégio Estadual Militarizado Dr. Luiz Rittler Brito de Lucena (CEM II); Colégio Estadual Militarizado Irmã Maria Teresa Parodi (CEM III); Colégio Estadual Militarizado Profa. Jaceguai Reis Cunha (CEM IV); Colégio Estadual Militarizado Luiz Ribeiro de Lima (CEM V); Colégio Estadual Militarizado Profa. Maria de Lourdes Neves (CEM VI); Colégio Estadual Militarizado Profa. Maria dos Prazeres Mota (CEM VII); Colégio Estadual Militarizado Profa. Maria Nilce Macedo Brandão (CEM VIII); Colégio Estadual Militarizado Pedro Elias Albuquerque Pereira (CEM IX); Colégio Estadual Militarizado Profa. Conceição da Costa e Silva (CEM X); Colégio Estadual Militarizado Profa. Wanda David Aguiar (CEM XI).

Após Boa Vista, o município de Rorainópolis é a cidade com maior número de escolas militarizadas, com duas escolas; são elas: Colégio Estadual Militarizado Profa. Antônio Tavares da Silva (CEM XIV); e o Colégio Estadual Militarizado Ten. João de Azevedo Cruz (CEM XV).

Os municípios de Mucajaí, Caracará, Pacaraima, Bonfim e Alto Alegre possuem apenas uma escola militarizada em cada cidade, sendo que em algumas delas essas escolas são as únicas opções de oferta do ensino médio para a população, não

restando opções de escolas não militarizadas. São elas, respectivamente: Colégio Estadual Militarizado Maria Mariselma de Oliveira Cruz (CEM XII); Colégio Estadual Militarizado João Rogério Schuertz (CEM XIII); Colégio Estadual Militarizado Cícero Vieira Neto (CEM XVI); Colégio Estadual Militarizado Aldebaro José Alcântara (CEM XVII); e Colégio Estadual Militarizado Des. Sadoc Pereira (CEM XVIII).

Importa esclarecer que os Colégios Estaduais Militarizados (CEM) também ofertam o ensino fundamental, segunda etapa, e o ensino médio nos turnos matutino, vespertino e noturno, incluindo também a modalidade da Educação para Jovens e Adultos (EJA) (RORAIMA, 2018b).

Diante desse quadro, evidencia-se a forte prevalência das escolas militarizadas no Estado, uma vez que o Estado conta com 15 municípios e uma população estimada de 631 mil habitantes, segundo dados do IBGE (2020). Num único decreto foi instituída a militarização de 18 escolas estaduais. Desse modo, cabe perguntar: Como está sendo o processo de escolarização do público-alvo da Educação Especial nas escolas cívico-militares? O aluno com deficiência tem frequentado essas escolas? Como ele participa das aulas de Educação Física? O modelo de escola cívico-militar possui concepções diferenciadas de Educação Física e Educação Especial em relação às escolas públicas que não foram militarizadas?

Revisão de literatura

Tendo presentes as questões acima, apresentaremos adiante revisão de literatura com o objetivo de analisar a produção científica acadêmica proveniente de teses e dissertações produzidas no Brasil na temática da Educação Física e Educação Especial. Os dados foram analisados na perspectiva da Bibliometria, a partir dos dados coletados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e no Repositório Institucional de Dissertações da UERR. Na pesquisa, foram considerados somente os trabalhos no período de seis anos. Inicialmente, foram 35 trabalhos encontrados entre os anos de 2014 e 2020; porém, somente 17 trabalhos foram selecionados por estarem dentro da temática pretendida na pesquisa. Como critério de inclusão foram considerados pontos como: a pesquisa apresentar a temática pretendida, ser uma pesquisa realizada nos últimos seis anos, e serem pesquisas provenientes de programas de pós-graduação na área da Educação, Educação Especial e Educação Física (CÂMARA; SILVA, 2020).

Estes trabalhos foram divididos por temáticas de pesquisa em duas áreas: formação de professores e atendimento ao público-alvo da Educação Especial. Identificamos 18 trabalhos, sendo nove pesquisas direcionadas para a formação de professores: Carrilho (2014); Fiorini (2015); Mahl (2016); Santos (2016); Louzada (2017); Oliveira (2017); Ranzan (2018); Zini (2018), Matos (2020). Outras nove pesquisas foram direcionadas para o atendimento do público-alvo da Educação Especial: Ferreira (2014); Costa (2015); Fiorini (2015); Miranda (2016); Martins (2017); Costa (2017); Santos (2018); Oliveira (2018); Pereira (2018). Aqui vale destacar Fiorini (2015), que teve seu trabalho contemplando as duas temáticas destacadas na pesquisa.

Relacionado aos objetivos das pesquisas, verificamos a existência de três eixos temáticos: formação e currículo, Educação Física Escolar e inclusão. O primeiro, com nove pesquisas na área de formação inicial, formação continuada, currículos das universidades e a disciplina de educação física nas escolas (CARRILHO, 2014; FIORINI, 2015; MAHL, 2016; SANTOS, 2016; LOUZADA, 2017; OLIVEIRA, 2017; RANZAN, 2018; ZINI, 2018; MATOS, 2020). O segundo e o terceiro eixo temático, juntos, envolvem oito pesquisas voltadas para a disciplina de Educação Física escolar e a inclusão (FERREIRA, 2014; COSTA, 2015; MIRANDA, 2016; COSTA, 2017; MARTINS, 2017; OLIVEIRA, 2018; PEREIRA, 2018; SANTOS, 2018).

Os resultados obtidos nas pesquisas foram divididos de acordo com suas respectivas temáticas. Na temática voltada para a formação de professores, notamos a presença de três linhas de resultados: a primeira corresponde aos resultados que ressaltam as necessidades de mais programas na área da Educação Especial, da mesma forma em relação à existência de conteúdos e disciplinas que possam contribuir na formação inicial dos professores de Educação Física, possibilitando uma formação na perspectiva de uma educação inclusiva (CARRILHO, 2014; FIORINI, 2015; RANZAN, 2018; MATOS, 2020). A segunda linha de resultados é direcionada para as dificuldades enfrentadas na formação de professores, como divergências entre teoria e prática, ressaltando a importância de capacitações direcionadas para a prática de aulas inclusivas (LOUZADA, 2017; ZINI, 2018). A terceira linha de resultados enfatiza a importância da participação e colaboração do corpo docente no contexto escolar, para, assim, criar estratégias para a inclusão escolar; inclusive na Educação Física Escolar (MAHL, 2016; SANTOS, 2016; OLIVEIRA, 2017).

Já nos resultados correspondentes à temática relacionada ao atendimento do público-alvo da Educação Especial, as pesquisas ressaltaram que o planejamento das

aulas de Educação Física, assim como a participação da classe, o trabalho multidisciplinar e o respeito à individualidade de cada aluno, são os fatores primordiais para a inclusão do público-alvo da Educação Especial na Educação Física Escolar (FERREIRA, 2014; COSTA, 2015; MIRANDA, 2016; COSTA, 2017; MARTINS, 2017; OLIVEIRA, 2018; PEREIRA, 2018; SANTOS, 2018).

Em âmbito estadual, existem apenas dois Programas de Pós-Graduação em Educação – UERR/IFRR e UFRR – onde foi possível verificar que existe somente uma pesquisa que abrange a articulação entre Educação Física e Educação Especial. Trata-se do estudo de Matos (2020), que teve como objetivo analisar se o Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Roraima (UERR) contribui para a formação de professores que possam exercer sua prática docente na perspectiva inclusiva. Como resultado, a autora concluiu que é necessário um trabalho docente voltado detalhadamente para o processo de inclusão, direcionado à atuação inclusiva, contemplando, dentro do curso, disciplinas voltadas à Educação Física Escolar com conceitos de Educação Especial e Educação Inclusiva, contribuindo, assim, para uma melhor formação inicial dos acadêmicos.

No levantamento de artigos sobre a articulação referida no contexto de Roraima, localizamos o estudo de Castro *et al.* (2020), intitulado “A formação do professor de Educação Física e sua atuação junto aos alunos com deficiência em Boa Vista – RR”, com o objetivo de investigar a opinião dos professores de Educação Física sobre a formação acadêmica para o trabalho docente com alunos com deficiência.

Desse modo, a produção científica sobre Educação Física e Educação Especial evidencia a importância do componente curricular para a inserção do público-alvo da Educação Especial no contexto escolar e social, ressaltando a contribuição da Educação Física escolar para o desenvolvimento dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Após a leitura dos títulos, palavras-chaves e resumos das teses e dissertações, buscamos também identificar se havia algum trabalho relacionado às escolas cívico-militares no Brasil. Foram localizados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações quatro trabalhos sobre a militarização em escolas públicas, a saber: A militarização da escola pública em Goiás (SANTOS, 2016); Militarização das escolas públicas em Goiás: disciplina ou medo? (CRUZ, 2017); Militarização do ensino no estado de Goiás: implementação de um modelo de gestão escolar (PAULO, 2019); Escolas militarizadas no Maranhão: um estudo sobre a parceria entre corporações militares e redes públicas de ensino (SENA, 2021). Após esta pesquisa, procedemos com buscas de artigos em revistas

científicas da educação que analisaram a interface entre Educação Física e Educação Especial em escolas cívico-militares; nesta interface não foram localizados estudos.

Conforme Reis et al. (2019), a militarização das escolas é um tema atual, principalmente, devido à expansão rápida de processos diversos de militarização das escolas públicas. Segundo Reis et al. (2019), há:

[...] necessidade de estudos que investiguem esse processo e problematizem os principais argumentos utilizados para justificar a militarização da escola pública, de maneira especial, os que legitimam os modelos até agora implementados: 1) a violência nas escolas precisa ser controlada e colégios militares são seguros e organizados; 2) estudantes de colégios militares apresentam melhor desempenho do que estudantes de escolas públicas em geral, ou seja, colégios militares têm mais “qualidade” (REIS et al., 2019, p. 233).

Nessa direção, o presente estudo problematiza a articulação entre Educação Física Escolar e Educação Especial nas escolas cívico-militares do Estado de Roraima. A seguir, apresentamos os problemas, objetivos, o método de pesquisa e a organização do texto.

Problematização e objetivos

Tendo presente essas considerações iniciais e a revisão de literatura, a pergunta central desta pesquisa é a seguinte: Como é realizada a Educação Física para os alunos público-alvo da Educação Especial em escolas cívico-militares do Estado de Roraima?

Dessa pergunta central decorrem outras: Qual é o perfil dos professores da Educação Física dessas escolas cívico-militares do Estado de Roraima no que tange à formação inicial e continuada? O perfil deles contempla formação na área da Educação Especial? Como a escola cívico-militar concebe o componente curricular Educação Física e a modalidade Educação Especial? Houve modificações do trabalho educacional do componente curricular e na Educação Especial a partir da militarização? Se sim, quais? Quais as concepções de Educação Física e Educação Especial dos professores de Educação Física? Como é desenvolvido o trabalho pedagógico para o público-alvo da Educação Especial nas escolas cívico-militares? Quais as demandas dos professores e as necessidades educacionais específicas dos alunos PAEE nas escolas cívico-militares?

Objetivo geral

Analisar a Educação Física para alunos PAEE nas escolas cívico-militares do estado de Roraima.

Objetivos específicos

- Identificar o perfil de formação dos professores do componente curricular de Educação Física que trabalham em escolas cívico-militares.
- Investigar a existência de alunos PAEE e suas necessidades educacionais específicas nas escolas cívico-militares.
- Compreender as modificações realizadas na Educação Física e Educação Especial nas escolas cívico-militares.
- Constatar as concepções de Educação Física e Educação Especial dos professores de Educação Física que estão atuando nas escolas cívico-militares.
- Levantar as práticas pedagógicas dos professores do componente curricular da Educação Física, considerando se eles implementam ações e adaptações que contribuam para a participação dos alunos PAEE.

Método

A pesquisa se fundamenta nos princípios e concepções do materialismo histórico-dialético para compreender os processos e as múltiplas determinações que envolvem a articulação entre Educação Física e Educação Especial nas escolas cívico-militares.

O cenário da pesquisa é composto pelas 10 escolas cívico-militares do Estado de Roraima, que se encontram distribuídas em Boa Vista e municípios. A pesquisa tem como participantes os professores de Educação Física de escolas cívico-militares do Estado, sendo obtido como amostra professores com disponibilidade para participação da pesquisa, totalizando a quantidade de 10 professores de Educação Física, de 10 escolas cívico-militares do Estado, que constituíram os primeiros sujeitos da pesquisa. Na segunda etapa participaram quatro professores selecionados a partir do questionário previamente aplicado e dos dados coletados na primeira etapa.

Cumprir acrescentar que a pesquisa primeiro passou pela aprovação do Comitê de Ética de Pesquisa (CEP), tendo obtido o parecer número: 4.910.309. Após a aprovação pelo CEP foi realizada a aplicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos participantes. Posteriormente, como primeira etapa para a construção de dados, foi

utilizada a aplicação de um questionário semiaberto via *Google Forms* como parte da primeira etapa. A segunda etapa foi realizada com quatro professores, por meio de uma entrevista semiestruturada, respeitando todas as medidas e protocolos de biossegurança referentes à Covid-19. Todos os dados foram analisados a partir da técnica da análise de conteúdo.

Organização da dissertação

A presente pesquisa organiza-se em três capítulos. O primeiro capítulo apresenta o referencial teórico, a Teoria Histórico-Cultural, por meio do qual fornece conceitos como ferramentas analíticas para cumprir os objetivos da pesquisa. Em seguida, o segundo capítulo expõe o método, o cenário, os participantes e os procedimentos para a construção e análise de dados. O terceiro e último capítulo traz os resultados e discussão com base nos eixos temáticos formados após a codificação e categorização dos dados construídos com o questionário semiaberto e a entrevista semiestruturada.

Este estudo buscou compreender como ocorre a Educação Física para os alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas cívico-militares de Roraima. Num contexto de militarização, buscamos perceber a garantia do direito à educação desses alunos na escola regular e, de forma concomitante, a participação desses alunos nas aulas de Educação Física. Esperamos que este trabalho colabore na produção científica, principalmente na discussão sobre o papel e a função social das escolas cívico-militares no Brasil, além de instigar o aprimoramento da Educação Física para o público-alvo da Educação Especial.

CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo expomos o referencial teórico a ser adotado na investigação: a Teoria Histórico-Cultural (THC). O capítulo discute a THC a partir de seus propulsores, das principais obras e de autores dos estudos da teoria no Brasil, trazendo também os principais conceitos da teoria e de seus autores, como: a compensação social, as funções psicológicas superiores, os instrumentos e signos, a linguagem, a mediação, a aprendizagem e a deficiência. Conceitos estes de suma importância para analisar o desenvolvimento da criança com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação na sociedade. O capítulo encerra trazendo algumas contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a Educação Física, articulando a teoria com a Educação Física e a Educação Especial.

1.1 Teoria Histórico-Cultural e os estudos no Brasil

Segundo Rego (2014), a Teoria Histórico-Cultural está associada diretamente aos nomes de Vygotsky (1896-1934), Luria (1902-1977) e Leontiev (1904-1979). Estes três autores fizeram contribuições importantes em diversas áreas, como na Psicologia, Pedagogia, Linguística e Neurologia.

Nas primeiras décadas do século XX, a psicologia soviética encontrava-se dividida em duas tendências, contrárias uma à outra; uma, com características de ciência natural e que seria capaz de esclarecer os processos elementares sensoriais e reflexos; e outra com características de ciência mental, capaz de descrever as propriedades emergentes dos processos psicológicos superiores. Para Vygotsky, ambas as tendências não possibilitavam a fundamentação necessária para uma teoria consistente sobre os processos psicológicos humanos. A partir disso, ele se dedicou a construir sobre essas duas bases teóricas uma nova psicologia, com uma base teórica completamente nova e que possibilitaria descrever e explicar as funções psicológicas superiores (COLE; SCRIBNER, 1991).

De acordo com Cole e Scribner (1991), essa nova psicologia seria uma teoria marxista do funcionamento intelectual humano e nela deveria incluir:

[...] a identificação dos mecanismos cerebrais subjacentes a uma determinada função: a explicação detalhada da sua história ao longo do desenvolvimento, com o objetivo de estabelecer as relações entre formas simples e complexas

daquilo que aparentava ser o mesmo comportamento; e, de forma importante, deveria incluir a especificação do contexto social em que se deu o desenvolvimento de comportamento (COLE; SCRIBNER, 1991, p. 10).

A fim de solucionar os paradoxos científicos da época, Vygotsky apropriou-se dos pensamentos marxistas como base teórica e percebeu a aplicação do materialismo histórico e dialético como um saber relevante para a psicologia. De acordo com a teoria marxista da sociedade, mais conhecida como materialismo histórico, as mudanças na natureza humana são decorrentes das mudanças históricas na sociedade e na vida material do ser humano. Vygotsky foi, então, o primeiro a relacionar essa teoria a questões psicológicas concretas e, a partir desse seu empenho, também apurou as concepções de Engels sobre “[...] o trabalho humano e o uso de instrumentos como os meios pelos quais o homem transforma a natureza e, ao fazê-lo, transforma a si mesmo” (COLE; SCRIBNER, 1991, p. 10). Para Rego (2014):

[...] as concepções de Marx e Engels sobre a sociedade, o trabalho humano, o uso dos instrumentos, e a interação dialética entre o homem e a natureza serviram como fundamento principal às suas teses sobre o desenvolvimento humano profundamente enraizado na sociedade e na cultura (REGO, 2014, p. 32).

Segundo Rego (2014), teóricos como K. N. Kornilov e P. P. Blonsky exerceram grande influência sobre as ideias de Vygotsky, pois estes utilizavam abordagens históricas e do desenvolvimento no estudo da natureza humana. A partir dos estudos desses psicólogos, Vygotsky percebeu a necessidade de um estudo do comportamento humano como fenômeno histórico e socialmente determinado. Outros importantes teóricos, como: R. Thurnwald, L. Levy-Bruhl, Ivan Pavlov, Wladimir Betkterev, John B., Werheimer, Wolfgang Kohler, Koffka, Kurt Lewin e Jean Piaget, com estudos na área do desenvolvimento dos processos mentais, teorias comportamentais e da Gestalt na psicologia trouxeram contribuições importantes para o pensamento elaborado por Vygotsky.

Nessa tarefa intelectual da construção de uma nova teoria, a participação de Luria e Leontiev foram de suma importância, e constituíram, juntos, o grupo de estudos chamado de “troika”; grupo este que trazia à tona relevantes considerações ao idealismo e da sociedade pós-revolucionária, estudando, assim, de forma mais abrangente os processos psicológicos humanos. A partir dessa necessidade de o grupo estudar o comportamento humano como fenômeno histórico e socialmente determinado, a “troika” se dedicou principalmente à construção de estudos em que fosse possível afirmar que o

pensamento adulto é culturalmente mediado e que a linguagem é a responsável por tal mediação (REGO, 2014).

Segundo Rego (2014), nos últimos dez anos de trabalho de Vygotsky, ele escreveu relevantes trabalhos; alguns deles são: O consciente como problema da psicologia do comportamento (1925); Os princípios da educação social de crianças surdas-mudas (1925); O significado histórico da crise da psicologia (1926); A pedologia de crianças em idade escolar (1928); O instrumento e o símbolo no desenvolvimento das crianças (1930); Estudos sobre a história do comportamento (escrito com Luria) (1930); A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores (1931); Lições de psicologia (1932); Pensamento e linguagem (1934); Fundamentos da Pedologia (1934); A criança retardada (1935) e o Desenvolvimento mental da criança durante a educação (1935). Segundo Tuleski (2008), as duas obras usadas com mais frequência como fontes de pesquisa são: A formação social da mente (1984) e Pensamento e Linguagem (1987). Outrora, a obra *Fundamentos de defectología* (1983) foi importantíssima para compreender a aprendizagem e desenvolvimentos das crianças com deficiência. A autora Rego (2014) cita ainda a obra Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem (1988), que trata de uma coletânea de textos de Vygotsky, Luria e Leontiev, organizada por professores da Universidade de São Paulo.

Para Tuleski (2008), no Brasil, os autores que usam Vygotsky como referência costumam destacar e desenvolver estudos relacionados à escola, à interação de pequenos grupos, à mediação e à zona de desenvolvimento proximal. A autora também destaca como principais autores brasileiros: Rego (1994; 1995), Oliveira (1995; 1996; 1997), Tunes (1995), Smolka (1991; 1995), Oliveira (1995), Cesiara (1995) e Goés (1991), na perspectiva da possibilidade de aplicação das ideias para a educação. Já em uma perspectiva de enfoque nos processos de desenvolvimento e aprendizagem, o autor cita: Castorina (1996), Ferreiro (1996), Lerner (1996), Palangana (1994) e Smolka (1991) (TULESKI, 2008).

Esses estudos ressaltam a importância da Teoria Histórico-Cultural para percebermos onde estamos inseridos e a nossa atuação dentro da sociedade. Com isso, percebemos de que forma ocorre o desenvolvimento e o processo de aprendizagem do ser humano.

1.2 Conceitos essenciais da Teoria Histórico-Cultural

A teoria Histórico-Cultural de Vygotsky propôs compreender e explicar o processo do desenvolvimento humano e todas suas implicações, partindo do princípio de que o homem, como ser racional, busca a todo instante compreender os elementos de sua realidade. Dessa forma, atribui-lhes significados na sociedade. Para Berni (2006), o objetivo dessa teoria é esclarecer as relações entre as ações humanas e as situações culturais, institucionais e históricas da sociedade, sendo assim uma teoria que ressalta as relações humanas, as influências do tempo sobre o humano e as influências humanas na temporalidade.

Segundo Vygotsky, a partir do nascimento, o sujeito passa a fazer parte de forma histórica e cultural da sociedade. Desse modo, passa a absorver e a partilhar de forma integrante na cultura inserida. Este movimento é também conhecido como a interação dialética do homem e do meio sociocultural. Com esta interação, o ser humano transforma o seu meio, ao mesmo tempo que o meio também o transforma. A partir disto, Vygotsky destaca que:

[...] o comportamento do homem moderno, cultural, não é só produto da evolução biológica, ou resultado do desenvolvimento infantil, mas também produto do desenvolvimento histórico. No processo do desenvolvimento histórico da humanidade, ocorreram mudança e desenvolvimento não só nas relações externas entre pessoas e no relacionamento do homem com a natureza; o próprio homem, na sua natureza mesma, mudou e se desenvolveu (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 95).

Assim, quando o homem, por meio de seu comportamento, começa a modificar o ambiente, essas modificações irão influenciar em aspectos e comportamentos futuros. Segundo Luria (1992), a partir da interação do homem com o meio, fica clara a integração dos aspectos biológicos e sociais do homem; e a partir dessa interação, formam-se as funções psicológicas superiores. Para o autor, as funções psicológicas superiores do ser humano surgem da interação dos fatores biológicos com os fatores culturais, formada, assim, pela constituição física do homem e sua evolução na história humana (LURIA, 1992).

As funções psicológicas partem de uma existência de origem cultural através das relações do indivíduo no seu contexto social. Segundo Rego (2014), isto significa que o desenvolvimento mental humano depende diretamente do desenvolvimento histórico da vida humana, e coloca a cultura como uma parte formadora da natureza humana, sendo esta cultura internalizada e tornando-se uma apropriação histórica do ser humano.

A partir da apropriação de elementos culturais construídos pela humanidade, o sujeito passa a se utilizar de instrumentos (ferramentas) para entender o mundo em que está inserido. Segundo Rego (2014), esse movimento de apropriação diz respeito à mediação, presente em toda atividade humana. Para a autora, os instrumentos técnicos e o sistema de signos são construídos historicamente e fazem parte da mediação dos humanos entre si e com o mundo (REGO, 2014). Dessa forma, a relação homem e mundo não acontece de forma direta, e sim mediada por “ferramentas” constituídas pela atividade humana.

De acordo com Rego (2014), a capacidade de criação de “ferramentas” é exclusiva dos seres humanos. Ela destaca que:

[...] O pressuposto da mediação é fundamental na perspectiva sócio-histórica justamente porque é através dos instrumentos e signos que os processos de funcionamento psicológico são fornecidos pela cultura. E é por isso que Vygotsky confere à linguagem um papel de destaque no processo de pensamentos (REGO, 2014, p. 43).

Segundo Vygotsky *apud* Rego (2014), a linguagem é um signo mediador e ela carrega em si conceitos elaborados pela cultura humana, que é definida como parte da natureza humana construída a partir da internalização dos modos determinados historicamente e organizado através das referências culturais.

O autor Oliveira (1997) destaca que o elemento que intervém na relação da criança com o meio é o outro sujeito, neste caso, o mais experiente. Assim, a mediação acontece a partir de um “outro” mais experiente, possibilitando, desta forma, a ação do sujeito sobre o objeto. Com isso, a criança passa a modificar, comandar e internalizar conceitos e funções sociais de sua existência. Percebe-se, assim, que os processos de mediação tendem a possibilitar os processos de aprendizagem.

As observações em relação ao processo de mediação nos apontam para o conceito de zona de desenvolvimento proximal, evidenciado por Vygotsky quando ele diz que os processos de mediação são determinantes no processo de aprendizagem e do desenvolvimento. Segundo Tuleski (2008), a zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, formado por funções já fixadas pelo sujeito; funções estas que permitem a realização de tarefas com total autonomia do sujeito; e o nível de desenvolvimento potencial é definido por funções não amadurecidas pelo sujeito (TULESKI, 2008).

Percebe-se, então, que o desenvolvimento pleno do ser humano depende do aprendizado do sujeito no grupo cultural inserido. Esse aprendizado acontece a partir da interação com outros sujeitos. Dessa forma, entende-se que o aprendizado é o responsável pelo processo de desenvolvimento humano. Para Vygotsky, “[...] o aprendizado pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (VYGOTSKY, 1984, p. 99).

O aprendizado é responsável pela criação da zona de desenvolvimento proximal, pois, a partir da interação da criança com outros sujeitos, a criança passa a internalizar processos de desenvolvimentos, e esses processos formam o seu desenvolvimento individual. A partir disso, Vygotsky afirma que “[...] aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VYGOTSKY, 1984, p. 98).

Para Vygotsky, um recurso muito importante para o desenvolvimento da criança é o brincar; termo que se refere diretamente à atividade, ao ato de brincar. Este tipo de brincadeira que Vygotsky anuncia é característico nas crianças que aprendem a falar e que são capazes de compreender situações imaginárias. Segundo Vygotsky, é a partir da imaginação que a criança começa a operar de forma intelectual, sendo capaz de imaginar, abstrair características reais e definir significados para a brincadeira (VYGOTSKY, 1984).

Desse modo, a criança, antes de entrar na escola, já concebeu uma série de conhecimentos e aprendizados do mundo, como, por exemplo, noções matemáticas, biológicas e informações gerais. Vygotsky explica o papel da escola no processo de desenvolvimento do ser humano a partir de dois conceitos: os cotidianos e os científicos.

Os conceitos cotidianos são conhecimentos construídos nas experiências naturais e pessoais da vida das crianças; já os conceitos científicos são adquiridos por meio de ensinamentos sistemáticos, como, por exemplo, a sala de aula. Para o autor, esses dois conceitos são importantes para a formação de um único processo: o desenvolvimento da formação de concepções; processo este fundamental no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Segundo Vygotsky, o ensino escolar realiza um papel importante na formação dos conceitos de forma geral e dos científicos de modo particular, propiciando, assim, às crianças o acesso a um conhecimento sistemático e científico organizado e acumulado pela humanidade (VYGOTSKY, 1987).

Para Tuleski (2008), a escola é responsável por produzir conflitos que causem desenvolvimento às crianças, por meio de tarefas cada vez mais complexas e propiciando recursos culturais para a resolução dessas tarefas. Em relação ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, o autor afirma que:

[...] O desenvolvimento cultural de qualquer função, incluída a atenção, consiste em que o ser social, no processo de sua vida e atividade, elabora uma série de estímulos e signos artificiais. Graças a eles orienta-se a conduta social da personalidade; os estímulos e signos, assim formados, se convertem em meios fundamentais que permitem ao indivíduo dominar seus próprios processos de comportamento (VYGOTSKY, 1995, p. 215).

Como esclarece o autor, pesquisas relacionadas às possibilidades de o indivíduo dominar seu próprio comportamento foram fundamentais para a proposta de uma maneira de se educar as pessoas com deficiência; proposta que visa incluir essas pessoas no âmbito da educação e no processo produtivo. Para Vygotsky (1987), as crianças com deficiência podem ser incorporadas e produtivas na sociedade, desde que a educação crie possibilidades que compensem as perdas biológicas, permitindo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a compensação da deficiência; ou seja, a busca de outros caminhos para o desenvolvimento dessas pessoas.

Para Tuleski (2008), o homem compreende-se como um ser social; por conta disso, as suas incapacidades também deveriam ser tratadas como uma parte do cotidiano que precisa ser tratado pela sociedade. Dessa forma, a própria sociedade deveria oferecer diferenciadas formas de desenvolvimento e de integração dos indivíduos deficientes à coletividade, e transformá-los em membros produtivos na sociedade.

Segundo Vygotsky, “[...] a deficiência corporal significa um desvio social, então no aspecto pedagógico, educar esta criança significa incorporá-la à vida, como se cura um enfermo infectado” (VYGOTSKY, 1989, p. 54). O autor enfatiza que a educação da criança com deficiência acontece seguindo os mesmos processos da educação para uma criança normal. A educação social vem, então, ser o caminho para a compensação social e inserção dessa criança no meio social. Percebe-se, assim, a importância de a Educação Especial estar inclusa na educação social, para que desta forma seja parte integrante da sociedade (VYGOTSKY, 1989).

Nos primeiros ensaios na área da defectologia, Vygotsky examinou as condições educacionais oferecidas para a formação da criança com deficiência na relação com os problemas da ideia de compensação (VYGOTSKY, 1997). Segundo Dainez e Smolka (2014):

[...] Duas principais correntes a respeito da compensação estavam em ampla circulação naquele contexto histórico, final do século XIX e início do século XX, e afetaram as elaborações de Vigotski. A versão mística da compensação, baseada na teoria do dom, atribuía ao deficiente uma espécie de forças, de origem divina, em que um conhecimento, uma sensibilidade especial compensaria determinada ausência (visão, audição, inteligência...). A outra vertente era biológica, que considerava que a perda de uma função perceptiva seria compensada naturalmente com o funcionamento de outros órgãos. Fundada na ideia de uma pré-disposição orgânica contida no organismo, essa concepção se concentrava no plano sensorial, identificando os limites e impedimentos que a deficiência impunha, na busca pela causa que caracterizava o defeito. A análise do desenvolvimento humano era reduzida àquilo que era mensurável, o que conduzia a uma ideia de insuficiência das capacidades desses indivíduos frente ao déficit orgânico (DAINEZ; SMOLKA, 2014, p. 5).

Portanto, nos primeiros ensaios de Vygotsky (1997), a elaboração do conceito de compensação a partir da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural é trazida como metodologia da educação, passando, dessa forma, a descolar a deficiência de um caráter biológico para um problema no campo educacional, com ênfase nos processos sociais de desenvolvimento e de formação de personalidade.

Desta forma, Dainez e Smolka (2014) ressaltam a importância da mudança de concepção da condução do trabalho educativo com as crianças com deficiência; mudança esta que viesse contemplar a criança não a partir da deficiência, mas como um todo, levando em consideração sua integridade nas condições de vida e educação recebidas, nas possibilidades e na complexidade de seu funcionamento.

1.3 Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a Educação Física

Com base na Teoria Histórico-Cultural, a Educação Física Escolar pode ser concebida como uma proposta de trabalho pedagógico que garanta aos filhos de trabalhadores – seja com ou sem deficiência – um ensino de qualidade e de formação omnilateral, distanciando-se de uma educação direcionada para os interesses da burguesia ou da classe dominante. Nessa direção, a Educação Física torna-se uma grande aliada para o processo de participação dos alunos de forma crítica nas aulas e na mediação dos conhecimentos a partir da problematização no contexto social da comunidade, da escola e dos alunos.

A Teoria Histórico-Cultural preconiza que é na atividade que se encontra a essência genérica do homem. Essa atividade não é compreendida simplesmente como um

conjunto de reações, mas como um sistema estruturado em constante transformação e desenvolvimento (LEONTIEV, 1978a).

Para Leontiev (1978a), a atividade humana tem que ser entendida como parte de um sistema de relações da sociedade, que é determinada pelos meios de comunicação que acontecem a partir do desenvolvimento da produção social do homem. Tal produção social depende diretamente do lugar que o homem ocupa na sociedade, nas condições de vida, nas condições de classe e nas mediações sociais de sua individualidade.

Como importante ponto da teoria Histórico-Cultural, as categorias atividade e motivo precisam ser compreendidas como condição fundamental da ação, dos comportamentos e das atitudes humanas. Para Leontiev (1978b), toda atividade humana consciente é socialmente motivada, dirigida sempre por motivos sociais e que merece ser vista como a categoria que orienta e regula a atividade concreta dos homens na sociedade.

A partir da construção de objetos materiais e simbólicos ao longo da história, Leontiev afirma que tais construções são compreendidas como o ato de objetivação da necessidade. Dessa forma, o autor relata que é a partir das relações com objetos culturais que a necessidade passa a orientar e regular a atividade humana. Para o autor, o desenvolvimento de necessidades humanas deve ser observado como resultado do encontro “necessidade-objeto”, denominado como motivo social, pois o mesmo só acontece nas relações sociais (LEONTIEV, 1978b).

“Assim como as necessidades, também as emoções e sentimentos humanos podem ser entendidos nessa perspectiva do encontro com os objetos culturais” (VIOTTO FILHO, 2009, p. 2). Afirma ainda que esta é uma questão fundamental para ser abordada na aula de Educação Física, pois as aulas são momentos em que os estudantes têm a oportunidade de vivenciar e desenvolver na prática suas necessidades, emoções e sentimentos. Para Viotto Filho (2009), a riqueza de apropriações de objetos materiais e simbólicos em uma aula de Educação Física estimulam a atividade, possibilitando as relações sociais e o contato com objetos produzidos pela cultura.

“O pensamento teórico é o responsável por explicar que a base e o critério para separar as diferentes classes de objetos são os diferentes tipos de atividades encaminhadas a satisfazer necessidades sociais” (TAFFAREL, 2016, p. 9). Segundo a autora, fica evidente que o objeto de estudo da Educação Física é a cultura corporal, considerando-a como:

[...] o fenômeno das práticas [corporais] cuja conexão geral ou primigênia – essência do objeto e o nexo interno das suas propriedades – determinante do seu conteúdo e estrutura de totalidade, é dada pela materialização em forma de atividades – sejam criativas ou imitativas – das relações múltiplas de experiências ideológicas, políticas, filosóficas e outras, subordinadas às leis histórico-sociais. O geral dessas atividades é que são valorizadas em si mesmas; seu produto não material é inseparável do ato da produção e recebe do homem um valor de uso particular por atender aos seus sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonísticos, competitivos e outros relacionados à suas realidades e às suas motivações. Elas se realizam com modelos socialmente elaborados que são portadores de significados ideais do mundo objetual, das suas prioridades, nexos e relações descobertos pela prática social conjunta (TAFFAREL; ESCOBAR, 2009, p. 3).

Segundo Viotto Filho (2009), na Educação Física os objetos da cultura corporal devem ser possibilitados e socializados de forma ampla na escola, pois necessidades como as emoções e os sentimentos, assim como as faculdades superiores humanas, estão ligados diretamente à cultura corporal, necessitando, então, serem desenvolvidas pelas crianças e jovens no âmbito escolar.

Cabe à escola a elaboração e a socialização de conhecimentos necessários à formação dos alunos; e a organização da área do conhecimento “cultura corporal” nas aulas de Educação Física demanda de uma produção de conhecimento coletivo; também devem ser levados em consideração pressupostos políticos, lógicos, psicológicos e didáticos baseados na dialética materialista, e tomando uma prática objetiva (TAFFAREL, 2016). Segundo Leontiev (1978), a atividade prática gera o caráter objetivo das imagens, das necessidades, dos sentimentos e das emoções, enfatizando que os resultados não são definidos voluntariamente pelos sujeitos, mas ocorrem nas circunstâncias objetivas das atividades.

Elementos das atividades humanas como: a dança, a ginástica, o jogo, o esporte, as lutas e outros são elementos da cultura corporal criados a partir da prática social nos diferentes contextos históricos da sociedade; ou seja, são objetos racionalmente criados pelo homem. Segundo Taffarel (2016), isto não significa que o homem nasce jogando, saltando ou arremessando, mas que essas atividades foram construídas mediante contextos históricos como respostas a determinadas necessidades humanas. Para a autora, os significados dessas atividades em seu plano social impedem de defini-las somente como “ações motoras”, pois partem de práticas corporais provenientes de uma sociedade com aspectos morais, políticos, econômicos e culturais que representam a atividade criadora humana.

A cultura corporal se caracteriza como um acervo de conhecimento manifestado pelas práticas corporais. Este acervo é constituído por determinações que condicionam a vida dos indivíduos, de forma imediatas, mediatas e históricas. Segundo a autora, essas determinações:

[...] dão-se no plano dos condicionantes econômicos, políticos, sociais e culturais; na tradição Histórico-Cultural; nos hábitos e costumes das regiões e territórios; na influência dos meios de comunicação; e, fundamentalmente, na função social da escola, em seu currículo e no trato com o conhecimento na escola e nas aulas de Educação Física (TAFFAREL, 2016, p. 15).

Desse modo, compreende-se a linguagem da cultura corporal como um instrumento fundamental para ser apoderado e vivenciado pelos estudantes, buscando um melhor desenvolvimento de suas capacidades, caracterizando assim a cultura corporal como indispensável na humanização dos indivíduos.

Portanto, este capítulo trouxe os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, que continuará sendo estudado, buscando articular Educação Física e Educação Especial, retomando os conceitos de corpo, cultura, mediação, aprendizagem, desenvolvimento, atividades, entre outras. O próximo capítulo detalha o método de pesquisa.

CAPÍTULO 2 - MÉTODO

Esta pesquisa se fundamenta nos princípios e concepções do método do materialismo histórico-dialético para auxiliar na compreensão do fenômeno educativo a partir de uma análise investigativa, possibilitando, assim, compreender como acontece a Educação Física para os alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas cívico-militares de Roraima. Desse modo, o capítulo caracteriza o método, o cenário, os participantes e os procedimentos da pesquisa.

2.1 Método Materialismo Histórico-Dialético

O Método Materialismo Histórico-Dialético surge a partir de Karl Marx e Friedrich Engels, que adentraram o campo da história no intuito de entender as relações que movimentam a própria história no mundo, desenvolvendo, assim, essa teoria científica.

Dentro do âmbito das ciências humanas, a relação entre homem e objeto é ligada ao processo de mediação. Essas mediações são determinantes para o desenvolvimento qualitativo da análise no processo de pesquisa. Dessa forma, há a necessidade de o pesquisador alinhar suas perspectivas ideológicas com sua metodologia, pelo simples fato de uma escolha implicar diretamente na outra, bem como na escolha dos instrumentos para a análise dos objetos (PACÍFICO, 2019).

O Método Materialismo Histórico-Dialético é fruto da junção de conceitos, não expressos em si, mas em composição um com os outros; por isto, cabe destacar a importância de buscarmos compreender um pouco das três categorias que fundamentam o método, fazendo uma breve delimitação da gênese histórica dos termos.

Segundo Paschoal (2001), o conceito de método vem do grego antigo, e seu significado sofreu transformações com o tempo. Para o autor:

[...] existem vários empregos para o termo método. O mais conhecido é aquele que o toma a partir de sua raiz etimológica (do grego *methodos* e do latim *methodu*) para expressar a ideia de caminho. Dessa primeira acepção do termo, seguem-se outras que ampliam seu significado inicial, passando a incluir os procedimentos adotados para se chegar a certos resultados, ou a associá-lo não à obtenção de um resultado, mas à sua apresentação, quando o termo passa a designar uma boa ordem na disposição dos raciocínios, apresentados tanto de forma oral quanto escrita (PASCHOAL, 2001, p. 162).

Dentre as perspectivas, as que apontam a realidade a partir de sua objetividade – uma relação na qual a materialidade é a condição do movimento – são denominadas materialistas. Destacando o conceito definido por Alves (2010):

[...] Materialismo é toda concepção filosófica que aponta a matéria como substância primeira e última de qualquer ser, coisa ou fenômeno do universo. Para os materialistas, a única realidade é a matéria em movimento, que, por sua riqueza e complexidade, pode compor tanto a pedra quanto os extremamente variados reinos animal e vegetal, e produzir efeitos surpreendentes como a luz, o som, a emoção e a consciência. O materialismo contrapõe ao idealismo, cujo elemento primordial é a ideia, o pensamento ou o espírito (ALVES, 2010, p. 1).

Segundo Pacífico (2019), para o materialismo histórico, é a partir das condições materiais em que o sujeito histórico é inscrito que acontece a construção do homem; condições estas determinadas como relações objetivas do sujeito com o mundo. Alves (2010) conceitua o materialismo como:

[...] o materialismo histórico-dialético designa um conjunto de doutrinas filosóficas que, ao rejeitar a existência de um princípio espiritual, liga toda a realidade à matéria e às suas modificações. É uma tese do marxismo, segundo a qual o modo de produção da vida material condiciona o conjunto da vida social, política e espiritual (ALVES, 2010, p. 3).

O surgimento do pensamento Materialista Histórico-Dialético é anunciado como um novo ponto de vista filosófico, cujo objetivo central seria a transformação do mundo. Para alcançar esta nova filosofia, o ponto norteador passa a ser a história, na qual o pensamento representa o relato dos processos materiais a que o homem foi submetido ao longo da história (PACÍFICO, 2019). “O método dialético que desenvolveu Marx, o método materialista histórico-dialético, é método de interpretação da realidade, visão de mundo e práxis” (PIRES, 1997, p. 86).

Para Marx e Engels (1986), o ponto de partida é a existência real do ser homem e mulher, enunciando que “[...] partimos dos homens em sua atividade real, é a partir de seu processo de vida real que representamos também o desenvolvimento dos reflexos e das representações ideológicas desse processo vital” (MARX; ENGELS, 1986, p. 19).

Buscando um novo conhecimento e uma nova compreensão para a realidade, compreende-se que para ter uma visão concreta do objeto é preciso superar a visão sincrética da realidade. Para Frigotto (2001), o movimento do pensamento vai do

pensamento do concreto pensado ao concreto real, mas não perdendo de vista a práxis social.

[...]. Neste caminho lógico, movimentar o pensamento significa refletir sobre a realidade partindo do empírico (a realidade dada, o real aparente, o objeto assim como ele se apresenta à primeira vista) e, por meio de abstrações (elaborações do pensamento, reflexões, teoria), chegar ao concreto: compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto, objeto de síntese de múltiplas determinações, concreto pensado. Assim, a diferença entre o empírico (real aparente) e o concreto (real pensado) são as abstrações (reflexões) do pensamento que tornam mais completa a realidade observada (PIRES, 1997, p. 5).

Para Marx (2011), a abstração é um recurso decisivo do pensamento para se alcançar as determinações mais simples do objeto, caracterizadas pelos traços constitutivos pertinentes ao objeto; ou seja, é a abstração que permite extrair um elemento da realidade, isolá-lo e então examiná-lo em suas particularidades, sendo possível extrair desse elemento múltiplas determinações por meio da saturação da análise.

Frigotto (2001) ressalta que a categoria práxis na pesquisa educacional vem assumir um papel intencional, onde o conhecimento e as críticas estão a mando da transformação da realidade do conhecimento e do plano histórico-social.

A partir disso, Frigotto (2001) afirma que o pesquisador, na análise investigativa, deve recolher o concreto e o real em suas múltiplas determinações e dimensões, devendo apresentar o que é específico, singular, as mediações das partes com a totalidade, as contradições gerais e as contradições inerentes ao objeto pesquisado, para que a exposição venha ordenar de forma lógica (dialética), racional e coerente a apreensão que se fez da realidade estudada (FRIGOTTO, 2001).

Para Pires (1997), o Método Materialismo Histórico-Dialético traz uma grande contribuição para os educadores, pois auxilia na tarefa de compreender o fenômeno educativo, partindo da necessidade de se entender as categorias mais simples (o empírico) para então chegar à categoria de síntese de múltiplas determinações (concreto pensado). Dessa forma, por exemplo, podemos compreender um determinado processo educativo a partir das reflexões empreendidas sobre as relações entre professores e alunos (PIRES, 1997).

Por meio do Método Materialismo Dialético, percebemos a possibilidade de compreender como acontece a Educação Física para os alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas cívico-militares de Roraima, utilizando das primícias de elaboração das abstrações para extrair, examinar e analisar os elementos da realidade educativa.

2.2 Cenário

O Estado de Roraima está localizado na parte noroeste da Região Norte do país, ocupando uma área de 230.104 km², limitando-se ao norte e noroeste com a Venezuela, a leste com a Guiana, a sudeste com o Estado do Pará e ao sul e oeste com o Estado do Amazonas.

O domínio da região, atual Estado de Roraima, deu-se a partir de 1858, com a criação da freguesia de Nossa Senhora do Carmo. No ano de 1943, a partir do desmembramento da área do Estado do Amazonas, foi criado o Território Federal do Rio Branco; posteriormente, no ano de 1962, passou a se chamar Território Federal de Roraima e, somente em 5 de outubro de 1988, com a promulgação da nova Constituição Federal, o Território foi transformado em Estado de Roraima (RORAIMA, 2011).

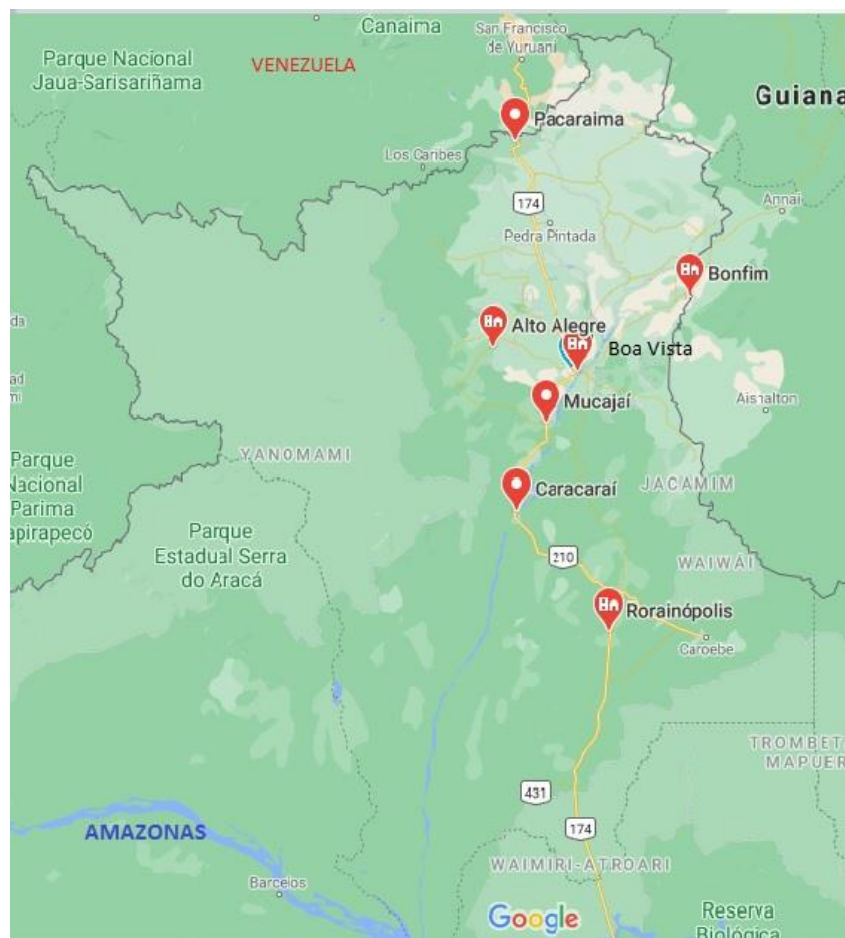
O Estado de Roraima tem uma população aproximada de 631 mil habitantes, tendo o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,707 – considerado alto –; este é um dos maiores índices da região norte. O IDH é uma medida comparativa de riqueza, alfabetização, educação, esperança de vida, natalidade e outros fatores (IBGE, 2020).

O Estado é formado por 15 municípios; são eles: a capital, Boa Vista, Rorainópolis, Caracaráí, Cantá, Mucajaí, Pacaraima, Alto Alegre, Amajari, Bonfim, Iracema, Normandia, Uiramutã, Caroebe, São João da Baliza e São Luís (IBGE, 2020). Inclusive, no Estado há 849 escolas, sendo 284 localizadas em área urbana e 565 em área rural. Há 418 escolas municipais, 375 escolas estaduais, 49 escolas privadas e sete fazem parte da rede federal de ensino (MAXIMINO, 2019).

Do número de escolas estaduais, atualmente, há 18 escolas cívico-militares em sete municípios do Estado de Roraima, sendo eles: Alto Alegre, Boa Vista, Bonfim, Caracaráí, Mucajaí, Pacaraima, Rorainópolis. A distribuição dessas escolas abrange quase metade dos municípios de Roraima; isto é, o processo de militarização atingiu uma porção significativa do Estado. Sugere que foi um plano estratégico as localizações das escolas, conforme a figura 1, pois elas estão localizadas próximas à única rodovia federal existente, BR 174, que corta de sul ao norte do estado. Inclusive, essas escolas encontram-se em localidades estratégicas, como a divisa com o estado do Amazonas (a cidade de Rorainópolis) e os países Venezuela (cidade de Pacaraima) e Guiana (cidade de Bonfim).

A Figura 1 possibilita compreender a região geoespacial do Estado:

Figura 1 – Mapa das cidades que possuem escolas cívico-militares no Estado de Roraima



Fonte: GoogleMaps, 2020.

Dentre essas 18 escolas cívico-militares existentes no Estado de Roraima, 10 delas tiveram participação na composição dessa pesquisa. Vale ressaltar que sete encontram-se na capital Boa Vista, enquanto as outras três escolas estão localizadas, respectivamente, em municípios do Estado.

2.3 Participantes

Os participantes dessa pesquisa foram os professores de Educação Física das respectivas escolas cívico-militares, selecionados após convite para participação na pesquisa. A primeira etapa da pesquisa teve participação de 10 professores. Nessa etapa, foi utilizada a aplicação de um questionário semiaberto como instrumento para a construção dos dados. A segunda etapa da pesquisa foi composta pela participação de quatro professores na entrevista semiestruturada, realizada individualmente e respeitando todas as medidas e protocolos de biossegurança em razão da Covid-19.

Como participantes da pesquisa, temos 10 professores para os quais foram atribuídos nomes fictícios para preservar o anonimato: Professor Abraão (Boa Vista 1); Professor Benjamin (Boa Vista 2); Professor Calebe (Boa Vista 3); Professor Davi (Boa Vista 4); Professor Esaú (Boa Vista 5); Professora Fátima (Município 1); Professora Gerusa (Boa Vista 6); Professor Hadade (Boa Vista 7); Professora Isabel (Município 2); e Professor Jonas (Município 3).

Para a seleção dos participantes, foram utilizados critérios como: atuar como professor de Educação Física nas escolas cívico-militares do estado de Roraima; possuir no diário de classe alunos público-alvo da Educação Especial e; ter disponibilidade de tempo para a participação na pesquisa.

Vale ressaltar que na segunda etapa, para a participação na entrevista semiestruturada, o critério utilizado foi o de professores que estavam dispostos a continuar contribuindo para a pesquisa, e tivessem disponibilidade de um encontro de forma presencial para a realização da entrevista. Optou-se pela entrevista presencial porque há problemas constantes de internet, e isso iria requerer dos participantes recursos e equipamentos.

2.4 Procedimentos de pesquisa

Inicialmente, apresentamos aos possíveis participantes o projeto e sondamos sobre a manifestação de interesse na pesquisa. Em seguida, o projeto de pesquisa foi enviado para o Comitê de Ética (CEP), sendo inscrito no sistema da Plataforma Brasil, via *on-line*, que, após aprovado, foi registrado com o parecer sob número: 4.910.309, de 2021.

Após o aceite, retomamos o contato com os participantes para fazer os direcionamentos da pesquisa, seguindo o manifesto de colaboração com a pesquisa, por meio da aplicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – anexo 01, documento que atesta a autorização de participação na pesquisa.

Como instrumento e procedimento para a construção de dados, foi aplicado na primeira etapa, aos 10 participantes, um questionário semiaberto, com base num roteiro de perguntas previamente formulado – anexo 02. Para Marconi e Lakatos (2010), o questionário é um instrumento de coleta de dados que economiza tempo, atinge um maior número de pessoas e obtém respostas mais rápidas e precisas; ressaltam também a importância do questionário para a liberdade das respostas dos participantes da pesquisa.

O questionário foi realizado virtualmente durante os meses de fevereiro a abril, porque ainda nos encontramos numa situação de pandemia do coronavírus, que exige a necessidade de distanciamento social. Com o questionário realizado, buscamos obter as respostas para compreender e analisar a Educação Física Escolar para alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas cívico-militares.

Os dados coletados por meio dos questionários semiabertos foram submetidos à análise de conteúdo, que, segundo Bardin (2010), segue as fases de organização, codificação, categorização, tratamento e interpretação dos dados coletados, para, assim, ser possível a compreensão das informações levantadas na pesquisa.

É importante ressaltar que nesta pesquisa foram definidas categorias prévias, como: formação acadêmica dos professores; organização e gestão das escolas cívico-militares; concepções de educação física e educação especial; Educação Física para alunos PAEE; trabalho pedagógico; demandas dos professores; necessidades educacionais específicas do PAEE na Educação Física.

Após a transcrição de todos os dados numa tabela do *Microsoft Excel*, conforme as categorias acima, foram revisados os dados (leitura e observação) para obter um panorama dos materiais. Em seguida, criamos e identificamos as unidades de análise para codificar os dados. Após a codificação, criamos categorias para gerar as análises de dados, que se fundamentaram na Teoria Histórico-Cultural. As categorias foram: perfil dos professores, perfil dos alunos público-alvo da educação especial, participação nas aulas de Educação Física, concepções de educação física e educação especial dos professores, processo de militarização, práticas pedagógicas.

A segunda etapa foi a realização das entrevistas semiestruturadas (anexo 03) com os participantes: Professor Abraão (Boa Vista 1); Professor Benjamin (Boa Vista 2); Professora Fátima (Município 1); e Professor Jonas (Município 3). A escolha se deu a partir do interesse dos professores que optaram por continuar contribuindo para a pesquisa, tendo disponibilidade de um encontro de forma presencial para a realização da entrevista, visando manter a viabilidade e exequibilidade da pesquisa.

A entrevista semiestruturada é definida como uma reunião para conversar e trocar informação, sendo composta por um roteiro de assuntos e perguntas no qual o entrevistador tem a liberdade de fazer outras perguntas para obter mais informações de um determinado tema. Desta forma, a entrevista semiestruturada se mostra de grande importância para a comunicação e construção de significados de um determinado tema (SAMPIERI, 2013). A entrevista foi gravada e transcrita, posteriormente.

Os dados coletados por esses dois instrumentos foram submetidos a uma análise de conteúdo, a fim de buscarmos compreender as múltiplas determinações das realidades relacionadas à articulação entre Educação Física e Educação Especial em escolas cívico-militares. Partimos de uma concepção sincrética da realidade para uma visão sintética, que possibilitou entender, refletir e propor novas ações para o atendimento das demandas dos professores de Educação Física e dos alunos PAEE. O processo de abstração contribuiu no entendimento dos processos históricos, políticos e pedagógicos que perpassam nas escolas cívico-militares; conseqüentemente, no trabalho pedagógico dos professores.

CAPÍTULO 3 - RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente capítulo está organizado por meio da articulação das categorias, que a partir da codificação constituíram-se em eixos temáticos. Em cada eixo há a conceptualização, a caracterização entre outros conhecimentos pertinentes ao tema. Articulado ao eixo há também os dados descritos e analisados, fundamentando-se na literatura da área e na Teoria Histórico-Cultural.

3.1 Perfil dos professores: formação e atuação docente

Este tópico visa explicar a formação de professores na Educação Física e Educação Especial dos participantes da pesquisa. A partir do tratamento dos dados, a análise focou no perfil, que buscou identificar: a formação inicial, a conclusão e a universidade que cursou, assim como na formação continuada; conhecimentos relativos à educação especial na formação inicial e continuada; tempo de serviço como professor de Educação Física; tempo de serviço na escola cívico-militar; tempo de experiência com alunos com PAEE (geral e na escola cívico-militar); perfil do PAEE para o qual já ministrou aulas.

De modo geral, este tópico é constituído por dados que remetem ao perfil pessoal, profissional e formação dos professores de Educação Física das escolas cívico-militares participantes da pesquisa.

Para a apresentação dos resultados, será prezada a confidencialidade da pesquisa, mantendo em sigilo a identidade dos professores; assim como, das escolas cívico-militares em que atuam. Os professores serão apresentados por nomes fictícios e as escolas cívico-militares localizadas na capital Boa Vista foram identificadas por ordem numérica, enquanto as escolas cívico-militarizadas localizadas fora da capital serão identificadas pela nomenclatura “município” seguido por ordem numérica.

A pesquisa foi realizada com 10 professores de Educação Física; cada professor atua em uma escola cívico-militar específica, sendo essas escolas distribuídas na capital Boa Vista e nos municípios do Estado de Roraima. Conforme o quadro 1, sete dos professores concentram-se nas escolas cívico-militares da capital, Boa Vista (70%), e outros três professores atuam em escolas cívico-militares no interior do Estado de Roraima (30%). Vale destacar que desse grupo de professores que lecionam em escolas

cívico-militares no interior do Estado de Roraima, cada professor encontra-se em escolas cívico-militares de diferentes municípios.

Quadro 1 – Relação professores e escolas cívico-militares

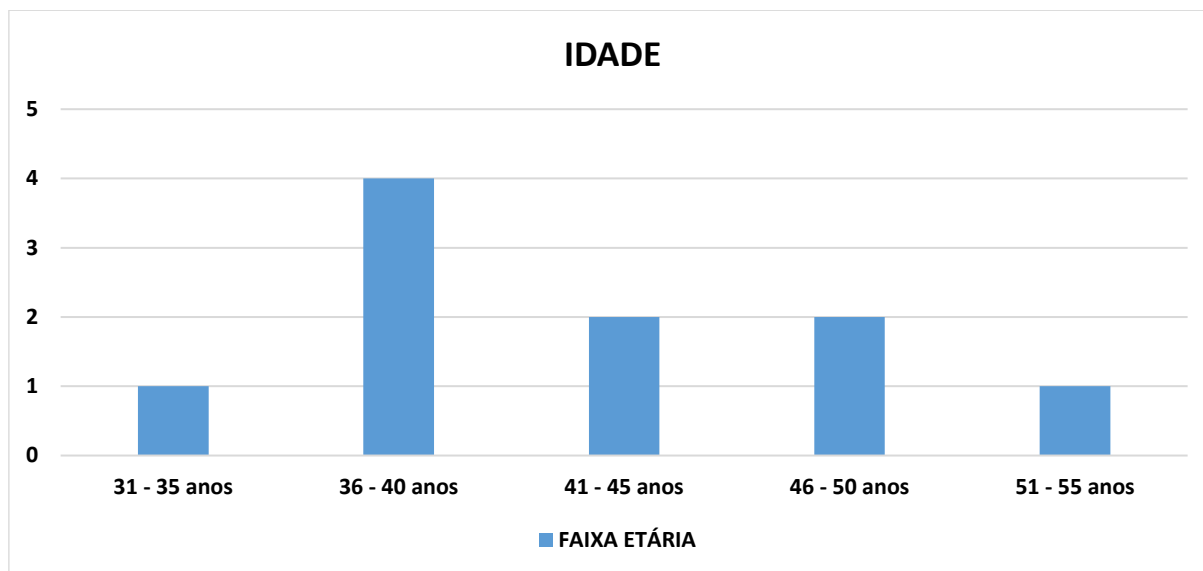
Quadro 1 – RELAÇÃO PROFESSORES E ESCOLAS CÍVICO-MILITARES	
Participantes	COLÉGIOS ESTADUAIS MILITARIZADOS
PROFESSOR ABRAÃO	Boa Vista 1
PROFESSOR BENJAMIN	Boa Vista 2
PROFESSOR CALEBE	Boa Vista 3
PROFESSOR DAVI	Boa Vista 4
PROFESSOR ESAÚ	Boa Vista 5
PROFESSORA FÁTIMA	Município 1
PROFESSORA GERUSA	Boa Vista 6
PROFESSOR HADADE	Boa Vista 7
PROFESSORA ISABEL	Município 2
PROFESSOR JONAS	Município 3

Fonte: Dados próprios, 2021. Elaboração do autor.

3.1.1 Perfil pessoal dos professores

A caracterização do perfil pessoal dos professores de Educação Física das escolas cívico-militares está dividida em cinco tópicos, sendo eles: idade, gênero, estado civil, naturalidade e residência atual.

No primeiro tópico destacamos a idade desses professores de Educação Física. Conforme a figura 2, a idade está dividida em cinco faixas etárias divididas em quadriênios. Dentro deste tópico, vale ressaltar que a idade mínima constatada foi de 34 anos (professor Jonas) e a máxima foi de 54 anos (professor Calebe). Isto é, não há professores abaixo de 30 anos de idade e acima de 55 anos que estão atuando em escolas cívico-militares.

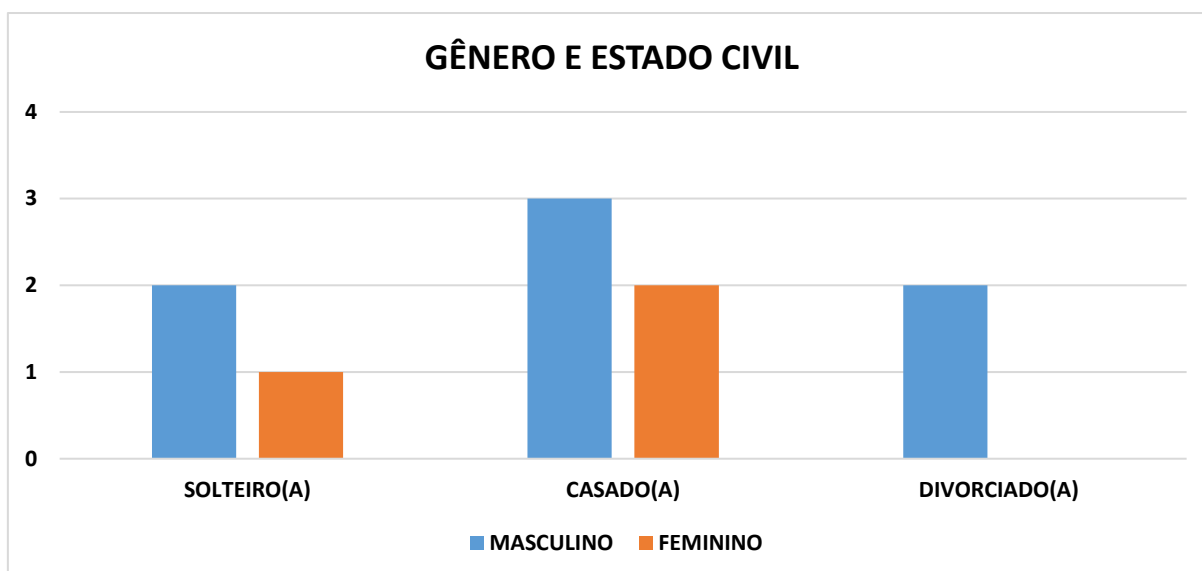
Figura 2 – Faixa etária dos professores de Educação Física

Fonte: Dados próprios, 2021. Elaboração do autor.

Percebemos que a faixa etária com maior número de professores é a de 36-40 anos, com quatro professores (40%), seguido pelas faixas etárias de 41-45 anos e 46-50 anos, com dois professores (20%) em cada, totalizando (40%) nas duas faixas etárias. Em seguida, as faixas etárias de 31-35 anos e 51-55 anos, com um professor (10%) em cada, totalizando (20%) nas duas faixas etárias de idade. O estudo de Hartman e Becker (2018), que teve como objetivo obter e analisar dados que permitam descrever as diferentes características dos diversos perfis docentes existentes no Colégio Militar de Santa Maria-RS, mostrou que a faixa etária docente mínima gira em torno de 34 anos de idade, enquanto a maior parte dos docentes tem idade igual ou superior a 39 anos. Concluimos, a partir disso, que as idades elevadas são reflexos de requisitos exigidos aos professores, como: tempo de atividade docente, cursos realizados e até mesmo uma possível graduação militar. Com isso, profissionais com pouca idade e pouco tempo de docência são minoria dentro dos colégios militares.

Na figura 3 temos informações relacionadas ao gênero e ao estado civil dos professores participantes. Os gêneros estão divididos em sexo masculino e feminino, enquanto o estado civil foi dividido em solteiro(a), casado(a) e divorciado(a).

Figura 3 – Gênero e estado civil dos professores de Educação Física



Fonte: Dados próprios, 2021. Elaboração do autor.

Notamos na figura 3 que em relação ao gênero sete professores são do sexo masculino (70%) e três professores do sexo feminino (30%). Já em relação ao estado civil, a metade dos professores são casados (50%); estes divididos entre três professores do sexo masculino e duas professoras, seguidos de três professores solteiros (30%), sendo dois professores do sexo masculino e uma professora. E há outros dois professores divorciados (20%), ambos do sexo masculino. Com a análise desses dados, percebemos uma predominância maior de professores do sexo masculino; predominância diferente do que as literaturas trazem. Segundo a autora Carvalho (2018), em pesquisa denominada “Perfil do professor da educação básica”, a predominância na docência em todas as etapas da educação básica nas escolas do Brasil é das mulheres; porém, a partir de uma análise por região geográfica, se comparada às outras regiões do país, a região Norte tem a maior proporção da quantidade de homens em atividade docente em relação à quantidade de mulheres. Para a autora, um dos pontos a se considerar na análise desses dados é a diferente disponibilidade de oportunidades entre as regiões. A autora enxerga uma maior valorização da docência na região Norte (CARVALHO, 2018).

O estudo da autora Carvalho (2018) traz uma das possibilidades de compreensão de situações de maior número de professores do sexo masculino na região Norte; porém, é válido ressaltar a possibilidade de as escolas cívico-militares optarem pela maioria do corpo docente formado por professores do sexo masculino, enfatizando, assim, uma característica militar.

A pesquisa buscou alcançar professores das escolas cívico-militares do Estado de Roraima. Por conta desse objetivo, participaram da pesquisa professores que moram na capital Boa Vista e de alguns municípios que possuem escolas cívico-militares. A partir disso, é de suma importância constatar em quais localidades esses professores residem, assim como, de quais cidades esses professores são naturais.

O quadro 2 traz informações relacionadas à naturalidade e residência desses professores, mostrando a pluralidade migratória no Estado de Roraima.

Quadro 2 – Naturalidade e residência atual dos professores de Educação Física

Quadro 2 – NATURALIDADE E RESIDÊNCIA ATUAL DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES DO ESTADO DE RORAIMA		
Participantes	NATURALIDADE	RESIDÊNCIA ATUAL
PROFESSOR ABRAÃO	BOA VISTA / RR	BOA VISTA / RR
PROFESSOR BENJAMIN	BOA VISTA / RR	BOA VISTA / RR
PROFESSOR CALEBE	SALGUEIRO / PE	BOA VISTA / RR
PROFESSOR DAVI	TERESINA / PI	BOA VISTA / RR
PROFESSOR ESAÚ	MANAUS / AM	BOA VISTA / RR
PROFESSORA FÁTIMA	SANTA LUZIA / MA	MUNICÍPIO 1 / RR
PROFESSORA GERUSA	CIUDAD BOLIVAR / VE	BOA VISTA / RR
PROFESSOR HADADE	BOA VISTA / RR	BOA VISTA / RR
PROFESSORA ISABEL	MUNICÍPIO 2 / RR	MUNICÍPIO 2 / RR
PROFESSOR JONAS	BOA VISTA / RR	MUNICÍPIO 3 / RR

Fonte: Dados próprios, 2021. Elaboração do autor.

Notamos no quadro 2 que cinco professores nasceram no Estado de Roraima (50%), sendo quatro professores nascidos na capital Boa Vista e um professor em um outro município do Estado; outros três professores nasceram na Região Nordeste (30%), nos Estados do Maranhão, Pernambuco e Piauí. Temos ainda um professor nascido no

Estado do Amazonas (10%) e uma professora – Gerusa – que nasceu em *Ciudad Bolivar*, na Venezuela (10%). Estes dados sinalizam que um grupo significativo de professores nascidos no estado trabalham na sua própria região, não migrando para outras localidades. Os dados também confirmam que os nordestinos, além de fazerem parte da história do Estado, colaboram no processo histórico e político da educação em Roraima. E o dado que chama atenção é o fato de haver uma professora venezuelana atuando na rede estadual de Roraima. Desde 2015, o fluxo migratório de venezuelanos tem sido muito intenso, por conta de um cenário de crise política, econômica e humanitária; porém, a Professora Gerusa encontra-se morando no Estado de Roraima há pelo menos 20 anos. Ela relata que desde jovem veio para o Brasil em busca de uma melhor qualidade de vida e por aqui se estabeleceu, porque a relação estado de Roraima e o país Venezuela é muito anterior a 2015. A migração já fazia parte do processo histórico do estado, mas com motivações diferentes.

Em relação à residência atual, sete professores moram na capital Boa Vista (70%); conseqüentemente, todos eles atuam em escolas cívico-militares da capital; os outros três professores residem e atuam em escolas cívico-militares em outros municípios do Estado (30%).

3.1.2 Formação dos professores

A partir da pesquisa realizada no primeiro semestre de 2021, e buscando cumprir com o objetivo de identificar o perfil de formação dos professores do componente curricular da Educação Física que trabalham em escolas cívico-militares, apresentamos aos professores questões referentes à sua formação inicial, formação continuada e cursos na área da Educação Especial.

Inicialmente, questionamos os professores quanto suas formações iniciais e a instituição de ensino em que foi realizada. O quadro 3 apresenta de forma clara que todos os professores têm como formação inicial o curso de Licenciatura em Educação Física, e tiveram essa formação realizada em instituições de ensino superior públicas no Estado de Roraima.

Quadro 3 – Formação inicial dos professores de Educação Física

Quadro 3 – FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES: CURSOS E INSTITUIÇÃO DE ENSINO		
Participantes	CURSOS	INSTITUIÇÃO
PROFESSOR ABRAÃO	Licenciatura Plena em Educação Física	IFRR
PROFESSOR BENJAMIN	Bacharel e Licenciatura Plena em Educação Física	IFRR
PROFESSOR CALEBE	Licenciatura Plena em Educação Física	IFRR
PROFESSOR DAVI	Licenciatura Plena em Educação Física	UERR
PROFESSOR ESAÚ	Licenciatura Plena em Educação Física	IFRR
PROFESSORA FÁTIMA	Licenciatura Plena em Educação Física	IFRR
PROFESSORA GERUSA	Licenciatura Plena em Educação Física	IFRR
PROFESSOR HADADE	Licenciatura Plena em Educação Física	IFRR
PROFESSORA ISABEL	Licenciatura Plena em Educação Física	UERR
PROFESSOR JONAS	Licenciatura Plena em Educação Física	IFRR

Fonte: Dados próprios, 2021. Elaboração do autor.

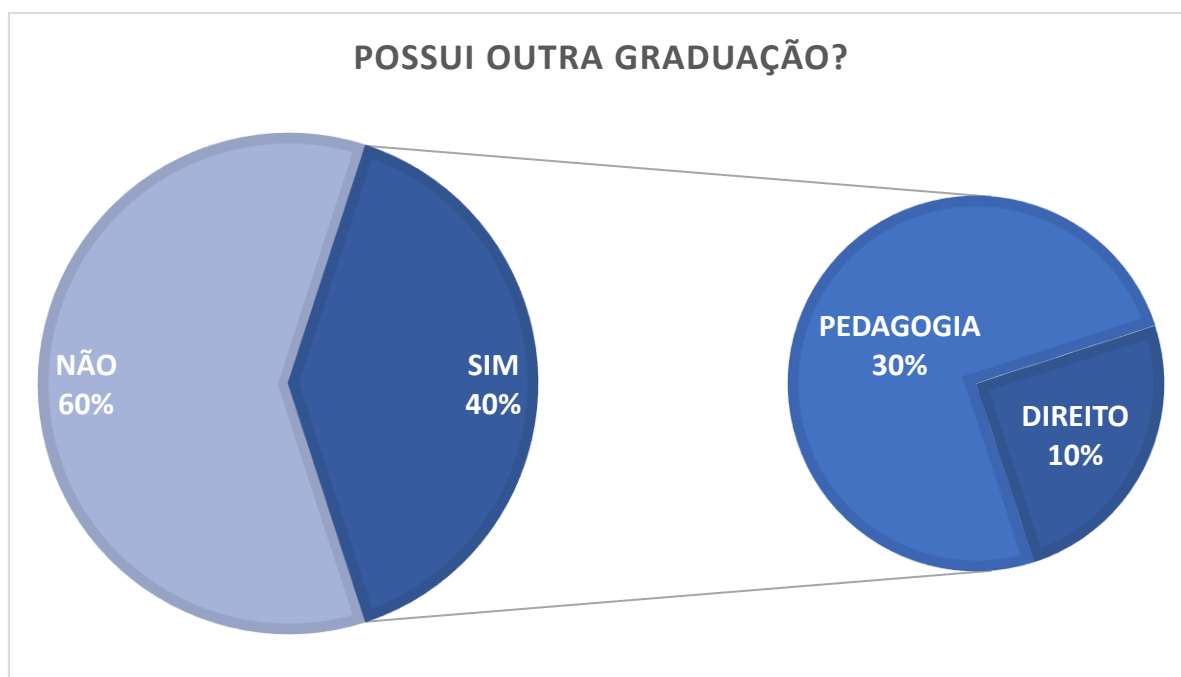
Dentre os 10 professores de Educação Física, apenas um possui também o Bacharelado em Educação Física (Professor Benjamin). Vale ressaltar que após consulta dos cursos oferecidos pelas instituições públicas de ensino superior em Roraima,

constatamos que a Universidade Estadual de Roraima (UERR) é a única instituição pública do Estado a oferecer o curso de Bacharel em Educação Física, com início a partir do ano de 2019.

Em relação às instituições de ensino em que os professores fizeram sua formação inicial, percebemos a predominância de oito dos professores com formação inicial no IFRR (80%), e somente dois professores com formação inicial na UERR (20%). Segundo Câmara (2019), em Roraima o curso de licenciatura em Educação Física é ofertado em diversas instituições de ensino, tendo o IFRR como uma das instituições responsáveis pela demanda de professores em Educação Física no Estado, pois a instituição oferece o curso desde o ano de 2004.

Também perguntamos aos professores se eles possuíam outra graduação além da Educação Física; a figura 4 apresenta essas informações.

Figura 4 – Formação dos professores de Educação Física



Fonte: Dados próprios, 2021. Elaboração do autor.

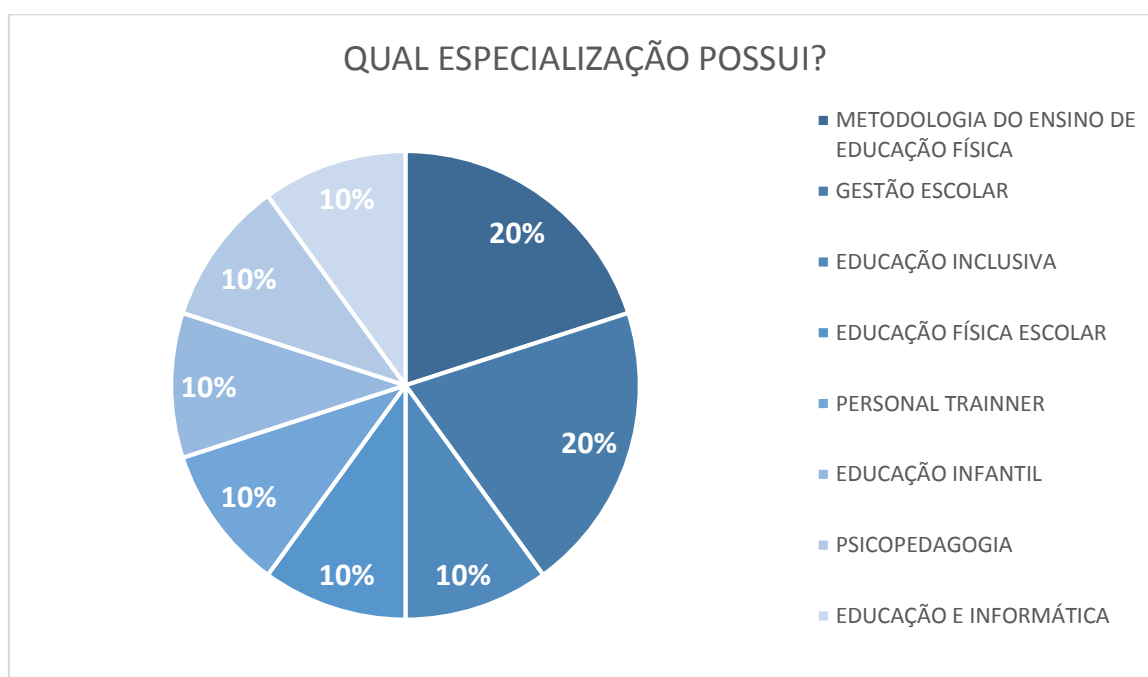
Segundo a figura 4, um total de seis professores relataram não possuir outra graduação (60%), enquanto quatro professores disseram que possuem uma segunda graduação (40%). Os professores que possuem segunda graduação são: Professor Abraão, Professor Benjamin, Professora Fátima e Professor Jonas. Entre esses quatro professores que possuem outra graduação, três deles possuem graduação em Pedagogia e um possui

graduação em Direito. Assim, um grupo de professores possui outra formação para atuar na educação básica e outro professor pode atuar no campo das ciências sociais aplicadas.

Após levantarmos as informações referentes à formação inicial dos professores de Educação Física, buscamos saber se esses professores possuem cursos de especializações; se sim, em quais áreas, objetivando sempre verificar se algum desses professores possui especialização em áreas referentes ao ensino para alunos PAEE.

Os dados referentes à existência de professores com especializações estão na figura 5. São dados de suma importância para compreendermos a área de atuação e pesquisa desses professores de Educação Física.

Figura 5 – Especializações dos professores de Educação Física



Fonte: Dados próprios, 2021. Elaboração do autor.

Na figura 5 identificamos que todos os 10 professores de Educação Física participantes da pesquisa possuem especialização, sendo oito cursos de especializações diferentes. Com dois professores em cada curso (20%), o curso de especialização em Metodologia do Ensino de Educação Física (Professor Davi e Professor Hadade) e o curso de Gestão Escolar (Professora Isabel e Professor Esaú) representam 40% dos professores participantes da pesquisa. Os outros 60% dos professores estão divididos em seis cursos diferentes de especializações; são esses cursos: Educação Inclusiva (Professor Benjamin),

Educação Física Escolar (Professor Abraão), *Personal Trainner* (Professor Calebe), Educação Infantil (Professora Gerusa), Psicopedagogia (Professora Fátima) e, por fim, o curso de Educação e Informática (Professor Jonas).

Os dados indicam que existe um grupo de professores que direcionam suas especializações na área de conhecimento da Educação Física – independente da abordagem – como os professores: Abraão, Calebe, Davi e Hadade. E há outros professores que preferem na área da educação.

Entre todos os professores e seus cursos de especializações, somente um professor possui especialização voltada para o atendimento de alunos PAEE, com o curso de Educação Inclusiva (Professor Benjamin), representando apenas 10% da população dos professores participantes da pesquisa. O estudo de Schimitt (2015), que teve como objetivo averiguar a qualificação e dificuldades dos professores em relação ao trabalho diante de alunos com deficiência no contexto inclusivo ou na modalidade de Educação Especial, relata a existência da falta de interesse de os professores realizarem especialização na área da Educação Especial, acarretando no grande número de professores sem cursos ou especializações na área, evidenciando a falta de capacitação necessária para professores atuarem com alunos público-alvo da Educação Especial.

Para Vygotsky, o professor é o responsável pelo papel de mediador das interações dos alunos com os objetos de conhecimentos. Por conta disso, é necessário que o professor tenha uma formação que o ajude a compreender a importância de possibilitar a construção de novos conhecimentos junto aos alunos, sendo a sua formação o local onde ele tem a possibilidade de atuar na sua zona de desenvolvimento proximal (REGO, 2014).

Ainda buscando compreender a formação dos professores de Educação Física participantes da pesquisa, perguntamos se eles possuíam cursos na área da Educação Especial; o quadro 4 mostra o levantamento desses dados.

Quadro 4 – Cursos na área da Educação Especial

Quadro 4 – CURSOS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL		
Participantes	POSSUI?	CURSOS
PROFESSOR ABRAÃO	SIM	LIBRAS
PROFESSOR BENJAMIN	SIM	EDUCAÇÃO INCLUSIVA

PROFESSOR CALEBE	NÃO	-
PROFESSOR DAVI	NÃO	-
PROFESSOR ESAÚ	NÃO	-
PROFESSORA FÁTIMA	NÃO	-
PROFESSORA GERUSA	SIM	EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA
PROFESSOR HADADE	NÃO	-
PROFESSORA ISABEL	NÃO	-
PROFESSOR JONAS	NÃO	-

Fonte: Dados próprios, 2021. Elaboração do autor.

Entre os 10 professores de Educação Física participantes da pesquisa, apenas três relataram possuir cursos complementares na área da Educação Especial, ou seja, apenas 30% dos participantes da pesquisa – professores Abraão, Benjamim e Gerusa. Desses professores, apenas o professor Benjamin possui curso de especialização nessa área. Os cursos que os professores possuem na área da Educação Especial estão divididos em três: Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, Educação Inclusiva e Educação Física Adaptada.

Estes dados mostram que em relação à formação, no que abrange formação inicial, especialização e cursos na área da Educação Especial entre os professores de Educação Física participantes da pesquisa, apenas 30% deles possuem uma formação voltada para a atuação e atendimentos dos alunos PAEE. Além do mais, somente a professora Gerusa fez uma formação específica na área da Educação Física voltada aos alunos com deficiência. Para Schmitt (2015), a falta de cursos e especializações na área da Educação Especial acarreta a dificuldade do desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, comprometendo o desenvolvimento das potencialidades dos alunos, o processo de inclusão e o ensino de qualidade para o público-alvo da Educação Especial.

Segundo Mazzeu (1998), dentro do contexto histórico-social, a formação continuada do professor tem como principal objetivo a prática pedagógica. O autor cita o incentivo dos sujeitos à compreensão dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade como finalidade dessa prática. Também enfatiza que para os sujeitos se apropriarem do saber escolar de modo a se tornarem autônomos e críticos, o professor

precisa se apropriar desse saber, tornando-se, ele mesmo, cada vez mais independente e questionador (MAZZEU, 1998).

3.1.3 Atuação docente

Este tópico está direcionado à prática docente. Os dados foram extraídos do questionário direcionado aos professores, no qual levantamos questões relacionadas à atuação desses professores dentro do âmbito escolar, mais precisamente no atendimento aos alunos PAEE.

Para compreender melhor a atuação desses professores, inicialmente foi perguntando sobre o tempo de docência de cada um deles, respectivamente: tempo de docência geral, tempo de docência na educação básica e o tempo de docência nas escolas cívico-militares. O quadro 5 traz estes dados para uma melhor compreensão.

Quadro 5 – Tempo de docência dos professores de Educação Física

Quadro 5 – TEMPO DE DOCÊNCIA			
PARTICIPANTES	COMO PROFESSOR	NA EDUCAÇÃO BÁSICA	NO CEM
PROFESSOR ABRAÃO	14 ANOS	14 ANOS	8 ANOS
PROFESSOR BENJAMIN	10 ANOS	10 ANOS	3 ANOS
PROFESSOR CALEBE	29 ANOS	9 ANOS	4 ANOS
PROFESSOR DAVI	20 ANOS	19 ANOS	2 ANOS
PROFESSOR ESAÚ	20 ANOS	20 ANOS	2 ANOS
PROFESSORA FÁTIMA	30 ANOS	30 ANOS	16 ANOS

PROFESSORA GERUSA	20 ANOS	20 ANOS	2 ANOS
PROFESSOR HADADE	20 ANOS	20 ANOS	1 ANO
PROFESSORA ISABEL	15 ANOS	5 ANOS	2 ANOS
PROFESSOR JONAS	12 ANOS	10 ANOS	2 ANOS

Fonte: Dados próprios, 2021. Elaboração do autor.

Conforme observamos no quadro 5, em relação à atuação docente, todos os professores atuam há mais de 10 anos, sendo a maioria professores com mais de 20 anos de atuação docente. Em relação à atuação docente na educação básica, temos uma variação de professores que atuam há pelo menos cinco anos até professores que atuam há 30 anos nesse nível de ensino. Isso demonstra que embora a atuação docente possua um período mais longo, o que permitiria aprofundar os conhecimentos da área da educação, o que percebemos é que a formação em educação especial não tem sido priorizada em suas formações continuadas.

Em relação ao tempo de atuação nas escolas cívico-militares, percebemos professores com experiências anteriores em relação às escolas cívico-militares; porém, a maioria está abaixo de quatro anos de atuação nessas escolas, o que demonstra que grande parte desses professores teve o contato inicial com a militarização no ensino a partir do Decreto nº 25.974-E, de 24 de setembro de 2018, que instituiu as escolas cívico-militares no Estado de Roraima. Os professores Abraão e Calebe são os que estão há mais tempo nas escolas em questão. O vínculo com a escola é um fator importante para considerar a participação e envolvimento dos professores nos processos de decisão da gestão escolar.

3.2 Perfil dos alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas cívico-militares

Após levantar o tempo de atuação de cada professor nas escolas cívico-militares, foi necessário saber qual o perfil dos alunos PAEE matriculados nas escolas cívico-militares em esses professores atuam; para isso, o quadro 6 expõe os dados construídos a

partir de informações repassadas pelos professores, levando em consideração os alunos com alguma deficiência ou transtorno que frequenta as escolas cívico-militares.

Quadro 6 – Perfil do público-alvo da Educação Especial nas escolas cívico-militares

QUADRO 6 – PERFIL DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES	
PARTICIPANTES	PERFIL DOS ALUNOS PAEE
PROFESSOR ABRAÃO	Deficiência Física (n=8)
PROFESSOR BENJAMIN	Deficiência Intelectual (n=8)
PROFESSOR CALEBE	Transtornos Globais do Desenvolvimento (n=5)
PROFESSOR DAVI	Transtorno do Espectro Autista (n=4)
PROFESSOR ESAÚ	Deficiência Auditiva (n=4)
PROFESSORA FÁTIMA	Surdez (n=4)
PROFESSORA GERUSA	Deficiências Múltiplas (n=3)
PROFESSOR HADADE	Baixa Visão (n=3)
PROFESSORA ISABEL	Síndrome de Down (n=2)
PROFESSOR JONAS	Altas Habilidades/Superdotação (n=2)

Fonte: Dados próprios, 2021. Elaboração do autor.

Segundo o quadro 6, os relatos dos professores mostraram 10 perfis de alunos PAEE matriculados nas escolas cívico-militares em que atuam. Dentro desse perfil, oito professores relataram ter alunos com Deficiência Física e Deficiência Intelectual em suas escolas, seguidos por cinco professores que relataram ter alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento, quatro com alunos Surdos, com Transtornos do Espectro Autista e com Deficiência Auditiva, três professores possuíam alunos com Deficiências Múltiplas, Baixa Visão e Síndrome de Down, e dois professores com alunos que possuem Altas Habilidades/Superdotação. Em média, cada professor possui quatro tipos de perfil de público-alvo da educação especial distintos. Tal cenário demonstra que nas escolas cívico-militares do Estado de Roraima há estudantes PAEE com as mais diversas

necessidades educacionais específicas. Embora houve a mudança de gestão escolar, há alunos PAEE que permanecem, independentemente do atendimento educacional especializado que necessitem.

Consta no regimento das escolas cívico-militares que a Educação Especial se trata de uma modalidade da educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, destinada para educandos portadores de necessidades especiais, e o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, a depender das condições específicas do aluno, não for possível sua integração nas classes comuns de ensino regular (RORAIMA, 2018b).

Percebe-se no texto do Regimento Geral da Rede de CEM do Estado de Roraima, que ainda é utilizado o termo “portador” para se referir aos alunos PAEE, além de carregar um discurso de caráter integracionista, dispondo da possibilidade de colocar os alunos PAEE em serviços especializados, tirando-os de sala de aula, indo de encontro com a próprio Plano Estadual de Educação, que garante e assegura a perspectiva de uma Educação Inclusiva, com acesso e permanência dos alunos PAEE na educação básica e na educação superior do Estado (RORAIMA, 2015).

Após conhecer o perfil dos alunos PAEE desses professores nas escolas cívico-militares, perguntamos aos professores quais desses alunos matriculados nas escolas realmente participavam de forma efetiva nas aulas de Educação Física, conforme quadro 7.

Quadro 7 – Perfil do público-alvo da Educação Especial nas aulas de Educação Física

QUADRO 7 – PERFIL DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	
PARTICIPANTES	PERFIL DOS ALUNOS PAEE
PROFESSOR ABRAÃO	Deficiência Intelectual (n=8) Deficiência Física (n=5) Deficiência Auditiva ou Surdez (n=4) Transtorno do Espectro Autista (n=3)
PROFESSOR BENJAMIN	
PROFESSOR CALEBE	
PROFESSOR DAVI	
PROFESSOR ESAÚ	

PROFESSORA FÁTIMA	Transtornos Globais do Desenvolvimento (n=3)
PROFESSORA GERUSA	Transtorno do Espectro Autista (n=3)
PROFESSOR HADADE	Baixa Visão (n=2)
PROFESSORA ISABEL	Altas Habilidades/Superdotação (n=2)
PROFESSOR JONAS	

Fonte: Dados próprios, 2021. Elaboração do autor.

Percebe-se no quadro 7, que quando os professores foram perguntados sobre o perfil dos alunos que realmente participam da Educação Física Escolar nas escolas cívico-militares, as informações e relatos são inferiores aos apresentados no quadro 6, que considerava os alunos PAEE matriculados.

No quadro 7, os relatos dos professores de Educação Física mostraram que apenas oito perfis de alunos PAEE participam de forma efetiva nas aulas, sendo estes relatos de oito professores que possuem alunos com Deficiência Intelectual, cinco professores que possuem alunos com Deficiência Física, quatro professores que relataram ter alunos Surdos e/ou com Deficiência Auditiva, três professores de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento e Transtorno do Espectro Autista, e somente dois professores relataram que possuem alunos com Baixa Visão e Altas Habilidades/Superdotação em suas aulas de Educação Física.

A partir dessas informações dos quadros 6 e 7, percebemos a diminuição na quantidade de perfis de alunos PAEE que estão matriculados e os que participam efetivamente nas aulas de Educação Física das escolas cívico-militares em que esses professores atuam. Praticamente, quase todos os professores tiveram redução de algum perfil do PAEE, com exceção nas aulas do professor Esaú e da professora Fátima. Além da diminuição na quantidade de professores que relataram os perfis participantes em suas aulas, é válido observar a falta do perfil dos alunos com Deficiências Múltiplas e Síndrome de Down, pois apesar de os professores relatarem que existem alunos destes perfis matriculados nas escolas cívico-militares, nenhum relatou a participação deles nas aulas de Educação Física.

Conforme o decreto nº 25.974-E, os colégios cívico-militares têm por finalidade combater a evasão escolar do educando, desenvolvendo ações eficazes para a identificação de causas, propondo medidas efetivas para superação (RORAIMA, 2018b).

Porém, a partir do levantamento dos perfis dos alunos PAEE participantes nas aulas de Educação Física, percebemos a redução desse público de alunos nessas aulas. Fica evidente, dessa forma, que o não reconhecimento e inserção no ambiente escolar, pode ser uma das causas da redução e evasão de alunos PAEE nas aulas de Educação Física.

Segundo Vygotsky (1997), o desenvolvimento das crianças com deficiência segue os mesmos princípios de uma criança normal, precisando apenas de caminhos e direcionamentos que a levem a construir o seu próprio caminho diferenciado de desenvolvimentos. A partir das ideias discutidas por Vygotsky (1995) acerca da teoria histórico-cultural, o desenvolvimento acontece com base em uma ação mediada pelo outro e, a partir deste princípio, podemos destacar dentro das aulas o papel do professor de Educação Física como mediador, tornando-se essencial para promover a participação dos alunos PAEE em suas aulas, a fim de permitir a possibilidade de desenvolvimento e aprendizagem desses alunos.

3.3 Participação dos alunos PAEE nas aulas de Educação Física

O decreto nº 25.974-E, que dispõe da aprovação do Regimento Geral da Rede de Colégios Estaduais Militarizados do Estado de Roraima, assegura o desenvolvimento integral do educando, baseado nos princípios da hierarquia e disciplina militar, assim como, tem por finalidade possibilitar o Atendimento Educacional Especializado (AEE), para pessoas com deficiência, em todas as etapas e modalidades ofertadas, e, garantir a formação humanística, científica, cultural, tecnológica, ética, artística e o desporto escolar. Assim como, assegura aos alunos PAEE currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades. Desta forma, percebe-se que a diretriz assegura a participação dos alunos PAEE tanto nas aulas de Educação Física, assim como em todos os componentes curriculares e espaços existentes na escola (RORAIMA, 2018b).

Seguindo o questionário semiaberto, para melhor compreensão na participação dos alunos PAEE nas aulas de Educação Física, foi perguntado aos professores se ocorreram mudanças no desempenho desses alunos a partir do processo de militarização nas escolas. Alguns professores relataram não haver alterações significativas, porém outros fizeram considerações importantes, conforme Quadro 8.

Quadro 8 – Mudanças na participação dos alunos PAEE nas aulas de Educação Física após processo de militarização

QUADRO 8 – COM O PROCESSO DE MILITARIZAÇÃO HOUVE MUDANÇAS NA PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA? QUAIS?		
Participantes	MUDANÇAS?	QUAIS?
PROFESSOR ABRAÃO	NÃO	-
PROFESSOR BENJAMIN	NÃO	-
PROFESSOR CALEBE	SIM	PARTICIPAÇÃO OBRIGATÓRIA
PROFESSOR DAVI	NÃO	-
PROFESSOR ESAÚ	NÃO	-
PROFESSOR FÁTIMA	SIM	MAIOR PARTICIPAÇÃO
PROFESSOR GERUSA	SIM	MAIOR PARTICIPAÇÃO
PROFESSOR HADADE	NÃO	-
PROFESSOR ISABEL	SIM	MENOR PARTICIPAÇÃO
PROFESSOR JONAS	SIM	PARTICIPAÇÃO OBRIGATÓRIA

Fonte: Dados próprios, 2021. Elaboração do autor.

No quadro 8 constatou-se que cinco professores relatam que não houve mudanças em relação a participação dos alunos PAEE com o processo de militarização das escolas, enquanto outros cinco professores relatam que existe sim. Dentre os professores que relataram mudanças, dois professores – professoras Fátima e Gerusa - afirmam que o processo de militarização promoveu uma maior atuação dos alunos PAEE nas aulas de Educação Física. Outros dois professores – professores Calebe e Jonas - relatam também que a participação nas aulas se tornou obrigatória para todos os alunos, assim como também aos alunos PAEE. Somente a professora Isabel relata que com o processo de militarização nas escolas, os alunos PAEE passaram a ter um menor envolvimento nas aulas de Educação Física, o que pode explicar a diminuição de participação desses alunos no quadro 8.

A própria diretriz de regimento das escolas cívico-militares diz que assegura a todos os alunos o aprimoramento como pessoa humana, incluindo a formação ética, o desenvolvimento intelectual, o pensamento reflexivo, crítico e a criatividade, porém, a diminuição da participação dos alunos PAEE em relato docente, mostra que a diretriz não está sendo a realidade em todas as escolas cívico-militares do Estado de Roraima (RORAIMA, 2018a).

Assumindo a teoria histórico-cultural como fundamento para pensar no desenvolvimento humano e na formação da individualidade da criança, entende-se que a socialização é fundamental para o desenvolvimento humano (MOURA, 2016). Desta forma, a diminuição da participação de alunos PAEE nas aulas de Educação Física impacta diretamente na socialização, podendo assim influenciar negativamente o desenvolvimento desses alunos. A socialização aqui é entendida como um processo dialógico, como elemento mediador por meio de signos que potencializam a imaginação, a criatividade, a memória, o raciocínio.

É importante ressaltar que dos cinco professores que relatam mudanças na participação dos alunos PAEE nas aulas de Educação Física, três deles atuam nas escolas-cívico militares que se encontram nos municípios fora da capital Boa Vista, e somente dois professores atuam em escolas cívico-militares localizadas em Boa Vista.

Assim, percebe-se que o processo de militarização afetou diretamente os alunos PAEE que estudam nas escolas cívico-militares fora de Boa Vista, onde atuam os professores de Educação Física participantes da pesquisa.

Esses dados evidenciam múltiplas realidades dentro do sistema educacional das escolas cívico-militares em relação a participação dos alunos PAEE nas aulas de

Educação Física, pois há diferenças significativas entre os alunos PAEE matriculados e os que realmente participam das aulas de Educação Física. Vale ressaltar que há escolas cívico-militares em que houve maior participação desses alunos nas aulas, enquanto outras tiveram menor ou igual a partir do processo de militarização nas escolas.

Para Vygotsky, a falha na inserção da criança com deficiência da coletividade escolar, ao invés de retirar a criança de um mundo isolado, costuma desenvolver nela hábitos que a conduzem a um isolamento maior, acentuando a sua separação. Essa separação acaba estreitando os laços de coletividade e interação da criança, causando assim uma paralisação geral em sua educação (VYGOTSKY, 1997).

3.4 Concepções e abordagens da Educação Física

O presente tópico traz o início das análises dos dados da entrevista semiestruturada com os participantes: Professor Abraão – P1 (Boa Vista 1); Professor Benjamin – P2 (Boa Vista 2); Professora Fátima – P3 (Município 1); e Professor Jonas – P4 (Município 3). Antes de trazer os dados, abordo as concepções e abordagens da Educação Física.

A Educação Física é formada a partir de concepções e abordagens pautadas em sua prática cotidiana, primeiramente divididas em fases, as tendências puderam ser identificadas a partir da sua inserção da Educação Física nas escolas no Brasil. As concepções da Educação Física estão divididas em cinco fases, são elas: higienista, militarista, pedagógica (escolanova), esportivista e popular, e serão aqui conceituadas a partir de estudos de Ghiraldelli (1998) e Darido (2003).

A Educação Física Higienista surgiu no final do século XIX, prolongou-se até os anos de 1930 como um produto do pensamento liberal, preocupando-se principalmente em utilizar a Educação Física como ferramenta para a saúde em primeiro plano e na formação de pessoas sadias e fortes. Dentro das escolas a concepção higienista levou a Educação Física ao papel de disseminar a importância dos hábitos de higiene para a sociedade. Nesta concepção, a prática de ginástica, desportos e jogos tinha função de disciplinar hábitos nas pessoas, a fim de afastá-las de práticas que viessem a deteriorar a saúde dos alunos (GHIRALDELLI, 1998).

A fase da Educação Física Militarista ocorreu a partir do ano de 1930 até 1945, período esse compreendido pela Revolução de 1930 e o fim da 2ª Guerra Mundial. Neste período, a Educação Física oferecia poucas possibilidades para a educação popular, baseado no método francês de ensino, seu objetivo principal era a preparação de um corpo

forte e apto para um possível combate ou guerra. Por conta disso, a prática dos desportos, ginásticas e jogos eram totalmente voltados para aqueles com melhores aptidões físicas, prevalecendo aos mais fortes e excluindo os inaptos ou incapacitados físicos (GHIRALDELLI, 1998).

No período de 1945 até 1964 a Educação Física pautada no período pós-guerra tornou-se o “centro-vivo” da escola e passou a compreender a fase Pedagogicista, utilizando a ginástica, a dança, os jogos e o desporto como meio de educação do aluno. Essa concepção foi pautada nas teorias psicopedagógicas de Dewey e da sociologia de Durkheim, mostrando para a sociedade que a Educação Física deveria ser encarada como uma prática educativa, passando a respeitar as diferenças físicas e culturais dentro das aulas da disciplina (GHIRALDELLI, 1998).

Na Educação Física Esportivista ou Competitivista que ocorreu no período de 1964 a 1985, a Educação Física reduziu-se ao desporto de alto nível, neste período, a ginástica, o desporto e os jogos ficaram submetidos aos desportos de elites e a uma ideologia dominante, pois naquele período ocorria o período ditatorial militar (GHIRALDELLI, 1998).

Com o fim desse período, a partir dos anos de 1985 surge então a fase da Educação Física Popular, esta não mais preocupada com questões de higiene, preparação militar ou esporte de alto rendimento, mas sim pautada no movimento popular de trabalhadores que buscavam sua prática. Por conta disso, na fase popular, a Educação Física era voltada para a prática com base na ludicidade, cooperação e participação de todos (GHIRALDELLI, 1998).

O período da Educação Física Popular perdura até o momento, porém desde dentro desse tempo e a partir de influências que buscavam sempre alcançar e ultrapassar limites biológicos, psicológicos e de alto rendimento, surgiram as abordagens da Educação Física, são elas: a psicomotricidade, desenvolvimentista, construtivista, crítica superadora, crítica emancipatória e saúde renovada (DARIDO, 2003).

A Psicomotricidade é a primeira abordagem a se articular com a Educação Física Escolar, a sua prática tem como principal referência Jean Le Bouch que preconiza a educação psicomotora por meio de movimentos livres e espontâneos. Nesta abordagem busca-se desenvolver fatores ligados a consciência corporal e valências motoras como a coordenação motora global, coordenação motora fina, equilíbrio e lateralidade, estimulando assim os aspectos motores, cognitivos e afetivos (FERREIRA, 2001).

A abordagem Desenvolvimentista é uma tentativa de caracterizar a progressão normal do crescimento físico, do desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo, afetivo-social aprendizagem motora, tendo a partir dessas características, os aspectos e elementos relevantes para a estruturação da Educação Física Escolar. A aulas enaltecem a aprendizagem do movimento e das práticas motoras, desta forma, na abordagem desenvolvimentista, o movimento é o objeto de estudo da Educação Física (TANI, 1988).

A abordagem Construtivista o conhecimento do aluno é desenvolvido a partir da interação dele com o meio, a partir da resolução de problemas. Segundo Miotto e Moreira (2007), as principais bases para essa abordagem são os estudos de Vygotsky e Piaget que considerem a atividade motora como um meio de adaptação, de transformação e de relação com o mundo (MIOTTO; MOREIRA, 2007).

A abordagem Crítica está baseada nas contextualizações sociais e históricas das relações de poder e interesse da sociedade. Para Darido e Sanches (2005), essa abordagem se preocupa com a realidade, para que os estudantes possam interpretá-las e formar suas opiniões, compreendendo a partir desse pensamento, os interesses de determinadas classes sociais, combatendo dessa forma a alienação dos alunos, direcionando-os para defesa e superação de fatos como as injustiças sociais, econômicas e políticas. Para os autores, essa abordagem foi concebida a partir de grande esforço e influências de José Carlos Libâneo e Dermeval Saviani (DARIDO; SANCHES, 2005).

A abordagem crítico-superadora está apoiada nas teorias críticas da educação, baseada no discurso da justiça social e ideias marxistas. Na Educação Física o ensino começa a partir da prática social dos alunos, e aulas são construídas a partir da relação dos conteúdos com sua relevância social, significados e adequações para o contexto dos alunos. Seus idealizadores são principalmente influências como: Carmen Lúcia Soares, Celi Taffarel, Maria Elizabeth Medicis Pinto Varial, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht. Estes foram os responsáveis pela idealização da abordagem crítico-superadora no livro Coletivo de Autores (1992).

A abordagem crítico-emancipatória, tem como principal referência Elenor Kunz, que afirma na obra “Transformação didático-pedagógica do esporte”, que a abordagem é um dos desdobramentos da tendência crítica, que valoriza a compreensão crítica do mundo, da sociedade e de suas relações, sem a pretensão de transformar esses elementos pelo meio escolar (KUNZ, 2020).

Na abordagem da Saúde renovadora traz que dentro da Educação Física escolar deve-se ensinar conceitos básicos da relação atividade física e saúde, assim como, partir

de uma perspectiva biológica para explicar causas e fenômenos de saúde. Essa abordagem tem como perspectiva a inclusão de todos os alunos, principalmente aqueles que necessitam de maiores estímulos para a prática de atividades física, como: os sedentários, obesos, portadores de baixa aptidão física e pessoas com deficiência, proporcionando a possibilidade dessas pessoas terem mais hábitos saudáveis, realizando uma Educação Física para promoção do bem-estar e saúde (DARIDO, 2003).

No que diz respeito a concepção de Educação Física, todos os quatro professores expressaram opiniões similares, relatando um pouco sobre o objetivo do componente curricular e relacionando-a com as práticas corporais. Para o professor Abraão, a Educação Física é:

[...] o campo do conhecimento que vai trabalhar aquilo que a gente conhece como cultura corporal do movimento, tudo aquilo ligado ao corpo em movimento dentro de uma sociedade, de uma comunidade [...]. Envolve o esporte, a ginástica, as danças, todo esse tipo de manifestação corporal. (Professor Abraão).

O professor Benjamin, sendo um pouco mais profundo na sua concepção de Educação Física, detalha sobre os níveis de ensino e temas dentro da componente curricular:

É um conjunto de práticas corporais voltado para o lado escolar, para ser trabalhada de acordo com o planejamento segundo a BNCC dentro do ensino básico, desde o ensino infantil até o ensino médio, de forma escalonada e progressiva, trabalhando alguns temas como: esporte, brincadeiras e jogos, danças [...]. Trabalhar o aluno nessa perspectiva, tanto o lado cognitivo como o afetivo e social também. (Professor Benjamin).

As concepções da professora Fátima e do professor Jonas foram mais simplistas, porém também enfatizaram as práticas corporais como o ponto principal do componente curricular:

A Educação Física é a disciplina escolar voltada para o movimento corporal, pois seu conteúdo baseia-se na prática de atividades como as danças, esportes e jogos [...]. Levando em consideração a prática dentro dos conteúdos adequados para cada faixa etária de alunos. (Professora Fátima)

Para mim, a Educação Física é o conjunto de práticas corporais sistematizadas em forma de disciplina escolar. (Professor Jonas).

A partir da fala dos quatro professores, nota-se que além de perceber a Educação Física como um conjunto de práticas corporais, eles também a reconhecem como um componente curricular, e que cada professor consegue mesmo que de forma sucinta

conceituar de forma que venha a englobar a sua principal característica. Para Taffarel (2016), é evidente que a Educação Física é uma área do conhecimento que tem como objeto a Cultura Corporal.

A Cultura Corporal é a temática principal da Educação Física a partir da abordagem Crítico-superadora, sendo caracterizada por temas como o jogo, a ginástica e o esporte. Desta forma, a Cultura Corporal é a pluralidade de manifestações de atividades corporais dentro da Educação Física (DARIDO, 2003).

Em síntese, a fala dos professores de Educação Física remete à concepção da Educação Física Popular, trazendo em suas falas pontos que remetem à manifestação de conjuntos de práticas corporais para o desenvolvimento cognitivo, motor e social dos alunos.

3.5 Concepções da Educação Especial

Este tópico dispõe das concepções da Educação Especial que procuram orientar as práticas educacionais para os educandos que compõem o público-alvo da Educação Especial, assim como, as concepções dos professores participantes da pesquisa.

Dentro dos condicionantes históricos, a partir do viés educacional, as concepções de que orientam a educação para os alunos PAEE são divididas em três blocos, são eles: Bloco A – concepções que centram na deficiência do aluno, visando sua capacitação, conhecidas como a Médico-pedagógica e a Psicopedagógica; o Bloco B – concepções que estabelecem conexões entre deficiência e contexto, conhecidas como a Teoria do Capital Humano, Integração e Inclusão; e o Bloco C – que procura considerar o indivíduo no seu momento histórico, utilizando a educação como mediação para transformação do seu contexto, conhecida por a Educação como Mediação (JANNUZZI, 2004).

De acordo com Jannuzzi (2004), dentro do contexto histórico relacionados as concepções da Educação Especial, o Bloco A, então composto pelas concepções Médico-pedagógica e Psicopedagógica foram concepções pautadas com enfoque na deficiência, no que faltava, na perda, na lesão. A concepção Médico-pedagógica está centrada no tratamento de causas físicas e neurológicas, enquanto a Psicopedagógica partiu para a importância da escola e os métodos de técnicas de ensino para as pessoas com deficiência (JANNUZZI, 2004).

O Bloco B traz a concepção da Teoria do Capital Humano, que buscou a partir de reformas a integração, flexibilidade, aproveitamento de estudos e acentuação profissional

dos alunos com deficiência dentro do sistema escolar, a fim de vincular a educação ao desenvolvimento econômico do país. A concepção da Integração ou Normalização trouxe a perspectiva de oferecer condições idênticas às que as outras pessoas recebem, procurando colocar o aluno com deficiência na rede regular de ensino, com acompanhamento e condições de atendimento. Já a concepção pautada na Inclusão, surgiu a partir da década de 1990, principalmente após a Declaração de Salamanca, apontando a Inclusão como um avanço em relação a Integração, pois enfatiza o ensino e a escola, ligados às formas e condições de aprendizagem. Desta forma, a concepção da Inclusão foge da ideia em que o aluno deve se ajustar à normalidade, e aponta para a necessidade de a escola ajustar-se para atender a diversidade de cada aluno (JANNUZZI, 2004).

O Bloco C remete à concepção da Educação como Mediação, esta aponta que a mudança depende da organização social, assim a inserção e qualidade de ensino das pessoas com deficiência tornam-se condicionamentos para a apropriação de conhecimento necessários que os encaminham para sua transformação social, ou seja, a escola se toma o papel de possibilitar a participação, apreensão de conhecimentos e exercício da cidadania para os alunos com deficiência (JANNUZZI, 2004). Em suma, corresponde a Teoria Histórico-Cultural.

No Brasil, a perspectiva inclusiva passou a ser divulgada nos anos 2000, sendo difundido no território nacional como uma nova perspectiva, em acordo com proposições internacionais. Esta perspectiva foca em sistemas educacionais inclusivos, desta forma, a inclusão trata-se do exercício da docência no acolhimento da diversidade (KUHLEN, 2016).

Com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, percebe-se que a Educação Especial também deve garantir os serviços de apoio a fim de eliminar barreiras que possam dificultar o processo de escolarização dos alunos PAEE, regulamentando o atendimento educacional especializado (AEE), e enfatizando como público-alvo da Educação Especial as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2008).

Com base nesse breve resumo das concepções da Educação Especial e com a finalidade de compreender qual a perspectiva que cada professor tem em relação as concepções, foi perguntado aos professores qual era a concepção de Educação Especial para eles.

O Professor Abraão traz aspectos de uma concepção inclusiva em sua fala, pois enfatiza o caráter de propor igualdade para o público da Educação Especial dentro da escola:

Um campo dentro da área da Educação que vai procurar oferecer ensino e aprendizagem para aqueles alunos que tem algum tipo de deficiência, de transtorno de aprendizagem. Na Educação Especial é propor o a nível de igualdade para esses alunos que tem deficiência, que tem transtornos, que tem síndromes, o processo de ensino-aprendizagem mais diferenciados, de acordo com cada caso. (Professor Abraão).

Para o Professor Benjamin, a Educação Especial se assimila a Educação Física, a diferença para ele, é o direcionamento e o público-alvo. Portanto, essa sua fala caracteriza uma concepção integracionista da Educação Especial. Vale ressaltar que segundo a LDBEN 9.394/96, a Educação Física é um componente curricular, enquanto a Educação Especial é definida como uma modalidade de ensino (BRASIL, 1996).

A mesma coisa que a Educação Física, só que voltada para o público com necessidades especiais, a mesma coisa, só muda o público-alvo. (Professor Benjamin).

A Professora Fátima dispõe da Educação Especial como uma modalidade de ensino que possui seu público específico, que necessitam de ensino direcionado a este público. Desta forma, seu discurso remete a uma concepção inclusiva da Educação Especial.

A Educação Especial é uma modalidade escolar, direcionada para os alunos com deficiência e transtornos, nela todo o ensino deve ser de forma adequada para seu público. (Professora Fátima).

O Professor Jonas se aproxima em seu discurso de duas diferentes concepções de Educação Especial, no primeiro trecho ele dispõe uma fala de caráter integracionista, e logo em seguida completa com uma frase que se aproxima de uma concepção inclusiva da Educação Especial.

Educação Especial é o lugar onde se encaixam os alunos com deficiência dentro das escolas, os alunos com transtornos, autismo e superdotação também entram nesse grupo. A diferença é que eles têm acompanhamento de cuidadores e precisam de adequação de material. (Professor Jonas).

Vale enfatizar que apesar das diferentes perspectivas em relação as concepções de Educação Especial explanadas pelos professores, a partir da LDBEN esta modalidade de ensino passou a ter uma perspectiva inclusiva, passando a assegurar a inclusão dos alunos

PAEE preferencialmente na rede regular de ensino e a garantir meios específicos para o ensino desses alunos, a partir disto, entende-se por Educação Especial:

[...] uma modalidade que perpassa todos os níveis de ensino, oferecida preferencialmente na rede regular, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando também a esse público: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atenderem as suas necessidades, prevendo a terminalidade específica para aqueles que não atingirem o nível exigido para conclusão do ensino fundamental, professores especializados e o acesso igualitário aos programas sociais suplementares (BRASIL, 1996).

A partir do conceito de Educação Especial na LDBEN, observou-se que nenhum professor definiu de forma que contemplasse todas as nuances dessa modalidade de ensino, porém os professores Abraão, Fátima e Jonas foram os que conceituaram de forma mais próxima ao que consta na legislação. Tal fato deve-se a infrequência nos processos de formação continuada em educação especial.

3.6 Educação Física para alunos PAEE: organização, gestão e trabalho pedagógico

Após a conceituação da Educação Física e da Educação Especial por parte dos professores entrevistados, foi perguntado a eles sobre qual o papel da Educação Física na formação dos alunos da Educação Básica e para os alunos PAEE. Nos diálogos a seguir eles expressam suas perspectivas em relação à Educação Física Escolar:

Aos alunos de Educação Física, a disciplina vem contribuir para que eles tenham uma visão de mundo. A Educação Física é isso, é fazer com que esse aluno seja um cidadão crítico e que ele reconheça aquilo que está dentro da cultura corporal do movimento. Que ele conheça os esportes, as ginásticas, as danças, lutas e que existe uma variedade que ele tem direito a realizar essas atividades. Acredito que na Educação Especial, a disciplina é que dentro de uma relação fisiológica tem benefícios com relação ao movimento, a gente sabe que essas crianças, esses alunos com deficiência, tem ali uma necessidade de movimentação física e corporal, temos que fazer com que esses alunos possam ser conhecedores dos benefícios do movimento, da cultura corporal do movimento, da ginástica, do esporte, eles podem incluir e também podem ser praticantes desse tipo de atividade na Educação Física, para eles também tem o objetivo de torna-los conhecedores e participantes das atividades. (Professor Abraão).

A Educação Física é uma disciplina que faz parte do currículo escolar, que tem a contribuição de passar o conhecimento dentro das práticas corporais, com diversos assuntos e temas, como eu falei: esportes. Antigamente era voltado só para esportes, e agora ficou bem mais amplo: esportes, jogos, lutas, danças, brincadeiras, e você trabalha esses diferentes conhecimentos. Na formação dos alunos PAEE não muda nada, a diferença é que eles têm uma característica de serem pessoas com deficiência, que por isso a aula tem que ser adaptada de acordo com as possibilidades que ele tem para adquirir conhecimento. Não vai

ser passado da mesma forma, a metodologia dependendo da situação vai ser um pouco diferente, para que ele possa ter esse conhecimento. (Professor Benjamin).

A disciplina de Educação Física, tem o papel de possibilitar vivências aos alunos diferentes do que eles têm dentro das salas de aula, isso possibilita eles conseguirem ter uma percepção maior do que é a cooperação, a coletividade, as regras, isso está associado diretamente à sociedade, então eu acredito que a disciplina ajuda no professor formador desse aluno, ela tem esse papel. E para os alunos da Educação Especial, ela funciona do mesmo jeito, pois muitas vezes leva esse aluno a ter novas possibilidades, que ele não tem em sala de aula ou até na própria casa. (Professora Fátima).

Para mim, o papel da Educação Física é a socialização e formação dos alunos para a sociedade, para que eles entendam a funcionalidade do sistema, para que eles percebam que o que fazemos nas aulas de Educação Física tem reflexo na vida também fora da escola. Já para os alunos PAEE, a Educação Física é necessária além de aspectos da sociedade, é necessária também como forma de tratamento, de possibilidades do aluno se movimentar, interagir, participar e se sentir incluído na aula. (Professor Jonas).

Percebe-se a partir dos discursos dos professores, qual abordagem cada um deles se aproxima em sua atuação docente. No discurso do Professor Abraão, ele ressalta que “a Educação Física tem o papel de tornar o aluno crítico”, remetendo assim para a abordagem crítico-superadora da Educação Física, onde o ensino está preocupado diretamente com a realidade em que o aluno está inserido, podendo dessa forma direcionar esses alunos de acordo com seu contexto social, a fim de auxiliá-lo a superar injustiças sociais, econômicas e políticas.

Na fala do Professor Benjamin, é possível identificar fatores presentes na abordagem da psicomotricidade quando ele ressalta o “conhecimento dentro das práticas corporais”, assemelhando-se ao ensino do desenvolvimento de fatores como a consciência corporal e valências motoras.

Já nos discursos da Professora Fátima e do Professor Jonas, falas como “a Educação Física, tem o papel de possibilitar vivências aos alunos diferentes do que eles têm na sala de aula” e “o papel da Educação Física é a socialização e formação dos alunos para a sociedade”, ressaltam o desenvolvimento do aluno a partir da interação dele com o meio. Tais discursos aproximam-se de conceitos presentes na abordagem crítico-superadora, assim como, a fala do Professor Abraão.

Após as perguntas iniciais que conceitos relacionados a temática da Educação Física e da Educação Especial, segue o nicho de questões referentes ao processo de militarização nas escolas em que esses professores atuam, assim como, a existência dos alunos PAEE nessas escolas e o trabalho pedagógico dos professores com esses alunos.

Para compreender melhor essas questões, foi perguntando aos professores, como eles viam o processo de militarização nas escolas em que trabalham, e como tem sido a experiência de trabalho com a mudança da escola para um modelo cívico-militar. Os diálogos mostram o que cada professor destaca nessa mudança.

Para o Professor Abraão o processo de militarização trouxe o benefício de combater diretamente problemas sociais, como as drogas na escola e em seu entorno. Segundo ele, a organização militar e a cobrança por uma conduta e disciplina mais rígida, melhoraram as suas aulas.

Falando especificamente sobre a minha experiência na escola que trabalho, a visão que eu tenho sobre esse processo é que foi benéfica, e eu entendo que foi muito bom para a escola, para comunidade, porque a gente não pode simplesmente entender a escola de maneira isolada né, ali no entorno da escola há uma comunidade, além dos alunos, têm os pais, por isso eu vejo de maneira positiva a militarização. Porque veio melhorar alguns problemas da comunidade, como por exemplo as drogas. Ali na comunidade da escola, do trabalho, é uma comunidade que tem essa vulnerabilidade social, de drogas, de facções, e a militarização ajudou na reorganização, a questão do corpo militar, eles têm essa entrega, eles conseguem uma organização melhor, que veio ajudar tanto na parte burocrática da escola, mas também na questão pedagógica e oferecer aos professores uma melhor capacidade de se organizarem, de direcionar suas aulas. Há uma exigência maior, com certeza de disciplina né, porém também há a questão de diálogo existentes dentro do corpo militar quanto à questão de orientação educacional. Sobre o nível de disciplina, de exigência que vai ser oferecido, também a questão do diálogo e da procura de entender em cada família, em cada aluno, as suas necessidades e dificuldades. (Professor Abraão).

Já o Professor Benjamin entende que a militarização acabou descaracterizando a escola, pois ela não é militar e nem civil, isto acaba gerando conflitos entre a parte militar e pedagógica da escola, pois vai criando processos e normas militares para dentro da escola, dificultando o convívio de militares e professores.

Difícil, porque a gente tem esse confronto, essa lacuna legal que é um pouco nebulosa, a escola nem é militar e nem é totalmente civil. Então ela tem um militar lá dentro que é o diretor, são monitores que têm lá dentro né, que lidam mais com a parte administrativa, mas que muitas vezes entra em confronto com o lado pedagógico. Então assim, é muito complicado você tentar achar um meio termo de convívio, em muitas escolas isso é difícil porque muitos professores têm essa dificuldade, muitas escolas os gestores e inspetores que são militares tentam ultrapassar a linha, porque como ela não é bem clara muitos tentam ultrapassar a linha interferindo no trabalho do professor. Então para mim essa é a maior dificuldade, porque não tem uma clareza, de exatamente qual o papel dela, de como vai agir lá dentro. A militar não, a militar é clara, tem um regimento próprio, tem um processo próprio de como lá deve ser, na militarizada é meio nublado, então é isso, não é um processo simples esse convívio entre militares e professores civis. (Professor Benjamin).

Para a Professora Fátima a militarização ressaltou nas condições de proporcionar mais segurança dentro das escolas, tanto para os professores, quanto para os alunos. Remetendo assim há um aspecto de controle social e pedagógico.

Bom, aqui na cidade eu acredito que a militarização veio para ajudar né, foram duas escolas militarizadas nesse processo, e eram escolas onde os gestores e professores já estavam perdendo o controle de muitas situações. A militarização ajudou nisso, em conseguir controlar mais os alunos dentro da escola e no bairro também, caso de alunos entrando em facções, em brigas, usando drogas dentro da escola, andando com facas, nisso tudo a militarização veio para ajudar. Existem agora mais regras e o alunos precisam seguir, como agora a polícia militar quem faz esse papel, existe um respeito maior por parte dos alunos. Com isso a gente consegue trabalhar melhor né, tem mais segurança, sabe que dentro da escola não vão correr perigo, conseguimos cobrar mais dos alunos. (Professora Fátima).

O Professor Jonas ressaltou que a militarização causou mudanças que incitaram reclamações tanto dos alunos, quanto dos professores. O ambiente tornou-se mais respeitável, porém a disciplina de Educação Física acabou virando um escape aos alunos, o que enfatizando um clima de tensão criado dentro da escola. Desta forma, os militares acabam por ter uma imagem de autoritária dentro da escola.

Minha experiência na escola que trabalho tem sido boa, apesar de mudanças que causaram muita reclamação por parte dos professores e alunos, eu acredito que a parte militar dentro da escola veio ajudar na organização. Agora se tem um ambiente de muito mais respeito, pouca bagunça e hierarquia. A participação nas minhas aulas por exemplo melhorou, eu acho que a Educação Física se tornou até um escape para os alunos, eles todo tempo ficam sob pressão e nas aulas podem se soltar um pouco. Nessa militarização os militares acabaram trazendo o papel de autoridades dentro da escola, e os professores não precisam mais está batendo tanta cabeça como era antes. (Professor Jonas).

A partir dos depoimentos dos quatro professores, percebe-se que o processo de militarização levou para as escolas uma perspectiva de regime disciplinar, onde a figura do militar passar a ser mais respeitada do que a do professor. Também é possível constatar principalmente na fala do Professor Benjamin, que a relação do corpo militar com corpo docente pode gerar conflitos relacionados a interferência militar na prática pedagógica.

Segundo o Decreto 24.851-E, artigo 4º, que dispõe sobre a criação da rede dos CEM, as instituições adotarão regime disciplinar, baseado nos princípios da hierarquia e disciplina militar. Neste trecho do texto, é possível compreender as falas dos professores em relação a prática militar dentro das escolas (RORAIMA, 2018a).

É importante apontar segundo as falas do Professor Abraão, Professora Fátima e Professor Jonas a militarização ajudou na organização, em relação à segurança dentro das escolas e comunidade ao entorno. Mas a função social da escola é disciplinar ou propiciar

aquisição de conhecimentos? A escola deve ser um aparato do Estado para controlar corpos e conhecimentos? A prática militar no ambiente escolar não leva a práticas alienantes e contraditórias a emancipação humana pelo processo escolar?

Embasado em nas leituras de Vygotsky, deve-se entender a escola como um lugar social privilegiado para a apropriação de conhecimentos produzidos historicamente, e para isto, a ação precisa ser assumida necessariamente pelo professor, que organiza esta ação de forma intencionalmente (MOURA, 2016). Em suma, a escola é um espaço de humanização e formação do sujeito com consciência crítica.

Após entender como os professores perceberam o processo de militarização nas escolas que lecionam, foi perguntado a eles se com esse processo eles perceberam mudanças nas aulas de Educação Física, e como relatam sobre essas mudanças.

Para o Professor Abraão, a principal mudança nas aulas de Educação Física a partir da militarização foi o gerenciamento das aulas e a disponibilização de materiais, pois antes a escola carecia desses materiais. Segundo ele, a possibilidade de argumentar diretamente com a gestão militar foi algo positivo a partir dessa mudança. Cabe ressaltar, que a gestão da escola é dividida em pedagógica e militar, e que já que houve essa implementação, o diálogo é fundamental entre as partes gestoras.

Percebi assim, dentro da Educação Física a gente tem uma facilidade de conseguir gerenciar as aulas né, especificadamente no meu caso não sei se vai entrar aqui, mas eu percebi com a questão da militarização. E aí tem que se frisar que há duas gestões: a gestão militar e a gestão pedagógica. No meu caso, essas duas gestões conseguiram conversar bem, e com isso tivemos um acréscimo de material esportivo, como bolas, esse material para lecionar. Também passou a ser oferecido ao professor a possibilidade de argumentar, de passar alguma situação que estejamos precisando dentro da aula, então melhorou com relação a tudo né, na Educação Física teve essa facilidade. (Professor Abraão).

Segundo o Professor Benjamin, as aulas de Educação Física tiveram suas características mudadas a partir da militarização, pois, passou a ser incorporado atividades e elementos de características militares dentro das aulas. Direcionando também ao professor de Educação Física o papel de coordenar dentro da escola, ações e eventos de caráter militar.

Pra mim não, a aula de Educação Física não mudou nada, mas pros alunos mudou porque muitas atividades que são feitas têm o processo militar nelas, como a ordem unida, por exemplo os jogos militares que são feitos lá dentro com jogos específicos dos militares como o carregamento de saco, resgate de sobrevivente, escalada de corda, e a gente como professor de Educação Física

temos que ajudar a coordenar as atividades, a gente acaba incorporando aquilo no nosso trabalho, coordenando essas ações e eventos. (Professor Benjamin).

A Professora Fátima relata que apesar de não haver mudança em seu trabalho docente, a disciplina de Educação Física foi diretamente impactada pela militarização, pois os horários de suas aulas foram utilizados para o ensino de atividades militares, como a marcha e a ordem unida. Tal acontecimento vai de encontro ao fim pedagógico, modificando a figura de aluno para o de soldados, pois estas ações não caracterizam o ensino da disciplina de Educação Física. Assim, os alunos passam a ter uma condução escolar muito mais pautada no militarismo do que no aprendizado pedagógico.

Nossas aulas de Educação Física sempre foram bem cheias e participativas, no meu caso não houve assim uma mudança expressiva, que mudasse meu trabalho, mas é bom falar que com a militarização os alunos tornaram-se obrigados a aprender marchar, ficar em ordem, posição de sentido, essas coisas de militares, e tudo isso acontecia por muitas vezes no horário das aulas de Educação Física. Na verdade, isso aconteceu mais no início, quando eles queriam ensinar para os alunos, depois já ficou mais tranquilo e eu pude dar continuidade com minhas aulas. (Professora Fátima).

Para o Professor Jonas, a disciplina de Educação Física ser um “escape” para turma, tornou os alunos mais participativos, pois na aula os alunos têm a liberdade de se expressarem. Porém, o professor relata que com a militarização, seus horários de aulas passaram a serem utilizados para que fossem desenvolvidas ações militares com os alunos, atividades estas que fogem do objetivo da disciplina e mantêm os alunos presos a disciplina militar. A fala do professor deixa claro o uso de ferramentas de controle por parte dos militares que estão nas escolas.

As turmas de Educação Física passaram a ser mais participativas, como eu disse, acredito que a disciplina passou a ser um escape para os alunos, na quadra eles têm mais liberdade para correr, pular, falar, se expressarem sem serem “vigiados” por militares. O ponto que não me agradou nessa mudança para militar foi de pôr muitas vezes utilizarem o meu horário ou espaço para desenvolver ações militares com os alunos, ações bem de quartéis sabe, marcha e organização militar. (Professor Jonas).

Apesar do Professor Abraão relatar que com o processo de militarização houve um ganho em relação a disponibilização de materiais e no relacionamento gestão-professor, fica evidente nos depoimentos que o processo de militarização acabou se apropriando do componente curricular da Educação Física, desde utilização de horários, espaços e professores para práticas de atividades de interesse militar (Professor Benjamin, Professora Fátima e Professor Jonas).

Posteriormente foi perguntado aos professores se nas escolas cívico-militares em que atuam, possuem matrículas de alunos PAEE e se em algum momento a escola teve diminuição ou deixou de possuir matrícula desses alunos PAEE.

Segundo o Professor Abraão houve diminuição significativa do número de alunos PAEE na escola em que atua, para ele, com o processo de militarização os pais passaram a entender que não fazia mais sentido deixar seus filhos na escola.

Possuem sim, mas boa pergunta, porque o que aconteceu, o que eu observei foi que com a militarização na escola, houve a diminuição desses alunos PAEE. Então houve uma diminuição, não vou dizer que 50%, não tenho como afirmar isso, mas houve uma grande diminuição e eu sentia que houve alteração nessa questão, desse movimento, até porque alguns pais entendem que ali não vai ser o lugar do seu filho, que não vai ter espaço para o seu filho, então houve diminuição sim dos alunos PAEE. (Professor Abraão).

Para o Professor Benjamin, o processo de militarização não provocou mudanças em número de alunos PAEE em sua escola, porém ele ressalta que nem todos os alunos participam das aulas de Educação Física.

Tenho sim, mas com a militarização não vi mudanças em relação ao número de alunos PAEE, lá tem alunos PAEE, porém nem todos participam das aulas de Educação Física. Normalmente o aluno que mais participa é um aluno Surdo que eu tenho. (Professor Benjamin).

A Professora Fátima, assim como o Professor Abraão, relata a diminuição do número de alunos PAEE na escola em que leciona, e enfatiza o fato da orientação educacional não repassar informações a respeito desses alunos que saíram da escola.

Sim, aqui na escola possuem sim, porém eu vejo que diminui o número de alunos, alguns alunos simplesmente sumiram e a orientação educacional ficou de passar mais informações, porém nunca tivemos retorno sobre alguns alunos. Tirando esses dois ou três alunos que saíram da escola, não tiveram mais mudanças. (Professora Fátima).

Já o Professor Jonas relata que não houve diminuição do número de alunos PAEE matriculados, ressaltando que eles continuam dentro da escola, ou seja, frequentando as aulas.

Sim, a escola ainda possui matrículas de alunos PAEE, e eu não vi diminuição dos alunos PAEE na escola, eles continuam fazendo parte do corpo discente da nossa escola. (Professor Jonas).

Com esse diálogo, vemos que o Professor Abraão e a Professora Fátima relatam a diminuição e/ou desistência dos alunos PAEE nas escolas após o processo de militarização, segundo eles, essa diminuição acontece principalmente pelos pais

entenderem que após a militarização, os seus filhos não teriam mais lugar nessas escolas. Nas escolas do Professor Benjamin e do Professor Jonas não houve mudanças significativas, apesar do Professor Benjamin já relatar sobre a pouca participação dos alunos PAEE nas aulas de Educação Física.

O relato dos professores em relação a desistência de alunos PAEE e a pouca participação deles nas aulas de Educação Física, enfatiza o ferimento do próprio Decreto nº 25.974-E, regimento geral da rede de CEM do Estado de Roraima, que em seu artigo 87º traz que os CEM assegurarão currículos, métodos, recursos educativos, técnicas e organização específica para o atendimento dos alunos PAEE. Notamos, a partir dos relatos dos professores que o próprio regimento dos CEM não está sendo cumprido, levando à evasão escolar e a não participação dos alunos PAEE nas aulas de Educação Física (RORAIMA, 2018b).

Percebendo esse movimento dos alunos PAEE com o processo de militarização das escolas, foi perguntado aos professores de que forma esses alunos participam das aulas de Educação Física e como essa participação ocorre.

O Professor Abraão relata que sua metodologia de ensino é direcionada a partir de adaptações que facilitem e promovam a participação dos alunos PAEE em suas aulas de Educação Física, enfatiza ainda que tais adaptações são feitas a partir de materiais diferenciados para os alunos PAEE, de acordo com suas necessidades.

Quando era presencial, como era desenvolvida a partir da prática pedagógica eram feitas adaptações ou uso de materiais diferenciados para alguns alunos. Nós tínhamos alunos autistas, alunos com paralisia cerebral (não severa), e por conta disso tínhamos que estar realizando a adaptação de atividades, e lógico, o nível de comunicação tem que ser diferenciado para eles. Adaptar, facilitar e promover realmente dentro da atividade uma maneira para que eles possam estar realizando a atividade. (Professor Abraão).

Segundo o Professor Benjamin, as suas aulas acontecem de forma normal, e por seu aluno PAEE ser Surdo, em alguns momentos ele necessita da presença do intérprete de LIBRAS para passar informações específicas da aula.

No meu caso, a participação ocorre de forma normal, só em alguns momentos que é necessário o intérprete de LIBRAS, pois eu tenho um aluno Surdo e era necessário passar para ele informações específicas do que precisava ser feito. Algo que se eu tivesse conhecimento, nem precisaria. (Professor Benjamin).

A Professora Fátima relata que os alunos PAEE que permaneceram na escola após a militarização, continuaram participando das aulas de Educação Física. Porém, cada um participa da sua forma, alguns efetivamente das aulas e outros preferem realizar outras

atividades recreativas. Ou seja, parte desses alunos participam de forma eletiva das aulas, muitas vezes por não se sentirem incluídos, aptos ou confortáveis nas aulas de Educação Física.

Os alunos PAEE que permaneceram na escola continuaram participando como antes, claro que nem todos os alunos PAEE participam das atividades, mas fazem uma coisa ou outra do seu jeito. Temos uns joguinhos de tabuleiro que muitas vezes eles preferem ficar jogando do que ir para dentro da quadra ou participar de uma outra atividade. (Professora Fátima).

Para o Professor Jonas, a militarização prejudicou suas aulas, pois seus horários passaram a ser utilizados para atividades militares, que por muitas vezes impossibilitaram a realização das aulas de Educação Física. Esse acontecimento afastou os alunos PAEE, pois eles não tiveram a aula de Educação Física e nem realizaram as atividades militares, ficando assim por outros espaços da escola.

Meus alunos sempre foram bem participativos, mas com o processo de militarização e com a grande utilização dos horários para atividades militares eles meio que acabaram ficando um pouco de lado, então muitas vezes não tem aula de Educação Física e nem participam das atividades militares, e acabam ficando pelas arquibancadas, pátio ou sala. (Professor Jonas).

A partir da fala dos professores, nota-se que segundo o Professor Abraão, o Professor Benjamin e a Professora Fátima, após o processo de militarização, nem todos os seus alunos PAEE continuaram participando das aulas, alguns passaram a participar de forma parcial ou em outras atividades paralelas a aula. O Professor Jonas relata que anteriormente a militarização os alunos eram participativos e que agora eles acabam ficando sem aulas por não conseguirem participar das atividades militares, esta que acaba por tomar horários e espaços pertencentes as aulas de Educação Física.

A organização da escola e das aulas, articulando entre a teoria e a prática, é o que compõe a atividade do professor, mais especificamente a atividade do ensino. Essa atividade se constitui na práxis pedagógica e é o que proporciona a transformação da realidade escolar e social, por meio da transformação dos sujeitos, professores e estudantes. Portanto, a diminuição da participação nas aulas, a escolha de atividades paralelas e o uso de forma inadequada dos horários das aulas de Educação Física para atividades de fins militares, impactam diretamente no ensino e na aprendizagem dos alunos PAEE, além de não cumprir com a obrigatoriedade de participação dos alunos PAEE nas aulas, participação esta que é direito do aluno e promotora do seu desenvolvimento intelectual, afetivo e social.

3.7 Necessidades educacionais específicas do PAEE na Educação Física

Buscando mais informações em relação a participação dos alunos PAEE nas aulas de Educação Física, foi questionado aos professores como eles desenvolviam suas práticas e quais eram as medidas relacionadas as adaptações para que facilitassem na inclusão e no processo de aprendizagem dos alunos PAEE. Dessa forma, poderíamos entender melhor quais as necessidades educacionais específicas dos alunos PAEE nas aulas de Educação Física.

O Professor Abraão ressalta a necessidade de medidas e adaptações para que os alunos PAEE participem as aulas de Educação Física. Segundo ele, os alunos PAEE sempre vão com muita vontade de participar das atividades, por conta disso, há a necessidade de adaptar da forma necessária para que eles possam participar de forma efetiva das aulas, o que implica até em deixar mudar a organização da aula para conseguir incluir o aluno PAEE nela. O Professor Abraão expõe também sobre a necessidade de auxílio do professor auxiliar, pois segundo a LDBEN o papel do professor auxiliar é justamente de apoiar e auxiliar o professor com o cuidado dos materiais pedagógicos, assim como, participar dos cuidados relacionados a educação, cultura e motricidade dos alunos (BRASIL, 1996).

Então, aí nesse caso seriam as medidas e adaptações para atender esse público né, eu digo que na minha prática utilizo de adaptações curriculares e materiais para um melhor planejamento e flexibilização. Nós temos também o professor auxiliar que é bastante útil nisso, porém nem sempre ele quer acompanhar os alunos PAEE durante toda a aula de Educação Física. O aluno PAEE chega na quadra sempre com uma grande euforia, lá ele tem uma gama de sensações e emoções e por conta disso muitas vezes necessitamos de ajuda do professor auxiliar, que às vezes não tem a predisposição de ajudar e tenta até retirar o aluno da aula. Eu acredito que a adaptação curricular nesses casos é sempre usada, às vezes você planeja, mas nem na metade da aula precisa mudar de plano para que consiga atender de uma melhor maneira e promover uma melhor participação do aluno PAEE. Ou seja, muitas vezes a gente foge do propósito da aula para que aquele aluno PAEE possa realmente participar das atividades. (Professor Abraão).

O Professor Benjamin deixa claro que utiliza a mesma metodologia para todos os alunos, independentemente de serem alunos PAEE, e enfatiza que para a sua prática era necessário somente o auxílio do intérprete de LIBRAS.

Minha prática pedagógica sempre foi da mesma forma para os alunos “normais” e para os alunos PAEE, a única coisa a mais que era necessário para o desenvolvimento das atividades era realmente a presença do intérprete de LIBRAS para auxiliar com o aluno SURDO, em relação a qualquer outro aluno PAEE eu desenvolvia a atividade normalmente e utilizada de alguns materiais

adaptados para atender uma ou outra necessidade específica. (Professor Benjamin).

A Professora Fátima relata que a busca pela adaptação e planejamento de aulas é essencial para facilitar a inclusão dos alunos PAEE nas aulas, ela enfatiza também que a improvisação de materiais é necessária para auxiliar nas adaptações das aulas.

Para facilitar na inclusão e no processo de ensino e aprendizagem eu sempre busquei solucionar falta de materiais que atendessem a esses alunos. Então adaptar o planejamento das aulas, conscientizar os outros alunos sobre a importância do aluno PAEE nas aulas de Educação Física e conseguir materiais mesmo que improvisados, são as adaptações que me ajudam com esses alunos. (Professora Fátima).

O Professor Jonas sinaliza que sua prática pedagógica é voltada para a participação de todos os alunos, para isso, verifica e adapta o planejamento afim de realizar todas as mudanças e adaptações necessárias para que os alunos PAEE possam participar de forma efetiva em suas aulas.

Eu tento sempre verificar o planejamento, quais atividades que irei realizar e qual forma posso inserir o aluno PAEE nessa aula. Minha prática pedagógica é sempre voltada para a participação de todos e se necessário eu busco adaptações para incluir esses alunos. Já fiz adaptações de bolas em sacolas para trabalhar o *Goalball*, já fizemos vôlei sentado, um jogo de bocha adaptada, tudo isso para inserir os alunos PAEE e os outros alunos também participarem juntos. (Professor Jonas).

Percebe-se a partir dos discursos que todos os professores relataram a busca por adaptações necessárias para atender e incluir os alunos PAEE nas aulas de Educação Física, isso mostra que está sendo desenvolvido a inserção dos alunos PAEE por esses professores. Cabe ressaltar ainda que o Professor Abraão, a Professora Fátima e o Professor Jonas também falam sobre o planejamento das aulas, enfatizando dessa forma a importância de as aulas serem pensadas para atender os alunos PAEE desde o planejamento até a execução.

Após constatar informações sobre as adaptações por parte dos professores de Educação Física, foi perguntando também sobre quais ações são tomadas dentro da escola cívico-militar para a inclusão dos alunos PAEE.

Segundo o Professor Abraão a escola cívico-militar tem buscado oferecer as condições necessárias para que as aulas sejam planejadas e adaptadas para os alunos PAEE, desta forma, as aulas buscam atender todos os alunos.

A escola busca sempre oferecer aos professores possibilidades para adaptar as atividades e promover diferentes materiais quando necessários, tudo isso para

atender os alunos PAEE. São adaptações de material, adaptações no planejamento como uma flexibilização, temos também o professor auxiliar que mesmo não sendo tão participativo, também ajuda nesse processo com o aluno. (Professor Abraão).

O Professor Benjamin aborda que todo o sistema educacional carece de um professor qualificado para acompanhar os alunos PAEE em sala de aula, o que dificulta o ensino para esses alunos. O professor também ressalta da existência das salas multifuncionais para acompanhamento em turno contrário dos alunos PAEE, e que com a militarização os pais passaram a levar sempre que solicitados seus filhos para o atendimento em turno contrário.

Essa questão é uma “deficiência” grande em todo sistema estadual, não só da militarizada, porque normalmente os alunos ficam na sala de aula com um professor auxiliar que muitas vezes não é a pessoa adequada para estar com os alunos, por não ser um professor qualificado, mas sim somente com “assistente de aluno”, eles não podem ajudar em relação a educação, mas somente para passar informações e de certa forma “cuidar” desses alunos. A escola tem o turno contrário, onde os alunos PAEE devem ir para a sala multifuncional fazer o acompanhamento, uma complementação a partir de suas necessidades. Isso não é uma questão de a escola ser militarizada, isso de fato é uma questão local, isso com a militarização não mudou. Acredito eu que a participação dos alunos PAEE na sala multifuncional tende até a melhorar, pois com a militarização os pais acabem acatando mais quando solicitados a levar os alunos no turno contrário. (Professor Benjamin).

Segundo a Professora Fátima, o fato da escola em que leciona está localizada em um município do interior do Estado acaba por dificultar a existência de recursos para os atendimentos dos alunos PAEE, porém a escola possui a sala multifuncional que oferece a assistência educacional esses alunos.

Aqui, por ser uma escola do interior eu acredito que seja um pouco mais complicado em relação aos recursos, mas a escola oferece assistência educacional para esses alunos PAEE, eles são acompanhados pela equipe da sala multifuncional, do AEE, e todas as necessidades desses alunos são repassados para todo o corpo docente, dessa forma conseguimos observar e estimular esse aluno, e incluir eles nas aulas. (Professora Fátima).

O Professor Jonas relata que a escola cívico-militar em que atua, utiliza das adaptações curriculares e o acompanhamento aos alunos PAEE como principal diferencial as demais, pois eles buscam acompanhar e incluir os alunos PAEE no contexto escolar, inclusive eventos realizados na escola.

Acredito eu que as adaptações curriculares e o acompanhamento são o diferencial da nossa escola, buscamos sempre estar acompanhando os passos desses alunos PAEE e disponibilizando, dando um jeito, no que seja necessário para que eles participem e sejam incluídos em todo contexto escolar, desde as aulas, como nas datas festivas, comemorações, desfiles e no dia a dia desses alunos. (Professor Jonas).

Conforme a fala do Professor Abraão, a escola flexibiliza para esses alunos medidas como a readequação do planejamento e de materiais a serem utilizados em aula. O Professor Benjamin, a Professora Fátima e o Professor Jonas relataram que além dessas medidas e materiais diferenciados, as escolas também dispõem das salas multifuncionais, que são responsáveis por fazer o acompanhamento desses alunos PAEE e direcionar as informações referentes aos alunos para o corpo docente, para que dessa forma esses alunos possam ser incluídos e tenham as adequações curriculares necessárias para o aprendizado. Percebemos, desta forma, que o diálogo entre toda comunidade escolar é essencial para qualificar a atuação junto aos alunos PAEE.

As adequações de planejamento, de materiais, e das salas multifuncionais são de extrema importância para a formação do aluno PAEE, são elementos que viabilizam o aprendizado através dos conhecimentos sistematizados adquiridos nas interações escolarizadas. A partir desses ajustes a escola consegue proporcionar, desafiar, estimular e exigir o intelecto dos alunos, proporcionando um melhor desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores (REGO, 2014).

Finalizando a entrevista com os quatro professores, foi levantado a eles sobre o que poderia melhorar a participação dos alunos PAEE nas aulas de Educação Física, assim como, quais tipos de materiais didáticos-pedagógicos que podem auxiliar no ensino e no processo de aprendizagem desses alunos.

O Professor Abraão relata que para melhor participação dos alunos PAEE nas aulas de Educação Física é necessário um menor número de alunos por turma, desta forma, o professor terá mais autonomia e condições de direcionar atenção a esses alunos. Outro ponto levantado pelo professor foi a necessidade de mais materiais específicos para o ensino de alunos PAEE, pois cada aluno possui sua particularidade e necessidade singular.

Assim, com relação as aulas de Educação Física, para proporcionar uma melhor participação e aprendizado dos alunos PAEE, eu acredito que seria necessário menos alunos por turma, isso seria essencial, porque dessa maneira o professor vai ter mais facilidade e tempo para direcionar sua atenção para o aluno PAEE, ele vai ter mais possibilidade de tempo e de conversa com o professor auxiliar. Com relação aos materiais, a diversificação de materiais próprios para o PAEE, como bolas, colchonetes, arcos, pois a gente sabe que a questão dos materiais de Educação Física é um fator complicador, porque na maioria do tempo ele é escasso dentro da Educação Física escolar, dentro da escola pública, então a variedade dos materiais, pois temos alunos PAEE que precisam de materiais específicos, por exemplo, o aluno cego precisa de materiais específicos voltados para ele, com estímulos sonoros e textura. Com

essa diminuição do número de alunos por turma e a diversificação de materiais nós conseguimos atender melhor os alunos PAEE. (Professor Abraão).

O Professor Benjamin ressalta sobre a importância de uma maior inserção da família dentro da escola, para ele, o movimento da família está inserida e participativa dentro do contexto escolar, vai possibilitar uma melhor participação dos alunos PAEE na escola. Para ele, a existência de um profissional que promova essa relação família-escola é de suma importância para toda comunidade escolar.

A inserção maior da família dentro da comunidade escolar, que o aluno pudesse ter acompanhamento de um assistente social, basicamente uma inclusão maior dos pais dentro da vida escolar dos alunos. A escola deveria executar o papel de trazer as famílias dos alunos para dentro da escola, principalmente dos alunos PAEE, mostrando assim a importância de os filhos estarem lá participando das aulas. Isso pode acontecer através de uma intervenção ou parceria com uma assistente social, essa ação para realmente trazer essa família para dentro da escola. (Professor Benjamin).

A Professora Fátima expõe que a coordenação e orientação pedagógica devem acompanhar com mais cuidado os alunos PAEE, inclusive fora do âmbito escolar. Pois a formação social dos alunos PAEE acontecem não só na sala de aula, mas em todo contexto em que está inserido.

Para mim, o que poderia melhorar essa participação seria a escola, no caso a coordenação e orientação pedagógica, acompanhar mais de perto esses alunos, não só dentro da escola, mas também dentro da sua comunidade, da sua casa, da sua família. Oferecer esse serviço de um acompanhamento mais profundo fora da escola, com materiais didáticos e a inclusão dentro da escola, seriam os pontos necessários para que os alunos PAEE tivessem não só o aprendizado escolar, mas também o aprendizado social, para a vida deles. (Professora Fátima).

Para o Professor Jonas a principal melhoria será a disponibilidade de recursos materiais e didáticos, pois dessa forma é possível incluir de forma participativa os alunos PAEE nas aulas de Educação Física. Ele enfatiza também a necessidade de uma acessibilidade adequada, que nesta fala, se refere a uma acessibilidade arquitetônica, pois a maioria das escolas são antigas e não dispõem de arquitetura adequada para receber alguns alunos PAEE.

Os recursos materiais e didáticos é o principal serviço que a escola pode oferecer, com isto vai ser possível incluí-los em todas e quaisquer atividades dentro da escola. Seria interessante também que a escola revesse coisas simples como acessibilidade, pois não só a minha, como a maioria das escolas já são antigas e deixam a desejar na acessibilidade. (Professor Jonas).

Foi possível compreender que o Professor Benjamin e a Professora Fátima consideram que a maior participação e acompanhamento da família é de grande

importância para processo de aprendizagem dos alunos PAEE, que este fator traria uma grande contribuição para o ensino dos alunos PAEE. Já o Professor Abraão e o Professor Jonas enfatizam mais em questões como materiais pedagógicos, o número menor de alunos por turma e a acessibilidade arquitetônica dentro das escolas.

As adaptações curriculares, assim como, os recursos materiais e didáticos são soluções que podem variar de acordo com cada aluno e sua necessidade específica. Desta forma, os planejamentos dos professores devem considerar fatores desde a existência de infraestrutura física na escola até a disponibilidade de materiais para aula, e a pluralidade de alunos, com ou sem necessidades específicas. Só assim, é possível deslumbrar uma inclusão afim de proporcionar aos alunos PAEE os mesmos meios dos demais alunos (HERNÁNDEZ, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Física para os alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas cívico-militares do Estado de Roraima, é uma pesquisa de temática inédita. Ela está na interseccionalidade do componente curricular da Educação Física e da modalidade da Educação Especial que são presentes em todas as escolas. A militarização nas escolas de Roraima é um processo ainda recente e que afetou diretamente tanto a aulas de Educação Física como a modalidade da Educação Especial, cada uma dentro de suas particularidades, e juntas dentro do contexto da inclusão dos alunos PAEE nas aulas de Educação Física. Participaram deste estudo 10 professores de Educação Física, destacando que todos os professores lecionam em escolas cívico-militares do Estado de Roraima e possuem alunos PAEE.

A pesquisa compreendeu duas etapas: a primeira etapa partiu da revisão bibliográfica, do estudo das temáticas da pesquisa e dos contatos com os professores de Educação Física das escolas cívico-militares do Estado de Roraima. A segunda etapa caracterizou-se pela pesquisa de campo, sendo esta pesquisa dividida: a primeira etapa através de um questionário semiaberto e a segunda etapa na realização de uma entrevista semiestruturada. Na primeira etapa da construção de dados, o questionário semiaberto foi realizado com 10 professores de Educação Física de escolas cívico-militares da capital e dos municípios de Roraima, na segunda etapa dessa construção de dados foi realizada uma entrevista semiestruturada com quatro professores que se disponibilizaram a continuar contribuindo com a pesquisa.

Nesta pesquisa, o método materialismo histórico-dialético veio no papel de contribuir na compreensão dos fenômenos educativos a partir da fala dos professores, diretamente ligadas as relações entre professores e alunos, e entre professores e escolas. Desta forma, a partir da extração e análise dos elementos da realidade educativa que foram colocados pelos professores de Educação Física, o método materialismo histórico-dialético possibilitou compreender como ocorre a Educação Física para os alunos PAEE nas escolas cívico-militares de Roraima

Nas informações relacionadas ao perfil dos professores, sobre suas formações e atuação docente, nos dados dos questionários semiabertos, identificamos que dos 10 professores de Educação Física participantes na pesquisa, sete deles moram e lecionam na capital Boa Vista, enquanto três professores moram e lecionam em outros municípios

do Estado de Roraima. Foi identificado também que todos os professores possuem a formação inicial no curso de Licenciatura em Educação Física em instituições públicas do Estado de Roraima. Dentre os 10 professores, apenas quatro professores possuem uma segunda graduação, sendo três deles em Pedagogia e um em Direito. Foi constatado também que todos os professores possuem especializações, porém somente o Professor Benjamin possui especialização que contempla um tema relacionado a área da Educação Especial, sendo esta especialização em Educação Inclusiva.

Outro levantamento importante para entender a formação dos professores, é que entre os 10 professores participantes da pesquisa, apenas três possuem cursos na área da Educação Especial, sendo os professores e os cursos respectivamente: Professor Abraão (LIBRAS), Professora Benjamin (Educação Inclusiva) e Professora Geresa (Educação Física Adaptada). A partir desses dados constatou-se uma carência na formação adequada para o atendimento aos alunos PAEE, podendo este fato gerar dificuldade diante da prática docente desses professores.

Segundo dados construídos a partir dos questionários semiabertos, os perfis dos alunos PAEE matriculados nas escolas cívico-militares são os mais variáveis, percebe-se que há alunos com Deficiência Física, Deficiência Intelectual, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Transtornos do Espectro Autista, Surdos, Deficiência Auditiva, Deficiências Múltiplas, Baixa Visão, Síndrome de Down e Altas Habilidades/Superdotação. Porém, quando perguntando sobre quais perfis de alunos realmente participavam das aulas de Educação Física, além de menor recorrência, perfis como os alunos com Deficiências Múltiplas e Síndrome de Down não aparecem mais nas falas dos professores. Dessa forma, entende-se que esses alunos acabam de alguma forma sendo prejudicados por não participarem das aulas de Educação Física, porém não é claro o motivo da presença deles na escola, mas da ausência deles nas aulas.

Ainda relacionado a atuação docente, cinco professores relataram que o processo de militarização causou mudanças na participação dos alunos PAEE nas aulas de Educação Física, dois professores relataram a participação obrigatória dos alunos PAEE nas aulas (Professor Calebe e Professor Jonas), dois professoras relataram uma maior participação desses alunos (Professora Fátima e Professora Geresa) e uma professora relatou a diminuição da participação dos alunos PAEE nas aulas de Educação Física, vale ressaltar que esta professora possui alunos PAEE dos seguintes perfis: Deficiência Física, Deficiência Intelectual, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Deficiência Auditiva (Professora Isabel).

Já na segunda etapa dessa construção de dados que foi realizada através de uma entrevista semiestruturada, iniciamos com informações referentes as concepções da Educação Física e Educação Especial,

A partir da análise das entrevistas, percebe-se que em relação as concepções da Educação Física todos os professores discorrem sobre uma concepção popular da Educação Física, porém quando analisamos a fala para compreender qual abordagem eles enfatizam, o Professor Abraão, a Professora Fátima e o Professor Jonas têm um discurso que se alinha com a abordagem crítica-superadora da Educação Física, enquanto o Professor Benjamin com a abordagem da psicomotricidade.

Em relação as concepções sobre Educação Especial, o Professor Abraão e a Professora Fátima aproximaram-se de uma concepção inclusiva em seus discursos, já o Professor Benjamin expõe uma concepção integracionista, enquanto o Professor Jonas traz em seu discurso parte das concepções integracionistas e inclusiva. Entretanto, o Professor Abraão, a Professora Fátima e o Professor Jonas foram os que tiveram os discursos mais próximos ao que a legislação define como Educação Especial.

A entrevista semiestruturada traz também dados referentes à Educação Física para os alunos PAEE, assim como, sua organização, gestão e o trabalho pedagógico dos professores de Educação Física. Neste tópico temos informações relevantes sobre a permanência dos alunos PAEE nas escolas após o processo de militarização, onde o Professor Abraão e a Professora Fátima relatam que houve diminuição ou desistência dos alunos PAEE nas escolas após a militarização, enquanto o Professor Benjamin e o Professor Jonas dizem que não houve mudanças significativas. Em relação a participação dos alunos PAEE nas aulas de Educação Física, os Professor Abraão, Professor Benjamin e a Professora Fátima relatam que esses alunos continuam participando, enquanto o Professor Jonas diz que os alunos PAEE não participam mais das aulas como antes da militarização.

Em relação as necessidades educacionais específicas para os alunos PAEE nas aulas de Educação Física, todos os quatro professores entrevistados concordam sobre a necessidades de adaptações para melhor atender esses alunos. Os Professor Abraão, Professor Benjamin e o Professor Jonas ressaltam a questão da necessidade de um planejamento que já antecipe a questão das adaptações necessárias nas aulas, e todos os quatro professores também enfatizam que materiais educacionais específicos são necessários para melhor participação e inclusão dos alunos PAEE nas aulas de Educação Física.

Compreende-se então que a participação dos alunos PAEE nas aulas de Educação Física está relacionada desde uma formação inicial e continuada que possibilite ao professor a inserção e a atuação de forma necessária para incluir esses alunos nas suas aulas. Importante também ressalta a necessidade do planejamento e organização do componente curricular para que possibilite a participação desses alunos, assim como, a existência de recursos e materiais que venham facilitar a inclusão dos alunos PAEE nas aulas de Educação Física.

O ensino e as práticas realizados nas escolas pelos professores devem ter a finalidade de aproximar os estudantes de um determinado conhecimento, portanto, é necessário que os professores compreendam que o objeto de ensino deve se transformar em objeto de aprendizagem para os alunos. Por conta disso, para a Teoria Histórico-Cultural todo objeto de ensino deve se apresentar como uma necessidade para os alunos, para que sejam, objetos de necessidade utilizados para o ensino e para a aprendizagem dos alunos PAEE (MOURA, 2016).

Têm-se o conhecimento da necessidade de futuras investigações para que se compreenda como está sendo apropriado os conhecimentos da Educação Física dentro das escolas cívico-militares pelos alunos PAEE. No Estado de Roraima, o processo de militarização é recente, e após o retorno das aulas por conta da pandemia da COVID-19 várias nuances que cabem um maior aprofundamento surgirão. Inclusive, a discussão sobre disciplina submissa versus disciplina consciente e com autonomia para estudantes PAEE precisa ser levada em consideração, uma vez que a emancipação desse público é almejada no enfrentamento de atitudes capacitistas.

A Educação Física é um componente curricular onde os alunos devem ter a liberdade e oportunidade de participar, se expressar, de utilizarem do momento da aula para descobrirem um pouco mais sobre as possibilidades associadas a cultura corporal, ao movimento e a liberdade, por conta disso são necessários professores que promovam a participação de maneira inclusiva nas suas aulas, levando em consideração as necessidades e adequações pertinentes a cada aluno. O movimento da escola e da comunidade para a inclusão dos alunos PAEE em todos os espaços deve ser ressaltado cada vez mais, independentemente dessa escola pertencer a um contexto civil ou cívico-militar.

REFERÊNCIAS

ADAMS, R. C. *et al.* **Jogos, esportes e exercícios para o deficiente físico.** São Paulo: Manoele, 1985.

ALVES, A. M. O método materialista histórico-dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade. **Revista de Psicologia da UNESP.** 9. ed., 2010.

ANDRADE, E. V. **Planejamento coletivo e o trabalho pedagógico de educação física na Escola de Educação Básica da UFU: avanços e possibilidades.** 1999. 213f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1999.

ARAÚJO, P. F. **Desporto adaptado no Brasil: origem, institucionalização e atualidade.** 1997. 140f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** 4 ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

BERNI, R. I. G. **Mediação: O conceito Vygotskyano e suas Implicações na Prática Pedagógica.** In: Simpósio Nacional de Letras e Linguística e I Simpósio Internacional de Letras e Linguística XI, 2006. Uberlândia. Anais... Uberlândia, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental.** Educação Física, Ministério da Educação e do Desporto, Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva,** 2008.

BRASIL. **Decreto nº 10.004, de 05 de setembro de 2019.** Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Brasília: Diário Oficial da União de 06 de setembro de 2019a.

BRASIL. **Portaria nº 2.015, de 20 de novembro de 2019.** Regulamenta a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares – PECIM. Brasília: Diário Oficial da União. 2019b.

BRASIL. **Portaria nº 1.071, de 24 de dezembro de 2020.** Regulamenta a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares – PECIM – em 2021. Brasília: Diário Oficial da União. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 40, de 22 de janeiro de 2021.** Altera a portaria nº 1.071, de 24 de dezembro de 2020, que regulamenta a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares – PECIM – em 2021. Brasília: Diário Oficial da União. 2021a.

BRASIL. **Portaria nº 852, de 28 de outubro de 2021.** Regulamenta a certificação das Escolas Cívico-Militares que adotam o modelo do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares – PECIM. Brasília: Diário Oficial da União. 2021b.

BRASIL. **Portaria nº 925, de 24 de novembro de 2021.** Regulamenta a execução do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares – PECIM – em 2022. Brasília: Diário Oficial da União. 2021c.

CÂMARA, L. S. **A perspectiva dos acadêmicos e egressos sobre a capacitação em educação especial no curso de licenciatura em educação física do instituto federal de educação, ciência e tecnologia de Roraima.** 2019. Monografia (Especialização em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva) – Universidade Federal de Roraima, 2019.

CÂMARA, L. S. Acadêmicos e egressos: perspectivas sobre disciplinas referentes a educação especial no curso de educação física. In: II CONGRESSO NACIONAL DE PRÁTICAS INCLUSIVAS, 2020a. Brasília. **Anais...** Brasília, 2020. No prelo.

CÂMARA, L. S. Acadêmicos e egressos: compreensão do conceito de educação especial e de educação inclusiva no curso de educação física do IFRR. In: ARAÚJO, M. V.; SOUSA, J. O. S.; ASSIS, M. C. (Org.) **Norte Educação: Concepções e Aprendizagem.** Arapiraca/Alagoas: Editora Performance, 2020b. p. 291-305.

CÂMARA, L. S.; SILVA, J. H. Estudo bibliométrico da produção científica na temática da educação física e educação especial. In: II CONGRESSO NACIONAL DE PRÁTICAS INCLUSIVAS, 2020. Brasília. **Anais...** Brasília, 2020. No prelo.

CARRILHO, J. H. P. **A disciplina educação física adaptada nas Universidades do Chile.** 2013. 167 f. Tese (Doutorado em Educação Física), Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

CARVALHO, M. R. V. Perfil do professor da educação básica. **Relatos de Pesquisa**, n. 41, p. 68-68, 2018.

CASTRO, Y. L. B.; MATOS, G. F.; NICOLETTI, L. P.; CARDOSO, V. D. A formação do professor de Educação Física e sua atuação junto aos alunos com deficiência em Boa Vista –RR. **Revista da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, v. 21, p. 31-44, 2020.

COLE, M.; SCRIBNER, S. Introdução. In: VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

COSTA, C. M. **Inclusão de estudantes com deficiência visual nas aulas de educação física**: um estudo de caso. 2015. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

COSTA, C. R. **Análise de princípios para o trabalho colaborativo**: um estudo com professores de educação física e do atendimento educacional especializado. 2017. 90f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.

CRUZ, L. A. C. M. **Militarização das escolas públicas em Goiás: disciplina ou medo?** 2017. 177 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em História) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia-GO, 2017.

DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B. O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1093-1108, dez. 2014.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995.

DAOLIO, J. **Educação Física Brasileira**: autores e atores da década de 1980. Campinas: Papirus, 1998.

DARIDO, S. C. **Educação Física na Escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação física na escola**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DARIDO, S. C.; SANCHES, L. **O contexto da Educação Física na escola**. In: DARIDO, S. (Org.). *Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

FERREIRA, E. F. **Habilidades sociais e deficiência intelectual**: influência de um programa de educação física baseado na cultura corporal. 2014. 264 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

FERREIRA, H. S. **Apostila para concursos de professores de Educação Física SD3**: tendências da Educação Física. Trabalho não publicado. Fortaleza, 2009.

FERREIRA, H. S. **Testes psicomotores na educação infantil – bateria psicomotora (BPM)**: um estudo de caso em crianças de uma escola particular. 2001. 100f. Monografia (Especialização em Psicomotricidade) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2001.

FIORINI, M. L. S. **Formação continuada do professor de educação física em tecnologia assistiva visando a inclusão**. 2015. 155 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 69-90.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Educação Física Progressista**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

GONDIM, N. A.; MESSA, S. S. **Percurso histórico da implantação do curso de educação física em Roraima**: de escola técnica à instituto federal. 2017. 74f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) – Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Roraima. Boa Vista, 2017.

GOOGLEMAPS. **Mapa – Estado de Roraima**. Disponível em: <<https://www.google.com.br/maps/>>. Acesso em: 30 out. 2020.

HARTMANN, E.; BECKER, E. L. S. Perfil e análise sociocultural de professores de humanidades do Colégio Militar de Santa Maria-RS. **Research, Society and Development**, v. 8, n. 3, p. e4983816-e4983816, 2019.

HERNÁNDEZ, M. R. **Atividade física adaptada: o jogo e os alunos com deficiência**. Petrópolis, RJ: Vozes 2018.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico**: resultados preliminares. 2020. Disponível em: <<http://ibge.gov.br/cidades-e-estados/rr.html>>. Acesso em: 20 out. 2020.

JANNUZZI, G. S. M. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. v. 25, n. 3, p. 7-160. Campinas: São Paulo. 2004.

KUHNEN, R. T. **A concepção de deficiência na Política de Educação Especial brasileira (1973-2014)**. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2016.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógico do esporte**. [recurso impresso e eletrônico] / Elenor Kunz. 9 ed. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2020. – 160 p. – (Coleção educação física). 2020.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978a.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, consciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ciencias del hombre, 1978b.

LOUZADA, J. C. A. **Inclusão educacional**: em foco a formação de professores de educação física. 2017. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.

LURIA, A. R. **A construção da mente**. São Paulo: Ícone, 1992.

MAHL, E. **Programa de formação continuada para professores de educação física**: possibilidades para a construção de saberes sobre a inclusão de alunos com deficiência. 2016. Tese (Doutorado em Educação Especial), Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamento de metodologia científica**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, A. F. **Inclusão de estudantes com diferenças funcionais: a construção de um currículo cultural da educação física no Cieja**. 2017. 258 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

MARX, K. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboço da crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã (Feuerbach)**. São Paulo: Hucitec, 1986.

MATOS, G. F. **Formação inicial integrada ou inclusiva: o caso do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Roraima – UERR**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Roraima, Roraima, 2020.

MAXIMINO, D. **Dados Roraima**. 2019. Disponível em: <<http://www.dadosroraima.com/cat/dados-sobre-educacao-no-estado-de-roraima-2/>>. Acesso em: 15 set. 2020.

MAZZEU, F. J. C. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. **Cadernos Cedes**, v. 19, n. 44, p. 59-72, 1998.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDONÇA, E. F. Militarização de escolas públicas no DF: a gestão democrática sob ameaça. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, 2019.

MIOTO, B. M.; MOREIRA, W. W. **Tendências em educação física – a relevância de seu entendimento para a compreensão da complexidade da área**. In: III Colóquio de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana. 3., 2007, São Carlos, SP. Anais eletrônicos... São Carlos, SP: UFSCar, 2007. Eixo temático: Educação Motora. Disponível em: <<http://motricidades.org/conference>>. Acesso em: 15 mar. 2021.

MIRANDA, R. A. W. R. **Corporeidade, percepções e modos de ser cego em aulas de Educação Física: um estudo fenomenológico-existencial**. 2016. Dissertação (Mestrado

em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2016.

MOURA, M. O. **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

OLIVEIRA, A. C. R. **Formação continuada na perspectiva colaborativa: subsídios para a inclusão nas aulas de educação física**. 2017. 200 f. Tese (Doutorado em Educação Especial), Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimentos: um processo sócio-histórico**. São Paulo, Scipione, 1997.

OLIVEIRA, P. S. **Consultoria colaborativa como estratégia para promover inclusão escolar em aulas de educação física**. 2018. 182 f. Tese (Doutorado em Educação Especial), Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

PACÍFICO, M. Materialismo histórico-dialético: gênese e sentidos do método. **Argumentos**, ano 11, n. 21, jan. /jun., Fortaleza, 2019.

PASCHOAL, A. E. Metodologia da pesquisa em educação: Analítica e dialética. **Revista Diálogo Educacional**. v. 2, n. 3, p. 161-169, jan. /jun., 2001.

PAULO, W. G. **Militarização do ensino no estado de Goiás: implementação de um modelo de gestão escolar**. 2019. 123 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

PEDRINELLI, V. J. **Educação física e desporto para pessoas portadoras de deficiência**. Brasília: MEC/Sedes, 1994.

PEREIRA, T. B. L. **Plano de ensino individualizado no contexto da educação física escolar**. 2018. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

PIRES, M. F. C. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interface: comunicação e saúde, educação**. p. 83-94. 1997.

RANZAN, M. E. **Educação especial na formação em educação física: um olhar sobre os planos de ensino das licenciaturas paranaenses**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 25 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

REIS, L. C. R. *et al.* Militarização de Escolas Públicas e o Governo Bolsonaro. **Tecnia**, v. 4, n. 2, p. 227-235, 2019.

RORAIMA. **Divisão de Educação Especial**. Ações para 2000 – Programa de Assistência Técnica em Educação Física Especial. Roraima, 2000.

RORAIMA. **Lei nº 1.008, de 3 de setembro de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação (PEE) 2014/2024. 2015.

RORAIMA. **HISTÓRIA**, 2011. Disponível em:
<<http://www.brasilchannel.com.br/estados/index.asp?nome=Roraima&area=historia>>.
Acesso em 20 out. 2020.

RORAIMA. **Decreto nº 24.851-E, de 5 de março de 2018**. Dispõe da criação da Rede de Colégios Estaduais Militarizados de Roraima. Diário Oficial do Estado de Roraima. 2018a.

RORAIMA. **Decreto nº 25.974-E, de 24 de setembro de 2018**. Dispõe da aprovação do Regimento Geral da Rede de Colégios Estaduais Militarizados do Estado de Roraima. Diário Oficial do Estado de Roraima. 2018b.

SAMPIERI, R. H. *et al.* **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, R. J. C. **A militarização da escola pública em Goiás**. 2016. 131 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia-GO. 2016.

SANTOS, S. D. G. **Docência no processo de inclusão do estudante com deficiência em cursos de educação física: análise do contexto universitário brasileiro e português**. 2016. 288 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.

SANTOS, T. B. **Efeito da tutoria por pares na participação de um estudante com deficiência física nas aulas de educação física.** 2018. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

SCHMITT, J. A. *et al.* Concepção de professores de Educação Física em relação à qualificação e atuação junto de alunos com deficiência. **Conexões**, 2015.

SENA, H. C. O. **Escolas militarizadas no Maranhão: um estudo sobre a parceria entre corporações militares e redes públicas de ensino.** 2021. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

SIEMS-MARCONDES, M. E. R. **Educação Especial em Roraima: história, política e memória.** 2013. 358f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do ensino de educação física.** São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, C. L. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 2, p. 6-12, 1996.

SOUZA, C. S. J. Entre o adaptar e o incluir: uma abordagem interdisciplinar da disciplina de educação física adaptada. **Revista da Sobama**, Marília, v. 15, n. 1, p. 31-34, 2014.

TAFFAREL, C. Z. Pedagogia histórico-crítica e metodologia de ensino crítico-superadora da educação física: nexos e determinações. **Nuances: estudos sobre Educação.** Presidente Prudente – São Paulo. v. 27, n. 1, p. 5-23, jan. /abr., 2016.

TAFFAREL, C. Z.; ESCOBAR, M. O. **Mas, afinal, o que é Educação Física? Reafirmando o Marxismo contra o simplismo intelectual.** 2009. Disponível em: <<http://www.rascunhodifital.faced.ufba.br>>. Acesso em: 02 fev. 2020.

TANI, G. *et al.* **Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista.** São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

TULESKI, S. C. **Vygotsky**: a construção de uma psicologia marxista. 2ª ed. Maringá: Eduem, 2008.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Carta Internacional da Educação Física e do Esporte**. Paris, 1978.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, 1994.

VARELA, A. Desporto para as pessoas com deficiência. **Revista Educação Especial e Reabilitação**, Lisboa, v. I, n. 5/6, jun. 1989.

VIOTTO FILHO, I. A. T. Teoria histórico-cultural e suas implicações na atuação do professor de educação física escolar. **IV Seminário de Estudos e Pesquisas em Formação Profissional no Campo da Educação Física**. Motriz, Rio Claro, v. 15, n. 3, p. 687-695, jul./set. 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **Problemas del desarrollo de la psique**. (Obras escolhidas, 3). Madri: Visor, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**: fundamentos de defectología, v. 5. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

ZINI, R. **Formação inicial do professor de Educação Física para o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais**. 2018. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018.

ANEXO

ANEXO 01 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Instituição: Universidade Federal de Roraima

Programa: Programa de Pós-Graduação em Educação

Curso: Mestrado em Educação

Título do Projeto: Educação Física Escolar para os alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas cívico-militares do Estado de Roraima.

Pesquisador: Leonardo Sobrinho Câmara, sob orientação do Prof. Dr. João Henrique da Silva.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido tem o propósito de convidá-lo a participar do projeto de pesquisa intitulado “Educação Física Escolar para os alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas cívico-militares do Estado de Roraima”, projeto este vinculado ao curso de mestrado em educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima. O Objetivo desta pesquisa é analisar a Educação Física para os alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas cívico-militares do Estado de Roraima. Para isso, é necessário a realização de um questionário semiaberto e uma entrevista semiestruturada, que será realizado de forma virtual aos participantes.

Nesta pesquisa será mantida o anonimato de todos os participantes e os dados coletados serão expostos somente no relatório final da pesquisa, mantendo o anonimato, e estando disponível quando estiver concluído o estudo. A pesquisa terá como principal benefício a possibilidade de gerar conhecimento para a compreensão de problemas que ocorrem dentro do âmbito da Educação Física escolar, possibilitando para o participante ao final da pesquisa entender o contexto em que está inserido. Apesar disso, reconhecemos a chance de riscos mínimos para os participantes da pesquisa, tais como: a) desconforto durante o questionário, quando estiver respondendo sobre sua prática pedagógica e o contexto escolar. Ressaltamos que, ainda que gere algum incômodo, desconforto ou nervosismo, tais comportamentos não geram nenhum risco grave à saúde

física e mental dos participantes. Desta forma, caso o participante apresente tal comportamento, fica a seu critério dá continuação ou retomar ao questionário em outro momento.

Após ler e receber explicações sobre a pesquisa, você tem o direito de: a) receber resposta a qualquer pergunta e esclarecimento sobre os procedimentos, riscos, benefícios e outros relacionados à pesquisa; b) retirar o consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo; c) não ser identificado e ser mantido o caráter confidencial das informações relacionadas à privacidade.

Eu, _____, declaro estar ciente do anteriormente exposto e concordo voluntariamente em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.
Data: ____/____/____

Assinatura do Participante da pesquisa

Assinatura do Pesquisador Responsável

Para esclarecer eventuais dúvidas:

Nome do Pesquisador Responsável: Leonardo Sobrinho Câmara.

E-mail: leonardocamara20@gmail.com

Endereço: Genésio Alcimiro Lopes, nº 2122, Pintolândia, Boa Vista/RR.

Endereço profissional: Av. Ene Garcez, 2413 - Campus Paricarana – Bloco I CEDUC – Bairro Aeroporto – Boa Vista/RR – Cep: 69.310-000.

Tel.: (95) 99171-9317

Orientador Responsável: João Henrique da Silva.

E-mail: joao.silva@ufrr.br

Tel.: (95) 99158-6509

Comitê de Ética e Pesquisa

Endereço: Av. Capitão Ene Garcez, 2413 – Campus Paricarana – Bloco da PRPPG – Bairro Aeroporto – Boa Vista/RR – Cep: 69.310-000.

ANEXO 02 – ROTEIRO DE PERGUNTAS / QUESTIONÁRIO SEMIABERTO**ROTEIRO DE PERGUNTAS****IDENTIFICAÇÃO DO PROFISSIONAL**

Nome completo:

Data de nascimento:

Naturalidade (município/estado):

Município em que reside:

Estado civil:

Escola em que trabalha:

BLOCO PERFIL DOS PROFESSORES

1 – Qual a sua graduação?

- a. Licenciatura Plena em Educação Física
- b. Licenciatura Curta em Educação Física
- c. Bacharel em Educação Física
- d. Bacharel e Licenciado em Educação Física
- e. Outro _____

2- Em qual instituição fez o curso? Qual ano de finalização?

3- Possui outra graduação?

() Sim.

() Não

Se sim, Qual? _____ Instituição? _____ Ano de término?

4 – Possui especialização?

() Sim. Qual? _____

() Não

5- Em qual instituição cursou a especialização? Qual ano de finalização?

6 – Há algum curso (aperfeiçoamento, graduação, especialização, mestrado ou doutorado) em andamento?

() SIM Qual? Instituição? _____

() Não

7 – Possui cursos na área da Educação Especial?

() Sim

() Não

Quais? _____

Em que Instituições realizou? _____

Em que ano concluiu os cursos? _____

8 - No geral, quanto tempo trabalha como professor?

9 – Quanto tempo trabalha como professor da educação básica?

10 – Quanto tempo trabalha na atual Escola Cívica-Militar?

11 – Qual cargo? Qual função?

12 – Leciona para quais etapas escolares (turmas, séries) na atual escola cívico-militar?

a. Anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano)

b. Anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano)

c. Ensino Médio

13 – Trabalha em outra escola?

() Sim

() Não

Se sim, qual? _____ Em que instituição? _____ Desde quando? _____

14 – Possui outro trabalho?

() Sim

() Não

Se sim, qual cargo? _____ Onde? _____ Desde quando? _____

BLOCO EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO ESPECIAL

1 – Você já trabalhou, como professor, de alunos público-alvo da educação especial?

() SIM

() NÃO

2 - Atualmente, a escola em que você trabalha possui matrículas de alunos público-alvo da educação especial - PAEE (aluno com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação)?

() SIM

() NÃO

3 – Se SIM, qual o perfil das matrículas dos alunos público-alvo da educação especial na escola?

- a. Baixa visão
- b. Cego
- c. Deficiência auditiva
- d. Surdo
- e. Deficiência física
- f. Deficiência intelectual
- g. Deficiências Múltiplas
- h. Surdocegueira
- i. Transtorno do espectro autista
- j. Altas habilidades/superdotação
- k. Outros?
- l. NÃO SE APLICA

4 – Se NÃO, a escola tinha quais matrículas de alunos PAEE?

- a. Baixa visão
- b. Cego
- c. Deficiência auditiva
- d. Surdo
- e. Deficiência física
- f. Deficiência intelectual
- g. Deficiências Múltiplas
- h. Surdocegueira
- i. Transtorno do espectro autista
- j. altas habilidades/superdotação
- k. Outros?
- l. NÃO SE APLICA

5– Na atual escola cívico-militar que trabalha, você possui alunos público-alvo da educação especial nas turmas em que ministra as aulas?

() SIM

() NÃO

6 – Se SIM, qual o perfil dos alunos público-alvo da educação especial que você possui nas suas turmas?

- a. Baixa visão
- b. Cego
- c. Deficiência auditiva
- d. Surdo
- e. Deficiência física
- f. Deficiência intelectual
- g. Deficiências Múltiplas
- h. Surdocegueira
- i. Transtornos globais do desenvolvimento
- j. Transtorno do espectro autista
- k. altas habilidades/superdotação
- l. Outros?
- m. NÃO SE APLICA

7- Com o processo de militarização da escola em que trabalha, você percebeu se houve mudanças em relação a participação dos alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE) nas aulas de Educação Física?

- a. Sim. Quais? _____
- b. Não
- c. Não se aplica

ADICIONAL

8 – Você gostaria de continuar colaborando na pesquisa?

- SIM
- NÃO

9 – Se SIM, será realizado uma entrevista para compreender melhor a relação entre educação física e educação especial em sua escola. Você prefere que essa entrevista seja realizada por:

- ligação telefônica
 - chamada de voz por WhatsApp
 - chamada de vídeo por WhatsApp
 - plataformas de videoconferências, como Google Meet ou Zoom
- Outras? _____

10 – Espaço reservado para comentários, complementos, dúvidas ou sugestões.

**ANEXO 03 – ROTEIRO DE PERGUNTAS / ENTREVISTA
SEMISTRUTURADA**

O QUE É EDUCAÇÃO FÍSICA? O QUE É EDUCAÇÃO ESPECIAL?

1 – Para você, qual o papel da Educação Física na formação dos alunos da educação básica?

2– Para você, qual é o papel da Educação Física para alunos público-alvo da educação especial - PAEE (aluno com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação)?

3 – Por que a escola possui ou deixou de ter matrículas de alunos público-alvo da educação especial? Por quais razões tem ou tinha tais matrículas?

4 – Se você possui alunos PAEE nas suas turmas, de que forma eles frequentam ou participam das suas aulas? Como desenvolve a sua prática pedagógica?

5 – Na escola em que atua quais são as medidas, decisões ou adaptações para melhorar o processo de ensino e aprendizagem do aluno PAEE no contexto geral?

6 – Nas aulas de Educação Física, você realiza quais tipos de adequações curriculares e de ensino e aprendizagem? Que modificações precisou realizar na prática pedagógica?

7 – Nas aulas de Educação Física, o que poderia melhorar a participação do aluno PAEE? Que tipo de serviços, recursos e materiais didáticos-pedagógicos poderiam melhorar o processo de ensino e aprendizagem para os alunos PAEE nas aulas de Educação Física?

8– Como você vê o processo de militarização na escola em que trabalha? Como tem sido a sua experiência de trabalho com a mudança da escola para um modelo cívico-militar?

9– Você percebeu se houve modificações nas aulas de Educação Física com a militarização da escola? Poderia nos dar exemplos?

10 – Se a escola tinha matrícula de alunos PAEE anteriormente (antes do processo de militarização), de que forma os alunos público-alvo da Educação Especial participavam das aulas de Educação Física? Como essa participação ocorria? Poderia nos exemplificar?

11 – Com a militarização da escola, de que forma os alunos público-alvo da Educação Especial participam das aulas de Educação Física? Como essa participação ocorre? Poderia nos dar exemplos?

ANEXO 04 – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA (CEP)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RORAIMA - UFRR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Educação Física escolar para os alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas cívicos-militares do estado de Roraima

Pesquisador: LEONARDO SOBRINHO CAMARA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 47407121.6.0000.5302

Instituição Proponente: Universidade Federal de Roraima - UFR

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.910.309

Apresentação do Projeto:

A Educação Física Escolar é um dos temas bastante privilegiado pelos professores e pesquisadores da área da Educação. À medida que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) começou a ser implementada em todo território nacional, os professores e pesquisadores da Educação Física necessitaram aprofundar e ampliar o campo de investigação. A Educação Física Escolar para alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação – que constituem o público-alvo da Educação Especial - tem sido desenvolvida ao longo da história e pesquisa da educação brasileira, mas a política de Educação Inclusiva gerou uma demanda maior de investigação. Tal política implicou na garantia do direito da matrícula nas escolas de Educação Básica, a oferta do Atendimento Educacional Especializado, a transversalidade das modalidades de ensino e práticas pedagógicas tidas como inclusivas. Nesse sentido, alguns professores pesquisadores adotam o termo Educação Física Inclusiva, com o objetivo de qualificar o trabalho pedagógico na proposta de uma sociedade inclusiva, justa e igualitária.

Além desse termo, há o conceito de Educação Física Adaptada, forjada no contexto de uma política integradora ou de integração escolar, que foi direcionada para o trabalho educacional com os alunos com deficiência física, visando “normalizar” os corpos, tornando os úteis e produtivos. Há coletivos de pesquisadores que visam ressignificar esse termo conforme as perspectivas

Endereço: Av. Cap. Ene Garcez, nº 2413, UFRR, Campus Paricarana, Bloco PRPPG/UFRR, Sala CEP/UFRR.
Bairro: Aeroporto **CEP:** 69.310-000
UF: RR **Município:** BOA VISTA
Telefone: (95)3621-3112 **Fax:** (95)3621-3112 **E-mail:** coep@ufr.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RORAIMA - UFRR**



Continuação do Parecer: 4.910.309

a Covid-19, como distanciamento social, escolha de lugares ventilados, uso de máscaras, entre outras ações de biossegurança.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências identificadas na avaliação anterior (ausência de critérios de exclusão da população; necessidade de inclusão dos benefícios no TCLE; problemas na carta de anuência; e cronograma inadequado) foram devidamente sanadas, não sendo observados novos óbices éticos. Desta forma, recomenda-se a aprovação do protocolo de pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1691308.pdf	11/07/2021 15:38:55		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	EDUCACAO_FISICA_ESCOLAR_PARA_OS_ALUNOS_PUBLICO_ALVO_DA_EDUCACAO_ESPECIAL_NAS_ESCOLAS_CIVICO_MILITARES_DO_ESTADO_DE_RORAIMA.pdf	11/07/2021 15:38:24	LEONARDO SOBRINHO CAMARA	Aceito
Outros	LISTA_DE_PENDENCIAS_RESOLVIDAS.pdf	11/07/2021 15:37:33	LEONARDO SOBRINHO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	CARTA_DE_ANUENCIA.pdf	11/07/2021 15:37:01	LEONARDO SOBRINHO CAMARA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PESQUISA.pdf	11/07/2021 15:36:27	LEONARDO SOBRINHO CAMARA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	01/02/2021 16:14:48	LEONARDO SOBRINHO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Cap. Ene Garcez, nº 2413, UFRR, Campus Paricarana, Bloco PRPPG/UFRR, Sala CEP/UFRR.
Bairro: Aeroporto **CEP:** 69.310-000
UF: RR **Município:** BOA VISTA
Telefone: (95)3621-3112 **Fax:** (95)3621-3112 **E-mail:** coep@ufrr.br