



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

RAISSA FORTE PIRES CUNHA

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS SOBRE
INCLUSÃO ESCOLAR DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE
FORTALEZA

FORTALEZA

2015

RAISSA FORTE PIRES CUNHA

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS SOBRE INCLUSÃO
ESCOLAR DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Inclusiva
Linha de Pesquisa: Desenvolvimento,
Linguagem e Educação da Criança.
Eixo: Escola e Educação Inclusiva

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Leite
Limaverde Gomes
Co-orientadora: Profa. Dra. Maria Eleni
Henrique da Silva

FORTALEZA

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- C98e Cunha, Raissa Forte Pires.
Educação física escolar : concepções e princípios sobre inclusão escolar de professores da rede municipal de Fortaleza / Raissa Forte Pires Cunha. – 2015.
126 f. : il. color., enc. ; 30 cm.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2015.
Área de Concentração: Educação inclusiva.
Orientação: Profa. Dra. Adriana Leite Limaverde Gomes.
Coorientação: Profa. Dra Maria Eleni Henrique da Silva.
- 1.Educação física para crianças deficientes – Estudo e ensino – Fortaleza(CE). 2.Professores de educação física – Formação – Fortaleza(CE). 3.Professores de educação física – Fortaleza(CE) – Atitudes. 4.Professores de crianças deficientes – Fortaleza(CE). 5.Educação inclusiva – Fortaleza(CE). 6.Prática de ensino – Fortaleza(CE). 7.Escolas municipais – Fortaleza(CE). I. Título.

CDD 613.707108131

RAISSA FORTE PIRES CUNHA

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS SOBRE INCLUSÃO
ESCOLAR DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação Inclusiva.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Leite
Limaverde Gomes

Co-orientadora: Profa. Dra. Maria Eleni
Henrique da Silva

Aprovada em: 31/07/2015.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Adriana Limaverde Gomes (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a Dr^a Maria Eleni Henrique da Silva
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a Dr^a Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

AGRADECIMENTOS

Agradecer neste momento é uma oportunidade de demonstrar minha gratidão e carinho por pessoas que contribuíram de forma objetiva e subjetiva na construção deste trabalho e na construção do meu ser. Sem a colaboração de vocês a concretização deste estudo não seria possível.

A Deus e as energias boas deste universo que me permitiram prosseguir, mesmo com todas as dificuldades que encontrei no percurso.

A orientadora Prof^ª Dr^ª Adriana Leite Limaverde Gomes, pela competência e respeito com que vem conduzindo este processo, por todas as suas considerações e orientações que foram muito relevantes para esta pesquisa.

A minha co-orientadora Prof^ª Dr^ª Maria Eleni Henrique da Silva que assim como eu é Educadora Física e fez considerações importantíssimas acerca da área para este trabalho.

Ao Prof Dr Jean Robert Poulin que deu um livro que muito contribuiu para a realização deste trabalho.

A Professora Dr^ª. Adriana Inês de Paula que desde a minha graduação tem me estimulado a estudar e trabalhar com pessoas com deficiência. Esse certamente é o caminho que faz meu coração vibrar!

Aos professores examinadores deste estudo, em especial a Prof^ª Dr^ª Rita de Cássia Magalhães, sinto-me honrada por tê-la em minha banca examinadora. Obrigada por todas as considerações sobre o meu trabalho.

Aos funcionários da Secretaria do Programa de Pós em Educação Brasileira que sempre se demonstraram atenciosos comigo.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pela concessão da bolsa de mestrado e pelo apoio financeiro para a realização desta pesquisa.

Aos professores de Educação Física desta pesquisa que protagonizaram comigo o trabalho que se resultou nesta dissertação. Sem a participação de vocês, esse trabalho não existiria. Muito obrigada!

As minhas amigas, queridas, que acompanharam a minha trajetória neste primeiro ano com contribuições também significativas: Celiane, Gerluce e Edlane. Não tenho nem palavras para demonstrar tamanha gratidão por ter vocês em minha vida.

Aos meus amigos Diego e Renata que me estimularam com palavras de incentivo e que me apoiaram emocionalmente durante todo esse processo. Muitas vezes vocês me viram chorar, e agora estão aqui comigo compartilhando essa conquista. Certamente, vocês são meus amigos anjo desta vida.

A minha amiga Vanessinha que me contagiou com seu sorriso nos momentos em que eu estava muito desanimada. Cada gargalhada valeu apenas.

Ao meu amigo Júlio César que, muitas vezes, me abriu os olhos e me mostrou um pouco de sensatez nos momentos em que estava bastante desestimulada.

A minha família, por toda paciência e apoio que tiveram tido comigo. O apoio de vocês foi essencial para realização deste trabalho.

Aos meus alunos com deficiência que me inspiraram a construir esse trabalho, e certamente me inspirarão a construir outros. Vocês são meu guia e minha inspiração, e é para vocês que eu dedico este estudo.

A todos minha gratidão!

“Através dos outros nos tornamos nós
mesmos” (Vygotsky).

RESUMO

Na presente pesquisa objetivou-se analisar as concepções e os princípios de educação escolar inclusiva que caracterizam as ações pedagógicas de professores de Educação Física que acolhem estudantes com deficiência sensorial, física e/ou intelectual. Fundamentou-se na perspectiva sociointeracionista, destacando-se especialmente as contribuições de Vygotsky sobre a importância da mediação. Outros autores também fundamentaram este estudo tais como Aguiar e Duarte (2005); Cidade e Freitas (2002); Figueiredo (2006; 2011); Mantoan (2003); Mauerberg De Castro (2011); Mittler (2003); Rodrigues (2006); Ropoli *et al.* (2010). A metodologia de natureza qualitativa caracterizou-se como um estudo de casos múltiplos. Participaram deste estudo dois (2) professores de Educação Física da rede regular de ensino pública de Fortaleza, que acolhem em suas aulas estudantes com deficiência sensorial, física e/ou intelectual. Os procedimentos de coletas de dados consistiram na aplicação de entrevistas e observações das aulas dos sujeitos participantes, com base em uma escala construída para esse fim. Os resultados deste estudo evidenciaram que as barreiras à aprendizagem e à participação dos estudantes com deficiência, nas aulas de Educação Física, são uma constante na prática dos professores sujeitos desta pesquisa. Em relação ao discurso, as falas dos professores indicaram um descompasso em seus depoimentos acerca da inclusão escolar, que reflete em suas práticas, visto que estas não favorecem a inclusão dos estudantes com deficiência. Conclui-se que é preciso um maior investimento na formação dos professores de Educação Física, para que estes possam utilizar recursos, materiais e estratégias que favoreçam a inclusão dos estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física.

Palavras chaves: inclusão, Educação Física, práticas pedagógicas.

ABSTRACT

In the present study aimed to analyze what concepts and principles of inclusive education that characterize the educational activities of Physical Education teachers who receive students with sensory, physical and / or intellectual disabilities. It was based on sociointeractionist perspective, highlighting especially the contributions of Vygotsky about the importance of mediation. Other authors also substantiate this study such as Aguiar e Duarte (2005); Cidade e Freitas (2002); Figueiredo (2006; 2011); Mantoan (2003); Mauerberg De Castro (2011); Mittler (2003); Rodrigues (2006); Ropoli *et al.* (2010). The qualitative methodology was characterized as a multiple case study. The study included two (2) Physical Education teachers from regular public education of Fortaleza, that have students in their classes with sensory, physical and / or intellectual disabilities. The data collection procedures consisted of applying interviews and observations of the classes of subjects participating on the basis of a constructed scale for this purpose. The results of this study showed that the barriers to learning and participation of students with disabilities in physical education classes are a constant practice of the subject teachers of this research. Regarding the discourse, the discourse of teachers indicated a gap in their statements about the school inclusion, reflecting on their practices, since they do not favor the inclusion of students with disabilities. We conclude that we need greater investment in the training of physical education teachers, so they can use resources, materials and strategies for the inclusion of students with disabilities in physical education classes.

Key-words: inclusion, Physical Education, pedagogical practices

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Frequência de respostas do tópico “Relação professor/aluno com deficiência” da escala de observação	78
Tabela 02 - Frequência de respostas do tópico “Organização da aula e dos materiais a serem utilizados na aula” da escala de observação	89
Tabela 03 - Frequência de respostas do tópico “Conteúdo das aulas na perspectiva da inclusão” da escala de observação	96
Tabela 04 - Frequência de respostas do tópico “Estratégias de ensino” da escala de observação	106

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Quadra coberta da escola	54
Imagem 2 - Quadra coberta da escola	55
Imagem 3 - Material Esportivo	55
Imagem 4 - Aluno com deficiência intelectual do professor EF1 disperso	80
Imagem 5 - Aluno com deficiência intelectual do professor EF2 disperso	80
Imagem 6 - Jogos de estafeta	83
Imagem 7 - Parte dos alunos sentados no chão, esperando sua vez de jogar	83
Imagem 8 - Aluno com deficiência organizando o material	90
Imagem 9 - Modificação do material – bola de volei X bola de peso mais leve	91
Imagem 10 - Uso de um sinal visual – cartões coloridos	92
Imagem 11 - Brincadeira da pirâmide humana	103
Imagem 12 - Aluno com deficiência sendo o topo da pirâmide	104

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
1.1	Problematizando: o que as pesquisas apontam	12
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E REVISÃO DE LITERATURA	20
2.1	A perspectiva de Vygotsky na construção da prática pedagógica inclusiva	20
2.2	A inclusão escolar	24
2.3	Educação Física Escolar na Perspectiva da Inclusão	38
3	O CAMINHO PERCORRIDO PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	49
3.1	Natureza da pesquisa	49
3.2	Cenário da pesquisa	51
3.3	Sujeitos Participantes	55
3.4	Procedimentos e Instrumentos de coletas de dados	57
3.4.1	<i>Entrevistas</i>	57
3.4.2	<i>Observação</i>	58
3.4	Formas de registro	60
3.6	Planejamento das Análises	61
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	63
4.1	Incluir é: concepções dos professores de educação física acerca da inclusão escolar	63
4.2	Como incluir alunos que apresentam deficiência nas aulas de Educação Física	86
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
	REFERÊNCIAS	116
	APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA	123
	APÊNDICE B - ESCALA DE OBSERVAÇÃO	125

1 INTRODUÇÃO

Opte por aquilo que faz seu coração vibrar.

(OSHO)

Algumas considerações pessoais

O presente estudo situa-se na área de Educação Especial, na perspectiva da inclusão escolar de estudantes com deficiência e, também, na área de Atividade Física Adaptada que envolve atividades físicas para pessoas com deficiência.

O encanto por pesquisar esses temas originou-se da minha trajetória profissional, vinculada desde a graduação em Educação Física na Universidade Federal do Ceará (UFC), aos estudos voltados para educação de pessoas com deficiência.

No período da graduação, entre 2008 a 2012, participei como bolsista de um projeto de extensão no Laboratório de Atividade Motora Adaptada da Universidade Federal do Ceará - LAMAPA UFC. Neste laboratório da UFC, tive a oportunidade de vivenciar na teoria e na prática experiências com crianças, adolescentes e adultos com deficiências em programas de atividades físicas, sobretudo natação, atletismo, recreação e basquete. Além dessas experiências com esse público, semanalmente participei de sessões de estudos, que abordavam temas relacionados a atividades físicas para pessoas com deficiência. Ao longo desse período, ampliei os conhecimentos pedagógicos relacionados à Educação Física para pessoas com deficiência, desde os esportes paraolímpicos até as atividades realizadas no espaço escolar.

No curso de Bacharel em Educação Física, não tive experiência de estágios em escolas, mas presenciei muitos relatos de alunos, pais e professores sobre a realidade vivenciada pelas crianças com deficiência nas aulas da Educação Física escolar. Comumente eles descreviam situações nas quais a presença das crianças com deficiência nas aulas de Educação Física destinava-se, apenas, a participação das aulas teóricas. Eles também se queixavam que nas aulas práticas, os alunos com deficiência realizavam atividades diferentes das dos demais alunos, aspecto que não caracterizava um contexto de inclusão escolar.

Todos esses relatos me instigavam, visto que percebia na vida cotidiana que muitos alunos que apresentam deficiência têm capacidade de desenvolvimento físico e motor. Mesmo não conhecendo diretamente a realidade escolar daquelas crianças, eu acreditava que elas tinham capacidade de realizar inúmeras atividades físicas, porque também vivenciava a experiência de movimento com estudantes com deficiência no laboratório da UFC.

Os relatos dos professores que excluíaam os estudantes com deficiência das aulas de Educação Física proporcionaram-me algumas indagações: por que os professores não promoviam atividades que acolhessem todos os estudantes? Como propor atividades que favorecessem a participação de todos os estudantes?

Com base nos relatos mencionados, e em algumas indagações individuais do trabalho docente da Educação Física escolar para todos os estudantes, motivei-me a aprofundar conhecimentos a respeito da atividade física para pessoas com deficiência. Pareceu-me importante investigar como estava acontecendo à inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física. Se durante minha graduação eu me dediquei a realizar estudos tendo como sujeitos os estudantes com deficiência, em meu mestrado, optei por escutar e observar os professores. Foi com base nessas inquietações que decidi investigar as concepções e os princípios sobre educação escolar inclusiva, que caracterizam as práticas pedagógicas de professores de educação física que acolhem alunos com deficiência sensorial, física e/ou intelectual.

No subitem a seguir apresento a problematização do objeto de estudo desta pesquisa com base em um levantamento de pesquisas na área.

1.1 Problematizando o objeto de estudo: o que as pesquisas apontam

Depois de decidido o que iríamos investigar, passamos a procurar pesquisas que poderiam contribuir para a realização de nosso estudo com o intuito de identificar caminhos, quais os temas mais pesquisados, e evidenciar o conhecimento que já foi elaborado e quais as lacunas existentes no âmbito da temática que propomos.

Iniciamos nosso levantamento de estudos no portal da CAPES¹, a partir da seleção do período de 2000 a 2014, e definimos as seguintes palavras-chave: Educação Física e Inclusão. Tomando como base essas palavras, identificamos 26 estudos que tinham como sujeitos de pesquisa professores de Educação Física. Agrupamos as pesquisas por temas, dos quais 18 tratavam de temas tais como as atitudes, as opiniões, as concepções e os conhecimentos dos professores de Educação Física sobre inclusão; cerca de 7 estudos abordavam a formação dos professores de Educação Física na perspectiva da inclusão; e apenas 1 deles tratava especificamente das práticas pedagógicas na Educação Física.

¹ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Realizamos um segundo levantamento de estudos no Google Scholar, no mesmo período anteriormente mencionado, com as palavras chaves: Educação Física e Inclusão. A partir da definição dessas palavras identificamos 66 investigações que tinham como sujeitos de pesquisa professores de Educação Física. Agrupamos as pesquisas em temas e 26 delas abordavam as atitudes, as opiniões e os conhecimentos dos professores de Educação Física sobre a inclusão escolar de todos os alunos; outras 12 abordavam a formação, a capacitação e a preparação adequada dos professores no contexto da inclusão; e 16 investigações tratavam sobre a prática pedagógica dos professores de Educação Física na inclusão escolar de todos os alunos. Identificamos também 12 artigos relacionados à prática pedagógica, que abordavam a ação e/ou intervenção do professor face ao processo de ensino e aprendizagem na inclusão e a utilização pelos professores de estratégias/recursos para acessibilidade de todos os alunos.

Ao realizar esse exercício de levantamento das produções acadêmicas próximas à temática que propomos, percebemos que, no meio educacional, muito tem se discutido os impactos de um programa de Educação Física na perspectiva da Inclusão escolar destinado aos estudantes com deficiência.

Neste trabalho de identificação de estudos, percebemos também que as constantes discussões a respeito da Educação Física e inclusão têm sido objeto de inúmeras pesquisas que abordam, principalmente, a formação docente inicial e continuada (CHICON, 2013; CRUZ; TASSA; SCHNECKENBERG 2014; PENAS 2012; NASCIMENTO; CHICON, 2011; TAVARES; KRUG, 2012); outros estudos abordam as atitudes, os conhecimentos e as concepções dos professores a respeito do trabalho escolar na Educação Física na perspectiva da inclusão (CUNHA, 2006; CONCEIÇÃO; KRUG; VENSON, 2013; FALKENBACH, 2010; FIORINI, 2011; GORGATTI E ROSE JUNIOR, 2009; GUTIERRES FILHO *et al.*, 2012). E há, também, pesquisas que se centram nas práticas pedagógicas inclusivas dos professores de Educação Física (CIDADE E FEITAS, 2002; FALKENBACH; FREITAS; LEUCAS, 2009; MAHL, 2012; SOUZA; PICH, 2013; WERLE; DREXSLER, 2007; VITAL, 2013).

Entre as pesquisas mencionadas, para a realização do presente estudo, selecionamos as de Chicon (2013), Falkenbach, Werle e Drexler (2007), Freitas e Leucas (2009), Gorgatti e Rose Junior (2009) e Souza e Pich (2013) que, além de se aproximarem da temática que abordaremos nesta pesquisa, dão uma importante contribuição teórica para a construção da mesma.

A tese de Chicon (2013) investigou a prática pedagógica dos professores de Educação Física. A pesquisa se centrou na formação continuada de professores de Educação Física na

perspectiva da inclusão, a partir da reflexão da prática pedagógica dos sujeitos participantes de sua investigação. Objetivou também compreender a prática pedagógica inclusiva experimentada pelos professores de Educação Física na escola, por meio de suas narrativas. A metodologia baseou-se na pesquisa-ação. Participaram deste estudo 8 professores de Educação Física que faziam parte de um grupo de formação chamado de *Grupo Operativo de Formação*. Nesses encontros realizados com o pesquisador, os professores escolhiam os temas e falavam de sua realidade educacional. A proposta de mediação pedagógica inclusiva ocorria a partir de estudo de textos, exibição de filmes, depoimentos, resolução de situação problema, entre outros.

Como resultado do estudo, Chicon (2013) percebeu que é no exercício da docência e na reflexão de sua prática que o professor de Educação Física pode inovar e construir novas alternativas para desenvolver seu trabalho. Como orientações para a prática, o estudo pôs em relevo: a atitude acolhedora e mediadora do professor; a parceria do educador com os alunos nas práticas inclusivas; a prática dialógica e problematizadora na aula; a gestão da aula – planejamento; a troca de experiência entre os profissionais; a paciência pedagógica para ensinar; a sensibilidade para escutar e compreender o outro; o trabalho em duplas e em pequenos grupos.

Apesar de não investigarmos diretamente a formação dos professores e de não realizarmos uma pesquisa-ação, nosso estudo se assemelha ao de Chicon (2013), visto que também objetiva compreender a prática pedagógica inclusiva experimentada pelos professores de Educação Física na escola regular que acolhem em suas aulas estudantes com deficiência.

O estudo realizado por Souza e Pich (2013) investigou o processo de reconstrução das práticas pedagógicas do professor na implantação da Educação Física na perspectiva da inclusão. Em seu estudo, os pesquisadores criticaram os modelos de formação inicial de professores de Educação Física em face da corrente inclusão dos estudantes com deficiência. Eles afirmaram que a formação inicial dos professores sugeria uma lacuna na orientação prática-pedagógica de cunho crítico-reflexiva.

A pesquisa de Souza e Pich (2013) também evidenciou que havia carência na formação continuada dos professores de Educação Física na perspectiva da inclusão escolar de estudantes com deficiência. Esse estudo ainda indicou que os professores apresentavam concepções de inclusão pautadas pelos códigos da instituição esportiva, sugerindo que os professores não tiveram acesso em sua formação inicial aos conteúdos referentes aos princípios da inclusão. Assim, o conteúdo disciplinar previsto no currículo da disciplina avaliava o aluno quanto ao seu rendimento esportivo, o que não condizia com a avaliação

reflexiva que deveria caracterizar a perspectiva inclusiva. A investigação realizada, por meio da metodologia da pesquisa-ação, constatou que as propostas nas aulas de Educação Física sofreram resistência para sua legitimação por parte dos professores que condicionaram suas práticas escolares pelos códigos do esporte. No entanto, os estudantes demonstraram não estar impregnados dos significados de rendimento e de concorrência esportiva. Enquanto os professores aceitavam como meta suficiente para o estudante com deficiência a sua aceitação pela turma, esses estudantes almejavam a meta da aptidão motora e do rendimento.

Por fim, Souza e Pich (2013) verificaram que, no percurso da pesquisa, os professores realizaram as ações inclusivas reorientadas com êxito, mas apresentaram dificuldades para internalizar a concepção de inclusão, e afirmar esta abordagem como orientação legítima da prática pedagógica da Educação Física escolar.

No nosso estudo, assim como o de Souza e Pich (2013) abordaremos questões como os conteúdos abordados nas aulas dos professores, assim como as ações pedagógicas que promovem a inclusão. Entretanto, nosso estudo se diferencia dos autores mencionados, visto que objetivamos identificar as concepções dos professores sobre inclusão.

Destacamos também outro estudo realizado por Falkenbach, Werle e Drexler (2007) pela proximidade temática com nossa investigação. Esses autores investigaram as práticas pedagógicas de inclusão na Educação Física no ensino regular. Neste estudo, os autores realizaram entrevistas semi-estruturadas com diretoras, professoras e coordenadoras pedagógicas das escolas municipais e estaduais de três municípios localizados na Região do Vale do Taquari, no interior do Rio Grande do Sul. Além das entrevistas, os pesquisadores realizaram análise documental dos projetos pedagógicos e dos planos de ensino. Como resultado da realidade investigada, os autores destacaram que as escolas, na sua maioria, atribuíam importância para a temática da inclusão, no entanto algumas escolas apresentaram dificuldades quanto à compreensão da inclusão escolar. Eles verificaram que a inclusão era considerada uma novidade e era compreendida pelos educadores, de forma incômoda, como sendo uma obrigação. Em parte das escolas, eles observaram que as adaptações pedagógicas eram atribuições de apenas uma parcela da comunidade escolar e a qualificação disponibilizada não era suficiente. No que se refere em particular à Educação Física, os pesquisadores perceberam que sua prática era desvalorizada, principalmente em se tratando de práticas com crianças que apresentavam alguma deficiência. Por outro lado, os pesquisadores identificaram ações isoladas de professores que demonstravam avanços e possibilidades no trabalho com crianças que apresentam deficiência.

O estudo realizado por Gorgatti e Rose Junior (2009), teve como objetivo analisar as percepções dos professores de Educação Física do sistema regular de ensino diante da inclusão de alunos com deficiência em suas aulas. As percepções dos professores foram diagnosticadas através do uso de uma escala com 18 afirmações que tinham como alternativa de resposta “não se aplica”, “discordo totalmente”, “discordo quase totalmente”, “concordo quase totalmente” e “concordo totalmente”. O resultado do estudo apontou que os professores possuíam tendências negativas em relação à inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física, demonstravam pessimismo quanto a possibilidade de incluir esses estudantes, e não se sentiam preparados para lidar com eles.

Nosso estudo também teve como objetivo identificar as concepções dos professores sobre a inclusão de alunos com deficiência nas aulas, mas, no nosso caso, investigamos as aulas dos professores e quais os princípios inclusivos que norteavam a prática dos mesmos.

O estudo dos autores mencionados, Freitas e Leucas (2009) pesquisaram as práticas pedagógicas no âmbito da Educação Física, adotando Leontiev como eixo norteador da análise. O estudo objetivou compreender e analisar as práticas cotidianas construídas por um professor de Educação Física para a inclusão de um estudante com deficiência em suas aulas. Os autores partiram da pergunta: *que fatores contribuem para que o professor de Educação Física, na escola comum, construa alternativas para a inclusão de alunos com deficiência em suas aulas?* A metodologia consistiu no estudo de caso de um professor de Educação Física que possuía em suas aulas um estudante com deficiência física decorrente de paralisia cerebral. Como instrumento, os autores utilizaram observações das aulas e diários de campo.

A pesquisa de Freitas e Leucas (2009) revelou que, em sua investigação, o professor de Educação Física observado, diante da necessidade de proporcionar diferentes aprendizagens ao estudante com deficiência, recorria a diferentes atividades, e adaptava suas ações e intervenções a partir das ações e reações do estudante. Além disso, a prática pedagógica do professor de Educação Física pesquisado estava em sintonia com a proposta curricular da escola, cuja concepção de Educação Física favorecia a construção de propostas alternativas de inclusão escolar.

Freitas e Leucas (2009) constataram que as experiências do professor, ou seja, seu contexto social, histórico e cultural – a sua história de vida, e ainda sua experiência como estudante, a formação acadêmica e as interações sociais influenciam suas ações e reações como professor. E, por fim, eles apresentaram sugestões de intervenções na prática pedagógica a favor da inclusão dos alunos com deficiência.

Nossa pesquisa não aborda diretamente a formação continuada dos professores. No entanto, concordamos que conhecer como os professores pensam a inclusão, dialogar as dúvidas e os desafios encontrados, e possibilitar a reflexão de suas ações pedagógicas inclusivas são fatores que podem favorecer a construção e a reconstrução de práticas pedagógicas inclusivas dos professores, que vivenciam em suas aulas a experiência de incluir todos os estudantes nas atividades.

Tomando como referência os estudos mencionados, ressaltamos que nossa investigação se aproxima daquela desenvolvida por Souza e Pich (2013) e Gorgatti e Rose Junior (2009) principalmente no que se refere à preocupação quanto às concepções de inclusão escolar dos professores. Entretanto, nos deteremos não só a examinar as concepções de inclusão escolar dos professores de Educação Física, mas também as ações pedagógicas desenvolvidas por esses professores, que poderão estar vinculadas ou não a uma proposta pedagógica inclusiva, conforme objetivou Freitas e Leucas (2009), Chicon (2013) e Falkenbach, Werle e Drexler (2007).

Com base nos resultados das pesquisas mencionadas, torna-se evidente o crescente interesse de trabalhos acadêmicos que investigam a Educação Física na perspectiva da inclusão, sobretudo a Educação Física Escolar. O atendimento as diferenças se configura como um desafio, a partir do momento em que a presença do estudante com deficiência na escola não é mais uma opção, mas uma realidade. Dessa forma, os professores são convocados a repensarem suas concepções de ensino e de inclusão, bem como suas ações pedagógicas pautadas na valorização das diferenças de cada ser humano, que tem o direito a uma educação plena que respeite seus limites e possibilidades.

Assim, os estudos aqui destacados trouxeram contribuições importantes para a realização de nossa investigação, seja nas formas de organização dos métodos, como nos aportes teóricos, e objetivos das pesquisas. Ressaltamos ainda que a realização do levantamento dessas pesquisas nos possibilitou ter uma visão geral sobre o que se tem produzido sobre a Inclusão e Educação, assim como mostrou-nos o quão relevante é discutir esses temas. Consideramos que no atual cenário das políticas públicas na educação inclusiva, faz-se necessário que a academia contribua com mais estudos que apresentem e discutam a realidade Educação Física escolar na perspectiva da inclusão.

É relevante considerar ainda que o papel do educador físico na prática educativa, também se constitui numa prática social. Como pesquisadoras e professoras que debatem, e abordam em sua prática a inclusão, almejamos ultrapassar a relação escolar para atingir a própria sociedade.

Dessa forma, nosso estudo confere a possibilidade de contribuir com os professores de Educação Física Escolar de Fortaleza, que ao ler esse trabalho possam se identificar com alguma situação vivenciada pelos professores desta pesquisa, e a partir disso, através de uma reflexão da própria prática, possam eliminar as barreiras que os impedem de realizar a inclusão de todos os alunos nas aulas de Educação Física.

Diante do exposto, apresentamos as questões que nortearam essa pesquisa:

- Quais as concepções de inclusão escolar de professores de Educação Física que acolhem estudante com deficiência em suas aulas?
- Que princípios caracterizam uma aula de Educação Física na perspectiva da inclusão escolar?
- Quais as ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores de Educação Física em suas aulas no contexto da inclusão escolar de estudante com deficiência sensorial, física e/ou intelectual?
- De que modo os professores desenvolvem ações pedagógicas em consonância com os princípios da inclusão escolar nas aulas de Educação Física?

Com suporte nesses questionamentos, a presente pesquisa objetivou analisar as concepções e os princípios de educação escolar inclusiva que caracterizam as práticas pedagógicas de professores de Educação Física que acolhem estudante com deficiência sensorial, física e/ou intelectual.

Como desdobramento do objetivo geral, apresentamos os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar e analisar as concepções de educação inclusiva de professores de Educação Física que acolhem estudante com deficiência sensorial, física e/ou intelectual em suas aulas;
- b) Identificar e analisar os princípios de educação escolar inclusiva, segundo a literatura da área, que referenciam a ação pedagógica de professores de Educação Física;
- c) Caracterizar as ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores de Educação Física em suas aulas no contexto da inclusão escolar de estudantes com deficiência sensorial, física e/ou intelectual.

Na pretensão de atingir os objetivos supracitados, esta investigação se dirigiu metodologicamente para a realização de uma pesquisa qualitativa configurada como estudo de caso, tendo como sujeitos 2 professores de Educação Física da rede de ensino público de

Fortaleza. Para isso, elaboramos instrumentos para a aplicação de entrevista e de observação. O procedimento metodológico será descrito em um capítulo subsequente.

Intencionamos ampliar a produção científica da inclusão escolar de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física, através dos aportes teóricos selecionados e da pesquisa empírica realizada, possibilitando também a construção de uma Educação Física que acolhe as diferenças de todos.

Organizamos esta dissertação em 3 capítulos. O capítulo 1- **Fundamentação teórica e revisão de literatura** apresenta os referenciais teóricos que nortearam essa pesquisa com base nas contribuições de Vygotsky e sua teoria sóciointeracionista; discorreremos, também, o processo de exclusão a inclusão social; as contribuições da Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, destacando a legislação, os conceitos, as características e as transformações que permeiam a inclusão escolar; abordaremos ainda questões da inclusão na Educação Física, traçando um percurso histórico da Educação Física Escolar e a inclusão de crianças com deficiência, em seguida, contextualizamos a Atividade Física Adaptada e a influência na formação dos professores na perspectiva da inclusão, e , por último, discorreremos a inclusão nas aulas de Educação Física. No Capítulo 2 - **O caminho percorrido para o desenvolvimento da pesquisa** - detalhamos a metodologia, descrevendo toda a ação desenvolvida na realização desta pesquisa, desde a escolha do local e dos sujeitos, até os procedimentos e instrumentos utilizados. No Capítulo 3 - **Análise e discussão dos dados** - apresentamos os dados das pesquisas por meio de duas categorias intituladas - **Incluir é: concepções dos professores de educação física acerca da inclusão escolar**- e - **Como incluir alunos que apresentam deficiência nas aulas de Educação Física** -. Por fim, nas considerações finais, destacamos os aspectos mais relevantes no processo e apresentamos considerações importantes da inclusão nas aulas de Educação Física, conforme o que foi obtido nesta pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E REVISÃO DE LITERATURA

O valor de todo conhecimento está no seu vínculo com as nossas necessidades, aspirações e ações; de outra forma, o conhecimento torna-se um simples lastro de memória, capaz, apenas – como um navio que navega com demasiado peso – de diminuir a oscilação da vida quotidiana.

(V. O. Kliutchevski)

Neste estudo, partimos do pressuposto de que o aluno com deficiência é um ser intelectual e afetivo, que interage, pensa e participa da vida escolar e social, e que possui um desenvolvimento único, assim como os seus pares sem deficiência. Com base no potencial desses alunos, acreditamos que seu processo de desenvolvimento e de construção do conhecimento requer um olhar atento dos professores sobre os aspectos que envolvem suas aulas.

Tendo como base essa afirmação, esta pesquisa se apoiou nos pressupostos sociointeracionistas, especialmente nas contribuições de Vygotsky no que se refere à aprendizagem. Os conceitos de mediação e interação na perspectiva desse autor norteiam as práticas pedagógicas condizentes com a perspectiva da inclusão escolar. De acordo com Vygotsky (1926; 1935) o aprendizado resulta de trocas afetivas, cognitivas e físicas entre as pessoas, e é nessa perspectiva que se baseia a concepção de inclusão.

Para discutir o referencial teórico e as contribuições da literatura da área, organizamos esse capítulo em quatro subitens a saber: A perspectiva de Vygotsky na construção da prática pedagógica inclusiva; A inclusão escolar: legislação, conceitos, características e transformações; Inclusão e práticas pedagógicas inclusivas; Educação Física Escolar na Perspectiva da Inclusão.

2.1 A perspectiva de Vygotsky na construção da prática pedagógica inclusiva

As teorias educacionais sempre tiveram como preocupação compreender como acontece o processo de aprendizagem do ser humano. Nesta perspectiva, acreditamos ser necessária uma orientação pedagógica para a construção de práticas pedagógicas fundamentadas nos pressupostos de uma escola inclusiva.

Vygotsky (1926; 1935), um dos percussores da teoria sociointeracionista, compreende o homem como um ser que possui, durante seu desenvolvimento, além de um processo da maturação biológica, um processo histórico e cultural. Para esse autor, a complexa estrutura humana é compreendida como resultante do processo do desenvolvimento da história individual e social de cada pessoa.

Fundamentado nessa compreensão, Vygotsky define dois tipos de funções mentais: as funções psicológicas superiores e as funções psicológicas elementares. Segundo o teórico, as funções psicológicas superiores são de origem sociocultural, ou seja, são funções que caracterizam o comportamento do homem, como atenção voluntária, percepção, a memória, o pensamento. Segundo Vygotsky (1926) funções psicológicas superiores são aquelas que podem ser mediadas, ou seja, construídas nas ações que as pessoas têm entre si. Por outro lado, as funções psicológicas elementares são de origem biológica, tais como ações reflexas, reações automatizadas ou processos de associação simples.

Apoiado nas contribuições de Vygotsky, Borges (2010) afirma que a interação social desempenha um papel fundamental na formação do sujeito, principalmente no que condiz ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Segundo o autor, é por intermédio da relação com o outro que o sujeito interioriza as formas culturais e organiza o mundo subjetivo de cada um. Ele defende que o homem não tem acesso direto aos objetos, mas sim por meio de acessos mediados, através de recortes do real, operados pelos sistemas simbólicos (signos e instrumentos) de que dispõe. Assim, a construção do conhecimento se dá pela interação mediada por vários objetos. Vygotsky (2001) esclarece que a construção do conhecimento não se dá na relação do sujeito diretamente com a realidade, mas pela mediação feita por outro ser social, que pode se apresentar por meio da aquisição de objetos ou signos.

Assim, diante da importância da mediação no processo de formação do homem, é importante que o meio educacional propicie aos alunos situações e ambientes que favoreçam relações baseadas em princípios de colaboração e solidariedade entre eles, pois, uma vez que as crianças são consideradas sujeitos ativos do processo educacional, elas também se tornam mediadoras do conhecimento. Nesse contexto, a criança, ao mesmo tempo, que se expressa, torna-se capaz de organizar o seu pensamento. A mediação é, portanto, um processo positivo tanto para quem é mediador quanto para quem é mediado, assim a interação entre os alunos é considerada a forma mais apropriada de construção do conhecimento, na medida, que, respeita e valoriza as diferenças.

Vygotsky (1997 *apud* BORGES, 2010) critica a ideia de que a mente da criança contém todos os estágios do futuro desenvolvimento intelectual. Para ele, a maturação

biológica é um fator secundário no desenvolvimento das formas complexas do comportamento humano, já que estas dependem da interação da criança com a cultura. Portanto, elas não pré-existem na sua forma completa, e nem aguardam o momento adequado para emergir.

Para Vygotsky (1997 *apud* BORGES, 2010), a criança cega ou surda pode conseguir o mesmo desenvolvimento que aquela que não tem deficiência, porém as crianças com deficiência se desenvolvem de distintos modos, por um caminho diferente, com outros meios, de acordo com suas potencialidades e especificidades.

Com base nas ideias do autor, podemos inferir que os seres humanos possuem desenvolvimentos diferentes, visto que sua história de vida e social influencia diretamente na construção do ser. Portanto, todo processo educacional tem que levar em conta a história da criança, onde mora, o que vivencia, o que sente, que amigos tem, como é a relação com os pais e com o grupo social, dentre outros aspectos. Levar em conta esses fatores se torna essencial para o planejamento pedagógico das aulas.

A perspectiva sócio-histórica chama atenção para as diferenças e as diversas formas de se constituir subjetivamente, aspectos que incidem a necessidade de ser romper com o conceito de um grupo homogêneo, a partir de critérios tais como idade ou ano escolar. Sabemos que todas as crianças são diferentes, e que elas vivenciam processos diferentes de desenvolvimento e de aprendizagem, desse modo as salas de aula são compostas por pessoas distintas que compõe um grupo heterogêneo.

Vygotsky (1996) concebe a aprendizagem como resultante de vários processos internos de desenvolvimento mental que tomam corpo somente quando o sujeito interage com objetos e parceiros em cooperação. Segundo o teórico, uma vez internalizados, esses processos internos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento. Ou seja, para esse autor, a aprendizagem é essencialmente social, sendo a interação com outro de fundamental importância para a aprendizagem humana. Em relação ao aprendizado escolar, Vygotsky afirma que ele possibilita algo relevante no desenvolvimento da criança que é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Segundo Vygotsky (1996), existem dois níveis de conhecimento: o real e o potencial. No primeiro o indivíduo é capaz de realizar tarefas com independência, e caracteriza-se pelo desenvolvimento já consolidado. No segundo, o indivíduo só é capaz de realizar tarefas com a ajuda do outro. Entre o real e o potencial existe a ZDP, no qual ele caracteriza como:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que é determinado através da solução independentes de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1996, p. 112).

Parece óbvio, mas identificar o nível de desenvolvimento dos alunos a fim de atuar na ZDP é um elemento importantíssimo para a prática pedagógica dos professores, sobretudo na perspectiva da inclusão, pois o professor passa a planejar as atividades visando à potencialidade dos alunos, inclusive daqueles com deficiência. Nesse processo, mais uma vez se faz necessária à ajuda do outro, visto que, na interação, a pessoa pode modificar seus esquemas atuais de conhecimento para o aprendizado de novos conhecimentos.

Em relação as mudanças significativas na educação para crianças que tem deficiência, Vygotsky (2011) oferece um olhar positivo da deficiência.

Dessa forma, o novo ponto de vista prescreve que se considere não apenas as características negativas da criança, não só suas faltas, mas também um retrato positivo de sua personalidade, o qual apresenta, antes de mais nada, um quadro dos complexos caminhos indiretos do desenvolvimento. (VYGOTSKY, 2011, p. 869).

Compreendemos que Vygotsky vê a criança como um ser ativo, capaz de modificar a si próprio e ao mundo em que vive, ela pode sofrer influências do meio, tanto positivas quanto negativas, e estas podem contribuir diretamente para seu desenvolvimento e aprendizagem.

Vygotsky (1997 *apud* BORGES, 2010), propõe que o ensino voltado para a criança, especialmente para aquelas com deficiência, realize-se com base nas influências positivas do meio. Para o autor, o professor deve promover as potencialidades da criança, e não enfatizar a deficiência de forma negativa. É importante que os professores fiquem atentos às possibilidades de compensar as dificuldades, geradas por causa da deficiência. Nessa relação, o professor atua como mediador do conhecimento.

Vygotsky (2001) valoriza tanto a intervenção do professor quanto de outra criança com mais experiência, e sugere intervenções pedagógicas que valorizam a interação entre as crianças. Essa troca entre as crianças é, portanto, um processo produtivo na aquisição da aprendizagem, não devendo ser negligenciado pelos professores ou encarado como um procedimento de indisciplina. Segundo o autor, cabe ao professor, como mediador do conhecimento, cortar, talhar, esculpir os elementos do meio, combiná-los pelos mais variados modos para que os estudantes sejam capazes de realizar a tarefa solicitada pelo professor.

“Desse modo, o processo educativo já se torna trilateralmente ativo: é ativo o aluno, é ativo o mestre, é ativo o meio criado entre eles.” (VYGOTSKY, 2001, p.73).

A função do professor é a de favorecer a aprendizagem de todas as crianças, para isso ele atua como mediador entre os estudantes e o mundo, proporcionando práticas pedagógicas interativas entre os alunos, ressaltando as potencialidades dos mesmos.

Respaladas nessa teoria, investigamos as concepções e os princípios da inclusão escolar de professores de educação física. Identificamos que, para Vygotsky, compreender a criança como ser ativo e capaz, trabalhar com foco no aspectos positivos da crianças, ser mediador e proporcionar momentos de interação entre as crianças são princípios essenciais na prática pedagógica do professor que tem como a educação de todos os alunos, independente de suas particularidades.

No próximo subtópico, trataremos de discutir o conceito de inclusão escolar que nos apoiaremos nesta pesquisa.

2.2 Inclusão escolar

Para discutirmos a inclusão escolar, organizamos esse subitem em quatro partes. Inicialmente, na primeira parte, intitulada - **Da exclusão a inclusão escolar** - faremos um breve percurso percorrendo da exclusão escolar a inclusão escolar de alunos público alvo da educação especial. Em seguida, apresentaremos a segunda parte - **Leis e diretrizes que garantem a inclusão escolar no Brasil** - que versa a respeito da inclusão escolar, a legislação, os conceitos, as características e as transformações da prática na perspectiva da inclusão escolar. Na terceira parte deste subtópico intitulado - **Como fazer a inclusão?: Práticas Pedagógicas Inclusivas**- discutiremos a inclusão escolar e as práticas pedagógicas inclusivas.

Da exclusão a inclusão escolar

Abordaremos o percurso histórico pelo qual as pessoas com deficiência passaram, destacando os modelos de deficiência que exemplificam as representações sociais das pessoas com deficiência. Também, discutiremos o processo de educação para pessoas com deficiência, que se inicia na perspectiva da exclusão escolar, passa pela integração escolar até a inclusão escolar.

O caminho pelo qual as pessoas com deficiência passaram até serem incorporadas na estrutura escolar comum foi marcado por trajetórias que vão desde a exclusão escolar, passando pela integração escolar até a inclusão escolar.

Durante essa trajetória, as pessoas com deficiência foram caracterizadas em modelos de deficiência a partir de questões preestabelecidas pela sociedade. Segundo Augustin (2012), os modelos de deficiência são meios conceituais que nos ajudam a compreender os pressupostos que os processos educativos sofrem ou sofreram. Dito isso, antes de nos aprofundarmos no processo de exclusão à inclusão escolar, é necessário discorrer um pouco os modelos de deficiência vigentes na sociedade, visto que a educação é intrinsecamente articulada às relações sociais e esses modelos influenciam a forma como a escola ver e lida com a deficiência, assim como, também, influenciam na prática pedagógica do professor.

Em nossos estudos bibliográficos identificamos três tipos de modelos que caracterizam as pessoas com deficiência, são eles: o modelo caritativo de deficiência, o modelo médico de deficiência, e o modelo social de deficiência.

Conforme Augustin (2012), na época pré-cristã, no Império Romano, havia um movimento de caridade e piedade em relação à pessoa com deficiência que era vista como uma pessoa que tinha uma vida trágica e sofrida. A estudiosa afirma que nessa época prevalecia o modelo caritativo da deficiência, que percebia a pessoa com deficiência como vítima e merecedora de caridade e ajuda.

Após as guerras mundiais, houve um maior avanço na medicina em relação a reabilitação dos soldados que voltavam das guerras lesionados. Assim a ciência tinha como objetivo diminuir os agravos da deficiência (AUGUSTIN, 2012). Segundo a autora, nessa época surgiu o modelo médico de deficiência, o qual passou a ver a pessoa com deficiência como aquela que tem uma patologia e que se posiciona num papel passivo de paciente.

Sasaki (1997), um dos principais estudiosos do processo de exclusão a inclusão social, afirma que no modelo médico de deficiência, as pessoas que tem deficiência são declaradas doentes, dependentes do cuidado de outras pessoas, e incapazes de trabalhar. “O modelo médico da deficiência tenta melhorar as pessoas com deficiência para adequá-las aos padrões da sociedade” (WESTMACOFT, 1996 *apud* SASSAKI, 1997). Sobre o modelo de deficiência que tem como foco a deficiência, a patologia, a limitação, Mittler (2003) faz a seguinte consideração:

Embora um modelo baseado no defeito seja rejeitado como uma explicação única, ele permanece bastante influenciável e afeta significativamente a

política, a prática e a atitude das pessoas. Tal modelo tem influenciado muitas gerações de professores, pais e legisladores e ainda é parte da consciência de quase todas as pessoas que trabalham em educação. Portanto, ele não vai apenas “desaparecer” porque acadêmicos e ativistas argumentam que o referido modelo é obsoleto e discriminatório. (MITTLER, 2003, p. 26).

Conforme Mauerberg De Castro (2011), o modelo médico influenciou secularmente todas as profissões associadas com assistência, intervenção e saúde ao dividir as pessoas em duas dimensões: normalidade, ausência de doença; e patologia, alterações decorrentes de doenças.

Augustin (2012) afirma que foi só a partir da década de 1960/1970 que houve um movimento mais forte pela luta dos direitos humanos das pessoas como deficiência. Segundo a autora, foi nessa época que surgiu o modelo social de deficiência que aponta criticamente o modo como à sociedade se organiza, principalmente no que concerne as barreiras de acessibilidade, institucionais e atitudinais que devem ser superadas para o impacto benéfico de toda sociedade. Este modelo leva a compreender que o problema da exclusão social não está na pessoa ou na deficiência, mas na forma que a sociedade assume a dimensão da deficiência que leva a exclusão.

Segundo Veríssimo (2001), o modelo social da deficiência focaliza os ambientes e as barreiras incapacitantes da sociedade e não as pessoas com deficiência. Cabe a sociedade eliminar todas as barreiras físicas, programáticas e de atitudes para que as pessoas com deficiência possam ter acesso aos lugares, serviços e aos bens necessários ao seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional.

Augustin (2012) enfatiza que neste modelo o assunto deficiência não interessa apenas a pessoa que tem uma limitação permanente, mas é de interesse público. A autora diz que por expandir e, ao mesmo tempo, dar complexidade ao vocábulo deficiência, o modelo social valoriza as diferenças individuais e traz o assunto para o contexto de diversidade, direitos humanos e sustentabilidade do sistema. Assim, de acordo com o modelo social, ser uma pessoa com deficiência é uma condição flexível, não necessariamente permanente. Para o modelo social, quando todas as barreiras de acesso forem removidas, a relação de desvantagem passará a ser parcial ou completamente anulada.

Apesar de mudanças nos modelos de deficiência no decorrer dos anos, verificamos na sociedade atual que esses modelos convivem simultaneamente. Desse modo, não há um único modelo de deficiência, o que evidencia que a construção e a internalização desses modelos pela sociedade é um percurso não-linear e marcado por trajetórias pessoais. Por exemplo, é

possível encontrar concepções de deficiência na sociedade que ora são atreladas ao modelo caritativo, ora ao modelo médico de deficiência e em outro aspecto ao modelo social.

Em nosso estudo adotaremos o modelo social de deficiência por acreditarmos que esse modelo corrobora com os princípios da inclusão, fazendo com que a sociedade, como todo, possa refletir a melhor forma de se acolher pessoas com deficiência, seja em espaços públicos, privados, seja na educação, no trabalho ou nas ruas.

Entretanto, apesar do modelo social apontar para uma mudança na concepção de deficiência ligado a doença, Mattos *et al.* (2008) afirma que o cotidiano de uma pessoa com deficiência ainda é marcado por exclusão decorrente tanto de barreiras arquitetônicas como atitudinais, pois para alguns, essas pessoas fogem do padrão definido como aceitável e desejável, visto que o atendimento ao padrão corresponde ao atestado de aptidão em termos de habilidade, capacidade e inteligência.

Observamos que numa sociedade elitista e competitiva, a deficiência, infelizmente, ainda é entendida, pela maioria, como alguma falha, e nesse sentido ela é vista de forma estigmatizada e negativa. Essa afirmação de Mattos *et al.* (2008) evidencia que a sociedade ainda está em processo de transformação de concepções da deficiência. Isto reflete em vários aspectos, inclusive os educacionais, pois a educação também está em transformação, marcados por processos exclusão escolar, integração escolar e inclusão escolar. É importante salientar que o caminho que vai da exclusão a inclusão educacional de pessoas com deficiência está relacionado não só aos modelos de deficiência construídos, mas, também, as características sociais, econômicas e culturais da sociedade.

Conforme Mazzotta (1996 *apud* MANTOAN, 2003), a história da educação especial brasileira, ou seja, da educação para pessoas com deficiência, tem como marco em três grandes períodos:

- a) de 1854 a 1956 - marcado por iniciativas de caráter privado;
- b) de 1957 a 1993 – definido por ações oficiais de âmbito nacional;
- c) de 1993 aos dias atuais – caracterizado pelos movimentos a favor da inclusão escolar.

Mantoan (2003) afirma que a exclusão escolar institucionalizada foi caracterizada pela ausência do aluno com deficiência na escolar regular comum, uma vez que a escolarização era feita por instituições especializadas.

Essas instituições especializadas, em sua maioria, são marcadas por iniciativas de caráter privado, visto que as escolas regulares não aceitavam a matrícula de pessoas consideradas “doentes”. Dessa forma, a escola especial foi à única alternativa disponível para essas pessoas. Podemos citar como exemplos de instituições especializadas: a Associações de

Pais e Amigos dos Excepcionais espalhadas pelo Brasil; a Associação Cearense de Cegos, Casa da Esperança, localizados em Fortaleza no Ceará.

Em relação ao impacto da exclusão escolar na educação de crianças com deficiência, Mittler traz considerações importantes. Ele diz:

As crianças que se sentem educacionalmente excluídas tem maior probabilidade de se sentirem socialmente isoladas. Elas podem experimentar ainda não apenas a perda de confiança em si próprias como estudantes, mas também como indivíduos. Isso pode ser disfarçado pelo comportamento provocativo, o que por sua vez, pode ativar medidas punitivas da escola ou dos colegas - esse fato pode isolar ainda mais o aluno, talvez até o ponto de ser excluído. (MITTLER, 2003, p.140).

Segundo o que foi exposto por Mittler (2003), uma educação que exclui aumenta a possibilidade de exclusão social também. Assim, a escola especial, apesar de possuir um caráter de auxílio educativo para as pessoas com deficiência, reafirmava, por outro lado, a exclusão social. Na tentativa de se diminuir os agravos deste quadro, o próximo passo no meio educacional para a educação de pessoas com deficiência se caracterizou como integração.

Conforme Mittler (2003), na integração escolar é permitido a alguns alunos com deficiência a escolarização na escola regular comum, entretanto os alunos devem adaptar-se a escola. Nesse contexto, a escola não se modifica para acomodar uma diversidade cada vez maior de alunos, e sim os alunos que devem mudar para se adaptar às suas exigências.

Sobre a implicação da integração escolar na educação de pessoas com deficiência, os autores Stainback e Stainback (1999 *apud* ALVES; MOLLAR; DUARTE, 2013, p. 32) apresentam considerações importantes:

A segregação de alunos com deficiência causa prejuízo para eles, pois proporciona um mundo irreal, com uma educação de pouca utilidade para o convívio em sociedade. As escolas segregadas não estimulam o aluno a independência e a autonomia, e ainda produzem um sentimento de isolamento, podendo até causar sentimento de inferioridade. (STAINBACK; STAINBACK, 1999 *apud* ALVES; MOLLAR; DUARTE, 2013, p. 32).

Mauerberg De Castro (2011) complementa que a integração escolar tem como base o modelo médico de deficiência, o qual frequentemente é chamado de abordagem categórica porque coloca os seres humanos em categorias por causa de uma patologia em comum, o que dá um caráter reducionista a ação dos profissionais de Educação Física, que se especializam em um tipo de ensino, para um determinado tipo de grupo social.

Apesar de a integração escolar avançar em prol da escolarização de pessoas com deficiência na escola regular comum, a escolarização englobava apenas uma pequena parcela dos alunos com deficiência, ou seja, aqueles mais aptos, os que mais se aproximavam do conceito de normalidade presente na sociedade. A nosso ver uma proposta de educação que propõe acolher apenas alguns alunos, parece continuar a reproduzir na sociedade o conceito de exclusão.

Nos últimos anos, têm se discutido mais fortemente acerca de uma escolarização que acolha todos os alunos, sem distinção, independente da deficiência, aquele com e sem deficiência.

Segundo Rodrigues (2006), o conceito de inclusão escolar, implica rejeitar, por princípio, a exclusão (presencial ou acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar. Já Boneti (2006) vai mais adiante quando associa a inclusão escolar a questões filosóficas e político-culturais. Para a autora, é filosófica, pois parte do princípio de que o espaço escolar deve ser dado para todas as crianças, e político-cultural porque implica na garantia do direito de todo cidadão se beneficiar dos bens materiais e culturais da sociedade.

Para os pesquisadores (FIGUEIREDO, 2006; MANTOAN, 2003; MITTLER, 2003; RODRIGUES, 2006; ROPOLI *et al.*, 2010) que se dedicam aos estudos da Educação Inclusiva é senso comum que as crianças devem ter acesso ao ensino de qualidade, o que implica a ruptura com os paradigmas que sustentam o conservadorismo das escolas. Esses pesquisadores contestam o ensino bancário e homogêneo, bem como os sistemas educacionais em seus fundamentos.

Tomando como referência o que foi exposto, percebemos que a escola inclusiva propõe um ensino, no qual as características individuais dos alunos são valorizadas, um ensino que propõe a aceitação das diferenças, e um ensino para turmas heterogêneas. Contudo, uma mudança de paradigma para uma escola que excluía para uma escola que inclui requer transformações políticas, estruturais, curriculares e pedagógicas. Sobre essa mudança de paradigmas, Mantoan (2003) acrescenta que a proposta de incluir todos os alunos em uma única modalidade educacional, tem se chocado e se contrapõe a uma cultura que visava proporcionar para pessoas com deficiência uma educação com caráter assistencialista/terapêutica. Conforme a estudiosa, as mudanças políticas iniciaram com a Constituição de 1988 e com a divulgação de outros documentos que dela derivam e que não mais se referem a uma modalidade específica de ensino para esses alunos.

Alguns pesquisadores (AGUIAR; DUARTE, 2005; CHICON, 2008; FIORINI, 2011; MANZINI, 2013; SOUSA; SILVA, 2005) sugerem que o despreparo profissional e a desinformação se constituem desafios para que a inclusão escolar ocorra nas escolas.

Ropoli *et al.* (2010) argumentam que os sistemas educacionais que tiveram em seus espaços escolares aumento significativo de alunos com deficiência ainda ficam abalados com a proposta inclusiva de educação, principalmente por eles terem se constituído tradicionalmente a partir da oposição entre alunos normais e alunos “especiais”.

Para Cozzani (2013), abordar o tema da inclusão na escola é tarefa desafiadora para os educadores, uma vez que é necessário articular com conceitos complexos, tais como diferença, diversidade e identidade no contexto escolar.

Mantoan (2003) complementa que o ensino regular ainda deve melhorar em diversos aspectos para incluir todos os alunos em sua plenitude. A autora enfatiza que ainda está muito presente nas escolas a divisão dos alunos em normais e com deficiência, as modalidades de ensino regular e especial, os professores especialistas nesta ou naquela deficiência. A mesma autora sugere, ainda, que para a obtenção de escolas realmente inclusivas é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos, sendo imprescindível que a escola reconheça e valorize as diferenças.

Mittler (2003) afirma que no campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamentos dos alunos nas atividades de sala de aula. Essas mudanças visam assegurar que todos os alunos possam ter acesso a toda a gama de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. O autor enfatiza que a inclusão é incompatível com as classes especiais nas escolas regulares, devido ao grau de segregação entre os alunos com deficiência que os separa de outros alunos sem deficiência. Ou seja, todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular. Assim, não há inclusão se a inserção de um aluno é condicionada à matrícula em uma escola ou classe especial. “A inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamentos dos alunos nas atividades de sala de aula” (MITTLER, 2003, p. 34).

A abordagem inclusiva em educação implica em modificações substanciais na escola e na prática educativa dos professores no intuito de desenvolver uma pedagogia centrada na criança, que valoriza o que os alunos têm a dizer, independente de sua idade e dos rótulos recebidos ao longo de sua história de vida. O advento da inclusão implica em rever conceitos da capacidade de aprendizagem das pessoas com deficiência, assim como a necessidade de

transformações sociais e escolares (FIGUEIREDO, 2010; MANTOAN, 2003; MITTLER, 2003; RODRIGUES, 2006; ROPOLI *et al.*, 2010).

Dentre os benefícios trazidos pela escola, Alves, Mollar e Duarte (2013) afirmam que são bilaterais, pois tanto o estudante com deficiência aprende a interagir com seus pares, como os professores e os estudantes sem deficiência aprendem a agir com os alunos com deficiência. Acreditamos que os benefícios citados acabam refletindo na sociedade. O ensino inclusivo se torna fundamental, então, porque é o principal instrumento para a inclusão social.

Entendemos, então, que a inclusão é muito mais ampla do que simplesmente inserir no ensino regular aquele que é “diferente”, referindo-se a pessoa com deficiência, ao negro, e aos outros considerados a margem da sociedade. Inclusão implica, portanto, dar outra lógica para a escola de forma que não seja possível pensar na possibilidade de criança nenhuma estar fora dela.

No que tange a atuação do professor para a concretização da escola inclusiva, faz-se necessário a elaboração e realização de práticas pedagógicas que favorecem a inclusão de crianças com deficiências nas escolas, assim como mudanças na estrutura e na política do espaço educacional, visando o combate à exclusão, ao preconceito e a desigualdade social, garantindo o direito das crianças com deficiência a educação de qualidade.

Concordamos com os estudiosos que os alunos que vivenciam na escola experiências de inclusão poderão conviver socialmente seguindo os princípios inclusivos. Assim faz-se necessário a criação de leis e diretrizes que assegurem a inclusão, assim como organização de projetos pedagógicos escolares e de práticas pedagógicas dos professores, a fim de promover a inclusão dentro das escolas.

Leis e diretrizes que garantem a inclusão escolar no Brasil

Os principais documentos, leis e diretrizes que, em termos jurídicos, pautam o atendimento escolar de todos os alunos são: Declaração de Salamanca (1994); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular; A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Nos últimos dez anos, a inclusão escolar de crianças com deficiência no ensino regular tem se constituído uma temática recorrente. Atribui-se todo esse debate, dentre outros aspectos, ao movimento mundial em torno da inclusão social e escolar de pessoas com deficiência. O ápice desse movimento se deu em Salamanca, em 1994, durante a Conferência Mundial de Educação Especial. Nesta ocasião, diversos países, inclusive o Brasil, assinaram

um importante documento, a Declaração de Salamanca, que influenciou significativamente as leis que regem a educação para crianças com deficiência.

O princípio que fundamenta a Declaração de Salamanca (1994) é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível e independente das dificuldades ou diferenças que elas possam ter. A Declaração preconiza uma pedagogia centrada na criança e propõe uma educação de qualidade a todas as crianças. De acordo com esse documento, a reforma na educação ocorrerá a partir de adequações do currículo escolar, e da definição de um ensino direcionado as experiências das crianças. O documento acrescenta ainda que serão necessárias mudanças nas formas de avaliação, adoção de tecnologias apropriadas e propostas de formação adequada para todos os educadores.

Os principais valores defendidos na Declaração de Salamanca são:

[...] reconhecimento das diferenças; atendimento às necessidades de cada um; promoção da aprendizagem; reconhecimento da importância da escola para todos; formação de professores com a perspectiva de um mundo inclusivo. (LIMA; DUARTE, 2001 *apud* ALVES; MOLLAR; DUARTE, 2013, p.30).

No Brasil, a Declaração de Salamanca desempenhou um importante papel para a mudança da legislação em relação à educação de crianças com deficiência. Podemos citar como exemplo de mudanças, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades. A Declaração apresenta concepção de escola inclusiva:

O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva (BRASIL, 1994, p. 4 *apud* ALVES; MOLLAR; DUARTE, 2013, p. 30).

Em 2004, o Ministério Público Federal publicou o documento intitulado: O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular, cujo objetivo era o de disseminar conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2004).

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva propôs a reestruturação da educação especial, orientando seu caráter complementar ou suplementar ao do ensino regular. A política garantiu o direito de todas as crianças estarem juntas, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação (BRASIL, 2008).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) afirma que a educação especial faz parte da proposta pedagógica da escola e tem como público-alvo, além dos alunos com deficiência sensorial, física ou intelectual, também, aqueles com transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação. Em razão das conquistas ora apresentadas, percebe-se no Brasil um aumento significativo no número de alunos com deficiência matriculados no sistema de ensino regular.

Em nosso país, segundo o Censo (IBGE, 2010), 23,9% da população total tem algum tipo de deficiência, o que equivale a 45.606.048 de pessoas. Segundo o Censo Escolar da Educação Básica, em 1998, apenas 13% dos estudantes com deficiência frequentavam estas turmas comuns (INEP, 2006); em 2008, o número de matrículas chegou a 54%. Este avanço revela uma mudança de cultura em relação a crianças e jovens que nascem com algum tipo de deficiência, síndrome ou transtorno. Atualmente, são 695.699 estudantes nesta condição. Do total, que inclui pessoas com deficiência visual, auditiva, física, intelectual ou com altas habilidades e superdotação, uma quantidade de 375.775 frequenta classes comuns em escolas regulares, o que constitui resultado satisfatório para toda a instituição escolar.

No estado do Ceará houve uma diminuição da quantidade de matrículas na Educação Especial, o que evidencia que estudantes com deficiência possam ter migrado para a escola comum. No ano de 2008 havia 1.702 matrículas na Educação Especial, enquanto que em 2012 esse número baixou para 1.009 matrículas (CEARÁ, 2014).

Já no município de Fortaleza, a cada 64,1 alunos da rede regular de ensino, há um aluno público alvo da Educação Especial na sala de aula comum de ensino (FORTALEZA, 2014).

Esses dados evidenciam que a implantação da inclusão nas escolas brasileiras está acontecendo, de forma gradual, e levará um tempo para que professores e gestores escolares a efetivem de fato em todos os espaços da escola. Apesar, do aumento do número de alunos com deficiência no ensino comum regular, a participação na escola de alunos que tradicionalmente estiveram longe das salas de aula constitui-se um desafio presente, pois muitos professores atuantes nas escolas, por exemplo, não tiveram a oportunidade de discutir a inclusão escolar durante a formação inicial, sendo essa realidade nova para muitos deles.

Atualmente, a realidade caracteriza-se pela presença de alunos com deficiência junto aos demais alunos sem deficiência na sala de aula comum, e no contraturno, se necessário, os alunos com deficiência frequentam as Salas de Recursos Multifuncionais. A criação dessas salas é uma das inovações que a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) incorporou nas escolas comuns. As Salas de Recursos Multifuncionais objetivam oferecer um espaço físico complementar ou suplementar para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades superdotação. O Atendimento Educacional Especializado - AEE é um serviço da educação especial que "[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas" (BRASIL, 2008). "O AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno, visando a sua autonomia na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino" (ROPOLI *et al.*, 2008, p. 17).

Na realidade escolar pública de Fortaleza, ainda há carência de profissionais especializados para desenvolver o trabalho do AEE com pessoas com deficiência. Segundo Lazari (2013), o município possui 284 escolas, desse total há 121 salas de recurso multifuncional. Mas apenas 77 funcionam efetivamente por falta de professores capacitados para atuar nas salas.

As modificações políticas tem como objetivo assegurar o acesso escolar comum de crianças com deficiência. De fato, tem-se aumentado o número de crianças com deficiência nas escolas regulares comuns. Entretanto, muito se questiona como garantir a permanência das crianças no ensino.

Na Educação Física, é comum que os professores sintam-se inseguros em realizar práticas que acolham as crianças com deficiência, visto que as aulas, geralmente, configuram-se em uma turma de 35 estudantes, no quais existem, pelo menos 2 com deficiência. Segundo Aguiar e Duarte (2005) a disciplina de Educação Física ainda sofre influência do período educacional higienista e do modelo médico, que se caracteriza pela segregação e exclusão. Essa disciplina é a única que tem legislação específica para que certos alunos sejam dispensados de suas aulas, sendo que, determinados perfis biológicos de desempenhos motores podem ser uma das normas dessa dispensa.

Diante deste contexto a pergunta que os profissionais pedagógicos se fazem é: como fazer a inclusão?

Como fazer a inclusão?: Práticas Pedagógicas Inclusivas

Silveira e Figueiredo (2010) ao discorrerem o papel da escola na educação de todos os alunos, afirmam que a escola deve se preocupar, especialmente, com currículo e práticas pedagógicas que tenham como ponto de partida o reconhecimento das diferentes situações sociais, cognitivas e culturais existentes na sala de aula.

Para Ropoli *et al.* (2010), a pedagogia da escola das diferenças tem como propósito questionar, colocar em dúvida, contrapor-se, discutir e reconstruir as práticas. Tendo em vista, que as práticas pedagógicas ainda têm mantido a exclusão por instituírem uma organização dos processos de ensino e de aprendizagem incontestáveis, impostos e firmados a possibilidade de exclusão dos diferentes.

Para os pesquisadores (ROPOLI *et al.*, 2010; SILVEIRA; FIGUEIREDO, 2010) a prática pedagógica é um elemento fundamental na educação de todos os alunos, tendo o professor uma grande responsabilidade neste processo. A presença do aluno com deficiência na escola oferece aos professores a oportunidade de repensarem suas práticas pedagógicas quanto às formações e o processo político que a envolvem, pois elas denunciam sua fragilidade em atender os alunos em suas diferenças.

É importante ressaltar que a Declaração de Salamanca (1994), expõe uma preocupação com a formação de docentes para a educação inclusiva e faz um apelo direcionado aos governantes para “assegurar que num contexto de mudança sistemática, os programas de formação do professorado, tanto inicial como contínua, estejam voltados para atender às necessidades educacionais nas escolas” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 11).

No que se refere à contribuição de práticas pedagógicas para a educação inclusiva, verificamos que muitos profissionais da educação, entre eles os professores, demonstram resistência em mudar sua prática, e alegam que essa impossibilidade se justifica pela falta de uma formação sólida. Isto nos leva a questionar se as formações oferecidas aos professores realmente levam em consideração a realidade escolar e as mudanças nas práticas pedagógicas que demandam a necessidade de se transformar também a realidade social.

Em relação às tendências que norteiam a construção da prática pedagógica, destacamos a do professor-reflexivo, que, para Pimenta (1996), configura-se como uma tendência que busca a auto-formação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nas escolas. Para a autora, é no processo coletivo de trocas de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *practium*, ou seja, aquele que constantemente reflete *na e sobre* a prática.

Para Tardiff (2007) os saberes dos professores possuem múltiplas fontes e se constituem numa dimensão temporal, e a docência é um processo que se constrói permanentemente, aliada ao espaço da prática com o da reflexão teorizada. Para o autor é impossível separar a dimensão da prática pedagógica da formação de professores, pois a formação contribui com a prática, assim como a prática refletida pode mudar as concepções teóricas. Na tendência reflexiva a formação dos professores se configura como:

[...] uma política de valorização do desenvolvimento pessoa-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação contínua dos professores, no local de trabalho, em redes de auto-formação, e em parceria com outras instituições de formação. (PIMENTA, 1996, p. 87).

Em relação a contribuição da formação para a prática do professor, Imbernón (2005) afirma que:

A formação deve apoiar-se em uma reflexão dos sujeitos sobre a sua prática docente, de modo a lhes permitir examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho. (IMBERNÓN, 2005, p. 55).

Ainda segundo o autor, o contato da formação com a prática educativa, no interior das instituições educativas faz com que o conhecimento profissional se enriqueça com outros âmbitos, tais como moral e ético, além de permitir que se fomente a análise e a reflexão da prática educativa.

Assim, o conhecimento prévio dos professores somado às vivências na sala de aula evidencia que a prática pedagógica é um processo que está em constante formação, pois tanto as vivências como o conhecimento são elementos que são construídos diariamente.

Diante do exposto, concordamos que a perspectiva dos professores reflexivos valoriza o trabalho do professor como sujeitos de transformação. Transformações estas que acontecem nas instituições educativas, mas que ultrapassam os muros das escolas para se constituírem em transformações reais na sociedade. Assim a prática do professor deixa de ser apenas reprodutora de conhecimento para se tornar uma prática de efetivas mudanças sociais.

Quanto às formações que são oferecidas aos professores no contexto da inclusão, Ainscow (1995) faz uma crítica ao conteúdo que é oferecido porque, muitas vezes, ignora a realidade escolar do professor. Segundo Ainscow (1995), os professores ao serem encorajados a desenvolver a sua prática, de modo a facilitar a aprendizagem de todos os alunos, também

são convidados a experimentarem métodos que, no contexto da sua experiência anterior escolar, lhes eram estranhos. Portanto, é necessário empregar estratégias que lhes reforcem a auto-confiança e que os ajudem nas decisões arriscadas que precisam tomar.

Ainscow relata a sua experiência no Projecto da UNESCO, na qual ele organizou seminários para que os participantes tivessem a oportunidade de experimentar uma diversidade de estratégias de aprendizagem ativa. Em relação a essas estratégias o autor complementa: “Deste modo, são levados a considerar a vida na sala de aula a partir do ponto de vista dos alunos e, ao mesmo tempo, relacionar estas experiências com a sua própria prática na escola” (AINSCOW, 1995, p.4).

A fim de contribuir com mudanças nas práticas pedagógicas, muitos estudos discutem ações, estratégias, intervenções exitosas no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência (AINSCOW, 1995; FIGUEIREDO, 2010; LUSTOSA, 2005; MANTOAN, 2006; MITTLER, 2003; ROPOLI *et al.*, 2010; SILVEIRA; FIGUEIREDO 2010;).

Sobre este aspecto, Silveira e Figueiredo (2010) atentam para o fato de que as mudanças nas escolas não podem ser meras execuções e orientações técnicas e instrumentais. Mudar a prática significa um envolvimento sincero por parte de todos os envolvidos, principalmente os professores. Para as autoras, uma importante contribuição nas mudanças nas práticas pedagógicas seria a criação de sistemas de apoio aos professores que os ajudassem a implementar as transformações sugeridas.

Em relação a constituição das práticas pedagógicas, Lustosa (2005) afirma:

O desenvolvimento da prática pedagógica dos professores recebe influência das concepções e de seus saberes constituídos na profissionalização, na organização das sequências de atividades, da classe e de suas formas de agrupamento e de interações, a gestão da sala de ensino, organização dos conteúdos, materiais curriculares e critérios de avaliação. (LUSTOSA, 2005, p. 45)

Segundo Ainscow (1995), as estratégias de ensino não são desenvolvidas nem imaginadas no vazio, pois a elaboração, seleção e utilização de determinada abordagem ou estratégia de ensino nasce das percepções da aprendizagem e dos alunos.

Na inclusão de crianças com deficiência na escola é imprescindível que o professor não reproduza a cultura marginalizante e segregante, que durante muitos anos predominou em nossa sociedade, e que não deixe o aluno com deficiência à margem do conhecimento por achar que ele não pode aprender. É preciso mudanças de atitudes por partes dos professores da escola comum, para que saiam de uma posição passiva na luta contra a exclusão social e

passem a ser agentes que encaram as dificuldades no processo de inclusão, não como problema, mas como desafios profissionais que devem ser superados. Essa mudança de atitude do professor se configura na sala de aula, quando o professor não ignora o aluno com deficiência, mas se esforça para dar voz e vez a essa criança, além de promover seu desenvolvimento dentro de suas potencialidades. Para isso faz-se necessário que se tenha um olhar mais atento para as decisões, estratégias, ações e atitudes que estão sendo tomadas nas aulas que favorecem a participação dos alunos.

Com base nos pressupostos inclusivos ditos anteriormente, no próximo subtópico intencionamos discutir a Educação Física escolar na perspectiva da inclusão dos alunos público alvo da educação especial.

2.3 Educação Física escolar na perspectiva da inclusão

Este subtópico subdivide-se em duas partes, as quais apresentaremos reflexões pertinentes sobre a inclusão nas aulas de Educação Física, essa fundamentação também dará suporte a esta investigação.

Abordaremos na primeira parte, intitulado *Tendências educacionais da Educação Física e a atividade física para pessoas com deficiência*, alguns períodos educacionais que influenciaram a Educação Física escolar e como as crianças com deficiência se relacionavam com a prática desportiva nesses períodos. A segunda parte, intitulado *Atividade/Educação Física Adaptada: reflexões sobre a formação dos professores e inclusão na Educação Física*, aborda a disciplina Atividade/Educação Física Adaptada na formação dos professores de Educação Física e de que forma a mesma influencia na construção de práticas pedagógicas inclusivas.

Tendências educacionais da Educação Física e a atividade física para pessoas com deficiência.

Objetivaremos relatar, de modo breve, a história da Educação Física escolar e as tendências educacionais que influenciaram a prática pedagógica do professor, possibilitando-nos refletir sobre as influências educacionais que ainda permeiam a atuação do professor de Educação Física escolar.

A Educação Física passou por alguns períodos educacionais que marcaram a prática pedagógica dos professores de uma determinada época, mas ainda influenciam a prática

pedagógica dos dias de hoje. Neste estudo discutiremos as tendências educacionais higienista, militarista e crítico-social.

No Brasil, a herança da tendência educacional higienista foi estabelecida na escola entre 1850 e 1920 e materializava-se na presença da supervisão médica dos professores, de seu método e do conteúdo (DA COSTA; SOUSA, 2004; MAUERBERG DE CASTRO, 2011).

Conforme Da Costa e Sousa (2004), é nesta época que a Educação Física começa a se preocupar com a atividade física para pessoas com deficiência, entretanto o enfoque médico dominava a prática dessas atividades. “Os programas eram denominados ginástica médica e tinham a finalidade de prevenir doenças, utilizando para tanto exercícios corretivos e de prevenção” (DA COSTA; SOUSA, 2004, p.28).

Segundo Sasaki (1997) após a II Guerra Mundial (1945) houve maior investimento na medicina para pessoas com deficiência lesionados da guerra que utilizavam os esportes como forma de reabilitação.

Entretanto, vale ressaltar que apesar de nessa época ser marcada por uma iniciativa de programas de Educação Física voltados para pessoas com deficiência, estes ainda eram específicos para essas pessoas que tinham oportunidade de experimentar atividades esportivas em centros de reabilitação ou em instituições de ensino especializado, ou seja, ainda não havia a realização de exercícios em contexto inclusivo.

Após a tendência educacional higienista, surgiu à tendência militarista. Segundo Mauerberg De Castro (2011), esta tendência constituiu-se durante os governos de presidentes militares no decorrer do período da ditadura, e inibiu qualquer avanço na mudança de paradigma do modelo médico. Este modelo vinculou-se aos procedimentos de controle do povo. Em relação a essa tendência militarista, observou-se que a educação física escolar sofreu influência importante. Em relação a essa influência a estudiosa enfatiza que:

Obediência e nacionalismo foram, então, associados à saúde e a vitalidade corporal, e, assim, a educação física tornou-se uma boa ferramenta disciplinar na escola para favorecer a subordinação desde tenras faixas etárias. A diversidade, desde os anos 1930, mesmo com uma constituição (de 1934) que garantia a educação para todos (a era da Nova Escola), era incompatível com o perfil do bom brasileiro. (MAUERBERG DE CASTRO, 2011, p. 47).

Para Bracht e Cols (2003 *apud* FALKENBACH, WERLE E DREXSLER, 2007) a Educação Física no Brasil esteve voltada para formar indivíduos “fortes” e “saúdáveis”, sendo estes fatores indispensáveis no processo de desenvolvimento do país no final do século XIX e

início do século XX. Diante deste contexto, muitos professores de Educação Física pautavam suas aulas para crianças na proposição de exercícios físicos praticados nos quartéis.

Percebemos, portanto, que a tendência educacional higienista foi incorporada a tendência educacional militarista, e, por não corresponderem às características exigidas da época no qual exigia corpos saudáveis e fortes, as pessoas com deficiência continuavam distantes do ensino regular comum.

Castellani Filho (1988 *apud* CHICON, 2008) faz uma consideração importante sobre as exigências de corpo na época ao explicitar a associação da Educação Física a educação do físico, à saúde corporal, e segundo ele essa vinculação não se deve exclusivamente aos militares. O estudioso enfatiza que os militares se aliaram aos médicos, adotando os princípios higienistas de ações da medicina social, somados a índole higiênica, para criar padrões de conduta física, moral e intelectual na ‘nova’ família brasileira.

Chicon (2008) complementa que os métodos ginásticos, comuns nesta época, quando colocados em prática pelo professor de Educação Física, tratavam todos participantes de forma homogênea, estereotipada, com a mesma intensidade, com gestos mecânicos, desconsiderando as diferenças e as necessidades de cada um, ou seja, não havia espaço-tempo para acolher as diferenças. Ele afirma que no período militarista havia inclusive subdivisões entre exercícios para homens e mulheres nas escolas, aos homens era dado o enfoque de força e as mulheres de procriação. Para o estudioso, o período higienista influenciou diretamente na criação de instituições especializadas de ensino para pessoas com deficiência, e nessa época elas eram concebidas como pessoas doentes, desabilitadas e despreparadas para viver em sociedade.

O período higienista-militarista nos fez perceber que a Educação Física na escola era uma questão médica e não pedagógica, portanto não havia espaço para as pessoas que eram consideradas ‘doentes’ ou que possuíam limitações, ou seja, não havia espaço no meio escolar comum para as pessoas com deficiência.

Após o governo militar no Brasil, segundo Da Costa e Sousa (2004), uma nova tendência educacional apareceu no meio escolar: a tendência tecnicista. Essa tendência teve como o foco a implementação do esporte na Educação Física, estabelecendo influência de valores tais como: princípios de rendimento, comparação, competição e recordes na sociedade e no sistema escolar. A relação dentro da escola mudou de professor-instrutor e aluno-recruta para professor-treinador e aluno-atleta. Entretanto, as orientações tecnicistas continuaram sendo pautadas em princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, influenciando a

educação que teve seu caráter instrumental reforçado (CHICON, 2008; DA COSTA; SOUSA, 2004).

Conforme Mauerberg De Castro (2011), a cultura da performance em esportes predominou no Brasil até meados de 1980. Ela ainda ressalta que apesar das pessoas com deficiência praticarem esportes, estes eram realizados em ambientes segregados, específicos para esse grupo de pessoas, que condiziam com sua performance. Mauerberg De Castro e De Castro (2011) afirmam que a tendência tecnicista dava oportunidade apenas para os alunos mais hábeis, excluindo os demais.

Percebemos que apesar da mudança do período educacional higienista-militar para um tecnicista-esportivista, os modelos de corpos técnicos, hábeis e eficientes ainda persistiam no meio educacional e, mais uma vez, as pessoas com deficiência eram colocados a margem, fora do ensino escolar comum, por possuírem corpos que não se adequavam as exigências da sociedade.

Em 1985 surgiu uma nova estrutura para os esportes que permitiu a emersão de uma visão do esporte de valor educacional e com significado social, além da tradicional característica competitiva (MAUERBERG DE CASTRO; DE CASTRO, 2011). Segundo Darido (1998 *apud* MAUERBERG DE CASTRO; DE CASTRO, 2011) essa nova forma de ver os esportes no meio escolar fazia parte da tendência educacional crítico-social que foi marcada pelo surgimento de novas concepções pedagógicas que romperam com a visão mecanicista de desempenho, destacando como as principais abordagens:

1. Abordagem desenvolvimentista: com o ritmo de crescimento, o comportamento evolui a partir da interação entre a diversificação e complexidade. Em atividade física adaptada, os princípios desenvolvimentistas-comportamentais predominam nos modelos teóricos de entendimento sobre taxa, velocidade e configuração dos padrões comportamentais ao longo do ciclo vital. Também definem os procedimentos educacionais e terapêuticos adotados nos programas de atividade física e esporte para pessoas com deficiência.
2. Abordagem construtivista interacionista: caracterizada pela construção do conhecimento, a partir da cooperação, da autonomia intelectual, social e cultural, e da aprendizagem ativa. Em outras palavras, ela preocupa-se com o desenvolvimento global de todos os alunos.
3. Abordagem crítico-superadora: utiliza o discurso de justiça social baseado no marxismo. (DARIDO, 1998 *apud* MAUERBERG DE CASTRO; DE CASTRO, 2011, p. 519).

Pode-se perceber que as abordagens destacadas acima concebem a prática de Educação Física como elemento importante para o desenvolvimento do ser humano. É importante destacar que a tendência crítico-social foi marcada pelo surgimento leis que

garantiam a obrigatoriedade do ensino da Educação Física em todos os níveis de ensino, como já havia sido preconizado na LDB - Lei n 5.692/61 (CHICON, 2008).

No que tange ao acesso de pessoas com deficiência a escola regular comum, a lei n° 9394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 determinou que as escolas deveriam matricular todas as pessoas com deficiência.

Vale ressaltar, também, que na direção de uma educação inclusiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) reafirmaram o direito das crianças, adolescentes e jovens (com deficiência ou não) às práticas corporais de movimentos, independentemente de sua condição física e de sua idade. Os PCN's conceberam a Educação Física como componente curricular responsável por introduzir os indivíduos no universo da cultura corporal, contemplando múltiplos conhecimentos, produzidos e usufruídos pela sociedade, a respeito do corpo e do movimento (BRASIL, 1997).

Segundo Da Costa e Sousa (2004), durante muito tempo a Educação Física caminhou separado da educação na perspectiva da inclusão, influenciada pela corrente higienista. Desse modo, ela apresentava uma concepção de deficiência ligada ao corpo dessa pessoa com limitações, fora do padrão, e imperfeito. Entretanto a partir do século XXI com as mudanças legislativas e com o advento da política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Educação Física para pessoas com deficiência não podia mais ficar desvinculada da Educação Física geral.

A tendência crítico-social trouxe uma nova visão para a Educação Física escolar, na qual considera o aluno como ser humano em desenvolvimento, que necessita passar por experiências corporais diversas, visto que elas contribuirão para a construção de uma cultura corporal rica. Percebemos que nessa nova tendência há uma preocupação com uma educação para todos, ou seja, há um movimento para que as pessoas com deficiência participem de vivências corporais junto às pessoas sem deficiência. Entretanto, um dos principais desafios encontrados pelos professores na realização das práticas educativas é o rompimento da visão estigmatizante de que as pessoas com deficiência são limitadas e incapazes, são visões que durante muito tempo perduraram na sociedade e nas tendências educativas.

Segundo Chicon (2008), a Educação Física no meio escolar ainda é uma disciplina bastante excludente na sua prática educativa, porque ainda perduram as ideias de “corpo perfeito”, bonito e saudável (culto ao corpo), ideias estas fortemente presentes na mídia. Esse contexto reflete práticas que, por vezes se configuram de forma que exclui aqueles que não se encaixam nos padrões de beleza vigentes, e dessa forma são estigmatizados e excluídos socialmente (MAUERBERG DE CASTRO, 2011).

O fato é que, atualmente, não é incomum ver alunos perguntando aos professores de Educação Física da escola quais atividades são indicadas para emagrecer, ou qual o suplemento adequado para ganhar massa muscular. Esse é um exemplo do desafio enfrentado por professores que desejam construir práticas que contemplem o ensino para todos os alunos. A superação desse desafio perpassa pelo princípio da desconstrução da imagem de que o corpo bonito e sadio é aquele que não tem deficiência, é aquele que é magro, ou musculoso.

Além do culto ao corpo presente na sociedade e que reflete nas práticas pedagógicas os professores Educação Física, há outros desafios, presentes na escola, que estimulam a segregação entre gêneros durante as aulas. Por exemplo, ainda é recorrente a separação de gêneros quando se realiza aulas para grupos de alunos somente do sexo feminino e outras para alunos do sexo masculino. Além disso, ainda é possível encontrar professores dispensando alunos das aulas de Educação Física por causa de doenças como asma, bronquite, entre outras. Outra questão preocupante consiste na não obrigatoriedade da frequência nas aulas de Educação Física a partir do ensino médio. E, apesar de muitos desses exemplos não acontecerem mais no ensino público regular, observamos que não é prática incomum no ensino particular.

Carmo (2001b) reforça essa realidade ao afirmar que a Educação Física, na condição de conteúdo obrigatório nos níveis fundamental e médio, ainda tem utilizado como conhecimentos, em suas práticas, atividades físicas voltadas para classes homogêneas no tocante a idade, sexo, habilidades e capacidades físicas. Ele ainda complementa que os professores se sentem desafiados quando são confrontados com a necessidade de pensar atividades na aula de educação física para estudantes com deficiência, cardiopatas, obesos, ou pouco habilidosos.

Em seus estudos, Rodrigues (2005 *apud* CHICON, 2008) alerta para a necessidade de uma mudança na cultura desportiva e competitiva dominante nas propostas curriculares da Educação Física escolar. Essa cultura pode criar obstáculos à inclusão de alunos com deficiências, que são considerados como sendo menos capazes por causa de suas condições. Cruz (2005) reforça essa ideia quando afirma que a inclusão escolar de todas as pessoas que compõem o nosso cenário social demanda um esforço coletivo que parte da reflexão teórica a intervenção pedagógica, e deve guardar como foco a educação escolarizada de todos os alunos.

Concordamos com Saviani (2000) que a função política na educação se cumpre na medida em que ela se realiza como prática especificamente pedagógica. Ressaltamos que o professor de Educação Física tem a função social de ser agente transformador dentro da

escola. Não existe uma forma ideal de se contribuir com a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas e com a formação de jovens mais inclusivos, mas acreditamos que o trabalho do professor de Educação Física escolar que é pautado no respeito a diferenças, aos corpos diferentes, e as pessoas que possuem histórias de vida diferentes contribuem muito para o advento da Educação Física inclusiva.

Atividade/Educação Física Adaptada: reflexões sobre a formação dos professores e a inclusão na Educação Física.

Uma das causas que apontam a insegurança do professor em realizar a inclusão nas aulas de Educação Física reside no seu discurso, que afirma não possuir formação para atuar com alunos com deficiência. De fato, muitos estudos apontam que a principal dificuldade dos professores em realizar a inclusão é a falta de conhecimento referente à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, o que parece justificar a alegação dos professores quanto à falta de preparação para incluir alunos com deficiência em suas aulas teóricas e práticas de Educação Física (AGUIAR; DUARTE, 2005; CARMO, 2001b; CHICON, 2011; DA SILVA; SOUZA NETO; DRIGO, 2012; GORGATTI; COSTA, 2008; MAUERBERG DE CASTRO, 2011).

Atualmente, a área da Educação Física que se dedica ao conhecimento sobre atividades físicas para pessoas com deficiência é conhecida como Atividade Física Adaptada/Educação Física Adaptada.

Segundo Pedrinelli (1994 *apud* DA COSTA; SOUSA, 2004), a Educação Física Adaptada surgiu na década de 1950 e foi definida pela *American Association*, como um programa diversificado de atividades desenvolvimentistas, por meio de jogos e ritmos segundo os interesses, as capacidades e as limitações de estudantes com deficiência que não poderiam se engajar com participação irrestrita, segura e bem-sucedida em atividades vigorosas de um programa de Educação Física Geral. Em relação as terminologias que envolveram essa área de estudo, Pedrinelli e Verenguer (2008) esclarecem:

Da ginástica médica à primeira concepção mais clara e consistente de Educação Física Adaptada, adotada na década de 1950, muitos programas foram desenvolvidos com os mais diversos nomes, como Educação Física Corretiva ou Ginástica Corretiva, Educação Física Preventiva, Educação Física Ortopédica, Educação Física Reabilitativa e Educação Física Terapêutica. (PEDRINELLI; VERENGUER, 2008, p. 3).

Ainda segundo os autores, depois que esses programas assumiram uma identidade educativa/pedagógica, outras denominações surgiram como Educação Física Desenvolvimentista, Ginástica Escolar Especial, Educação Física Modificada, Educação Física Especial até chegar a Educação Física Adaptada.

Inicialmente, a área de Atividade Física Adaptada foi criada com o intuito de se construir programas exclusivos para pessoas com deficiência, sendo fortemente influenciada pela perspectiva do modelo médico, tanto em termos técnicos como conceituais, o que reflete diretamente nas ações pedagógicas dos professores nas escolas, segundo ressalta Mauerberg De Castro (2011).

Percebemos que as terminologias criadas inicialmente, tais como os conceitos de Atividade/Educação Física Adaptada, ainda influencia na prática pedagógica do professor que compreende a atividade física para pessoas com deficiência com caráter de especialidade, adaptado e seletivo, o que não condiz com a perspectiva da inclusão.

Em nossa opinião, um programa de atividade física, seja no contexto escolar ou fora dele, deve promover a atividade física para todos. Sobre esse posicionamento Mauerberg De Castro (2011) apresenta considerações importantes ao afirmar que a Atividade Física Adaptada não deve categorizar os seres humanos como aqueles com ou sem deficiência, mas deve analisar as diferenças individuais associadas aos problemas no domínio psicomotor, e evitar que elas definam negativamente a identidade de aluno, de atleta, de pessoa.

No decorrer dos anos, a área de Atividade Física Adaptada foi ampliando as formas de atuação e, em definições mais recentes, percebemos uma preocupação com um trabalho que envolva as pessoas com deficiência realizando atividades com pessoas sem deficiência. Mauerberg De Castro (2001) enfatiza um programa que vise as potencialidades das pessoas como deficiência e sua adaptação na vida social, ao definir a Atividade Física Adaptada como:

[...] uma área profissional cuja prestação de serviços fundamenta-se num corpo de conhecimentos multi, inter e cros-disciplinares. É dirigido a identificação e a solução de problemas psicomotores, ao longo do período vital, as quais, de uma forma ou de outra, limitam a expressão potencial do indivíduo, comprometendo a sua adaptação. (MAUERBERG DE CASTRO, 2001, p. 30).

Já Cidade e Freitas (2002) dá um enfoque no caráter educacional ao definir:

A Educação Física Adaptada é uma área da educação física que tem como objeto de estudo a motricidade humana para as pessoas com necessidades

educacionais especiais, adequando metodologias de ensino para o atendimento às características de cada aluno com deficiência, respeitando suas diferenças individuais. (CIDADE; FREITAS, 2002, p.7).

Sherrill (1998 *apud* MAUERBERG DE CASTRO; DE CASTRO, 2011) resume que a Atividade Física Adaptada como área deve desenvolver as aptidões físicas e motoras das pessoas com deficiência, bem como as habilidades motoras fundamentais na vivência corporal de diversas atividades tais como dança, lutas, atividades aquáticas, esportes individuais e coletivos. Esses serviços são oferecidos tanto por generalistas (educadores físicos, recreacionistas, técnicos e professores em geral), como por especialistas (educadores físicos de atividade física adaptada, recreação terapêutica, educadores especiais, terapeutas ocupacionais e fisioterapeutas), de modo a atender as necessidades de grupos com deficiência. Segundo a estudiosa, o sucesso dessas atividades realizadas com os outros pares sem deficiência garantirão a inclusão.

Em nossa experiência, percebemos que atualmente há diversas áreas de atuação na Atividade Física Adaptada, tais como reabilitação; iniciação esportiva e esporte de alto rendimento paraolímpicos; e Educação Física escolar na perspectiva da inclusão. Essas correntes cruzam-se formando um objetivo em comum que é a atividade física para pessoa com deficiência.

No que se refere à formação dos profissionais de Educação Física para realização de atividades físicas para pessoas com deficiência, a disciplina de Educação/Atividade Física Adaptada surgiu oficialmente nos cursos de graduação, por meio da Resolução número 03/87, do Conselho Federal de Educação, que prevê a atuação do professor de Educação Física com a pessoa com deficiência (AGUIAR; DUARTE, 2005; CIDADE; FREITAS, 2002; DA SILVA; SOUZA NETO; DRIGO, 2012; MAUERBERG DE CASTRO; MAUERBERG, 2011).

Desde o parecer que sugeriu a disciplina Educação Física Adaptada na graduação, há aproximadamente vinte e oito anos, tem-se gerado muitas inquietações desde aos conteúdos ministrados na disciplina à qualificação de docentes especialistas nesse campo para ministrar esse conteúdo (AGUIAR; DUARTE, 2005; DA SILVA; SOUZA NETO; DRIGO, 2012).

Mauerberg De Castro (2011) diz que a fim de resolver essa questão de conteúdo na área, em 1994 foi criada a Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada, que inicialmente chegou a um consenso de que o conteúdo deveria abranger quatro áreas de deficiência: mental, física, comportamental e sensorial. A estudiosa complementa que, em razão das leis que garantiam o acesso educacional de crianças com deficiência, tornou-se

necessárias mudanças de atitudes na prática dos profissionais de educação física, então uma abordagem alternativa de orientação das atividades passou a ser incorporada no conteúdo da disciplina.

Por ser recente a resolução, é possível que esta seja a razão de muitos professores de Educação Física, hoje atuando nas escolas, apresentarem dificuldades em incluir crianças com deficiência em suas aulas, pois não receberam em sua formação conteúdos e/ou assuntos pertinentes à Educação Física Adaptada ou à inclusão.

A fim de superar a dicotomia teoria X prática, os profissionais de Educação Física investem em cursos de capacitação e/ou formação. Cruz (2005) ressalta que cumpre perceber que a formação do professor de Educação Física não se encerra ao final do curso de graduação. Para ele, os programas de formação continuada são alternativas para a obtenção de melhorias significativas na intervenção profissional e em práticas escolares de Educação Física inclusiva. Portanto, a busca do desenvolvimento profissional, apoiado numa perspectiva de reconstrução do conhecimento diante das novas demandas sociais que se apresentam, sugere que se trata de um aspecto mais central do entendimento de formação continuada.

Concordamos com Mantoan (2003) de que conteúdos referentes a inclusão devem estar presentes desde a formação inicial a formação continuada. Também, reconhecemos que há os saberes da prática e os saberes da teoria, os quais se complementam e se manifestam por meio de práticas pedagógicas significativas. A Educação Inclusiva é uma realidade nova no contexto da escola comum, nesse sentido é possível que os professores de Educação Física escolar ainda estejam reelaborando ou mesmo construindo seus saberes considerando a nova realidade e considerando os dois aspectos: os da teoria e os da prática.

Consideramos que é necessário ter em mente que, assim como em outras disciplinas, a inclusão não acontece simplesmente porque o aluno com deficiência se encontra na quadra junto dos demais alunos sem deficiência. Block (1994) atenta que a inclusão nas aulas de Educação Física acontece quando todos os alunos estão realizando a atividade em conjunto, com conteúdo previamente planejado pelos professores e com suporte como estagiários e materiais adequados.

Freitas e Leucas (2011) complementam que pensar a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física significa considerar um processo de ensino e aprendizagem que busque dar as mesmas oportunidades de vivência, de experiência a todos os alunos. Para os autores, direitos iguais em relação ao acesso a novos conhecimentos não pode

ser confundido com exigências iguais de aprendizagens, de performances, colocando os diferentes sujeitos num mesmo padrão de movimentos.

Souza e Pich (2013) compreendem que a inclusão na Educação Física deve ter o significado de educar para a diferença, para a convivência e a aceitação das diferentes configurações possíveis da corporeidade humana.

Percebemos através dos estudiosos citados que a inclusão na Educação Física requer o desenvolvimento de práticas que contribuam para a inclusão escolar e, também, social de crianças com deficiência. O conhecimento adquirido pelos professores em sua formação pode resultar em alternativas de práticas pedagógicas, estratégias operacionais favoráveis à participação do aluno com deficiência na atividade física.

3 O CAMINHO PERCORRIDO PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Caminha e o caminho se abrirá.

(Autor desconhecido)

Neste capítulo, objetivamos detalhar a metodologia desta pesquisa, cuja abordagem é qualitativa, e tem como foco o Estudo de Casos Múltiplos. Propomos, também, detalhar toda a ação desenvolvida neste estudo, desde os critérios de escolha da escola e dos sujeitos da pesquisa, a definição dos procedimentos e dos instrumentos de coletas de dados, até a organização dos dados para a efetuação das análises.

Esta pesquisa teve aprovação do Comitê de Ética da Universidade Federal do Ceará, tendo o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética de número 44317215.0.0000.5054.

3.1 Natureza da pesquisa

A investigação foi desenvolvida com base nos pressupostos da pesquisa qualitativa. Este tipo de pesquisa vem ganhando muita aceitação e credibilidade na área da educação, mais precisamente quando investiga questões relacionadas com a escola. Apesar da crescente popularidade desse tipo de metodologia, ainda há dúvidas em relação ao que caracteriza uma pesquisa qualitativa.

Ludke e Andre (1986) listam cinco características básicas que configuram esse tipo de estudo: 1. A pesquisa qualitativa tem seu ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; 2. Os dados coletados são predominantemente descritivos; 3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; 4. O significado que as pessoas dão as coisas e a sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; e 5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Ludke e Andre (1986) caracterizam a pesquisa qualitativa como sendo de cunho predominantemente descritivo, na qual a preocupação com o processo é maior do que com o produto. As mesmas autoras acrescentam, ainda, que também são focos de atenção do pesquisador os significados que os sujeitos dão às questões de sua ação pedagógica.

Com base nessas características, optamos por uma pesquisa de cunho qualitativo por acreditarmos ser um meio de produção de conhecimento que não busca mensurar, medir, mas sim, refletir e compreender o fenômeno, relacionando com o meio social e educacional. Além

disso, a pesquisa qualitativa nos permite um contato direto com a realidade escolar, com os professores, seus anseios e suas dificuldades diárias.

Nossa pesquisa se configura como uma pesquisa qualitativa por almejarmos o contato direto com o ambiente de atuação e com os sujeitos da pesquisa.

De acordo com Ludke e Andre (1986), a pesquisa qualitativa pode assumir várias formas, tais como pesquisa etnográfica e estudo de caso. Na presente investigação, optamos pelo estudo de caso. Conforme Ludke e Andre (1986) esse tipo de pesquisa visa a descoberta, e enfatiza a interpretação dos dados, levando em consideração o contexto em que eles se encontram, retratando a realidade de forma mais completa e profunda.

O estudo de caso usa uma variedade de fontes de informações, assim como permite que o leitor faça suas “generalizações naturalísticas”, ou seja, “em lugar da pergunta: este caso é representativo do quê? o leitor vai indagar: o que eu posso (ou não) aplicar deste caso na minha situação?” (LUDKE; ANDRE, 1986, p. 19).

Ainda sobre o estudo de caso Yin (2005) informa:

Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. (YIN, 2005 *apud* MEIRINHOS; OSÓRIO p. 54, 2010).

Bogdan e Biklen (1994 *apud* MEIRINHOS; OSÓRIO, 2010) classificam o estudo de caso, conforme o número de casos em estudo. Caracterizamos esta investigação como sendo de estudos de Casos Múltiplos “nos quais são baseados no estudo de mais do que um caso, e podem se revestir de uma grande variedade de formas” (BOGDAN; BIKLEN, 1994 *apud* MEIRINHOS; OSÓRIO, 2010, p.54).

A opção pelo estudo de casos múltiplos se justifica, visto que, desde o princípio, pretendíamos realizar um estudo com profundidade, no qual pudéssemos refletir a prática pedagógica inclusiva da Educação Física no contexto escolar. Era nosso interesse destacar a perspectiva do contexto escolar inclusivo, do uso de materiais adequados, da organização do espaço escolar, observar a quadra para prática das atividades físicas, assim como ocorria a formação continuada dos professores. Neste contexto, o método de Estudo de Casos Múltiplos corresponde aos objetivos da pesquisa, pois permitiu compreender melhor os problemas da escola e suas relações com outras instituições e sociedade. No caso da pesquisa em apreço, esta analisou um aspecto particular da inclusão escolar relativo às aulas de Educação Física, referente aos princípios e as concepções de educação escolar inclusiva, que caracterizam as

ações pedagógicas de dois professores de Educação Física de uma escola de ensino regular de Fortaleza.

No item a seguir descreveremos os procedimentos de escolha da escola

3.2 O cenário da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública de Fortaleza, pertencente ao sistema municipal de ensino. Com o intuito de descrever o processo de seleção da escola, faz-se importante relatar o contato inicial da pesquisadora com a Secretaria Municipal de Educação. Nesse contato, definimos que para a seleção do local da pesquisa, identificaríamos, com a ajuda dos técnicos da Secretaria de Educação, as escolas que participaram do Projeto Portas Abertas para Inclusão – Esporte para Todos². Ressaltamos que nossa intenção não era a de analisar esse projeto, e sim identificar professores participantes desse projeto para desenvolver nossa investigação.

Na cidade de Fortaleza, lócus desta investigação, cada professor de Educação Física - participante do projeto - Portas abertas para Inclusão – Esporte para Todos² realizou um diagnóstico da realidade de sua escola. O diagnóstico da escola visava coletar subsídios que, posteriormente, permitissem esses professores planejarem e implementarem ações pedagógicas, que explorassem a educação física como uma linguagem, que poderia contribuir e favorecer a inclusão de crianças com deficiência.

Diante dessa informação, era nosso interesse realizar a pesquisa em uma escola que tivesse participado desse projeto. Nossa hipótese pela escolha de uma escola participante do projeto se fundamentava no pressuposto de que os profissionais dessas escolas eram comprometidos com a inclusão de crianças com deficiência nas aulas de Educação Física. Tomando como base essa premissa, recebemos dos técnicos da Secretaria de Educação a indicação de seis escolas participantes desse projeto de formação em Educação Física na perspectiva da inclusão.

No decorrer da escolha da escola, tivemos a oportunidade, em outubro de 2014, de participar do Seminário Portas Abertas para Inclusão, promovido pela Secretaria Municipal de

² O Projeto Portas Abertas para Inclusão – Esporte para Todos iniciou em 2013, e contou com a participação de 12 capitais brasileiras que hospedaram a Copa do Mundo de 2014. As ações do projeto compreendiam, dentre outras, a realização de um curso de formação sobre educação física inclusiva para educadores, gestores de escolas e técnicos das secretarias de educação das 12 capitais brasileiras selecionadas. Durante o curso, cada profissional foi convidado a implantar projetos de atividades físicas inclusivas nas escolas onde os mesmos atuavam (INSTITUTO RODRIGO MENDES, FCB, UNICEF, 2013).

Educação. Nesse seminário, os professores participantes do projeto mencionado apresentaram os diagnósticos das escolas e as ações pedagógicas inclusivas desenvolvidas nas mesmas. Vale ressaltar que a maioria das ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores competiam à realização de atividades físicas inclusivas, tais como danças, capoeira, entre outros.

Na época da escolha do local para a realização deste estudo, dentre as seis escolas indicadas pela Secretaria de Educação, uma delas não possuía mais em seu quadro de docentes o professor de Educação Física. Em consequência da falta do educador físico, as aulas desse componente curricular eram desenvolvidas por professores pedagogos que atuavam como recreadores. De posse dessa informação, não consideramos a possibilidade de realizar a investigação nessa escola, visto que não havia professores de Educação Física. Nas demais cinco escolas participantes do projeto mencionado, uma professora estava de licença maternidade. Já em outra, um dos professores não demonstrou interesse de participar da pesquisa. E, na outra escola, verificamos que o acesso era difícil, devido à localização geográfica e a insegurança do local. Desse modo, selecionamos as duas escolas desse grupo informado, com base no critério de proximidade geográfica da universidade, visto que a investigação demandaria deslocamentos da pesquisadora.

No entanto, ao contarmos uma dessas duas escolas, fomos surpreendidos com a informação de que não havia mais professores de Educação Física, e assim como a outra escola não visitada pela pesquisadora, as aulas de Educação Física eram realizadas no formato de recreação por professores pedagogos. Quanto a segunda escola selecionada, fomos informados que os professores que participaram do projeto foram transferidos para outra unidade escolar, sendo substituídos por outros professores de Educação Física.

O percurso para obtenção dessas informações causou um sentimento de frustração, visto que era nosso desejo desenvolver esta pesquisa em uma das seis escolas indicadas pela Secretaria de Educação. Apesar da impossibilidade de realizar o estudo com os professores de Educação Física que participaram do Projeto Portas Abertas para Inclusão nas suas respectivas escolas, decidimos realizar a pesquisa em uma das duas escolas que já havia participado do referido projeto, e que possuía professores de Educação Física, apesar dos mesmos não terem participado do projeto. Avaliamos que a presença anterior do professor participante do Projeto Portas Abertas para Inclusão na escola, provavelmente, promoveu reflexões sobre a necessidade de reelaborar atividades físicas mais inclusivas. Assim pressupomos que, mesmo que esse professor não estivesse mais atuando nessa escola, o legado das atividades poderia continuar, pois os projetos antigos poderiam influenciar os

novos professores. Acreditamos, também, que os alunos ao vivenciarem a experiência de Educação Física em uma perspectiva inclusiva poderiam questionar as ações dos professores de Educação física, e também os outros professores poderiam ter um olhar diferenciado para as aulas de Educação Física, assim como a direção da escola.

Diante desse contexto, nossos critérios iniciais de escolha para o local da pesquisa considerou os seguintes requisitos:

- a) ser escola municipal contemplada pelo Projeto Portas Abertas para Inclusão
- b) possuir alunos com deficiência frequentando as aulas de Educação Física
- c) ser uma escola próxima a Faculdade de Educação
- d) possuir professores de Educação Física que concordassem de participar da pesquisa.

Considerando os critérios mencionados e os fatos relatados ao longo do percurso de escolha da escola, selecionamos uma escola municipal, situada no Bairro Damas, no Distrito de Educação IV.

Com o intuito de preservar a identidade da escola, a identificaremos neste estudo pela sigla EME (Escola Municipal de Educação). A escola EME está em sua terceira gestão, a diretora tomou posse no início de 2014. Atualmente, a escola atende alunos desde a Educação Infantil até os anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa escola possui ao todo 58 funcionários, sendo: 4 funcionários que trabalham no setor de gestão da escola, 14 agentes administrativos (serviços gerais, refeitório) e 40 professores. Um total de 866 alunos estudam na EME, desse total cerca de 27 alunos possuem deficiência. Dos alunos com deficiência atendidos na escola, 1 possui deficiência auditiva, 14 alunos tem deficiência intelectual, 5 possuem autismo, 1 aluno tem deficiência física decorrente de paralisia cerebral, 1 aluno apresenta Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade e deficiência intelectual, 3 alunos têm deficiência múltiplas, 1 aluno tem Síndrome de Down e 1 aluno tem o diagnóstico de psicose infantil.

O espaço escolar é composto por 17 salas de aula, 6 banheiros, 1 secretaria, 1 sala do diretor, 1 sala dos professores, 1 sala do coordenador, 1 quadra, 1 sala para guardar o material esportivo, 1 refeitório e 1 sala de recurso multifuncional para o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O AEE compreende um atendimento complementar ou suplementar destinado ao público alvo da educação especial. O AEE oferta esse atendimento com o objetivo de colaborar para o aprendizado de alunos com deficiência a partir de conteúdos não presentes

no currículo do ensino comum, mas que são necessários para que os alunos possam ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência (FIGUEIREDO, 2010).

Quanto ao espaço pedagógico dedicado às aulas de Educação Física, a EME possui uma quadra coberta para as aulas práticas, e salas destinadas as aulas teóricas. Nosso estudo centrou a pesquisa nas aulas práticas, desse modo não conhecemos as salas de aula. As imagens a seguir ilustram a quadra de esportes da EME, onde se realizam as aulas de Educação Física. A quadra escolar é um espaço amplo, coberto, o chão é de cimento batido, pintado com as marcas dos jogos de futebol, vôlei e basquete. Não possui arquibancadas, mas possui duas traves de gol, duas tabelas de basquetebol com cestas em ótimas condições e artifício no piso para a rede de vôleibol. Anexo à quadra, há uma sala destinada a acomodar o material esportivo. Este espaço é bem estruturado e rico em materiais, tais como armários, cones, cordas, colchonetes, balança, bolas (handebol, voleibol, futebol, basquete, de plástico), tecidos (ginastica rítmica), materiais recreativos e de tabuleiro, (bambolês, elástico, jogos de xadrez, dama, paus de maculelê). A seguir, algumas imagens do espaço esportivo:

Imagem 1 – Quadra coberta da escola



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Imagem 2: Quadra coberta da escola



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Imagem 3: Material Esportivo



Fonte: Acervo da pesquisadora.

No próximo item apresentaremos os professores participantes, bem como os critérios de escolha utilizados na presente pesquisa.

3.3 Os sujeitos participantes

A escola selecionada dispõe de 4 professores de Educação Física. Selecionamos dois deles com base nos seguintes critérios:

- a) professores de Educação Física do Ensino Fundamental que possuíssem em suas turmas alunos com deficiência sensorial, física e/ou intelectual;
- b) Professores que já atuassem como educador físico escolar há, pelo menos, um ano;
- c) professores que concordassem em participar da pesquisa.

Tomando como referência esses critérios, estabelecemos o primeiro contato com os dois professores. Este primeiro contato aconteceu na própria escola, após a reunião de planejamento dos professores. Nessa ocasião apresentamos a pesquisa e os objetivos da mesma, e os dois professores que já haviam concordado em participar, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Com o intuito de resguardar a identidade dos professores, utilizaremos neste estudo a denominação de EF1 e EF2 para identificar os participantes.

O professor EF1 é do sexo masculino, além da graduação em Educação Física, possui especialização em Personal Trainer, e atua na área escolar há 5 anos, dos quais 4 deles atua na EME. O professor EF1 não possui nenhum curso de capacitação/formação em Educação Inclusiva ou em Atividade Física Adaptada. Atualmente o professor atende 12 turmas na EME. Cada turma possui cerca de 20 alunos, mas a quantidade de alunos com deficiência, segundo o professor, não ultrapassa a 3 alunos. Observamos as aulas do professor EF1 em 1 turma que possuía 2 alunos com deficiência intelectual e outra turma que possuía um aluno com deficiência intelectual e dificuldades motoras.

O professor EF2 é do sexo feminino, além da graduação em Educação Física, possui o curso de capacitação em Atividade Física Adaptada realizada pela Universidade de Juiz de Fora. Ele atua na educação escolar há 23 anos, sendo 7 anos na EME. O professor EF2 atende 7 turmas da escola. Cada turma possui cerca de 30 alunos e, assim como as turmas do professor EF1, cada turma não ultrapassa a quantidade de 3 alunos com deficiência. Observamos as aulas da professora EF2, nas quais em uma turma participava 1 aluno com deficiência intelectual e na outra 1 aluno com deficiência auditiva.

É importante destacar que, apesar dos professores estarem atuando na escola há um tempo significativo, os mesmos não participaram do Projeto Portas Abertas para Inclusão porque apenas um profissional da escola poderia participar, e esse profissional foi justamente o professor de Educação Física que havia sido locado para outra escola.

Após a escolha da escola e dos sujeitos participantes, seguimos para o período de coleta de dados em que utilizamos como instrumentos a entrevista e a observação. Esses procedimentos serão descritos a seguir.

3.4 Procedimentos e instrumentos para coletas de dados

Para a coleta dos dados da presente pesquisa utilizamos entrevistas e observações. A seguir apresentaremos de modo detalhado cada um deles e seus objetivos.

3.4.1 *Entrevistas*

A entrevista é o tipo de instrumento mais usado em pesquisas qualitativas. Ela é caracterizada como uma conversação efetuada face a face, de maneira metódica, que proporciona ao pesquisador/entrevistador verbalmente a informação necessária, permitindo a captação imediata e corrente da informação desejada (LUDKE; ANDRE, 1986; MARCONI; LAKATOS, 2003).

Ludke e Andre (1986) informam que há três tipos de entrevistas: não-estruturada, estruturada e a semi-estruturada. Sobre estes tipos de entrevista, as autoras descrevem:

A liberdade de percurso está, como já foi assinalado, associada especialmente a entrevista não-estruturada ou não-padronizada. Quando um entrevistador tem que seguir muito de perto um roteiro de perguntas feitas a todos os entrevistados de maneira idêntica e na mesma ordem, tem-se uma situação muito próxima da aplicação de um questionário, com a vantagem óbvia de se ter o entrevistador presente para algum eventual esclarecimento. Essa é a chamada entrevista padronizada ou estruturada, que é usada quando se visa à obtenção de resultados uniformes entre os entrevistados, permitindo assim uma comparação imediata, em geral mediante tratamentos estatísticos. Entre esses dois tipos extremo se situa a entrevista semi-estruturada que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações. (LUDKE; ANDRE, 1986, p.34).

Optamos por um instrumento mais flexível para entrevistar os professores, e decidimos então utilizar a entrevista semi-estruturada. Segundo Marconi e Lakatos, (2003) nesse tipo de entrevista:

Há um roteiro de tópicos relativos ao problema que se vai estudar e o entrevistador tem a liberdade de fazer as perguntas que quiser: sonda razões e motivos, dá esclarecimentos, não obedecendo, a rigor, a uma estrutura formal. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p.197).

Quanto ao formato do roteiro, Ludke e Andre (1986) enfatizam que ele deve seguir uma certa ordem lógica e também psicológica. Nesse sentido, o pesquisador deve ter o cuidado para atender uma sequência lógica entre os assuntos, e partir dos mais simples aos mais complexos, e respeitar o sentido do seu encadeamento.

Com base nessas recomendações, elaboramos um roteiro de entrevista que denominamos de: **Concepções e Princípios sobre Educação Física Inclusiva - (APÊNDICE A)**. Este roteiro teve o propósito de identificar as concepções e os princípios dos dois professores de Educação Física participantes da pesquisa em relação a inclusão escolar. Para isso, não podíamos fazer perguntas aleatórias sobre inclusão e Educação Física, desse modo organizamos o roteiro em 13 questões subjetivas. Essas questões objetivaram identificar qual era o entendimento dos professores de Educação Física sobre inclusão escolar, o que eles compreendiam do ensino da Educação Física na perspectiva inclusiva, e, por fim, como os professores participantes deste estudo organizavam suas aulas a partir da presença de alunos com deficiência.

Em nosso estudo, as entrevistas foram realizadas na própria escola dos professores participantes desta pesquisa, elas ocorreram de forma individual, e com uma duração média de 30 minutos no período do mês de novembro de 2014. Para registro das entrevistas utilizamos a gravação direta em áudio, mediante a autorização dos sujeitos, e posteriormente transcrevemos para a análise dos dados.

No próximo item apresentaremos o tipo de observação escolhida na pesquisa.

3.4.2 Observação

A observação consiste em uma técnica na qual se utiliza os sentidos para a obtenção de determinados aspectos da realidade. Ela não consiste em apenas ver e ouvir, mas também examinar fatos e fenômenos que se deseja estudar (MARCONI; LAKATOS, 2003). Os mesmos autores ainda acrescentam que:

A observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. Desempenha papel importante nos processos observacionais, no contexto da descoberta, e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade. É o ponto de partida da investigação social. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 191).

Conforme Ludke e Andre (1986), a observação possibilita o contato pessoal e estreito do pesquisador do fenômeno pesquisado, proporcionando uma série de vantagens. Dentre as vantagens, as autoras citam a experiência direta do observador com o objeto investigado, a descoberta de aspectos novos do problema e a possibilidade de coleta de dados em situações em que são impossíveis outras formas de comunicação.

Ludke e Andre (1986) informam que os tipos de observação mais utilizados na pesquisa em educação são: participante total; participante como observador; observador como participante; e o observador total.

O participante total ou completo de forma alguma se identifica como observador, ele “torna-se membro do grupo para se aproximar o mais possível da ‘perspectiva dos participantes’” (LUDKE; ANDRE, 1986, p. 28).

De acordo com Junker (1971, *apud* LUDKE; ANDRE, 1986, p. 29), o pesquisador apresenta os objetivos da pesquisa, mas não revela seu total interesse a fim de não provocar muitas alterações no comportamento do grupo observado. Conforme o estudioso no papel do observador como participante, o pesquisador revela sua identidade e os objetivos do estudo ao grupo observado. Conforme Ludke e Andre (1986) o pesquisador pode solicitar ao grupo que coopere. Já o observador total é “aquele em que o observador não interage com o grupo observado” (LUDKE; ANDRE, 1986, p. 29). Segundo as autoras, o pesquisador pode realizar sua observação na presença do grupo, mas sem interagir com o mesmo.

Neste estudo, realizamos uma observação na condição de observador total, o uso desse procedimento implicou no contato da pesquisadora com os professores de Educação Física participantes, sem haver interação com os mesmos. No decorrer das observações, a pesquisadora permaneceu na postura de observadora total, posicionado em uma cadeira próxima a quadra da escola.

Para o registro da observação além da filmagem e fotografias, utilizamos uma escala de observação previamente elaborada para esse fim. As observações realizadas utilizando esta escala nesta pesquisa visavam identificar os princípios inclusivos dos professores de Educação Física, bem como investigar suas ações pedagógicas no decorrer das aulas. Esta escala foi inspirada na “Escala de Observação de Práticas Pedagógicas de Atendimento as Diferenças em Sala de Aula” elaborada pelo grupo de pesquisa Gestão da Aprendizagem na Diversidade, coordenado pela professora Rita Vieira de Figueiredo da Universidade Federal do Ceará. Para a elaboração da escala também nos baseamos em estudos obtidos da literatura da área. Inspirados na escala mencionada, criamos nossa escala de observação intitulada “Princípios de Referência de uma Aula Inclusiva de Educação Física” (APÊNDICE B).

A escala de observação - **Princípios de Referência de uma Aula Inclusiva de Educação Física** - foi organizada em quatro tópicos assim definidos: 1. Relação professor/aluno com deficiência; 2. Organização da aula e dos materiais a serem utilizados na aula; 3. Conteúdos das aulas na perspectiva da inclusão; e 4. Estratégia de ensino.

Cada tópico foi organizado em subtópicos. No primeiro tópico - Relação professor/aluno com deficiência, subdividimos 7 subtópicos. Esses subtópicos objetivaram verificar como se dava a participação do aluno com deficiência nas aulas de Educação Física e se as ações do professor favoreciam a participação dos mesmos. O segundo tópico - Organização da aula e dos materiais a serem utilizados na aula - possuía 4 subtópicos,, os quais verificavam o uso dos materiais esportivos por parte dos professores, as condições dos materiais esportivos e se estes favoreciam a inclusão das crianças com deficiência. O terceiro tópico - Conteúdos das aulas na perspectiva da inclusão - também foi subdividido em 4, com a intenção de identificar se os conteúdos propostos pelos professores abordavam o respeito as diferenças e se favoreciam a inclusão das crianças com deficiência e seu desenvolvimento corporal. Por fim, o último tópico - Estratégia de ensino - dividido em 4 subtópicos, teve como objetivo identificar as estratégias que os professores utilizaram para inclusão dos alunos com deficiência em suas aulas. Vale ressaltar que cada subtópico foi elaborado em forma de perguntas, as quais se podia marcar como resposta os itens “ausente”, “parcialmente” e “presente”.

Realizamos o total de 10 observações das aulas dos participantes no período de novembro e dezembro de 2014. Destacamos que observamos 5 aulas práticas de cada professor participante desta pesquisa. Durante as aulas tínhamos o propósito de observar como se desenvolvia as aulas de Educação Física na perspectiva da Inclusão com base na escala de observação.

No próximo item mostraremos as formas de registro utilizadas na realização deste estudo.

3.5 Formas de registro

Nesta pesquisa utilizamos os seguintes recursos para registro: câmera fotográfica, filmadora e gravador.

Para Flick (2009), o uso de câmeras na pesquisa permite captar fatos e processos que podem ser muito rápidos ou muito complexos ao olho humano. Além disto, as câmeras possibilitam a gravação não-reativas das observações que são menos seletivas do que as observações guiadas.

Em nosso estudo, as gravações em áudio foram utilizadas nos momentos das entrevistas, e os registros tais como fotos e vídeos foram usados junto ao processo de observação, a fim de captar em imagem a prática do professor.

No próximo item apresentaremos o planejamento das análises

3.6 Planejamento das análises

Aos poucos foi ficando bem mais claro para nós que a escrita era uma atividade crucial no estudo e que, para que ocorresse de forma mais coerente, era necessário realizar um planejamento de como a análise dos dados coletados se desenvolveria. Ludke e Andre (1986) afirmam que analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa tais como os relatos, a observação, as transcrições de entrevista, as análises dos documentos e demais informações disponíveis.

No presente estudo, optamos por utilizar o método de categorização para análise dos dados. Segundo Flick (2009), essa maneira de analisar os dados é mais destacada quando os dados resultam de entrevistas, observações e grupos focais. As principais atividades da categorização consistem em “buscar partes relevantes dos dados e analisá-los, comparando com outros dados e lhes dando nomes e classificações” (FLICK, 2009, p. 132). Para Ludke e Andre (1986), o primeiro passo dessa análise é a construção de um conjunto de categorias descritivas. O referencial teórico do estudo fornece geralmente a base inicial de conceitos a partir dos quais é feita a primeira classificação dos dados.

Nosso percurso consistiu, a princípio, em realizar uma análise minuciosa das falas dos entrevistados, com o objetivo de categorizar as informações que melhor respondiam aos objetivos deste trabalho. Posteriormente, relacionamos as informações da entrevista com os dados da escala de observação.

Com base nos dados coletados a partir da aplicação da entrevista e da observação, organizamos duas categorias de análise: **“Incluir é: concepções dos professores de Educação Física acerca da inclusão”** e **“Como incluir alunos que apresentam deficiência nas aulas de Educação Física”**. Ressaltamos que não há subdivisões das categorias

Na primeira categoria de análise - **Incluir é: concepções dos professores de Educação Física acerca da inclusão**- estão agrupados trechos das falas dos professores e dos dados da observação, que evidenciaram as concepções dos professores sobre inclusão, tanto no âmbito da inclusão de forma geral quanto na inclusão na aula de Educação Física.

Já a segunda categoria de análise - **Como incluir alunos que apresentam deficiência nas aulas de Educação Física** – caracteriza os princípios e as ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores, tendo, também, como base de dados a entrevista e a observação com base na escala mencionada.

Conforme Ludke e Andre (1986), a categorização por sim mesma não esgota a análise. Segundo as estudiosas, é preciso rever as ideias iniciais, pensá-las, reavaliá-las, pois novas ideias podem surgir nesse processo, além de propor novas explicações, interpretações e fazer conexões. Além disso, acreditamos que o Estudo de Caso sem embasamento teórico é apenas a descrição ingênua da realidade. Dessa forma, é necessário analisar os dados e confrontar os resultados com a literatura da área. Os resultados do nosso estudo assim como as discussões serão descritos no próximo capítulo.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

(Rubem Alves)

Pesquisar as concepções e os princípios que os professores possuem sobre inclusão escolar de alunos com deficiência pode também contribuir para compreendermos os reflexos da inclusão/exclusão vigente na sociedade dos dias de hoje. O significado da inclusão e de como ela se configura no meio escolar pode influenciar os conteúdos ministrados pelos professores, suas relações com o aluno, e o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

Este capítulo se propõe a discutir a realidade escolar de dois professores de educação física, desvelando as influências presentes em seus discursos sobre inclusão escolar, no intuito de identificar os pontos e os contrapontos de suas concepções e de seus princípios acerca do tema em questão, confrontando com a literatura da área.

O capítulo foi organizado em duas categorias. A primeira categoria intitulada - **Incluir é: concepções dos professores de educação física acerca da inclusão escolar** - objetiva discutir as concepções dos sujeitos desta pesquisa sobre a inclusão escolar, e ainda analisar o descompasso entre suas concepções de inclusão escolar e a prática de educação física com alunos que apresentam deficiência. Enquanto a segunda categoria intitulada - **Como incluir alunos que apresentam deficiência nas aulas de Educação Física** - propõe identificar e analisar os princípios e as ações que norteiam a prática pedagógica de professores de Educação Física participantes desta pesquisa.

Apresentaremos no decorrer deste capítulo a análise e a discussão dos resultados das duas categorias citadas.

4.1 Incluir é: concepções dos professores de educação física acerca da inclusão escolar

Esta categoria reúne a análise dos dados relativos às concepções de dois professores de Educação Física sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência.

A análise será efetuada com base nos resultados obtidos a partir dos dados das entrevistas, além dos dados originados da aplicação de uma escala de observação elaborada para esse fim. Em relação aos resultados da observação, basearemos a análise nos resultados obtidos no item um da escala de observação, que se refere a “Relação professor aluno”.

Ressaltamos que, nesta categoria, o destaque desse item da escala se justifica pela identificação de um descompasso entre os discursos dos professores em relação à concepção de inclusão escolar e as práticas nas aulas de educação física.

Nos últimos anos, percebemos que as concepções dos professores acerca da inclusão escolar têm sido perpassadas por mudanças. Verificamos desde mudanças políticas, estruturais, até educacionais. Todas essas mudanças têm cada vez mais garantido a matrícula de crianças que apresentam deficiência, de forma que a presença do aluno com deficiência não é mais uma opção de matrícula para as escolas, mas sim uma obrigatoriedade legal a ser cumprida por todas as instituições escolares do nosso país.

O processo de escolarização de pessoas com deficiência percorreu vários momentos, desde a exclusão do ensino, aos momentos de integração educacional até o presente, que se vem consolidando a partir da proposta de educação inclusiva para todos. Como consequência dessa nova perspectiva educacional, todos os professores, inclusive os de Educação Física, se deparam com novas exigências e especificidades no ensino, que promovem reflexões sobre a própria prática escolar, assim como de suas atitudes no âmbito escolar no sentido de acolher esses alunos.

Realizar mudanças na escolarização de pessoas com deficiência pode significar a adoção de um método mais humanista de ensino, no qual o aluno deve ser o centro do processo de aprendizagem. Trata-se de um processo de mudança gradativa e sujeita a erros e acertos, que põe em dúvida o conhecimento do professor sobre como ensinar, de como fazer, de como propor, e até de como se comunicar, pois os professores se encontram em constante reconstrução de seus saberes docentes frente a inúmeros desafios.

Esse processo de mudanças e desafios no ensino para todos, é uma realidade, também detectada nos discursos de professores de Educação Física desta pesquisa. Ao analisarmos os dados obtidos nas entrevistas, percebemos que, por vezes, os professores se contradiziam no interior de seus próprios discursos, ora expressavam opiniões favoráveis à inclusão, e, em outros momentos, apresentavam um discurso a favor da integração escolar, e até mesmo defendiam a segregação escolar de crianças com deficiência.

Os dados sugeriram que os professores investigados ainda não haviam se apropriado de modo aprofundado o significado de inclusão, nem os princípios que regem a inclusão. Eles também demonstravam não saber como incluir de forma que favorecesse e beneficiasse a participação dos alunos que apresentavam deficiência em suas aulas de educação física. Se em seus discursos eles afirmavam que inclusão é a participação do aluno com deficiência, em suas aulas práticas, esses professores não demonstravam atitudes que favoreciam a

participação desses alunos. Se os professores falavam de educação para as diferenças, no mesmo discurso eles acreditavam que os alunos seriam melhor atendidos na escola especial. Era perceptível o quanto as concepções desses professores transitavam entre as diferentes concepções, e o quanto os discursos e as práticas se contradiziam.

Para proceder à análise de dados nesta categoria, destacaremos inicialmente os dados obtidos nas entrevistas, e posteriormente os resultados revelados no item um da escala de observação, que se refere a “Relação professor aluno”.

A análise das entrevistas dos professores foi efetuada com base na classificação de três concepções da inclusão escolar, são elas: **concepção inclusiva, concepção integracionista, concepção exclusivista/segregacionista**. Salientamos que a separação dessas concepções apresentadas pelos professores foi realizada para efeito didático na apresentação dos dados. Assim nem sempre foi possível tratarmos desses dados de modo isolado, mas intencionamos favorecer o reconhecimento dessas concepções no decorrer da apresentação dos dados obtidos.

No que diz respeito aos dados da escala de observação, verificamos contradições entre os discursos dos professores que se apresentavam como sendo de concepção inclusiva, e suas aulas práticas que sugeriam concepção integracionista, e, por vezes, até mesmo segregacionista. Para a discussão desses dados elegemos o subitem: **descompasso entre a concepção sobre inclusão escolar e a prática docente**.

No decorrer deste texto, descreveremos e discutiremos três concepções sobre educação escolar assinaladas nas falas dos professores. Salientamos que, ao discutimos o **descompasso entre a concepção sobre inclusão escolar e a prática docente**, mencionamos anteriormente que abordaremos os dados da escala de observação, que afirmaram ou contradiziam os discursos dos professores acerca de suas concepções de inclusão escolar.

Concepção Inclusiva

Para ilustrar as concepções inclusivas dos professores, destacamos algumas falas dos participantes. Ao serem questionados o que é inclusão, os dois professores participantes desta investigação manifestaram as seguintes concepções:

EF1: “Acredito que inclusão é todo ato que você faz com que o aluno possa participar de qualquer processo, de qualquer (...) fato que gere o ensino para aquela criança, seja na parte de conteúdo cognitivo, seja motor, seja afetivo, seja social, mas desde que ela sinta incluída dentro daquele processo que tá acontecendo”.

EF2: “Inclusão de maneira geral é fazer com que o aluno participe do processo pedagógico, seja ele em sala, fora dela, no ambiente escolar”.

Nos extratos dessas falas, averiguamos que, para esses professores, incluir corresponde à participação de todos os alunos com deficiência no processo pedagógico em qualquer espaço escolar. A concepção de inclusão vinculada à participação de todos, de modo indistinto, corrobora com os estudos de (FIGUEIREDO, 2010; MANTOAN, 2003; MATTOS, 2012; RODRIGUES, 2006; ROPOLI *et al.*, 2010), que afirmam que educar na perspectiva inclusiva implica na promoção de acessibilidade, no intuito de propiciar a participação de todos. Para esses autores, a escola deve ser um espaço de todos independente de os alunos apresentarem ou não deficiência de qualquer natureza.

Sabemos que a presença do aluno com deficiência nas aulas de Educação Física não significa a garantia de sua participação ativa das propostas pedagógicas oferecidas nesse espaço de aprendizagem. Uma das dificuldades encontradas no processo de inclusão é criar um ambiente favorável à participação de todos os alunos, que assegure a permanência de alunos com deficiência no ensino comum (MANTOAN, 2003).

Para que a participação e a permanência do aluno com deficiência seja garantida é preciso avançar no atendimento a esse aluno de modo qualitativo, principalmente no que se refere às práticas pedagógicas dos professores, que deverão ser efetivamente inclusivas.

Mantoan (2003) considera que a escola inclusiva é uma proposta real e possível, mas sua efetivação exigirá uma reorganização do trabalho escolar. A autora acrescenta ainda que a construção de uma escola inclusiva implica na ressignificação das práticas cotidianas de todos os que trabalham na escola, no sentido de garantir a participação e o respeito à singularidade dos sujeitos que se encontram nesse espaço educativo.

Retomando aos dados da pesquisa, questionamos os professores se eles consideravam que suas aulas de Educação Física promoviam a inclusão dos alunos que apresentavam deficiência. A seguir trechos de suas respostas:

EF1: “Acredito que na grande maioria das vezes sim (...) porque os alunos normalmente na maioria das vezes, eles participam. Não tem uma recusa para participar (...).”

EF2: “Nem todas (...) mas eu tenho sempre essa preocupação de fazer a aula de maneira que eles possam participar”.

Percebemos nas falas dos professores que eles acreditavam que a maioria de suas aulas promovia a participação de todos os alunos. Compreendemos que a presença do aluno com deficiência em uma aula não significa a garantia de sua participação. A participação pressupõe mais do que a presença do aluno, visto que implica no engajamento do mesmo na atividade, de modo interativo com seus pares. Para que o aluno que apresenta deficiência se envolva na atividade, é necessário que ele sinta que pertence ao grupo, e se vincule com a possibilidade de executar uma atividade física e de contribuir com seu grupo em uma situação lúdica de jogo ou de brincadeira.

Acreditamos que a prática pedagógica do professor de Educação Física, como o termo evidencia, constrói-se na prática, no contato com o outro, no diálogo com o aluno. Assim, a aquisição do conhecimento pelo professor para a realização de uma prática pedagógica inclusiva não ocorre de forma passiva, mas de modo ativo. Nesse contexto, o professor empenha-se em buscar conhecimentos, porque constatou na prática que era necessário. Compreendemos que o conhecimento origina-se além dos cursos de capacitação e de formação, também do próprio aluno, dos livros, das informações colhidas do aluno com base no diálogo com a família dele, em encontros científicos, e do compartilhar de experiência com outro professor dentre outros.

Em síntese, apuramos que a concepção inclusiva de EF1 e EF2 se revelou em seus discursos, quando eles enfatizaram a intenção de planejar uma aula que propiciasse a participação dos alunos que apresentavam deficiência. Para esses professores incluir implicava, necessariamente, na promoção de participação de todos os alunos.

Concepção integracionista

Reconhecemos também a concepção integracionista dos professores participantes deste estudo nos dados obtidos das entrevistas. Verificamos que, se na concepção inclusiva os professores defendiam que a inclusão é a participação de todos os alunos, na concepção integracionista, eles alertavam que para incluir se deveria levar em consideração as limitações dos alunos. A presença da concepção integracionista pode ser percebida nos trechos de falas a seguir:

EF1: “Na Educação Física a gente procura trabalhar (...) levando sempre em consideração a deficiência que ele tem e de que forma, dentro daquela atividade, ele vai poder participar (...).”

EF2: “(...) eles participam [refere-se aos alunos com deficiência] da aula normalmente como os outros alunos, obedecendo às limitações de cada um. Então dentro do que eles podem fazer, dentro das limitações deles, eles podem participar das atividades”.

Nesses trechos, ao passo que EF1 e EF2 reafirmaram que a inclusão correspondia à participação dos alunos com deficiência no processo de ensino, no entanto eles defenderam que para que essa participação ocorresse deve-se levar em conta as limitações desses alunos. A ênfase nas limitações sugere o estacionamento das habilidades e capacidades dos alunos, e determina o que eles podem fazer ou se eles podem ou não participar de uma determinada atividade. Essa compreensão integracionista se contrapõe a concepção inclusiva defendida por estudiosos da área (BLOCK, 1994; CHICON, 2005; MANTOAN, 2003; ROPOLI *et al.*, 2010), que sinalizam que para incluir não se deve condicionar a participação do aluno, sob o pretexto de sua deficiência.

Garantir a participação do aluno levando em consideração suas limitações não condiz com uma participação plena do aluno, não caracteriza, também, um processo de ensino inclusivo. Mantoan (2003) assim como Ropoli *et al.* (2010) afirmam que desde quando a inclusão escolar entrou em vigor, passou a existir uma escola para todos, sem discriminação, não há opções de se trabalhar à parte com alguns alunos. Ou seja, não existe uma aula específica para o aluno com deficiência e outra aula destinada ao aluno sem deficiência. A aula deve ser planejada e executada, tendo em vista que todos os alunos aprendem juntos, em interação, porque acreditamos ser isto importante para o desenvolvimento corporal e para a aprendizagem de todos.

Planejar e executar as atividades físicas, tendo em vista as limitações dos alunos com deficiência, ponto de vista defendido por EF1 e EF2, implica em delimitar o que os alunos podem ou não fazer. A proposta da educação na perspectiva da inclusão pressupõe um trabalho com as diferenças existentes entre os alunos, e não a adoção de uma diferenciação de ensino entre eles. Esta última se afina com a concepção integracionista.

Em outro momento da entrevista, questionamos ao professor EF2 se ele concordava que os estudantes com deficiência teriam um melhor atendimento em turmas específicas de Educação Física que trabalhassem com o esporte adaptado. E, em sua resposta, o professor EF2 demonstrou-se favorável as turmas específicas conforme podemos destacar em sua fala:

EF2: “Em alguns aspectos sim. Porque a gente... a dinâmica que a gente... da nossa aula é muito grande. Então às vezes ele (se refere ao aluno com deficiência) tá precisando de uma

atenção maior, ou de uma atividade, até um pouco mais diferenciada, ou com um grau menor de dificuldade, e a gente não pode é se limitar a ele...[...]não posso fazer um trabalho específico para ele. Tenho que fazer um trabalho globalizado e nas aulas específicas do esporte adaptado, ele tem maior condição né? Às vezes eu deixo um pouco de lado a criança com deficiência... ela fica um pouco, eu confesso que eu não consigo integrar cem por cento do começo da aula até o final não”.

O trecho destacado da fala do professor EF2 insinua que ele se mostra favorável à educação em turmas específicas de Educação Física, ao justificar que os alunos com deficiência, devido a sua condição, precisam de um trabalho diferenciado que não pode ser ofertado nas turmas regulares. A visão de EF2 se assemelha ao conceito de integração na escola. A concepção integracionista surgiu como uma possibilidade de organizar ou manter pessoas com deficiência em classes regulares ou em classes especiais dentro das escolas regulares (BRASIL, 2008).

Na fala do professor EF2, ele mencionou que não podia fazer um trabalho diferenciado, com grau menor de dificuldade e com maior atenção para o aluno com deficiência na turma regular. Na perspectiva da inclusão escolar, compreendemos que o professor pode e deve promover atividades acessíveis a todos os alunos e, até mesmo, adequar, se for necessário, algumas atividades visando à participação, o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os alunos.

A concepção integracionista foi afirmada por EF2, quando ele se referiu à presença do aluno, sob a condição de sua adaptação a turma. Nesse contexto, para EF2, o esforço deveria partir do aluno para se adaptar ao meio, e não o contrário, o meio se adequar as diferenças humanas.

O trecho da fala de EF2 “às vezes eu deixo um pouco de lado a criança com deficiência (...) ela fica um pouco, eu confesso que eu não consigo integrar cem por cento do começo da aula até o final não” demonstra sua intenção de categorizar os alunos segundo a maior ou menor habilidade motora para participar de uma atividade da aula de Educação Física. Para EF2, quando ele desenvolvia uma atividade com maior grau de dificuldade, não era possível favorecer a participação de um aluno que apresenta deficiência.

Em relação à proposta de atividades com menor grau de dificuldade, defendemos que uma mesma atividade física pode ser realizada por todos os alunos de uma turma. Para que haja acessibilidade, o professor de Educação Física deve adequar a atividade mediante o uso de recursos e materiais, considerando as potencialidades do aluno que apresenta deficiência.

A promoção de acessibilidade às aulas de Educação Física implica na seleção de estratégias de ensino que podem envolver modificações de materiais (KASSER; LIEBERMAN, 2003; DUGAS; POINT, 2014), ou mudanças e adequações das atividades físicas (DUGAS; POINT, 2014; KASSER; LIEBERMAN, 2003; SILLA, GROSSO; WILLIAMS, 2009). Trata-se de mudanças que podem contribuir e favorecer a participação do aluno com deficiência.

Mauerberg De Castro (2011) apresenta considerações importantes ao afirmar que as atividades não devem categorizar os seres humanos como aqueles com ou sem deficiência, mas deve analisar as diferenças individuais associadas aos problemas no domínio psicomotor, e evitar que elas definam negativamente a identidade de aluno, de atleta e de pessoa.

No que se refere ao trabalho diferenciado, EF2 defende que *“a criança com deficiência precisa de uma atividade mais diferenciada”*. Na literatura, autores como Ropoli *et al.* (2010), enfatizam que, na escola inclusiva, trabalhar na perspectiva das diferenças pressupõe romper com oposições binárias tais como: normal/especial; branco/negro; rico/pobre. Segundo os estudiosos, é importante ter em mente que não se deve diferenciar o aluno pela deficiência que ele apresenta ou por alguma outra característica que não é comum aos demais pares, pois a criança com deficiência é antes de tudo uma criança.

Retomando a fala de EF2 *“Porque a gente... a dinâmica que a gente... da nossa aula é muito grande. Então às vezes ele [se refere ao aluno com deficiência] tá precisando de uma atenção maior, ou de uma atividade, até um pouco mais diferenciada, ou com um grau menor de dificuldade, e a gente não pode se limitar a ele”*, verificamos nesse trecho que para EF2 alguns alunos com deficiência requerem maior atenção. De fato, alguns alunos, devido as suas dificuldades de locomoção, podem demandar a necessidade de um profissional de apoio para auxiliar o aluno em seus deslocamentos pela escola, salientamos que a presença desse profissional não substitui o papel do professor de ensinar a turma toda. Segundo Mittler (2003) a educação inclusiva não é incompatível com a noção de apoio que *“pode ser planejado e oferecido com um assistente de apoio à aprendizagem ou outro professor na sala de aula”* (MITTLER, 2003, p.35). O professor é sempre o responsável por sua turma, portanto, não deve delegar para outro profissional, atribuições que lhes são próprias.

Podemos inferir, portanto, que a inclusão de crianças com deficiência no ensino comum requer esforço por parte dos professores e dos gestores, assim como um bom planejamento de aula. Destacamos que, na inclusão escolar é a escola que tem que se adequar para receber os alunos e não o contrário.

Na fala do professor EF2, outro aspecto nos chamou atenção, quando ele demonstrou preocupação com a presença do aluno com deficiência, argumentando que esse aluno pudesse

interferir na progressão de sua aula. Sobre este aspecto, os resultados da pesquisa de Block e Zeman (1996) sugerem que, com suporte apropriado, estudantes com deficiência severa podem ser incluídos em um programa de Educação Física escolar sem afetar negativamente os demais estudantes sem deficiência.

Block (1994), em outro estudo, de natureza comparativa entre turmas com e sem alunos com deficiência, verificou que não houve diferença significativa na aquisição de habilidades motoras entre os estudantes sem deficiência que participavam de aulas de Educação Física junto a estudantes com deficiência e a turma de alunos que possuía apenas alunos sem deficiência.

Com base nos resultados desses estudos, entendemos que a realização de uma atividade física na perspectiva da inclusão, ou seja, com a presença de pessoas com deficiência, quando bem orientada, com base em princípios inclusivos e com materiais e suportes adequados, não limita, nem atrasa, e nem prejudica o desenvolvimento dos demais alunos sem deficiência. Pelo contrário, ela pode beneficiar o desenvolvimento das habilidades e das capacidades motoras de todos os alunos, sejam eles com ou sem deficiência.

Acreditamos que se os professores de Educação Física, por algum motivo, não conseguem realizar atividades que agreguem e beneficiem a todos, provavelmente o problema não reside no aluno que apresenta deficiência, talvez tenha relação com a prática do professor que não se caracteriza por uma preocupação em atender a todos de modo indistinto, mediante a promoção de acessibilidade.

Sobre esse aspecto, o professor EF2 parece ter consciência de que sua prática pedagógica precisa melhorar em prol da inclusão, ao afirmar que não consegue “integrar” a criança com deficiência durante toda a aula. Para EF2, o termo “integrar” parece ser sinônimo da palavra “incluir”. Conforme Mauerberg De Castro e De Castro (2011) na integração predomina o encaminhamento do aluno a um ambiente segregado ou seletivo dentro da escola. Desse modo, nessa concepção se destaca as limitações da criança, e por isso ela deve se ajustar ao meio.

Segundo Mauerberg De Castro e De Castro (2011), a inclusão é uma proposta pedagógica que depende de esforços da equipe pedagógica da escola para alterar o meio, a fim de acolher a criança com deficiência, possibilitando suportes tais como; físico, emocional e instrumental. Esses suportes devem garantir a convivência e a permanência dos alunos na escola.

Quando olhamos mais atentamente para as práticas nas aulas de Educação Física, o período de integração foi marcado pela exclusão do aluno com deficiência das aulas por causa

de sua deficiência, e somente os alunos mais “aptos” poderiam fazer as aulas de Educação Física junto aos demais. A maioria dos alunos com deficiência era privado a oportunidade de experimentar movimentos corporais na escola, sobrando às escolas especiais ou esportes adaptados para essas crianças vivenciarem possibilidades corporais. Já a inclusão escolar propõe uma política de atendimento em que as diferenças são evidenciadas e os grupos heterogêneos são valorizados. Nessa perspectiva alunos com e sem deficiência realizam atividades físicas em conjunto, e cabe ao professor criar um ambiente de desenvolvimento ótimo para ambos os grupos de alunos.

A concepção integracionista indica um olhar do professor de forma negativa por se basear na deficiência do aluno. Nesse contexto, o professor destaca as limitações do aluno como fator de exclusão de uma atividade. Enquanto a educação inclusiva propõe um olhar positivo da deficiência, com base no modelo social de deficiência, no qual o foco é a pessoa e não a sua deficiência ou as limitações decorrentes dela.

Segundo Vygotsky (1996) não devemos olhar as limitações físicas, sensoriais e ou motoras das crianças como um problema a ser resolvido, mas como fatores que contribuem positivamente no seu desenvolvimento e aprendizagem. Ainda a respeito dessa compreensão o autor acrescenta que:

Dessa forma, o novo ponto de vista prescreve que se considere não apenas as características negativas da criança, não só suas faltas, mas também um retrato positivo de sua personalidade, o qual apresenta, antes de mais nada, um quadro dos complexos caminhos indiretos do desenvolvimento. (VYGOTSKY, 2011, p. 869).

Assim, o princípio da educação da criança com deficiência na perspectiva da inclusão não deve ser baseado “no que a criança sabe fazer” ou “no que a criança pode fazer sem limitar os demais”, mas na realização de práticas pedagógicas que enfatizem uma educação voltada para “o que e a criança pode fazer” e “em que as diferenças podem contribuir”, ou seja, suas potencialidades e suas capacidades de realização de uma atividade.

Nesta investigação, verificamos que os professores assinalam frágeis concepções que até se aproximam da perspectiva inclusiva, de acordo com a literatura da área (FIGUEIREDO, 2010; MANTOAN, 2003; MITTLER, 2003; RODRIGUES, 2006; ROPOLI *et al.*, 2010). No entanto, seus discursos são permeados por contradições e compreensões que se vinculam com discursos integracionistas e até mesmo segregacionistas, como veremos a seguir.

Concepção exclusivista/segregacionista

No decorrer das entrevistas dos professores de Educação Física, quando indagamos o local de ensino mais indicado para os alunos com deficiência, eles indicaram que, para algumas crianças, o melhor local de ensino seria uma instituição especializada, como podemos verificar nas falas destacadas:

EF1: “ [...] a escola especial... ela tem todo um aparato, profissionais formados e capacitados para trabalhar aquilo que o aluno necessita, acredito eu sim que ela [criança com deficiência] vá conseguir ter um melhor desenvolvimento pelo fato de ter profissionais e estruturas para ser trabalhado daquela forma, porém isso não quer dizer que em uma escola que não tenha esse aparato a criança não vai conseguir trabalhar ou desenvolver suas habilidades de uma forma também [gagueja] a que venha a se contemplar. Porém, como tudo que acontece, quanto mais qualidade, quanto mais capacidade, quanto mais estrutura, melhor os resultados vão acontecer”.

EF2: “Eu não conheço o trabalho da Escola Especial, mas acredito que ela seja melhor, que ela trabalha, assim, um pouco mais voltada para necessidade específica do aluno (...) e nas nossas aulas a gente não trabalha a necessidade específica do aluno! A gente trabalha de maneira coletiva. [pausa]... Claro que tem as particularidades, mas em termos de interação e socialização com certeza a escola, ela proporciona um melhor ambiente”.

Percebemos nessas falas que para EF1 e EF2, os profissionais mais capacitados para lidar com as crianças com deficiência são aqueles da escola especial, o que corrobora com a concepção segregacionista e exclusivista de educação escolar, na qual defende que os melhores locais para a escolarização de crianças com deficiência são em instituições especializadas de ensino.

Falkenbach, Werle e Drexler (2007) abordam em seu estudo a problemática da prática da escola de educação especial, que isola cada vez mais a criança das experiências coletivas e das relações diferentes. Segundo os estudiosos, as escolas especializadas, assim como as salas/turmas especializadas construíram um mundo a parte para as pessoas com deficiência, que apenas confirmam a ideia de que elas não devem conviver em conjunto com as pessoas sem deficiência.

A escola é local de ensino, de compartilhamento de ideias, de interação e de convivência entre os alunos. Quando se trata da disciplina de Educação Física escolar, ela tem como principal objetivo que seus alunos experimentem vivências corporais tais como danças,

lutas e esportes, pois o movimento, a atividade, a troca corporal é essencial para o desenvolvimento humano. Enfatizamos isso para esclarecer que a escola não é local de reabilitação e terapia, e sim local de ensino e aprendizado. Então, discordamos da necessidade de haver profissionais em turmas regulares para se trabalhar nessa ou naquela necessidade específica do aluno.

Acreditamos que defender a escola especial, significa ter um posicionamento favorável à segregação do ensino. Essa concepção confirma a exclusão social, e marginaliza as pessoas com deficiências, por causa de suas condições.

Retomando a fala de EF1, destacamos o trecho de sua fala, quando ele afirmou que “(...) *os profissionais das instituições especiais seriam mais capacitados para ensinar crianças com deficiência*”. A esse respeito, na literatura os estudos de Mantoan (2003) evidenciam que a visão de que os professores mais preparados são aqueles que detém o conhecimento especializado, é uma visão que denuncia a fragilidade dos professores da escola comum em realizar e conceber a inclusão escolar. A autora acrescenta ainda que:

É fácil receber os “alunos que aprendem apesar da escola” e é mais fácil ainda encaminhar os que têm dificuldades de aprendizagem para as classes e escolas especiais, sendo ou não deficientes, aos programas de reforço e aceleração. Por meio dessas válvulas de escape continuamos a discriminar os alunos que não damos conta de ensinar. Estamos habituados a repassar nossos problemas para outros colegas, os “especializados” e, assim, não recai sobre nossos ombros o peso de nossas limitações profissionais. (MANTOAN, 2003, s/p).

Percebemos que os professores que reconhecem a Escola Especial como um local de melhor desenvolvimento do aluno se manifestam contra o princípio da educação inclusiva, que se respalda em um sistema escolar único. Ora, se a inclusão pressupõe que o aluno com deficiência se “*sinta incluído dentro daquele processo*” como enfatiza o professor EF1, quando o questionamos o que é inclusão, como isso acontecerá com o aluno fora do processo? Como um aluno com deficiência se sentirá incluído em um sistema de ensino especial que é segregador, excludente, e organizado majoritariamente por categorias de deficiência?

Quando indagamos os professores qual seria a escola mais adequada para alunos com deficiência, EF2 afirmou que “*em termos de interação e socialização com certeza a escola, ela proporciona um melhor ambiente*”. Recorremos às contribuições de Vygotsky (2001), as quais o autor preconiza que a interação é uma peça fundamental no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, inclusive para aqueles que têm deficiência. Essa afirmação

corroborar com a importância de se ofertar um ensino comum a todos, visto que ele pode favorecer o desenvolvimento de crianças com e sem deficiência.

Entretanto, apesar do professor EF2 afirmar que, em termos de interação e socialização, a escola regular proporciona um melhor ambiente para o desenvolvimento da criança com deficiência, há contradição em sua fala quando o mesmo defende o ensino na Escola Especial porque “*ela trabalha, assim, um pouco mais voltada para necessidade específica do aluno*”. Desse modo, verificamos sua preferência por um ensino que segregue, pois em seu discurso persistiu o entendimento de um local fora da escola regular para esse alunado, quando afirmou que os alunos com deficiência teriam um melhor atendimento em turmas específicas de Educação Física que trabalhem com o esporte adaptado.

Os pesquisadores Mittler (2000), Mantoan (2003) e Ropoli *et al.* (2010) destacam que na perspectiva da educação inclusiva suprimem-se a divisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e regular. Ou seja, os estudiosos afirmam que incluir é não deixar nenhuma criança fora da escola regular, sobretudo aquelas que possuem deficiência, pois, não existe inclusão em um sistema de ensino segregado.

Em nossa sociedade, por muito tempo perdurou o entendimento de que a educação especial, organizada de forma paralela à educação comum, seria a mais apropriada para o atendimento de alunos que apresentavam deficiência. Essa compreensão resultou em práticas que enfatizavam os aspectos relacionados à deficiência, em contraposição à sua dimensão pedagógica (BRASIL, 2007). Entretanto, essa concepção excludente vem se modificando com o advento da escola inclusiva, a qual preconiza a reestruturação e a reorganização das escolas de ensino regular comum, a fim de atender as crianças que apresentam deficiência.

Verificamos que os professores de Educação Física desta pesquisa apresentaram em algumas falas uma concepção de inclusão em que ainda se apregoa a divisão de duas modalidades de ensino; regular e especial, e ainda a necessidade da presença de professores especialistas nesta ou naquela deficiência. Entretanto, é importante ter em vista que a educação inclusiva vai de encontro à seleção de alunos para o ensino, ela acolhe todos os alunos, independente de suas deficiências e dificuldades de aprendizagem.

Segundo Mantoan (2003), a educação inclusiva não separa os alunos em mais capacitados e menos capacitados, nem em alunos com deficiência e sem deficiência. Todos se igualam por suas diferenças, cada um possuindo sua identidade única.

É importante lembrar que o processo de inclusão escolar não exclui a capacitação de professores e mudanças estruturais e até políticas na escola. Mittler (2003) afirma que no campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das

escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamentos dos alunos nas atividades de sala de aula e principalmente a formação e capacitação de professores.

O fato é que os professores desta pesquisa tiveram pouca ou quase nenhuma oportunidade de formação na área da educação especial na perspectiva da inclusão. Apenas EF2 participou do curso de capacitação *on line* em Atividades Físicas Adaptadas. De acordo com seus relatos, eles não tiveram outra formação no que concerne a atividades físicas para pessoas com deficiência, nem mesmo em sua graduação.

Por outro lado, reconhecemos que, por ser a educação inclusiva uma política relativamente nova, é provável que os professores ainda estejam no processo de internalização do conhecimento e não nos surpreende o comum sentimento de insegurança, que se reflete nos seus discursos e nas práticas pedagógicas. Nesse contexto, percebemos que os professores de Educação Física ainda estão reelaborando ou mesmo construindo seus saberes teóricos e práticos considerando a nova realidade educacional. Assim, concordamos com Mantoan (2003), quando ela afirma que é importante que conteúdos referentes à inclusão estejam presentes desde a formação inicial a formação continuada.

Descompasso entre a concepção sobre inclusão escolar e a prática docente

Nesta pesquisa, os dados indicaram que nem sempre o discurso inclusivo correspondia às ações realizadas na prática pelos professores, no sentido de favorecer a inclusão dos alunos que apresentavam deficiência. No decorrer das observações, verificamos que esses alunos estavam presentes nas aulas de Educação Física, no entanto raramente os professores se implicavam com esses alunos, ou demonstravam interesse em favorecer a participação dos mesmos.

O descompasso entre o discurso e a prática, nos leva a questionar de que forma o conhecimento teórico está ou não ligado às mudanças na prática pedagógica. Não é nossa intenção atribuir a culpa da não inclusão dos alunos com deficiência aos professores, mas compreender a complexa dinâmica que é a construção de práticas pedagógicas inclusivas nas aulas de Educação Física. Reconhecemos que há saberes da prática e saberes da teoria, os quais se complementam e se manifestam, por meio de práticas pedagógicas significativas. Entretanto, a consolidação de um novo paradigma escolar implica a busca de conhecimento por parte dos professores.

Na área da Educação Física muitos estudos (AGUIAR; DUARTE, 2005; CARMO, 2001b; CHICON, 2011; DA SILVA, NETO; DRIGO, 2012; GORGATTI; COSTA, 2008; MAUERBERG DE CASTRO, 2011) acenam que a principal dificuldade dos professores em

realizar a prática inclusiva, é a falta de conhecimento de inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. Essa fragilidade da formação parece justificar a alegação dos professores quanto à falta de preparação para incluir alunos que apresentam deficiência em suas aulas teóricas e práticas de Educação Física.

Na formação do educador físico, a oferta da disciplina de Atividade Física Adaptada é uma área nova, por volta de 30 anos e possui agravos quanto à formação de docentes aptos a ministrar essa disciplina nos cursos de graduação, assim como os conteúdos ministrados nessa disciplina (AGUIAR; DUARTE, 2005; DA SILVA; SOUZA NETO; DRIGO, 2012). Conforme Mauerberg De Castro, 2011 (2011), inicialmente a divisão dos conteúdos dos programas em atividade física adaptada era centrado nas limitações dos alunos e não em suas potencialidades.

Apesar da existência de leis que já garantiam a presença de alunos com deficiência na escola desde a Constituição de 1988, o movimento de matrículas de crianças com deficiência nas escolas regulares se tornou uma realidade apenas nos últimos dez anos. Nesse contexto, é possível que os professores que, atualmente, estejam desenvolvendo suas ações nas escolas nunca tenham estudado a inclusão escolar de crianças com deficiência, essa ausência de formação pode dificultar a sua atuação como agente da inclusão nas escolas.

Nesse aspecto Cruz (2005) ressalta que cumpre perceber que a preparação do professor de Educação Física não se encerra ao final do curso de graduação. Para ele, os programas de Formação Continuada são alternativas para a obtenção de melhorias significativas na intervenção profissional em práticas escolares de Educação Física inclusiva.

Para Mantoan (2006) grande parte dos profissionais de educação ainda concebem a formação/capacitação como sendo mais um curso de extensão, de especialização com uma terminalidade e um certificado que lhes convalide a capacidade de ser um professor inclusivo. Para a autora, a formação não é um livro de receitas prontas sobre como incluir o aluno com deficiência.

Ao efetuar uma análise comparativa entre o discurso dos professores sobre inclusão escolar e a prática docente, destacamos os dados obtidos com a aplicação da escala de observação no item Relação professor/aluno (APENDICE B). Optamos por apresentar e discutir o tópico Relação professor/aluno pela recorrência em seus discursos quanto à preocupação com a participação dos alunos nas atividades nas aulas de Educação Física em contradição com sua prática.

Recortaremos esses dados da escala, visto que ao observar a relação dos professores com os alunos que apresentavam deficiência, buscávamos responder aos seguintes

questionamentos: O professor demonstra interesse pela participação do aluno com deficiência? A participação do aluno com deficiência, nas aulas práticas, ocorre tanto em atividades coletivas como em atividades de execução individual? O professor encoraja o aluno a participar da atividade através de palavras de apoio e incentivo? O professor estabelece diálogo com o aluno com deficiência? O professor verifica a participação do aluno com deficiência na atividade? As intervenções do professor durante a realização das atividades permitem a cooperação e interação do aluno com deficiência e os demais alunos? O professor oferece auxílio para que o aluno com deficiência participe da aula?

Ressaltamos que na escala de observação, havia o espaço para a pesquisadora preencher com as opções de marcar “presente”, “parcialmente” e “ausente”. Quando marcávamos a resposta “presente”, significava que as ações do professor na relação com o aluno corroborava com a perspectiva da inclusão escolar. Em relação à resposta “parcialmente”, indicava que as ações dos professores ainda não estavam se constituindo como inclusivas, e, portanto precisavam ser aprimoradas. E a resposta “ausente”, indicava que as ações não eram inclusivas.

Ao compararmos os discursos dos professores no decorrer das entrevistas e suas práticas, verificamos um descompasso entre suas falas e suas ações. Antes de efetuarmos uma análise desses dados, apresentamos a seguir, a Tabela 1, que detalha quantitativamente a frequência da ocorrência das respostas “presente”, “parcialmente” e “ausente” no decorrer dos cinco dias de observações das aulas dos dois professores de Educação Física participantes desta pesquisa:

Tabela 1 – Frequência de respostas do tópico “Relação professor/aluno com deficiência” da escala de observação

	EF1	EF2
O professor demonstra interesse pela participação do aluno com deficiência?	Presente: 2 Parcialmente: 3 Ausente: 0	Presente: 1 Parcialmente: 4 Ausente: 0
A participação do aluno com deficiência, nas aulas práticas, ocorre tanto em atividades coletivas como em atividades de execução individual?	Presente: 3 Parcialmente: 2 Ausente: 0	Presente: 3 Parcialmente: 2 Ausente: 0
O professor encoraja o aluno a participar da atividade através de palavras de apoio e incentivo?	Presente: 3 Parcialmente: 2 Ausente: 0	Presente: 1 Parcialmente: 4 Ausente: 0
O professor estabelece diálogo com o aluno com deficiência?	Presente: 3 Parcialmente: 2 Ausente: 0	Presente: 5 Parcialmente: 0 Ausente: 0
O professor verifica a participação do aluno com deficiência na atividade?	Presente: 1 Parcialmente: 4 Ausente: 0	Presente: 0 Parcialmente: 5 Ausente: 0
As intervenções do professor	Presente: 1	Presente: 2

durante a realização das atividades permitem a cooperação e interação do aluno com deficiência e os demais alunos?	Parcialmente: 3 Ausente: 1	Parcialmente: 3 Ausente: 0
O professor oferece auxílio para que o aluno com deficiência participe da aula?	Presente: 1 Parcialmente: 3 Ausente: 1	Presente: 3 Parcialmente: 2 Ausente: 0

Fonte: Dados da pesquisa.

A tabela 1 ilustra os dados obtidos nas observações com base nas 7 perguntas do item “Relação professor/aluno com deficiência” da escala de observação. O professor EF1 apresentou a frequência de 14 respostas “presentes”, 19 respostas “parcialmente” e 2 respostas “ausentes”. Enquanto o professor EF2 apresentou a frequência de 20 respostas “presentes”, 15 respostas “parcialmente” e 0 respostas “ausentes”. Das 7 perguntas, a questão 4 (O professor estabelece diálogo com o aluno com deficiência) apareceu 5 vezes quando observamos o EF2, sendo esta questão a de maior frequência.

Pela análise da tabela, constatamos que os professores demonstraram, em alguns dos itens, um desempenho com a predominância de respostas “parcialmente”. Essa incidência maior indica que os professores precisam proporcionar um ambiente de melhor comunicação com o aluno que apresenta deficiência, e ainda favorecer a participação desse aluno e sua interação com os demais colegas.

Quanto às repostas do professor EF1, a frequência parcial dos itens, referiam-se aos seguintes tópicos da escala de observação: O professor demonstra interesse pela participação do aluno com deficiência? As intervenções do professor durante a realização das atividades permitem a cooperação e interação do aluno com deficiência e os demais alunos? O professor oferece auxílio para que o aluno com deficiência participe da aula?

Já os aspectos nos quais o professor EF2 mais se destacou como parciais foram: O professor encoraja o aluno a participar da atividade através de palavras de apoio e incentivo? O professor verifica a participação do aluno com deficiência na atividade? As intervenções do professor durante a realização das atividades permitem a cooperação e interação do aluno com deficiência e os demais alunos?

Constatamos as contradições entre a prática e o discurso, quando percebemos, pela análise da Tabela 1, que ambos os professores não demonstraram interesse pela participação do aluno, de forma que eles raramente verificaram se o aluno estava realizando a atividade ou se a atividade estava sendo feita de forma correta. Apesar de em seus discursos, os professores destacarem a preocupação com a participação do aluno, registramos, em nossos vídeos, por exemplo, casos em que os alunos com deficiência saíam da quadra para o pátio da escola, ou

às vezes demonstravam dispersão. As imagens abaixo ilustram esses momentos de dispersão dos alunos com deficiência:

Imagem 4: Aluno com deficiência intelectual do professor EF1 disperso.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Imagem 5: Aluno com deficiência intelectual do professor EF2 disperso.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

As imagens demonstram situações frequentes, observadas nas aulas dos professores, nos quais o aluno com deficiência ficava em um canto da quadra sem realizar nenhuma atividade, ou quando os alunos com deficiência saíam da quadra para o corredor da escola.

A primeira situação ocorria, principalmente, no “momento livre” da aula que era caracterizada quando, ao fim da aula, o professor entregava alguns materiais para os alunos, como cordas, jogos de tabuleiro e diversas bolas. Após a entrega desses materiais, os professores orientavam que os alunos se organizassem e utilizassem o material livremente. Percebíamos que, nessas atividades em que não havia uma organização por parte do professor e um direcionamento, o aluno com deficiência ficava disperso, no canto da quadra, e às vezes tentava se aproximar de um grupo de colegas que estava jogando, mas não permanecia muito tempo na atividade.

A segunda situação ocorria em diversos momentos da aula. Muitas vezes, o aluno com deficiência, principalmente os com deficiência intelectual saíam do espaço de aula para o corredor da escola. Na maioria das vezes, os professores não conversavam com o aluno, nem solicitavam ajuda dos colegas da turma para que o aluno participasse das atividades. Algumas vezes, eles até tentavam auxiliar o aluno na atividade, mas isso não acontecia em todas as aulas ou em boa parte da aula. Outras vezes o professor chamava o aluno e fechava o portão da quadra. Mas fechar o portão é a melhor opção de se resolver a falta de engajamento do aluno na atividade?

Na escala, verificamos a maior ocorrência de atitudes de tentativas de se estabelecer diálogo com os alunos com deficiência. No entanto, considerando que EF1 possuía um aluno com deficiência intelectual que apresentava dificuldades na fala, e que EF2 tinha um aluno que apresentava deficiência auditiva, percebemos que os professores, com ênfase no professor EF2, não encorajavam ou motivavam os alunos para realizar a atividade. Geralmente as comunicações eram baseadas em cumprimentos de bom dia, ou apenas na explicação da atividade. Vale ressaltar que registramos raras vezes em que os professores repetiam a explicação da atividade para o aluno com deficiência. Nas observações constatamos que eram raras, também, as intervenções que proporcionavam a interação entre os alunos.

É provável que os professores desta pesquisa concebiam participação como sinônimo de presença, pois professores que põe como ponto central da inclusão a participação dos alunos com deficiência deveriam estar averiguando se essa participação estava acontecendo. E, quando não há participação dos alunos, cabe aos professores a utilização de recursos e estratégias que favoreçam essa participação. Entretanto, averiguamos que os professores não se preocupam muito com esses recursos pedagógicos.

Prosseguindo em nossa análise, averiguamos que os professores relacionavam aspectos afetivos a qualidade que deveriam estar presentes no professor, porque a afetividade segundo eles favorecia a inclusão. Quando questionamos quais características/qualidades pertinentes a um professor de Educação Física que inclui todo e qualquer aluno, ambos responderam:

EF1: “[...] na verdade a sensibilidade de perceber e ter um olhar pra saber de que forma você pode trabalhar com aquela criança, pra trazer ela para o processo de ensino que está acontecendo de conteúdo (...) é ter um excelente relação com as crianças, isso ajuda muito que faz elas quebrarem um pouco mais essa barreira de “vou participar, não vou participar porque eu sou, tenho alguma deficiência não tem”

EF2: “Paciência e criatividade.”

Segundo Kasser e Lieberman (2003), os professores mais efetivos são aqueles que enxergam as possibilidades de cada membro da turma e que empregam uma variedade de estratégias para ensinar para a vasta gama de competências e habilidades dentro de uma classe.

Concordamos com as autoras e acreditamos que as atitudes movidas por relações de afetividade entre professor e alunado contribuem para uma boa relação. Entretanto, nem sempre as falas dos professores se confirmaram em suas práticas, conforme constatamos nas observações. O professor EF1, por exemplo, acredita que um professor que favorece a inclusão deve ter uma relação mais próxima ao aluno, no entanto, na observação, ele não demonstrou empenho para que o aluno participasse das aulas. Acreditamos que demonstrar interesse pela participação do aluno é uma atitude que promove uma relação mais próxima do aluno. O professor que está próximo ao aluno compreende suas necessidades, seu desenvolvimento e busca estratégias para a participação do aluno, e demonstra interesse para que esse aluno se engaje em uma atividade que ele propõe.

Por vezes registramos momentos em que os alunos com deficiência realizaram a atividade de forma incompleta. Houve casos, em que as atividades sugeridas não proporcionavam a participação integral do aluno durante todo o momento de realização da mesma, como é no caso dos jogos de estafeta, nos quais os alunos esperam sua vez em uma fila para realizar o exercício, ou em atividades em que a turma era dividida, parte ficava sentada, enquanto outra parte realizava a atividade. Podemos visualizar esses tipos de atividades nas imagens abaixo:

Imagem 6: Jogos de estafeta



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Imagem 7: Parte dos alunos sentados no chão, esperando sua vez de jogar.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

No jogo desenvolvido na escola, os professores realizaram um circuito que consistia em uma série de exercícios, divididos em estações, a serem feitos pelos alunos. Entretanto, cada aluno esperava em uma fila a sua vez de iniciar o circuito de atividades, o que proporcionava uma dispersão de todos e, também, um corrente desinteresse dos alunos pela atividade. No caso, do aluno do professor EF1, que apresenta deficiência intelectual, ele se dispersou na realização do circuito, não completou todas as estações, e saiu no meio da atividade para o corredor da escola, ou para correr na quadra. Observamos nesse dia que não houve mobilização do professor para mudar a atividade, ou traçar estratégias para garantir a

presença do aluno, ou até mesmo conversar com ele, a fim de saber o que o afligia para sair da quadra.

Rodrigues (2006) nos alerta que é possível que muitos professores estejam vivenciando a “ideologia da inclusão”, na qual repousa um idealismo de que a inclusão é promovida por atitudes, boa vontade e ética dos professores, quando, na verdade a hiper valorização desses aspectos pode desvalorizar outros fatores como os recursos pedagógicos para a educação de todos.

Consideramos que os aspectos ideológicos como os afetivos são importantes para um ato educativo, mas como ponto de partida para uma mudança real na prática pedagógica. Por exemplo, a mudança é mais facilmente aceita quando o professor possui afetos positivos do que negativos em relação à educação inclusiva. Seria possível a educação inclusiva sem paciência, criatividade, sensibilidade e boa relação com o aluno? Acreditamos que não! Entretanto, é importante salientar que inclusão é criar um ambiente onde seja possível a participação de todos os alunos, pois a presença do aluno com deficiência na quadra não significa que ele esteja participando ativamente das propostas pedagógicas oferecidas nesse espaço de aprendizagem. O professor deve focar em práticas pedagógicas que atinjam o principal objetivo da educação inclusiva que é criar um ambiente que assegure a participação de todos os alunos, que promova a cooperação entre eles, assim como sentimento de pertença aquele meio.

Percebemos que os professores sujeitos desta pesquisa, talvez estejam vivendo a “ideologia da inclusão” a qual Rodrigues (2006) mencionou, pois os resultados da escala de observação evidenciaram que os professores não ou raramente tem realizado intervenções que garantiam a cooperação e a interação entre os alunos com deficiência e os demais alunos sem deficiência. Rodrigues (2014) nos alerta que o foco do professor inclusivo deve ser relacionado aos aspectos práticos tais como estratégias e recursos que promovam a inclusão, assim como o planejamento das aulas. Segundo o estudioso, a própria prática desportiva, quando usada com uma perspectiva pedagógica, é uma atividade que favorece a cooperação alargada, que valoriza a diferença e que gera afetividades.

Supomos, com base na literatura e nas experiências empíricas desta pesquisa, que ao isolar o aluno com deficiência, e restringir o contato com seus pares, provavelmente, ele poderá apresentar maiores dificuldades para aprender, se compararmos com aqueles que têm a oportunidade de interagir em um ambiente plural e diversificado.

Com base nas contribuições de Vygotsky (1996, 2007), destacamos a importância da interação e da mediação para o desenvolvimento e aprendizagem humana. Conforme o autor,

a mediação só acontece na presença do outro, ou seja, a criança, durante o processo de aprendizagem, precisa de uma segunda pessoa que lhe ajude a fazer uma relação dos objetos com o meio. O interessante é que essa segunda pessoa pode ser tanto o professor como um amigo mais capaz. Isso evidencia a importância dos alunos com deficiência participarem de atividades coletivas junto com os outros alunos, pois a aprendizagem depende da interação social, do intercâmbio, e da troca de significados, pois é nesse processo, de contato com o outro, que ocorre a modificação dos esquemas de conhecimento a favor do ensino e da aprendizagem.

Podemos inferir através dos dados da entrevista e da observação que a concepção de inclusão dos professores, a qual pressupõe a participação e interação do aluno com seus pares, ainda não se configura na maioria das atividades práticas.

Identificamos, em algumas falas dos professores de Educação Física sujeitos dessa pesquisa, que eles estão sensibilizados com a questão da inclusão escolar, entretanto é evidente, a existência de uma dualidade entre seus discursos e suas práticas de Educação Física.

Ora os professores defendiam a inclusão, ora demonstravam concepções excludentes, sendo até a favor do ensino segregado em instituições especializadas, em alguns aspectos. Presenciamos confusão em relação as terminologias, quando um dos professores utilizou o termo “integrar” como sinônimo de “incluir”.

Em relação à dualidade presente nos discursos dos professores e entre o discurso e a prática que ora aborda concepções inclusivas e outras não, concordamos com Carmo (2001a), que levanta uma teoria a fim de justificar porque essas contradições são tão comuns, que “os professores precisam, no discurso, ser o que não são, para, na prática, conseguirem ser o que realmente são” (CARMO, 2001b, p.9). Ou seja, os professores falam o que eles dizem que fazem, mas que na realidade não fazem, como forma de dar vivacidade a sua prática. É como se verbalizando o que ele dizem fazer, fosse mais possível se concretizar nas ações.

Souza (2005 *apud* ANDRADE, 2009) complementa que sentimentos antagônicos por parte dos professores são perfeitamente compreensíveis tanto por estarmos inseridos em uma sociedade que mantém cristalizadas concepções tradicionais e preconceituosas, quanto pela “novidade desafiadora” propostas pela Educação Inclusiva. Embora as pessoas mudem seus discursos para o que se espera de correto, Silva e Aranha (2005 *apud* ANDRADE, 2009) atentam que, não raro, as mesmas continuam mantendo um padrão de comportamento tradicional e conservador que destoam da proposta da Educação Inclusiva.

Uma vez discutido o que os professores pensam de inclusão, discutiremos, a seguir, como os professores realizam a inclusão em suas aulas.

4.2 Como incluir alunos que apresentam deficiência nas aulas de educação física

Essa categoria reúne dados relativos aos princípios que os professores de Educação Física utilizam e que norteiam a prática pedagógica na perspectiva da inclusão escolar de alunos que apresentam deficiência.

Neste estudo, adotamos a noção de princípios da aula de educação física afinada com as ações e as práticas que os professores de Educação Física adotam diante dos alunos e do ambiente, a fim de tornarem suas aulas inclusivas, ou seja, proporem aulas que promovam a participação de todos os alunos.

Analisaremos nesta categoria os aspectos relacionados à prática de aula do professor de Educação Física, quais sejam: os recursos que promovem a inclusão, as estratégias para inclusão e os conteúdos inclusivos.

A análise dos dados desta categoria foi efetuada com base nos resultados obtidos a partir das entrevistas e dos tópicos 2, 3 e 4 da escala de observação, são eles respectivamente: “Organização da aula e dos materiais a serem utilizados”, “Conteúdo das aulas na perspectiva da inclusão” e “Estratégias de ensino”.

Anteriormente, mencionamos que, para preencher a escala de observação elegemos as palavras presente, parcialmente e ausente. O tópico 2 - **Organização da aula e dos materiais a serem utilizados** – objetivou diagnosticar como os professores participantes deste estudo organizavam e utilizavam os materiais escolares para promover a inclusão de alunos que apresentavam deficiência. Enquanto o tópico 3 - **Conteúdo das aulas na perspectiva da inclusão** - objetivou analisar se o conteúdo das aulas práticas de Educação Física dos professores favorecia a inclusão desses alunos e se promovia o respeito às diferenças. Já o tópico 4 - **Estratégias de ensino** - visou analisar que estratégias os professores utilizavam em suas aulas práticas de Educação Física para promover a participação dos alunos com deficiência.

Na Educação Física, um importante passo para a efetivação da conquista da escola inclusiva consiste no desenvolvimento de atividades físicas, nas quais todos os alunos participem juntos. Na construção de atividades físicas inclusivas, os professores de Educação Física buscam a realização de princípios que favorecem o envolvimento das crianças com deficiência, mediante a definição de procedimentos e de práticas includentes.

Sabemos que a organização de uma prática na perspectiva da inclusão inclusiva ainda perpassa por muitos desafios, desde aquisição de conhecimentos a realização de uma prática de aula inclusiva. Nesse sentido, “Como fazer?” “O que ensinar?” e “De que forma incluir?” são questões diárias feitas pelos professores, quando se deparam em suas aulas com alunos que apresentam deficiência. Acreditamos que essas questões devem ser encaradas como desafios motivadores, e suas respostas se constroem na medida que os professores interagem com cada aluno.

Contudo, cabe ao professor de Educação Física perceber a realização de ações pedagógicas e práticas de aula que promovam a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. A promoção de um ensino inclusivo se constitui de um processo contínuo, de trocas, de dedicação e de respeito.

A inclusão supõe modificações na política, nos projetos pedagógicos das escolas, entretanto ela não acontece de fato se não houver modificações das práticas pedagógicas dos professores. Por exemplo, um aluno com deficiência que está na quadra com os demais alunos sem deficiência, mas está realizando uma atividade diferenciada dos demais alunos, não está em um processo de ensino inclusivo. O ensino baseado num contexto no qual as crianças com e sem deficiência aprendem juntos ainda se configura como um desafio.

Constatamos nas entrevistas que os professores manifestavam intencionalmente o desejo de incluir, e de praticar a inclusão, mesmo quando apresentavam concepções que se confrontavam. Quando observamos suas práticas, verificamos, por vezes, que suas intenções de incluir, reveladas no discurso, não correspondiam às suas ações. Vimos que os professores não atendiam às necessidades dos alunos, no intuito de favorecer sua participação nas aulas de Educação Física. Se por um lado eles manifestavam concepções inclusivas, por outro desenvolviam práticas excludentes, se considerarmos alguns aspectos os quais relataremos a seguir.

A seguir efetuaremos a análise dos dados desta categoria com base nos tópicos da escala de observação já descritos inicialmente, bem como nos dados obtidos nas entrevistas.

A organização da aula e dos materiais a serem utilizados: como promover a inclusão?

Um desafio que se coloca para a inclusão nas aulas de Educação Física é a falta de recursos, como, por exemplo, os materiais esportivos, que precisam ser utilizados nas aulas para promoção da acessibilidade.

Comumente, os materiais disponíveis nas escolas para as aulas de Educação Física nem sempre são específicos para o uso de alunos que apresentam deficiência. Na escola, onde

desenvolvemos esta investigação não havia bolas com guizos, conjunto de jogo de bocha, cadeiras de rodas esportivas, nem cestas de basquete em uma altura adequada para um cadeirante, ou pisos táteis na quadra e na escola com um todo. Entretanto, esses materiais convencionais podem ser adaptados, adequados e utilizados de forma que favoreçam a participação dos alunos, segundo suas necessidades. Constatamos que na escola havia uma grande diversidade de materiais convencionais, bolas de volêi, de basquete, de handebol, padrão, jogos de tabuleiro, cordas, por exemplo, e com boa qualidade, além de uma boa estrutura física que favorecia a inclusão dos alunos que apresentavam deficiência.

Tomando como referência essas considerações iniciais, passamos a proceder à análise da **organização da aula e dos materiais a serem utilizados**, com o intuito de compreender como eles utilizavam o espaço escolar e os materiais disponíveis para a concretização e a realização de atividades físicas inclusivas.

Para efetuar esta análise nos basearemos nas 4 questões constantes desse tópico pertencente a escala de observação, são elas: “O professor organiza os materiais a serem utilizados na atividade de modo a favorecer a autonomia do aluno com deficiência?” “O professor utiliza diferentes materiais e/ou recursos nas intervenções realizadas junto ao aluno com deficiência, tais como bola com guizos, fitas amarelas, bolas de menor peso, demarcações táteis na quadra?” “Os materiais existentes estão adequados para o uso?” e “Os materiais utilizados favorecem a participação de todos os alunos na atividade?”

As respostas foram assinaladas como presentes, quanto observamos que os materiais eram organizados pelos professores no sentido de favorecer a inclusão dos alunos com deficiência. Quanto à resposta “parcialmente” ela indicava que ainda havia falhas quanto à organização e o uso dos materiais a favor da inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. E por fim, a resposta “ausente” significava que os materiais não eram organizados e nem utilizados numa perspectiva inclusiva.

Assim como na primeira categoria, realizamos uma média da quantidade de vezes em que os resultados “presente”, “parcialmente” e “ausente” apareceram durante os cinco dias de observações das aulas dos professores de Educação Física desta pesquisa. O resultado desta média se encontra na Tabela 2 demonstrativa a seguir:

Tabela 2: Frequência de respostas do tópico “Organização da aula e dos materiais a serem utilizados na aula” da escala de observação

	EF1	EF2
O professor organiza os materiais a serem utilizados na atividade de modo a favorecer a autonomia do aluno com deficiência?	Presente: 4 Parcialmente: 1 Ausente: 0	Presente: 4 Parcialmente: 1 Ausente: 0
O professor utiliza diferentes materiais e/ou recursos nas intervenções realizadas junto ao aluno com deficiência, tais como bola com guizos, fitas amarelas, bolas de menor peso, demarcações táteis na quadra?	Presente: 5 Parcialmente: 0 Ausente: 0	Presente: 3 Parcialmente: 2 Ausente: 0
Os materiais existentes estão adequados para o uso?	Presente: 5 Parcialmente: 0 Ausente: 0	Presente: 5 Parcialmente: 0 Ausente: 0
Os materiais utilizados favorecem a participação de todos os alunos na atividade?	Presente: 5 Parcialmente: 0 Ausente: 0	Presente: 5 Parcialmente: 0 Ausente: 0
Total	Total: 20 respostas Presente: 19 Parcialmente: 1 Ausente: 0	Total: 20 respostas Presente: 17 Parcialmente: 3 Ausente: 0

Fonte: Dados da pesquisa.

A Tabela 2 ilustra o resultado das 4 perguntas do item “Organização da aula e dos materiais a serem utilizados” da escala de observação nos 5 dias de observação das aulas. De um total de 20 respostas possíveis, o professor EF1 apresentou a frequência de 19 respostas “presentes”, 1 resposta “parcialmente” e 0 respostas “ausentes”. Já o professor EF2 apresentou a frequência de 17 respostas “presentes”, 3 respostas “parcialmente” e 0 respostas “ausentes”.

Ao analisar os dados da observação, constatamos que os professores apresentaram resultados com maior quantidade de repostas “presente”. Ressaltamos que a resposta “ausente” não foi assinalada em nenhuma das observações realizadas pela pesquisadora.

Esses dados nos indicam que os professores organizavam e utilizavam os materiais de suas aulas, com a finalidade de favorecer a participação de todos os alunos, mesmo considerando que não havia materiais específicos para os alunos com deficiência. Alias registramos diversas situações nas quais ocorreram bom uso dos materiais.

Por exemplo, observamos e registramos que os professores enfatizavam em suas aulas que todos os alunos eram responsáveis pela organização do material, e no final de cada aula todos os alunos ajudavam a guardar os materiais. O professor EF2 inclusive solicitava ao seu aluno com deficiência que ajudasse a organizar o material e distribuí-lo entre a turma, conforme podemos ver na imagem abaixo:

Imagem 8: Aluno com deficiência organizando o material



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Outro exemplo de adequação e ou adaptação de material ocorreu na realização de uma atividade de vôlei orientada pelo professor EF1. Percebemos que os alunos, incluindo um aluno com deficiência intelectual, não estavam conseguindo passar a bola de um lado para o outro, e o jogo de vôlei não progredia. A primeira solução encontrada pelo professor EF1 foi diminuir a altura da rede de vôlei, mas mesmo com essa mudança os alunos apresentavam dificuldades motoras em realizar o toque, passe, e manchete. Então a segunda solução encontrada pelo professor EF1 foi substituir a bola de vôlei oficial por uma bola de plástico, de peso mais leve. Com essa mudança de material, percebemos que o fluxo do jogo passou a ser mais estável, progressivo e contínuo. Abaixo segue as imagens que demonstram a modificação realizada:

Imagem 9: Modificação do material – bola de vôlei X bola de peso mais leve



Fonte: Acervo da pesquisadora

Percebemos na imagem que o professor EF1 realizou modificações dos materiais, no caso a substituição da convencional bola de vôlei por uma de peso mais leve, mas sem perder o caráter do jogo, aspecto que avaliamos como positivo. Além disso, as modificações realizadas nas atividades, por ambos os professores, proporcionaram o desenvolvimento das habilidades de todas as crianças, não somente daqueles que apresentam deficiência.

A escola em apreço nesta pesquisa possui um histórico de apoio da paróquia do bairro que investiu muito em materiais pedagógicos e de estrutura física. Dessa forma, os professores não construíram materiais esportivos para utilizarem em suas aulas, como é no caso de escolas que não possuem materiais esportivos, pois nesta escola havia artigos esportivos e lúdicos em grande quantidade e de ótima qualidade.

Reforçamos que muitas estratégias que envolvem modificação, adaptação e adequação de materiais podem contribuir significativamente para o envolvimento e engajamento de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física (KASSER; LIEBERMAN, 2003; MAUERBERG DE CASTRO, 2011).

Segundo Kasser e Lieberman (2003) a modificações de materiais permitem que as crianças com deficiência realizem a atividade com sucesso. Segundas as autoras um professor e um ambiente que promovem a adequação de materiais favorece o interesse e a permanência do aluno com deficiência na atividade.

Compreendemos que, em alguns casos, o uso adequado de materiais pode ser determinante para o processo de inclusão. Apesar de verificarmos que os professores deste estudo utilizavam materiais e recursos que contribuíam para a inclusão dos alunos, registramos algumas situações que evidenciaram a necessidade de uma maior atenção quanto ao uso do material em prol da participação do aluno com deficiência.

Por exemplo, em uma aula do professor EF2, havia um aluno que apresenta deficiência auditiva. Nessa aula, o professor propôs a realização de uma atividade física que consistia na divisão da turma em 4 grupos. Esses grupos foram orientados a se localizarem nas extremidades da quadra. O professor atribuiu um nome para cada grupo: dragão, tigre, macaco e jacaré.

No desenvolvimento da atividade, o professor gritava o nome de dois grupos e eles tinham que rapidamente atravessar a quadra e trocar de posição. Essa atividade exigia agilidade dos alunos, trabalho em conjunto e rapidez para a realização da movimentação. Durante esta atividade, era perceptível que o aluno com deficiência auditiva estava confuso, ele demorava a se movimentar, não compreendia quando seu grupo era mencionado pelo professor, e frequentemente se movimentava erroneamente. Isso acontecia porque o professor realizava um estímulo sonoro para iniciar a atividade, um chamado de voz, o qual era inaudível para o aluno. Após um tempo decorrido desta atividade, o professor substituiu o estímulo sonoro por um visual, e passou a utilizar cartões coloridos para identificar cada grupo. A imagem abaixo demonstra essa situação que descrevemos:

Imagem 10: Uso de um sinal visual – cartões coloridos



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Na imagem vemos o professor EF1 e EF2 com cartões coloridos nas mãos. Cada cor do cartão estava relacionado ao grupo que deveria se mexer. Os professores levantavam o cartão e o uso desse sinal visual indicava quais grupos deveriam realizar a mudança de local na quadra. Percebemos que após o uso do material colorido para identificação dos grupos, o aluno com deficiência auditiva não demonstrou mais dificuldades em realizar a atividade.

Com base na descrição da atividade, verificamos o procedimento de uma simples adequação de um recurso para promover a participação e o engajamento do aluno que apresenta deficiência auditiva. O professor compreendeu que a dificuldade do aluno em participar da atividade decorria de sua impossibilidade de escutar os comandos e não de alguma dificuldade motora ou compreensão do que ele solicitou.

Em outro momento, o professor EF2 utilizou esse mesmo recurso na brincadeira de pega-pega. Ele combinou com a sala, que o pega seria o aluno que estava usando um colete, ou seja, os alunos que estavam sem colete colorido teriam que correr daquele que estava com o colete.

Segundo Alves, Mollar e Duarte (2013), o uso de materiais coloridos e estímulos visuais é um tipo de recurso pedagógico que auxilia na participação dos alunos com deficiência auditiva. Os autores citam vários jogos e brincadeiras folclóricas, por exemplo, e recomenda o uso de simples adaptações de sinais visuais para permitir a participação de crianças com deficiência auditiva ou surdez nas brincadeiras e jogos.

Kasser e Lieberman (2003) enfatizam que com modificações adequadas, todas as crianças, incluindo os altamente hábeis, podem se beneficiar da variedade de estratégias de ensino e variações de jogos únicos que existem dentro de uma abordagem de ensino inclusiva. Elas ainda citam algumas modificações possíveis dos materiais que favorecem a participação dos alunos com deficiência na prática de atividades físicas tais como “mudança de tamanho, resiliência e textura das bolas, usando bolas com guizos ou modificando os tamanhos e o peso dos objetos que podem, assim, aumentar a habilidade de alguns estudantes” (KASSER; LIEBERMAN, 2003, p.21).

As modificações, adequações ou adaptações realizadas nos materiais para que a criança com deficiência participe da aula, geralmente são bem simples, não requer artifícios complexos, como no caso do jogo de vôlei em que ocorreu apenas uma substituição da bola por uma de peso mais leve. As modificações dos materiais devem promover a participação do aluno na atividade, mas sem perder o caráter do jogo. O professor tem que estar sensível às capacidades e as necessidades de seus alunos. Quando os professores estão planejando a

atividade e se questionam “Como fazer?” talvez a adaptação e/ou adequação de materiais pode ser um caminho simples para a resolução desta questão.

Conteúdo das aulas na perspectiva da inclusão: o que ensinar?

Neste tópico discutiremos os conteúdos desenvolvidos na aula de Educação Física, no sentido de explicitar quais deles contribuem para a participação de todos. Um dos desafios enfrentados pelos professores de Educação Física na perspectiva inclusiva, diz respeito à proposição de atividades corporais que exigem movimento.

Estudos realizados por Mauerberg De Castro (2011) acerca dos conteúdos desenvolvidos nas aulas de Educação Física verificaram que os professores reproduziam em suas aulas, inicialmente, conteúdos que focavam a deficiência, pois na graduação os assuntos abordados na disciplina de Atividade Física Adaptada eram referentes às terminologias, aos tipos e as características das deficiências. De acordo com essas pesquisas, os professores reproduziam em suas aulas o que aprendiam na graduação e olhavam para deficiência e não para o aluno. A autora acrescenta ainda que nos últimos anos, após o advento da educação inclusiva, e com as mudanças políticas e estruturais da educação, a disciplina de Atividade Física Adaptada começou a abordar temas referentes a intervenções pedagógicas que favorecem a inclusão.

Tomando como referência os achados das pesquisas realizadas por Mauerberg De Castro (2011), inferimos que os professores utilizam em sua prática parte dos conhecimentos experimentados na graduação. Desse modo, se eles aprenderam que o fundamental na realização de exercícios com pessoas com deficiência é conhecer aspectos médicos da deficiência, eles poderão, em suas práticas, olhar para a deficiência e não para o aluno.

Acreditamos que sendo o movimento a ferramenta base para as aulas de Educação Física torna-se necessário que os conteúdos abordem a motricidade dos alunos. Quando se trata de um ensino que promove a inclusão, o professor deve ter consciência de que está contribuindo para a formação de sujeitos socialmente inclusivos. Portanto, é fundamental também que o professor aborde temas e proponha práticas que valorizem o outro independente de sua condição.

Com base nessas considerações iniciais, prosseguiremos analisando os conteúdos que os professores sujeitos desta pesquisa utilizavam em suas aulas, e se estes promoviam a inclusão escolar. Optamos por, inicialmente, descrever uma situação que condiz a forma de planejamento e de execução das aulas adotadas pelos professores da escola, lócus desta investigação.

Em nosso primeiro encontro, tivemos a oportunidade de presenciar o planejamento dos professores sujeitos das pesquisas com os demais professores da escola. O planejamento é realizado em colaboração de trabalho, ou seja, os professores tanto planejam suas aulas em conjunto quanto as realizam de modo coletivo.

Nesses planejamentos, vimos que as aulas de Educação Física dos professores duravam cerca de 1 hora e 30 minutos. Durante esse tempo, eles unem duas turmas e agrupam os alunos que possuem idades aproximadas e ministram a mesma aula para todos. Observamos, no período da pesquisa, que apesar dos professores trabalharem com duas turmas escolares em quadra, a presença de alunos não ultrapassou a quantidade de 36.

Quando questionamos os professores por que eles agrupavam as turmas e realizavam as aulas em conjunto, eles alegaram que apesar de não ser a forma ideal, esta possibilitou que todos os alunos da escola participassem das aulas de Educação Física. Além disso, eles disseram que essa dinâmica de ensino possibilitou uma melhor interação entre os alunos e a presença de outro professor dar um maior suporte para o desenvolvimento das atividades.

Acreditamos ser importante levar em consideração ao analisar a prática pedagógica dos professores tanto o conhecimento dos professores e suas ações, quanto à realidade da escola. Se unir as duas turmas garantia a participação de todos os estudantes, sugere que essa atitude indica uma preocupação com um ensino para todos. Além disso, sabemos que a prática pedagógica de cada professor é única, mas que não a impede de construí-la coletivamente. Então, apesar de não ser o foco de nosso estudo, essa forma de planejamento nos deu o primeiro indício de que há interesse pelo trabalho em parceria, por trocas de ideias, sugerindo um pensamento coletivo, e o desejo de desenvolver uma ação em conjunto.

Em relação à importância de um trabalho coletivo, Mantoan (2006) propõe a formação de grupos de estudos nas escolas, para que os professores interajam com seus colegas regularmente. A mesma autora recomenda que os professores devem estudar juntos e estar abertos a colaborar, com seus pares, na busca dos caminhos pedagógicos da inclusão. Concordamos com Mantoan que o exercício constante de reflexão e o compartilhamento de ideias, sentimentos, ações entre os professores, diretores, coordenadores da escola é um dos pontos chave para que a inclusão aconteça de fato.

Na escola, lócus da investigação, os professores de Educação Física se reúnem todas as quartas-feiras para planejamento das aulas teóricas e práticas. Vale ressaltar que em nossa pesquisa, consideramos a atuação do professor participante com seus alunos, sobretudo com aqueles que têm deficiência, e não analisamos a atuação de todos os professores da escola. Percebemos, no decorrer da investigação, que apesar de ter duas turmas e dois professores na

quadra e das atividades serem planejadas e executadas em conjunto, cada professor demonstrou responsabilidade por sua turma, fato que não interferiu nos propósitos deste estudo.

Dando prosseguimento a nossa análise, informamos que o tópico 3 que intitula essa parte das análises é composto por quatro questões, são elas: “O professor enfatiza em suas aulas o respeito as diferenças?” “O professor realiza jogos cooperativos?” “O professor discute com todos os alunos maneiras de garantir a participação do aluno com deficiência nas atividades?” e “As atividades propostas pelo professor possibilitam o desenvolvimento corporal do aluno com deficiência?”

Do mesmo modo que o tópico anterior, verificamos a frequência das respostas “presente”, “parcialmente” e “ausente”. Constatamos que há prevalência de respostas “ausentes”, conforme ilustramos na Tabela 3.

Tabela 3: Frequência de respostas do tópico “Conteúdo das aulas na perspectiva da inclusão” da escala de observação

	EF1	EF2
O professor enfatiza em suas aulas o respeito às diferenças?	Presente: 0 Parcialmente: 0 Ausente: 5	Presente: 0 Parcialmente: 0 Ausente: 5
O professor realiza jogos cooperativos?	Presente: 2 Parcialmente: 2 Ausente: 1	Presente: 2 Parcialmente: 2 Ausente: 1
O professor discute com todos os alunos maneiras de garantir a participação do aluno com deficiência nas atividades?	Presente: 0 Parcialmente: 0 Ausente: 5	Presente: 0 Parcialmente: 0 Ausente: 5
As atividades propostas pelo professor possibilitam o desenvolvimento corporal do aluno com deficiência?	Presente: 4 Parcialmente: 1 Ausente: 0	Presente: 5 Parcialmente: 0 Ausente: 0
Total	Total: 20 respostas Presentes: 6 Parciais: 3 Ausentes: 11	Total: 20 respostas Presentes: 7 Parciais: 2 Ausentes: 11

Fonte: Dados da pesquisa.

A tabela 3 ilustra o resultado das quatro perguntas do item “Conteúdo das aulas na perspectiva da inclusão” da escala de observação nos 5 dias de observação das aulas. Dentre as 20 respostas possíveis, o professor EF1 apresentou a frequência de 6 respostas “presentes”, 3 respostas “parcialmente” e 11 respostas “ausentes”. Já o professor EF2 apresentou a frequência de 7 respostas “presentes”, 2 respostas “parcialmente” e 11 respostas “ausentes”.

A maior frequência de respostas “ausentes” evidencia que os conteúdos das aulas de educação física dos professores não atentam para o favorecimento da inclusão dos alunos que

apresentam deficiência. Dentre as questões constantes nesse tópico, destacamos a total ausência do conteúdo referente ao “respeito às diferenças”. Além disso, observamos mais atentamente nas filmagens que não há, em nenhum dos professores, um movimento direcionado a sensibilização dos alunos para com a fragilidade ou a dificuldade do outro.

Observamos que as atividades sugeridas pelos professores possibilitam o desenvolvimento corporal dos alunos que apresentam deficiência. No entanto, em suas aulas eles não abordavam conteúdos referentes ao respeito às diferenças, nem priorizavam a realização de jogos cooperativos.

Sabemos que o respeito às diferenças, é um dos princípios norteadores de uma prática pedagógica inclusiva (FIGUEIREDO, 2010; RAPOLI *et al.* 2010). Para ilustrar esse princípio, destacamos um trecho da entrevista do professor EF1 em que ele reconhece a diferença como um conteúdo fundamental na prática da inclusão escolar:

EF1: *“Porque assim, quando se fala em inclusão eu não acredito que exista inclusão quando você vai abordar um conteúdo só com crianças que tem algum tipo de deficiência em comum. Onde é que entra a inclusão aí? Eu acredito sim que ela vai, por exemplo, principalmente nos conteúdos atitudinais como respeito, como auto-confiança, segurança, liderança (ênfatisa) vão ser muito mais potencializados nessa criança se ela participar de atividades com as demais crianças do que com ela estar participando num meio estritamente fechado, com características comuns. Aí, pra mim passa muito aquela história de como se respeita o diferente se você não dar oportunidade para os diferentes viverem juntos? Né? Acho que é por aí”.*

Verificamos mais uma vez o descompasso entre o discurso e a prática. Em seu discurso o professor EF1 defende o trabalho com as diferenças nas aulas de Educação Física, e a importância da convivência com pares diferentes. Entretanto os conteúdos de suas aulas não promoviam a cooperação nem o respeito às diferenças.

Segundo Figueiredo (2010), a prática da inclusão implica no reconhecimento por parte dos professores e alunos das diferenças dos alunos. A estudiosa afirma que o professor pode ampliar as possibilidades de aprendizagem do aluno, a partir de diferentes propostas didáticas, as quais ele pode organizar no desenvolvimento das práticas pedagógicas. Dessa forma, acreditamos que fazer um reforço positivo das diferenças é essencial para que os estudantes daquela escola se tornem adultos que valorizam as diferenças como um bem humano.

Para que todos os alunos compreendam o contexto das diferenças é necessário que o professor estimule discussões das diferentes possibilidades de ser, de movimentar-se, de portar-se. Aliás, todo ser humano possui um desenvolvimento único e diferente dos demais, não pior nem melhor, apenas diferente. Acreditamos ser esse um dos caminhos prováveis que o professor de Educação Física pode tomar que melhor contribuirá com a inclusão escolar e também social. Então, será que não seria necessário, os professores enfatizarem a importância do respeito às diferenças, provendo atividades de sensibilização ou até questionando o que os alunos pensam sobre isso? Aliás, não teria a pedagogia com enfoque nas diferenças o objetivo de questionar, colocar em dúvida, contrapor-se e discutir?

Procuramos responder essas perguntas a partir da contribuição de Figueiredo (2011) quando ela se refere à construção de uma escola inclusiva :

A prática da inclusão implica no reconhecimento das diferenças dos alunos e na concepção de que a aprendizagem é construída em cooperação a partir da atividade do sujeito diante das solicitações do meio, tendo o sujeito de conhecimento como um sujeito autônomo. O professor pode ampliar as possibilidades de aprendizagem do aluno a partir de diferentes propostas didáticas as quais ele pode organizar no desenvolvimento das práticas pedagógicas. (FIGUEIREDO, 2011, p. 66).

Com concepção semelhante Mantoan (2006) preconiza ambientes educativos que ensinem os alunos a valorizarem a diferença pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima sócio-afetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar.

Conforme Mauerberg De Castro (2011), o professor deve ter em seu programa pedagógico princípios de ensino que levem em consideração as diferenças e os valores dos indivíduos. Uma das formas de valorizar os indivíduos, segundo Marques *et al.* (2014), é a realização de atividades lúdicas de sensibilização que, quando aplicadas na Educação Física, proporciona que as crianças sem deficiência vivenciem situações cotidianas comuns as crianças com deficiência. Eles enfatizam que o uso dessas atividades no programa educacional possibilita uma mudança de atitudes por parte dos alunos sem deficiência, como maior proximidade entre os alunos e o desenvolvimento do sentimento de alteridade.

Com base nessa compreensão, nas aulas de Educação Física nada impede o professor de trabalhar os esportes adaptados tais como; jogar vôlei na posição sentado, judô para cegos, basquete sentado na cadeira. Essas atividades podem se constituir uma forma de sensibilizar o aluno que não apresenta deficiência de respeitar às diferentes formas de se expressar e de se

movimentar. Esse tipo de proposta pode sensibilizar os outros alunos sobre a condição do aluno com deficiência.

Quando analisamos os dados obtidos nas entrevistas, os professores demonstraram uma preocupação com o desenvolvimento do aluno com deficiência. E, para aprofundarmos nossa análise, apresentamos dois trechos da fala dos professores que exemplifica essa preocupação:

EF1: “... quanto mais desenvolvidos são os aspectos psicomotores de uma criança, mais rápido ela vai desenvolver suas inteligências cognitivas. Então quanto mais, quanto melhor controle a criança tem de seu corpo para ter uma melhor coordenação motora, uma melhor noção espacial, melhor relação espaço temporal, mais rapidamente, falando nesse aspecto cognitivo, ela vai desenvolver seus conteúdos dentro da sala de aula”.

EF2: “... Então se a gente cria situações e possibilidades pra ele participar, novos desafios, com certeza ele vai ter um desenvolvimento bem melhor do que se ele ficar voltado só para as atividades de sala de aula”.

Com base na análise dessas falas, percebemos que ambos os professores desta pesquisa acreditam que a realização de atividades físicas proporciona um melhor desenvolvimento para crianças com deficiência, seja em relação às capacidades físicas (coordenação motora, equilíbrio, força, agilidade, potência, flexibilidade), psicomotora e/ou cognitivo. A realização de atividades físicas por pessoas que apresentam deficiência provoca muitos benefícios corporais tais como; o desenvolvimento das capacidades motoras, assim como maior autonomia na realização das atividades de vida diária e uma imagem corporal mais positiva (MAUERBERG DE CASTRO, 2011).

Reconhecemos que um dos desafios enfrentados pelos professores de Educação Física na inclusão escolar é promover atividades em que todos possam se desenvolver. E nesse aspecto, concordamos, também, com Freitas e Leucas (2009) quando afirmam que o grande desafio do professor de Educação Física na prática da Educação Física escolar, é possibilitar que os seus diferentes alunos e alunas com deficiência, ou não, vivenciem os conteúdos culturais: jogos, brinquedos, brincadeiras, danças, esportes, lutas, ginásticas, dentro dos seus limites e possibilidades. O professor deve então valorizar a capacidade que cada um dos sujeitos tem de transformar, criar e recriar novas práticas e movimentos; assim como deve contemplar questões como pluralidade cultural, cidadania, atenção à diversidade (SEABRA JÚNIOR, 2006).

Em relação ao item da escala que analisou a “realização de jogos cooperativos”, ambos os professores, sujeitos desta pesquisa, apresentaram a prevalência de respostas “parcialmente”. Essa ocorrência evidencia que as práticas pedagógicas dos professores ainda são influenciadas pelos procedimentos adotados no período tecnicista e esportivista de ensino da Educação Física. Nesse período prevaleciam os jogos de caráter competitivo e ênfase na correção dos gestos motores.

Brotto (1999 *apud* SOLER, 2006) define cooperação e competição da seguinte forma:

Cooperação: é um processo de interação social, em que os objetivos são comuns, as ações são compartilhadas e os benefícios são distribuídos para todos. Competição: é um processo de interação social, em que os objetivos são mutuamente exclusivos, as ações são isoladas ou em oposição umas às outras, e os benefícios são destinados somente para alguns. (BROTTO, 1999 *apud* SOLER, 2006, p.22).

Convivemos em um contexto social capitalista e competitivo, no qual as pessoas que apresentam qualquer deficiência vivem momentos de exclusão do convívio social. Essa exclusão decorre, na maioria das vezes, da não acessibilidade aos locais públicos e privados, e ainda por falta de oportunidades de emprego. Desse modo, participar de atividades físicas escolares que não se baseie em valores reproduzidos pela sociedade de competição é muito significativo para essas pessoas.

Consoante às definições de Brotto (1999 *apud* Soler, 2006) podemos inferir que as atividades que promovem a cooperação entre os alunos, são as mais produtivas a serem desenvolvidas com pessoas que apresentam deficiência. Essas atividades enfatizam a união das pessoas para que todos os alunos se beneficiem. Desse modo, o princípio da inclusão se fundamenta na cooperação, desse modo não se inclui através de ações isoladas de uma ou mais pessoas, todos são responsáveis pelo processo de inclusão.

Sabemos que a vivência esportiva é importante na constituição da cultura corporal do indivíduo, entretanto, atentamos que o esporte não é sinônimo de competição. Um professor de Educação Física pode trabalhar fundamentos esportivos do handebol, por exemplo, sem realizar jogos competitivos. Em relação a este aspecto, Aguiar e Duarte (2005) afirmam que a prática desportiva quando usada sem os princípios da inclusão, é uma atividade que não favorece a cooperação, que não valoriza a diversidade e que pode gerar sentimentos de insatisfação e de frustração. Os mesmos autores atentam que a cultura competitiva constitui uma fonte de exclusão e pode se consistir numa barreira à educação inclusiva.

Carmo (2001a) critica fortemente os esportes e jogos competitivos ao afirmar que o ato de competir surge justamente para legitimar um e depreciar o outro, não fosse isso, qual

seria a razão do jogo? Divertir, passar tempo? Não! Ele legitima e deprecia simultaneamente. O saber perder significa aceitar esses mecanismos como se fossem justos e normais.

Ao nosso entender a prática de atividades competitivas e segregadoras não vão ao encontro dos objetivos da inclusão escolar, na medida em que exigem práticas baseadas nas superações cognitivas, físicas e motoras das crianças num contexto de quem “vence é o melhor!”. Acreditamos que a Educação Física, para se constituir de fato como prática pedagógica inclusiva, necessita transpor as barreiras de conteúdo e atitudes que propiciam a exclusão de crianças com deficiência da vivência corporal que a atividade física proporciona.

Dando prosseguimento a análise dos dados, identificamos a resposta de ausência nas atitudes dos professores, quando indagamos se “O professor discute com todos os alunos maneiras de garantir a participação do aluno com deficiência nas atividades?” Esse resultado indica que os professores, em nenhuma das aulas observadas, discutiram com os alunos a melhor maneira de incluir o aluno com deficiência.

Por vezes, o professor, que se encontra em um processo de inclusão escolar, sente dificuldades em incluir os alunos com deficiência em suas aulas. Entretanto, gostaríamos de enfatizar que essas dificuldades não devem ser encaradas como problemas, mas como desafios que podem ser superadas com a ajuda da própria escola e dos próprios alunos. Sobre como partilhar as dificuldades que aparecem na aula com os alunos, Bloom e Perlmutter (1999 *apud* Figueiredo 2010) alertam que a abordagem de resolução de problemas é uma boa estratégia para se trabalhar de modo inclusivo.

Para explicar essa estratégia, Figueiredo (2010) descreve o relato de uma professora, que perguntou às crianças da turma o que fazer com um colega com deficiência, que se levantava e saía da sala constantemente. As opiniões dadas pelas crianças foram: fazer com que ele se sinta bem na sala, dar carinho, fazer com que ele se sinta querido. Imediatamente as crianças identificaram que o aluno com deficiência talvez não estivesse se sentindo acolhido naquele meio, e por isso ele não permanecia na aula, dando indicativos para a professora de que era necessário realizar atividades, nas quais o aluno com deficiência se sentisse motivado e querido naquele ambiente.

O mesmo pode acontecer nas aulas de Educação Física. Se o aluno com deficiência sai constantemente da quadra durante as aulas, ocorrências comuns em nossas observações, o professor pode discutir com os demais alunos os meios de garantir a permanência dele na atividade. Acreditamos ser essa uma forma de fazer com que todos os alunos se sintam responsáveis pelo processo de inclusão escolar e não somente o professor ou uma parcela do grupo pedagógico da escola.

Concordamos com Mittler (2003), que os alunos sem deficiência que vivenciam na escola um processo de inclusão tem mais probabilidade de se tornarem adultos mais inclusivos, assim como crianças com deficiência que vivenciam em sua escola atividades motivantes e inclusivas se sentem socialmente mais aceitas e incluídas. Podemos inferir então que quando o professor realiza a inclusão em suas aulas, ele não está apenas contribuindo com o meio escolar, mas também com a sociedade como um todo, pois a educação na perspectiva da inclusão almeja que as ações e as atitudes desenvolvidas ultrapassem os muros da escola para atingir a própria sociedade.

O ponto em que mais os professores se destacaram positivamente, com a maioria das respostas marcadas “presente”, foi aquele em que observamos a realização de atividades que promoviam o desenvolvimento corporal do aluno com deficiência. Observamos que todas as atividades realizadas pelos professores promoveram o desenvolvimento de habilidades motoras, como força, flexibilidade, velocidade e potência, além do aprendizado de modalidades esportivas e envolvimento do raciocínio lógico.

Conforme Mauerberg De Castro (2011), a Atividade Física Adaptada quando utilizada com princípios inclusivos pode trazer muito benefícios para o desenvolvimento de crianças com deficiência. Entre os benefícios, a autora apresenta as atividades, em diversas áreas de conhecimento como; aprender; melhorar a qualidade de vida; receber instruções em diversos conteúdos corporais, como esporte, dança e atividades aquáticas; melhorar aptidão para o desenvolvimento de atividades de vida diária.

Com isso, a contribuição do conteúdo como instrumento relevante no processo de realização de práticas pedagógicas inclusivas com crianças com deficiência requer do professor de Educação Física, um olhar atento e ao mesmo tempo conhecedor dos temas abordados em suas aulas; assim como as atividades sugeridas para os alunos; as necessidades apresentadas pelas crianças no cotidiano escolar dentro das suas especificidades individuais e coletivas e a discussão com os alunos em relação ao tema inclusão, exercendo assim o importante papel mediador desse processo.

Extraímos uma situação observada na aula do professor EF1 realizada na quadra da escola, que exemplifica o quanto é significativo a interação entre os alunos no processo de ensino-aprendizagem, e o papel do professor como mediador do aprendizado. Nessa atividade, o professor EF1 intencionava que os alunos desenvolvessem coordenação motora e equilíbrio. A atividade consistia na realização da pirâmide humana e envolvia os seguintes procedimentos: dois alunos eram a base da pirâmide, eles eram posicionados lado a lado com os joelhos semi-flexionados; um terceiro aluno apoiava um pé no joelho de um dos colegas,

enquanto o outro pé apoiava em um dos joelhos do outro colega, esse último aluno ficava com o corpo ereto possibilitando a formação da pirâmide. A seguir uma imagem que exemplifica a atividade:

Imagem 11: Brincadeira da pirâmide humana



Fonte: Acervo da pesquisadora

Observamos na formação da pirâmide, que o aluno com deficiência intelectual apresenta dificuldades motoras, e por isso foi difícil para ele se apoiar nos colegas e permanecer com o corpo ereto. Ele conseguia facilmente ser a base da pirâmide, mas não o topo da mesma. Diante dessa situação manifestada por esse aluno, verificamos que o professor EF1, em conjunto com outro aluno e outro professor da turma se dispôs a ajudar o aluno que apresentava dificuldades. O professor EF1 e o outro aluno se tornaram então a base da pirâmide, estimulando o aluno com deficiência a ser o topo. O outro professor apoiava as mãos nas costas do aluno, possibilitando que a dificuldade manifestada por ele fosse superada. Observamos que após essa ajuda ele conseguiu se equilibrar e permanecer com o corpo ereto, conforme constatamos na imagem abaixo:

Imagem 12: Aluno com deficiência sendo o topo da pirâmide



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Após decorridos alguns minutos da atividade, percebemos que o aluno com deficiência já estava fazendo o movimento de equilíbrio sem ajuda, entretanto reconhecemos que a ajuda inicial do amigo da turma e dos professores foi essencial para a aprendizagem da tarefa motora. Verificamos então que a ajuda do outro possibilitou ao aluno com deficiência organizar seus esquemas corporais, e compreender como posicionar melhor seu corpo, e assim obter a conscientização dos seus pontos de equilíbrio, realizando, dessa forma, por fim a atividade com êxito.

A descrição dessa atividade exemplifica a importância da ajuda do outro e do professor como mediador da aprendizagem na participação de um aluno que apresenta deficiência em uma atividade. A educação inclusiva permite que alunos com deficiência tenham mais sucesso na realização das atividades, e se sintam motivados e acolhidos pela escola. O professor quando compreende que o aluno não aprende sozinho, e sim em parceria com outro, deve utilizar estratégias pedagógicas que possibilitam a interação entre os alunos. E, acreditamos que situações, como a que descrevemos, são mais possíveis de acontecer no contexto de ensino comum do que no ensino especializado.

Conforme Ropoli *et al.* (2010) a inclusão é a participação dos alunos com deficiência que é garantida por meio da criação de um ambiente que possibilite a cooperação entre os

alunos e a produção em grupo, com base nas diferenças e talentos de cada um, e na valorização da contribuição individual.

Destacamos a capacidade do professor de modificar o meio escolar através dos conteúdos abordados em suas aulas. Por exemplo, se o professor evidencia o respeito às diferenças em suas aulas, e realiza atividades que exijam cooperação entre os alunos, provavelmente esses alunos adotarão esses princípios em seu cotidiano social.

Acreditamos que um passo importante para responder a pergunta “O que ensinar?” parte de uma outra pergunta: “Que valores eu quero que meus alunos adotem na sociedade?”. Assim cabe ao professor de Educação Física organizar suas aulas com base em conteúdos que valorizem o outro, as diferenças, o desenvolvimento de todos, e a cooperação entre si.

Estratégias de ensino: de que forma incluir?

Na Educação Física, um importante passo para a efetivação das conquistas da escola inclusiva consiste no desenvolvimento de atividades físicas, nas quais todos os alunos participem. Contudo, não existe uma receita pronta de incluir nas aulas de Educação Física alunos com deficiência. Mas, é importante ter em mente que incluir requer transformações significativas não só nas leis, mas na prática pedagógica dos professores. A prática pedagógica dos professores constitui um dos elementos importantes no processo de inclusão, mas não pode ser o único. É preciso levar em consideração as mudanças de reestruturação das aulas, tais como a gestão da própria escola, da qualidade dos materiais que são ofertados.

Muitos professores buscam estratégias que facilitam, através de princípios inclusivos, o aprendizado de todos os alunos. Essas estratégias se baseiam em conhecimentos dos objetivos da aprendizagem e de como favorecer a participação de todos.

Dando prosseguimento a nossa análise, abordaremos o último tópico analisado da escala de observação intitulado “Estratégias de Ensino” que teve o propósito de analisar se os professores utilizavam estratégias pedagógicas que promoviam a inclusão em suas aulas.

Para a análise das estratégias de ensino dos professores foram respondidas pela pesquisadora 4 questões descritas a seguir: “O professor assegura a compreensão da atividade por parte do aluno?” “O professor realiza adequações nos jogos para assegurar a participação do aluno com deficiência?” “O professor propõe duas atividades para escolha dos alunos de acordo com a adequação a sua condição física, sensorial ou intelectual?” e “O professor utiliza o recurso de “tutorias em pares em suas aulas ou outro recurso que promova a ajuda mútua entre os alunos?”.

Ao analisar a frequência das cinco observações dos resultados do item 4 da escala de observação, verificamos que prevaleceu as respostas de “ausência”, conforme podemos observar na Tabela 4:

Tabela 4: Frequência de respostas do tópico “Estratégias de ensino” da escala de observação

	EF1	EF2
O professor assegura a compreensão da atividade por parte do aluno?	Presente: 2 Parcialmente: 3 Ausente: 0	Presente: 2 Parcialmente: 2 Ausente: 1
O professor realiza adequações nos dos jogos para assegurar a participação do aluno com deficiência?	Presente: 0 Parcialmente: 1 Ausente: 4	Presente: 1 Parcialmente: 1 Ausente: 3
O professor propõe duas atividades para escolha dos alunos de acordo com a adequação a sua condição física, sensorial ou intelectual?	Presente: 0 Parcialmente: 3 Ausente: 2	Presente: 0 Parcialmente: 2 Ausente: 3
O professor utiliza o recurso de “tutorias em pares” em suas aulas ou outro recurso que promova a ajuda mútua entre os alunos?	Presente: 0 Parcialmente: 0 Ausente: 5	Presente: 0 Parcialmente: 0 Ausente: 5
Total	Total: 20 respostas Presente: 2 Parcialmente: 7 Ausente: 11	Total: 20 respostas Presente: 3 Parcialmente: 5 Ausente: 12

Fonte: Dados da pesquisa.

O primeiro ponto da escala de observação aborda a questão “O professor assegura a compreensão da atividade por parte do aluno?” Nessa questão EF1 apresentou maior frequência de respostas “parcialmente”. E EF2 apresentou a mesma quantidade de respostas “presente” e “parcialmente”. Esse resultado sugere que esses professores oscilam em suas atitudes quanto à preocupação em assegurar que os alunos que apresentam deficiência compreendam as atividades propostas.

Sobre este aspecto, Mittler (2003) afirma que o processo de exclusão social começa na escola quando as crianças não entendem o que um professor está dizendo ou o que se espera que elas façam. Segundo o estudioso em situações escolares é comum que os professores se deparem com crianças para as quais a lição ou a tarefa a ser executada parece muito difícil. O autor acrescenta ainda que ao saberem disso, os professores devem estar constantemente alertas para assegurar a compreensão dos alunos antes de realizar a atividade proposta. Caso eles não compreendam, o professor pode explicar a atividade de modo diferente, a fim de torná-la mais fácil. Ele pode assim reestabelecer a comunicação com o aluno que pode ter sido rompida por qualquer razão.

Segundo Mittler (2003), as crianças que experimentam dificuldades em compreender o que o professor diz e solicita, dia após dia, cedo ou tarde, decidem que a falha está nelas,

quando, na verdade, a responsabilidade é da e/ou de um professor que não está planejando lições acessíveis a todas as crianças na classe.

Com base nessas indicações de Mittler (2003), corroboramos com a importância de promover a compreensão do aluno antes de ele realizar uma atividade. Na verdade, esse é um passo primordial para o sucesso da tarefa. Se o aluno não compreende o que é para fazer, como ele irá fazer? Então, cabe ao professor de Educação Física estar atento para essas questões a fim de assegurar se a compreensão da atividade proposta foi estabelecida.

Registramos algumas situações em nossas observações em que os alunos com deficiência intelectual não estavam realizando a atividade de forma correta e coerente com o que foi proposto. Nessas situações, supomos que o aluno não havia entendido o que era para fazer. Entretanto, registramos poucas vezes em que os professores explicaram novamente a atividade para o aluno.

Dentre as estratégias que contribuem para a compreensão da atividade, Steadward, Wheeler e Watkinson (2003) afirmam que a primeira etapa de um planejamento de atividade envolve ouvir o aluno com quem você vai trabalhar. Para esses autores, a escuta ativa é uma estratégia que demonstra se o aluno com deficiência compreendeu o que foi solicitado a ele realizar.

Dessa forma, conversar com o aluno, perguntar o que ele entendeu da atividade são ações simples que podem favorecer a participação de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.

O segundo ponto da escala de observação tinha como objetivo analisar a questão: “O professor realiza adequações nos jogos para assegurar a participação do aluno com deficiência?” constatamos que prevaleceu a resposta “ausente” nas observações dos dois professores sujeitos desta pesquisa. Esse resultado indica que os professores não realizaram adequação, adaptação ou modificação dos jogos, no intuito de promover a participação dos alunos com deficiência nas aulas.

As modificações e as adequações nos jogos, tais como adaptações nas regras e na organização dos jogos, tem sido uma estratégia comumente usada para trabalhar a inclusão dentro da Educação Física. Conforme Silla, Grosso e Williams, 2009, as modificações do jogo podem permitir maior engajamento equitativo dos alunos com deficiência em diversas atividades de Educação Física, permitindo aos alunos participação e envolvimento no jogo.

Interessante que quando questionamos aos professores como eles realizam a inclusão em suas aulas, ambos nos apresentaram exemplos de modificações nos jogos como podemos observar nos trecho abaixo:

EF1: “... quando é alguma atividade aonde a criança tem alguma deficiência a nível de tocar e de receber, a bola é passada pra ele de uma forma mais simples para que ele possa jogar para outra pessoa”.

EF2: “... tem atividades de correr que eu dou só o estímulo visual e, não dou o estímulo auditivo”.

Mais uma vez constatamos a dualidade presente entre o discurso e a prática dos professores. Em seus discursos, os professores citaram estratégias que favoreciam a inclusão de crianças com deficiência nas aulas de Educação Física, entretanto, eles pouco utilizaram as estratégias de modificação do jogo em suas aulas.

As modificações nos jogos devem possibilitar a participação de todos. Podemos citar como exemplos, as adequações nas regras de uma partida de vôlei para que o aluno com deficiência motora possa participar, o professor pode criar uma regra que permita que a bola toque uma vez na área, conhecido “pinga”, antes do jogador realizar o passe. Ou então numa partida de handebol o ponto também só é facultado a bola passar pelo menos uma vez na mão da pessoa com tem deficiência.

No que tange as estratégias que envolvem modificação das atividades/jogos, Kasser e Lieberman (2003) enfatizam que com modificações adequadas, todas as crianças, incluindo os altamente hábeis, podem se beneficiar da variedade de estratégias de ensino e variações de jogos únicos que existem dentro de uma abordagem de ensino inclusiva. Ou seja, apesar das estratégias de adaptação/modificação serem pensadas para a inclusão das crianças com deficiência, elas não modificam por completo a integridade da atividade.

Segundo Silla, Grosso e Williams (2009) as modificações do jogo podem compensar limitações dos alunos decorrentes de suas deficiências, garantindo engajamento equitativo dos alunos com deficiência em diversas atividades de Educação Física. Eles enfatizam que não são necessárias grandes modificações para que os alunos com deficiência desfrutem dos benefícios da participação em equipe e se envolva com o jogo.

Uma das formas de adequação pode ser apresentada pelo professor, que tem o papel de discutir com todos os alunos as formas de se alterar o jogo. Assim, ele estimula as crianças a modificar, por elas mesmas, as regras do jogo, a forma de organização, o que se pode utilizar a fim de que a criança com deficiência participe. Dessa forma, todas as crianças estão envolvidas no processo de inclusão, além de ser uma forma de se estimular a habilidade criativa das crianças.

No ponto que tratou a questão “O professor propõe duas atividades para escolha dos alunos de acordo com a adequação a sua condição física, sensorial ou intelectual?” identificamos que raramente os professores ofereceram a opção de escolha das atividades para os alunos.

Sobre isso, Mauerberg De Castro (2011) demonstra uma preocupação de que as atividades ou as modificações das mesmas não devem ser impostas aos alunos, mas sim discutidas com os mesmos. Para a estudiosa quaisquer modificações nas atividades nas aulas de Educação Física devem objetivar a criação de um ambiente motivador e de pertença para criança com deficiência.

Em relação a contribuição dos outros alunos na construção de aulas mais inclusivas Ainscow (1995) afirma:

Isto é, em parte, uma questão de atitude, dependendo do reconhecimento de que os alunos têm a capacidade para contribuir para a respectiva aprendizagem; reconhecendo igualmente que, de facto, a aprendizagem é, em grande medida, um processo social. (AINSCOW, 1995, p.5)

O último ponto da escala de observação aborda a questão “O professor utiliza o recurso de “tutorias em pares” em suas aulas ou outro recurso que promova a ajuda mútua entre os alunos?” não identificamos em nenhuma das observações realizadas a utilização da estratégia tutoria em pares.

Quando olhamos os dados das entrevistas percebemos que os professores citam estratégias que envolvem a ajuda de outros alunos, quando questionamos aos professores como eles realizam a inclusão em suas aulas, conforme podem destacar em suas falas:

EF1: “...Quando é um aluno cadeirante (né?) eu normalmente faço com o aluno. Por exemplo, se é uma atividade que ele tem que fazer uma corrida, eu vou e faço com a cadeira. [...]E ai tem muito ajuda dos outros alunos também...”

EF2: “faço contato mesmo individualizado, ou um aluno de apoio, que é alguém que me ajuda. E é o aluno que tem mais proximidade com o colega, é ele que consegue passar a atividade de melhor maneira para o colega. Às vezes, ele não compreende e eu falo, mas o colega fala e ele compreende”.

Ao confrontar o discurso dos professores em relação às observações de suas práticas, identificamos contradições, visto que não observamos essas atitudes na forma descrita por eles. No decorrer deste estudo não observamos nenhum dos professores realizando a atividade

com o aluno por exemplo. Vimos em algumas situações, que os alunos sem deficiência ajudaram aqueles com deficiência, no entanto o auxílio ocorreu de forma espontânea e não como uma estratégia promovida pelos professores.

É importante destacar que a tutoria em pares é citada por muitos estudiosos como estratégia para a realização de atividades físicas com pessoas com deficiência (DUGAS; POINT, 2014; FIGUEIREDO 2010; TEMPLE; LYNNES, 2008).

Essa estratégia é semelhante à de colaboração pedagógica e é caracterizada quando uma criança instrui outra criança, e sua colaboração contribui para ampliar as potencialidades individuais. Ela também favorece a transmissão de conhecimento, assim o suporte natural do colega consiste quando um aluno da mesma idade ou mais velho pode assumir a responsabilidade de apoiar outro aluno com deficiência em atividades curriculares ou sociais (TEMPLE; LYNNES, 2008).

Essa estratégia se aplica nas aulas de Educação Física, em casos nos quais uma criança com deficiência tem menos habilidade para realizar a atividade física sugerida pelo professor, a mesma pode ser acompanhada por outra criança com maior habilidade. Portanto, uma atividade que poderia ser realizada individualmente pode ser realizada em pares, em trios ou em pequenos grupos por exemplo. São inúmeras as formas de se agrupar os alunos.

Uma vantagem que vemos nessa estratégia, quando se trabalha em contextos inclusivos, é que as crianças com deficiência não são apontadas como aquelas que têm uma atenção especial, pois essa estratégia de ensino é para toda a classe. Então o aluno com deficiência é beneficiado porque participa da atividade com os demais alunos, interagindo e desenvolvendo suas potencialidades. Desse modo, beneficia-se o aluno sem deficiência que tem a oportunidade de ajudar o próximo, ser solidário e reconhecer e respeitar as diferenças e se beneficia o professor que tem na tutoria em pares uma oportunidade de inclusão nas atividades.

De modo geral, percebemos que os professores desta pesquisa ainda não conseguiram transpor para a prática as estratégias inclusivas. Parece-nos que eles até sabem de que forma incluir o aluno com deficiência, mas possuem dificuldades em organizar as estratégias para que isso aconteça na prática.

Os dados das entrevistas revelam que a maior dificuldade dos professores reside na organização das aulas e na aquisição de conhecimento. Os fragmentos a seguir exemplificam:

EF1: “particularmente eu sinto muita dificuldade, é um aluno que tenha uma deficiência cognitiva que eu não entenda bem, que eu não conheça bem. Muitas vezes ele não quer

participar e aí a gente fica, às vezes, com uma dificuldade de conseguir trazer ele para aquela aula”.

EF2: *“eu preciso também trabalhar um grau de dificuldade maior com os demais e aí às vezes eu deixo um pouco de lado a criança com deficiência...”.*

O professor EF1 afirmou que sente dificuldades em incluir o aluno porque não conhece a deficiência. Já professor EF2 afirma sentir dificuldades em fazer um trabalho com maior grau de dificuldade com todos os alunos. Acreditamos que a perspectiva da educação inclusiva considera que devemos levar em consideração as necessidades da criança, mas não no sentido de excluir o aluno da atividade, mas o contrário, criar estratégias para sua inclusão.

Gorgatti e Rose Junior (2009), ao discutirem o motivo dos professores de Educação Física excluírem seus alunos com deficiência das aulas, ressaltam que a exclusão ocorre porque talvez eles confundam deficiência com doença, talvez por comodismo ou total falta de informação, a realidade é que muitos professores privam seus alunos da oportunidade crucial de vivenciarem experiências motoras e recreativas escolares, o que poderá trazer consequências por vezes irreparáveis.

O fato de o professor atribuir a dificuldade de inclusão a falta de conhecimento da deficiência demonstra uma visão reduzida do que envolve o processo de inclusão escolar e a construção de práticas pedagógicas. Os professores parece não considerarem a importância de se construir uma perspectiva inclusiva na ação prática. .

Quando o professor EF1 leva em consideração a deficiência do aluno e não o aluno, percebemos que sua prática ainda se encontra influenciada pelo modelo médico de deficiência, o qual tem como o foco a deficiência e as limitações decorrentes dela (CHICON, 2008). Talvez EF1 tem dificuldades de realizar atividades com todos os alunos, porque ele está atribuindo a deficiência um enfoque médico e não pedagógico ao ensino. Conhecer a deficiência do aluno não é garantia de que desenvolverá uma prática pedagógica inclusiva. Entretanto, conhecer o aluno sim! Essa é outra estratégia que pode contribuir para a inclusão do aluno!

Dentre as formas de se conhecer o aluno, Padilha e Freitas (2002) citam a intervenção afetiva como uma estratégia de sucesso para a organização de aulas que permitam que todos participem. Segundo os estudiosos, a intervenção afetiva exige o conhecimento integral do aluno com deficiência, tais como a informação básica que se referem à história de vida do aluno, o reconhecimento de sua autonomia para locomoções e a ocorrência de crises convulsivas, entre inúmeros outros exemplos.

Outra estratégia que contribui na organização da aula e também para identificar as potencialidades dos alunos é a observação. Dugas e Point (2014) propõem a observação das habilidades motoras dos alunos durante a prática, com o objetivo de identificar, a princípio, as capacidades funcionais de movimento, que auxilia o professor a propor atividades que contribuam para o seu melhor desenvolvimento.

Mais uma vez, o conhecimento prévio das diferentes aptidões específicas das crianças possibilita a participação das crianças com deficiência, mas com o objetivo de obter um grau de participação elevado de alunos com níveis de desempenho muito diferentes, e não de privá-los de alguma atividade (MAUERBERG DE CASTRO, 2011; RODRIGUES, 2014).

É importante salientar que o professor de Educação Física deve cercar-se de todas as informações necessárias do aluno, no sentido de planejar as participações do aluno e os procedimentos adequados nas aulas, mas isso deve ser realizado com todos os alunos, não somente com aquele que tem deficiência.

Com base no exposto é notável que conhecer seu aluno vai além do que está prescrito no laudo médico. A Educação Física na perspectiva da inclusão propõe uma maior aproximação do professor com o aluno com deficiência, no qual há diálogos e trocas afetivas.

Constatamos na análise dos resultados desta segunda categoria que, assim como na primeira categoria, há um contraste entre o discurso e a prática dos professores. De forma geral, os professores de Educação Física desta pesquisa apresentam em suas falas ações e princípios pedagógicos que não favorecem a inclusão de crianças com deficiência. Entretanto, com exceção do uso e da organização dos materiais pedagógicos, verificamos que eles raramente usam essas estratégias de modo adequado para a promoção da inclusão de alunos com deficiência.

Entretanto, diante de muitos questionamentos e dúvidas e até mesmo fragilidades sobre como realizar a educação para todos, deixam-nos otimistas o fato desses professores não excluírem de suas aulas os alunos com deficiência, por causa das condições que eles apresentam, o que evidencia uma abertura para a escola que acolhe as diferenças.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não posso cruzar os braços fatalistamente diante da miséria, esvaziando, desta maneira, minha responsabilidade no discurso cínico e ‘morno’, que fala da impossibilidade de mudar porque a realidade é mesmo assim.

(FREIRE, 1996)

Redigir as considerações finais deste estudo implica lembrar com afeto do percurso pelo qual passamos, das dificuldades enfrentadas, dos nossos anseios e dos nossos desejos, mas principalmente do que aprendemos no caminho. A sensação que ficou em nós foi à vontade de seguir em frente, e de continuar pesquisando, na tentativa de contribuir cada vez mais com uma mudança da realidade encontrada, porque o ‘morno’ como cita Paulo Freire não nos interessa. Expressamos nosso desejo de continuar!

Esta pesquisa objetivou analisar quais os princípios e as concepções de educação escolar inclusiva, que caracterizam as ações pedagógicas de professores de Educação Física, que acolhem alunos com deficiência sensorial, física e/ou intelectual. Os resultados evidenciaram concepções e princípios dos professores sobre educação inclusiva, que, por vezes, se contradiziam, especialmente quando comparamos seus discursos em relação as suas práticas de Educação Física escolar.

No que diz respeito às concepções, identificamos que os professores desta pesquisa apresentaram contradições nos seus discursos, que ora corroboraram com o conceito inclusivo, e em outros momentos corroboraram com conceitos de exclusão e de integração. As contradições no interior desses discursos, talvez decorram de fragilidade na formação desses professores de Educação Física, que apontaram falta de oportunidade de discutir esses conceitos nas formações inicial e continuada, e ainda a falta de informação quanto ao uso de materiais de acessibilidade nas aulas de Educação Física.

Em relação aos princípios que regem as aulas dos professores de Educação Física, estes demonstraram dificuldades em estabelecer e favorecer a relação de cooperação entre os alunos e entre eles próprios e os alunos. Indicaram também que os conteúdos, os recursos e as estratégias das aulas, nem sempre promoviam a participação de todos os alunos. Em algumas situações observadas, os professores demonstraram ações pedagógicas baseadas em princípios inclusivos e outras em princípios excludentes.

No presente estudo, percebemos que as contradições estavam presentes tanto na prática dos professores, quanto em seus referenciais teóricos. Compreendemos que os professores desenvolvem e se apropriam de saberes teóricos e práticos no decorrer de suas

experiências práticas. Desse modo, a dualidade presente na relação teórico-prática, talvez possa ser explicada pelo fato desses professores vivenciarem um período de incerteza quanto a sua formação para atender a todos os alunos.

Com base nos resultados obtidos, constatamos que incluir todos os alunos em uma aula de Educação Física exige mudanças de atitudes e, mais importante, a adoção de abordagens de ensino referenciadas em um planejamento adequado e coerente com as potencialidades e necessidades dos alunos.

Os dados revelaram que as barreiras à aprendizagem e à participação dos alunos são uma constante na prática dos professores sujeitos desta pesquisa. Essas barreiras são advindas da falta de conhecimento desses professores sobre inclusão, e de que modo eles podem promover práticas pedagógicas inclusivas. Mas, por outro lado, apesar de todas as contradições e das dificuldades enfrentadas pelos professores, a presença do aluno com deficiência nas aulas é assegurada pelos dois professores. Acreditamos que o fato dos professores acolherem alunos em suas aulas, é um indicativo de que eles estão abertos para um ensino inclusivo, que tem como um dos princípios a não exclusão de nenhum aluno.

Entretanto, mudanças na prática pedagógica estão vinculadas a mudanças na identidade do professor de Educação Física. Destacamos, que, no caso da Educação Física escolar, durante muito tempo, os professores viveram identidades vinculadas ao papel de treinadores, embasados em um caráter reducionista a ação dos professores. Com o passar dos anos, os professores passaram a assumir um papel de educador, e a presença do aluno com deficiência nas escolas possibilitou um novo papel do professor de Educação Física, o de assumir a função de agente transformador.

Defendemos que o papel de agente transformador do professor de Educação Física se concretiza, quando as relações de respeito mútuo e de cooperação entre os alunos ultrapassam os muros da escola e atingem as ruas, os parques, os shoppings, as casas, a sociedade como um todo. Ou seja, a transformação da escola que exclui, para a escola que aceita e recebe as diferenças se reflete na prática do professor e pode interferir na prática social.

A escola pode estar toda estruturada arquitetonicamente para receber o aluno com deficiência, pode haver várias leis que assegurem a presença desse aluno, mas se o professor não promover práticas que valorizem as diferenças, que permitam a interação entre alunos com e sem deficiência, e que promovam o desenvolvimento com base nas capacidades, dificilmente a criança com deficiência participará de um processo educacional inclusivo.

Concluimos que a inclusão só terá êxito com o total engajamento dos professores, pois se o professor não tem concepções e ações inclusivas, como pode ajudar a promover a

inclusão? Entretanto, para que os professores assumam seu papel de agente transformador, eles precisam identificar e adotar estratégias e ações pedagógicas inclusivas, que promovam a participação e a interação do aluno com e sem deficiência.

No caminho que se segue para se construir uma escola inclusiva urge buscar subsídios para que a inclusão aconteça dentro das aulas de Educação Física. Inferimos que se torna necessário mais investigações sobre a formação docente. Sabemos que ainda existem muitas barreiras para que a inclusão aconteça de fato na Educação, desde as barreiras estruturais, arquitetônicas até as atitudinais. Mas defendemos que a presença do aluno com deficiência na escola faz com que a mesma se organize para acolher esses alunos.

No presente estudo, verificamos a necessidade de maior investimento na formação inicial e continuada desses professores de Educação Física. Acreditamos que, dentre outros aspectos, a reflexão sobre a própria prática, e principalmente a presença do aluno com deficiência na escola, contribuirão para a transformação das práticas pedagógicas a favor da inclusão.

Neste estudo, observamos a importância do papel do professor de Educação Física para que o processo de inclusão se concretize na escola. Acreditamos que esse professor contribui com a inclusão escolar, quando proporciona a todos os alunos, um novo olhar para o outro, o respeito às diferenças, e a oportunidade de vivenciar atividades físicas em cooperação e interação com o outro.

A experiência em realizar essa pesquisa nos mostrou que a prática pedagógica inclusiva só existe quando ela se materializa. Se um professor, não inclui em suas aulas alunos com deficiência, então, não há prática pedagógica inclusiva, não há inclusão. Uma constatação que advém dos resultados desta pesquisa é que a inclusão escolar acolhe as diferenças dos alunos, e se reorganiza em função de sua presença.

Desejamos que a inclusão se torne uma realidade dentro das escolas. Mas enquanto essa realidade não acontece, torna-se necessário que mais pesquisas sejam realizadas a fim de investigar como se configura a inclusão nas aulas de Educação Física em outras escolas do país, e que tipo de formação os professores estão participando na perspectiva inclusiva, a fim de traçar diretrizes, programas e incentivos para auxiliar os professores na tarefa de incluir todos os alunos.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, M. Education for all: making it happen. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1995, Birmingham. **Anais...** Birmingham, 1995.
- AGUIAR, J. S.; DUARTE, E. Educação inclusiva: um estudo na área de educação física. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 11, n. 2, p. 223-240, maio/ago., 2005.
- ALVES, M. L. T.; MOLLAR, T. H.; DUARTE, E. **Educação física escolar**: atividades inclusivas. São Paulo: Phorte, 2013. 192 p.
- ANDRADE, Luciana Dantas. **Concepções sobre a educação inclusiva em uma escola regular da rede federal em Minas Gerais**. 2009. Monografia (Especialização em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato-Grosso, Campus Cuiaba, Cuiaba, 2009.
- AUGUSTIN, I. Modelos de deficiência e suas implicações na Educação Inclusiva. *In*: ANDEP SUL – SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO NA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília, DF, 1997.
- BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação inclusiva. **Inclusão Revista da Educação Especial**, Brasília, DF, v. 4, n. 1, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar 2010**. Brasília, DF, 2010.
- BLOCK, M. E. Why all students with disabilities should be included in regular Physical Education. **Palaestra**, Macomb, v. 10, n. 3, p. 17-24, 1994.
- BLOCK, M. E. Disabilities should be included in regular physical education. **Palaestra**, Macomb, 1994. Disponível em: <<http://faculty.virginia.edu/ape/Articles/Block.Why-All-Students-With-Disabilities-Should-Be-Included-In-Regular-Physical-Education.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2014.
- BLOCK, M. E.; ZEMAN, R. Including students with disabilities in regular physical education: effects on nondisabled children. **Adapted Physical Activity Quarterly**, EUA, v. 13, p. 38-49, 1996.

BONETI, R. V. F. Engajamento e significado: possibilidades de inclusão no contexto da exclusão social. **Rev. Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 17, p. 11-20, jan./abr., 2006.

BORGES, R. S. **A deficiência na perspectiva de Vygotsky**. 2010. Monografia (Graduação em Psicologia) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

CARMO, A. A. Inclusão escolar e educação física: que movimentos são estes? *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DANÇA EM CADEIRA DE RODAS, 1., 2001. Campinas. **Anais...** Campinas: Unicamp; Curitiba: Abradecar, 2001a.

CARMO, A. A. Inclusão escolar: roupa nova em corpo velho. **Revista Integração**, Brasília, DF, v. 13., n. 23, p. 43-48, 2001b.

CEARÁ. Secretaria de Educação do Ceará. **Estatísticas da educação básica**: Ceará 2008/2012. Fortaleza, 2014. Disponível em: <<http://portal.seduc.ce.gov.br/index.php/avaliacao-educacional>>. Acesso em: 21 abr. 2014.

CHICON, J. F. Inclusão e exclusão no contexto escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 13-38, 2008.

CHICON, J. F. Inclusão na educação física escolar: considerações sobre a constituição da subjetividade humana. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 41-58, jan./mar. 2011.

CHICON, José Francisco. **Formação continuada, educação física e inclusão**: (re)significando a prática docente. 2013. Relatório de Pesquisa (Estágio de Pós-Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2013.

CIDADE, R. E.; FREITAS, P. S. Educação Física e Inclusão: Considerações para a Prática Pedagógica na Escola. **Integração**, Brasília, DF, v. 14, p. 27-30, 2002.

CONCEIÇÃO, V. J. S.; KRUG, H. N.; VENSON, E. Mobilizando saberes docentes na educação física escolar: a construção do conhecimento sobre inclusão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v.26, n.46, p.465-483, mai./ago., 2013.

COZZANI, Márcia. Educação física e inclusão: a experiência da estratégia de tutoria e o impacto na aprendizagem motora. *In*: PIMENTEL, Suzana Couto (Org.). **Universidade e escola na construção de práticas inclusivas**. Cruz das Almas: UFRB, 2013. p.

CRUZ, Gilmar Carvalho. **Formação continuada de professores de educação física em ambiente escolar inclusivo**. 2005. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

CRUZ, G. C.; TASSA, K. O M. E.; SCHNECKENBERG, M. Inclusão escolar na formação docente em cursos de Pedagogia e Educação Física. **Revista da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 35-42, 2014.

CUNHA, Mariana. **Educação inclusiva - uma realidade?**: a aplicabilidade da inclusão nas escolas regulares : estudo das atitudes, pareceres e dificuldades de intervenção de docentes

de educação física: proposta de adaptação curricular dos conteúdos programáticos da disciplina de educação física do 3º ciclo do ensino básico para turmas que incluem indivíduos com deficiência visual. Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal, Porto, 2006. 222 p. Disponível em:

<https://sigarra.up.pt/feup/pt/PUBLS_PESQUISA.FORMVIEW?P_ID=282>. Acesso em: 21 abr. 2014.

DA COSTA, A. M.; SOUSA, S. B. Educação física e esporte adaptado: história, avanços e retrocessos em relação aos princípios da integração/inclusão e perspectivas para o séc XXI. **Rev. Bras. Cien. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 27-42, maio, 2004.

DA SILVA, C. S.; SOUZA NETO, S.; DRIGO, A. J. A educação física adaptada nos registros da revista da sociedade brasileira de atividade motora adaptada no período de 1996 a 2007. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 1-5, 2012.

BRASIL. Ministério Público Federal. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. Brasília, DF, 2004.

DUGAS, Claude.; POINT, Mathieu. **L'inclusion in éducation physique: notions théoriques et applications pédagogiques**. Presses de l'Université du Québec: Québec, 2014.

FALKENBACH, A. P.; LOPES, E. R. **Professores de educação física diante da inclusão de alunos com deficiência visual**. **Revista Pensar a Prática**, Goiás, v. 13, n. 3, p. 1-18, 2010.

FALKENBACH, A. P.; DRESXLER, G.; LAUXEN, P. Experimentos práticos de inclusão em educação física: um estudo a partir das publicações na área. **Revista Digital Efdeportes**, Buenos Aires, v. 13, n. 121, 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/>>. Acesso em: 15 ago. 2014.

FALKENBACH, A. P.; WERLE, V.; DREXSLER, G. **A escola e a educação física diante da inclusão**. Recife, 2007. Disponível em: <<http://www.ceap.br/material/MAT05022010151303.pdf>> Acesso em: 30 jun. 2014.

FIGUEIREDO, Rita Vieira. **A escola de atenção as diferenças**. In: FIGUEIREDO, Rita Vieira. **Novas Luzes sobre a Inclusão Escolar**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

FIORINI, Maria Luiza Salzani. **Concepção do professor de educação física sobre a inclusão do aluno com deficiência**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) –Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Julio de Mesquita Filho Campus de Marília, Marília, 2011.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. **Sugestão de ações e conteúdos para programas de formação continuada de professores de Educação Física em relação à inclusão educacional de alunos com deficiência**. São Paulo, 2013. Disponível em:

<www.sescsp.org.br/sesc/images/upload/conferencias/600.rtf> Acesso em: 18 set. 2013.

FLICK, Uew. **Introdução a pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 405 p.

FREITAS, A. F. S.; LEUCAS, C. B. **O desafio da inclusão: o professor de educação física e a construção do processo de ensino e aprendizagem com a participação de um aluno com deficiência.** In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 16., CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 3., 2009, Salvador. **Anais...** Salvador, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FORTALEZA, Secretaria de Educação de Fortaleza. **Painel de matrículas da educação básica segmentadas por turno, sexo, inclusão e número de turmas.** Fortaleza, 2014. Disponível em: <<http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br/educacao/index.php/conteudos/category/104-nossa-matricula>>. Acesso em: 21 abr. 2014.

GORGATTI, M. G.; ROSE JUNIOR, D. Percepções dos professores quanto à inclusão de alunos com deficiência em aulas de Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 119-140, abr./jun., 2009.

GUTIERRES FILHO, B.; JOSÉ, P.; MONTEIRO, F.; DOLORES, M.; DA SILVA; R.; JOSÉ, A. Revisão da produção científica internacional sobre crenças, atitudes, opiniões e comportamentos docentes na inclusão em educação física. **Liberabit**, Universidade de San Martin de Porres – Peru, v. 18, n. 2, p. 173-181, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. **Síntese dos Indicadores de 2009.** Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br>> Acesso em: 20 de janeiro de 2015.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional, formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo, Cortez, 2005. (Coleções Questões da Nossa Época, v. 77.

LAZARI, M. Alunos com deficiência matriculados. **Jornal O Povo**, Fortaleza, 6 out. 2013.

KASSER, S. L.; LIEBERMAN, L. J. Maximizing learning opportunities through activity modification. **Kinesiology, Sport Studies and Physical Education Faculty Publications**, NY, Paper 55, p. 19-22, May 2003.

LUSTOSA, Francisca Geny. **Inclusão, o olhar que ensina: o movimento e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação colaborativa.** 2005. Tese (Doutorado em Educação) –Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, M. T. E. **Uma escola mais que especial.** Campinas, 2003. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2003/ep403/uma_escola_mais_que_especial.htm>. Acesso em: 1 jul. 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferenças na escola como andar no fio da navalha. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 29, n. 1, p. 55-64, 2006.

MAHL, E. Práticas pedagógicas dos professores de Educação Física frente a inclusão de alunos com deficiência. Santa Catarina, 2012. Disponível em: <www.bdttd.ufscar.br> Acesso em: 26 de junho de 2014.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARQUES, F. H.; RIBEIRO, C. M.; SANTOS, T. B.; DA COSTA, M. P. R.; DA SILVA, S. M. M. Atividade lúdicas de sensibilização: mudanças de atitudes sociais de alunos sem deficiência em contato com deficientes. **RBPFEEX: Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício**, São Paulo, v. 8, n. 46, 2014.

MATTOS, I. S.; OLIVEIRA, E. A.; RIBEIRO, R. R. R. P. C.; SANTOS, G. C. S. **Educação especial e inclusiva: conceitos, definições e o aluno com necessidades educacionais especiais**. Fortaleza: UAB: UECE, 2012. Cap. 1.

MAUERBERG DE CASTRO, Eliane. **Atividade física adaptada**. 2. ed. Ribeirão Preto: Novo Conceito, 2011.

MAUERBERG DE CASTRO, Eliane; DE CASTRO, Rosemary Mauerberg. Atividade física adaptada na escola inclusiva. *In: _____*. **Atividade física adaptada**. 2. ed. Ribeirão Preto: Novo Conceito, 2011.

MEIRINHOS, M.; OSÓRIO, A. O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. **EduSer – Revista de Educação**, Bragança, v. 2, n. 2, p. 49-65, 2010.

MITTLER, Peter. **Inclusive education: social contexts**. David Fulton Publishers. New York: David Fulton Publishers, 2003.

NASCIMENTO, R. C. S. Reflexões sobre a educação inclusiva e sua aplicação no desenvolvimento da aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais. **Rev. APRENDER**, Vitória da Conquista, ano 2, n. 2, p. 79-91, 2004.

NASCIMENTO, S. F.; CHICON, J. F. Formação continuada de professores de educação física na perspectiva da inclusão. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE*, 17.; *CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE*, 4., 2011, Porto Aelgre. **Anais...** Porto Aelgre, 2011.

PEDRINELLI, Verena Junghanel; VERENGUER, Rita de Cássia Garcia. Educação física adaptada: introdução ao universo das possibilidades. *In: GORGATTI, Márcia Greguol; COSTA, Roberto Fernandes*. **Atividade física adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais**. 2. ed. rev. e ampl. Barueri: Manole, 2008. p.1-27.

PENAS, Joana Sofia Luís. **Jogos cooperativos como estratégia de inclusão: avaliação das atitudes dos professores de Educação**. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciência da Educação) – Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2012.

PIMENTA, S. G. Formação dos professores: saberes da docência e identidade do professor. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez. 1996.

RAPOLI, E. A.; MATOAN, M. T. E.; SANO, M. T. C. T.; MACHADO, R. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Fortaleza: UFC, 2010.

RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

RODRIGUES, D. A educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. **Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física**, Portugal, v. 24, n. 25, p. 73-81. Disponível em: <<http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/sobama/sobamaorg/inicio.htm>>. Acesso: 14 jun. 2014.

STEADWARD, R. D.; WATKINSON, E. J.; WHEELER, G. D. **Adapted physical activity**. Alberta: University of Alberta, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

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

SEABRA JÚNIOR, Luiz. **Inclusão, necessidades especiais e educação física: considerações sobre a ação pedagógica no ambiente escolar**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SILLA, V. A.; GROSSO, J.; WILLIAMS, D. Adapted physical education services, classwide peer tutoring and game modifications for health: physical education instruction. **Health, Physical Education, Recreation & Dance**. PSAHPERD, University of Scranton, fall , p. 27-32, 2009.

SILVEIRA, Selene Maria Penaforte; FIGUEIREDO, Rita Vieira. A educação interativa, a cooperação e o ensino da atenção as diferenças. *In*: FIGUEIREDO, Rita Vieira (Org.). **Escola, diferença e inclusão**. Fortaleza: Edições UFC, 2010. p. 11-22

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. *In*: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

SOLER, Reinaldo. **Educação Física: uma abordagem cooperativa**. Rio de Janeiro: Sprint, 2006.

SOUSA, M. B.; SILVA, R. V. S. Educação física escolar e a inclusão da pessoa com deficiência nas redes municipal e estadual de Uberlândia/MG. **Revista Especial de Educação Física – Edição Digital**, Uberlândia, n. 2, p. 77-88, 2005.

SOUZA, C. J.; MARTINS, M. F. A. Amálgama entre o professor inclusivo e o universo da educação física. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 46, p. 277-292, 2013.

SOUZA, G. C.; PICH, S. A reorientação da ação pedagógica na Educação Física sob a perspectiva da inclusão: a pesquisa-ação como caminho. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 3, p. 149-169, jul./set. 2013.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2007.

TAVARES, J. E. B.; KRUG, H. N. Formação do profissional em educação física: um olhar para o processo de inclusão e inserção social. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 1, n. 1, p. 39, 2012.

TEMPLE, V. A.; LYNNE, M. D. Peer tutoring for inclusion. **Achper Healthy Lifestyles Journal**, University of Victoria - Canada, v. 55, issue 2/3, p. 11-21, 2008.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: necessidades educativas especiais. Salamanca, 1994.

VERÍSSIMO, H. Inclusão: a educação da pessoa com necessidades educativas especiais – velhos e novos paradigmas. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, edição 18, abr. 2001. Disponível em: <<http://www.ibc.gov.br/?catid=4&itemid=60>>. Acesso em: 26 de junho de 2014.

VITAL, R.G. Inclusão educacional: análise da prática pedagógica nas aulas de educação física. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <[ww.bdm.bce.unb.br](http://www.bdm.bce.unb.br)>. Acesso: 26 jun. 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA

CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Nome: _____ **Cidade:** _____

Data de nascimento: / /

Sexo: () Feminino () Masculino

Ano de conclusão da graduação: / /

Possuiu pós-graduação? () Sim () Não

Se sim, qual: _____

Tempo de experiência docente: _____

Tempo de experiência com alunos com deficiência no Ensino Regular: _____

Ministra aulas para alunos com:

() deficiência auditiva () deficiência física

() deficiência intelectual () deficiência visual

O tempo destinado às aulas da disciplina varia significativamente: _____ aulas/semanais com duração de ___h___m

As condições do espaço pedagógico específico para as aulas são:

() quadras cobertas () espaços de terra

() pátios improvisados () falta total de espaço

() Outros: _____

2. CONCEPÇÃO SOBRE INCLUSÃO

- O que você entende sobre inclusão escolar?

- Como se dá a Educação Inclusiva no contexto da Educação Física?

- Que características/qualidades o professor deve ter na perspectiva da educação inclusiva?

- Em sua opinião, em que ambiente as crianças com deficiência desenvolvem melhor suas capacidades escolares: em aulas de Educação Física do ensino regular ou em aulas na Escola Especial?

- Em sua opinião, estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física, podem ser melhor atendidas em turmas específicas, que trabalhem apenas com a Educação Física Adaptada e o Esporte Adaptado? Por quê?
- Você acredita que o aluno com deficiência incluído no ensino regular que não participa das aulas de Educação Física é prejudicado em seu desenvolvimento motor, social, cognitivo e emocional?
- Em função das características da criança com deficiência, ela pode ou não se desenvolver de maneira condizente nas aulas de Educação Física quando incluídas em turmas regulares? De que forma?

3. CONCEPÇÃO E PRINCÍPIOS SOBRE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Pergunta inicial: “Você poderia me contar um pouco da sua experiência em dar aulas de Educação Física para alunos com deficiência?”

- Você considera suas aulas inclusivas?
- De que modo você costuma realizar as intervenções junto ao aluno com deficiência durante a realização das atividades de educação física?
- Você utiliza algum recurso pedagógico específico para a participação do aluno com deficiência na aula de Educação Física?
- Você acredita que a atenção extra requerida pelos estudantes que apresentam deficiência pode prejudicar a fluidez das aulas de Educação Física e o desenvolvimento dos demais alunos?
- Você considera as atividades propostas nas suas aulas acessíveis para os estudantes com deficiência sensorial, física e/ou intelectual?
- Você considera que esses alunos necessitam de recursos próprios para participarem das aulas de educação física?

APÊNDICE B – ESCALA DE OBSERVAÇÃO

ESCALA DE OBSERVAÇÃO - PRINCÍPIOS DE REFERENCIA DE UMA AULA DE E.F.			
1. Relação professor/aluno com deficiência	Ausente	Parcialmente	Presente
1.1. O professor demonstra interesse pela participação do aluno com deficiência?			
1.2. A participação do aluno com deficiência, nas aulas práticas, ocorre tanto em atividades coletivas como em atividades de execução individual?			
1.3. O professor encoraja o aluno a participar da atividade através de palavras de apoio e incentivo?			
1.4. O professor estabelece diálogo com o aluno com deficiência?			
1.5. O professor verifica a participação do aluno com deficiência na atividade?			
1.6. As intervenções do professor durante a realização das atividades permitem a cooperação e interação do aluno com deficiência e os demais alunos?			
1.7. O professor oferece auxílio para que o aluno com deficiência participe da aula?			
2. Organização da aula e dos materiais a serem utilizados na aula			
2.1. O professor organiza os materiais a serem utilizados na atividade de modo a favorecer a autonomia do aluno com deficiência?			
2.2. O professor utiliza diferentes materiais e/ou recursos nas intervenções realizadas junto ao aluno com deficiência, tais como bola com guizos, fitas amarelas, bolas de menor peso, demarcações táteis na quadra?			
2.3. Os materiais existentes estão adequados para o uso?			
2.4. Os materiais utilizados favorecem a participação de todos os alunos na atividade?			
3. Conteúdo das aulas na perspectiva da inclusão			
3.1. O professor enfatiza em suas aulas o respeito as diferenças?			
3.2. O professor realiza jogos cooperativos?			
3.3. O professor discute com todos os alunos maneiras de garantir a participação do aluno com deficiência nas atividades?			

3.4. As atividades propostas pelo professor possibilitam o desenvolvimento corporal do aluno com deficiência?			
4. Estratégias de ensino			
4.1. O professor assegura a compreensão da atividade por parte do aluno (fazer o movimento e o aluno “observa”; comunicar os exercícios e os alunos fazem a leitura labial; utilizar um apito que “funciona como atenção” para interromper a atividade e explicar o que está ocorrendo para o aluno com deficiência visual, realizar a manipulação corporal)?			
4.2. O professor realiza adequações nos dos jogos para assegurar a participação do aluno com deficiência?			
4.3. O professor propõe duas atividades para escolha dos alunos de acordo com a adequação a sua condição física, sensorial ou intelectual?			
4.4. O professor utiliza o recurso de “tutorias em pares” em suas aulas ou outro recurso que promova a ajuda mútua entre os alunos?			