

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA
FRENTE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Eliane Mahl

São Carlos/SP

2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA
FRENTE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Dissertação de Mestrado apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação Especial, sob a orientação da Prof^ª Dra Fátima Elisabeth Denari.

São Carlos/SP

2012

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

M214pp

Mahl, Eliane.

Práticas pedagógicas dos professores de educação física frente a inclusão de alunos com deficiência / Eliane Mahl. -- São Carlos : UFSCar, 2012.
153 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2012.

1. Educação física. 2. Práticas pedagógicas. 3. Inclusão de deficientes. 4. Deficiência. 5. Educação especial. I. Título.

CDD: 796 (20^a)



Banca Examinadora de Defesa de Dissertação de **Eliane Mahl**.

Profa. Dra. Profa. Dra. Fátima Elisabeth Denari
(UFSCar)

Ass. *Eliane Mahl*

Profa. Dra. Mey de Abreu Van Munster(UFSCar)

Ass. *Mey de Abreu*

Prof. Dr. Douglas Roberto Borella
(UNIOESTE)

Ass. *Douglas Roberto Borella*

Dedico este trabalho a meu fiel professor Douglas Roberto Borella, o qual me ensinou a acreditar que com fé, dedicação e humildade podemos alcançar voos nunca antes sonhados. E a Fátima Elisabeth Denari por possibilitar e orientar a concretização destes voos.

AGRADECIMENTOS

Nos dias atuais, a arte de agradecer esta desaparecendo em meio à confusão comunicativa. A simplicidade, a beleza e o som gostoso de um “obrigado” estão cada vez mais difíceis de encontrar.

A vida corre, a luta pela sobrevivência é intensa, a praticidade impõe-se. Tudo isso faz com que os pequenos gestos de atenção e gentileza fiquem esquecidos. Entre eles as manifestações de agradecimentos.

Nestes meandros, fiquei pensando como é bom o sentimento de realização. E ao terminar esta dissertação de Pós-Graduação em Educação Especial apenas suspirei: tenho muito a agradecer.

Então, acabei perguntando-me: o que é agradecer?

Ao pesquisar no dicionário da Língua Portuguesa encontrei um significado curioso e, por incrível que pareça bastante similar ao contexto do qual acabei de sair. “Mostrar viço exuberante após adubação”, é isso que significa agradecer.

Assim, percebi que quando uma pessoa recebe algo que lhe faz bem, que lhe faz crescer, que lhe serve de alimento, seja física, mental ou espiritualmente, a melhor coisa que ela pode fazer é mostrar-se viçosa, é exibir todo resultado consequente daquela primeira ação. Afinal, uma coisa é certa: ninguém vai a lugar nenhum sozinho.

Deste modo, quero nestas curtas palavras, agradecer a todos que me ajudaram a manter a alegria, confiança, determinação e crença que depois de dias turbulentos o arco-íris surgiria resplandecente.

Sendo assim, agradeço:

à Deus, pelas oportunidades recebidas, durante toda minha vida;

à minha família, que independente se suas ações são consideradas por mim como corretas ou errôneas, contribuíram em minha formação enquanto ser humano;

à meu professor, amigo, conselheiro, anjo da guarda e principal responsável pela minha formação acadêmica Douglas Roberto Borella;

à minha amiga, professora e orientadora Fátima Elisabeth Denari, por ter visto em mim uma pessoa com potencial; ter depositado total confiança, entendido e valorizado as minhas características pessoais em momentos que transcenderam a vida acadêmica;

à Professora Mey de Abreu van Munster, pelas considerações e sugestões para a realização deste estudo, principalmente nas aulas de Seminários em Educação Especial;

à meu amigo, irmão, confidente e companheiro Fabiano da Guia Rocha, pelo modo carinhoso e protetor que sempre dedicou-me nestes dois anos em São Carlos;

à meu “ombro amigo” Guilherme Delefrate Martins, por ouvir-me nos momentos de angústia, distribuindo-me palavras de conforto e serenidade;

à Patrícia Trevisan, por todos os incentivos e pela sua amizade sempre presente, apesar da distância;

à minha eterna patroa e amiga Rosane Lunkes, pela busca de minha primeira oportunidade na educação;

à Tiago Vieira, pelo amor, compreensão e companheirismo em momentos de extrema delicadeza;

aos amigos, conquistados na Universidade Federal de São Carlos, Franco Harlos, Everton Oliveira, Wania Boer, Ulysses Gomide, Jalusa Storch, André Marques, Elisabeth Bianconi, Caroline Veloso e Keila Torezan, pela disponibilidade em sempre ajudar-me;

à Patrícia Costa, Maurício Giacomini, Andres Firmino, Bárbara Castanheira, Thiago Rodrigues, Daniel Schafer, Mariany Preto, Bruno Balest, Jacqueline Tenório, Josiane Milanesi, Sabrina Castro, Alice Resende, Murilo Felipen e Alexandre Paschoalotto, pelos momentos especiais de descontração, festas e desabafos guardados no mais íntimo de meus pensamentos;

aos professores de Educação Física, pela disponibilidade e gentileza em participar deste estudo;

às auxiliares do Curso de Licenciatura em Educação Especial e Pós-Graduação em Educação Especial, por gentilmente terem coleta de dados pertinentes a este estudo;

à CAPES, pelo apoio financeiro que foi de fundamental importância para minha manutenção na cidade de São Carlos e, para minha dedicação exclusiva à realização do Mestrado em Educação Especial.

Obrigada!

E fostes um difícil começo.
Afasto-me do que não conheço.
E quem vem de outro sonho feliz de cidade
Aprende, depressa, a chamar-te de realidade
Porque és o avesso, do avesso, do avesso
(Sampa, CAETANO VELOSO).

RESUMO

Na atualidade, muitas políticas nacionais e internacionais buscam assegurar a efetiva aplicabilidade da equidade de oportunidades para as pessoas com deficiência no contexto sócio-educacional. A garantia do acesso e permanência se estende a todos os segmentos e áreas do conhecimento, dentre estas a Educação Física que, integrada à proposta pedagógica da escola é componente curricular obrigatório da educação básica, não podendo ficar indiferente em face aos movimentos de educação inclusiva. Partindo da premissa de que práticas pedagógicas planejadas, organizadas e direcionadas a todos os alunos, indistintamente, revestem-se de fundamental importância para a educação de (boa) qualidade, este estudo teve por objetivo investigar as concepções e ações que norteiam as práticas pedagógicas de professores de Educação Física da rede pública de ensino de um município do interior paulista, frente a inclusão de alunos com deficiência, cotejando estas práticas com seu discurso. Deste modo, este estudo caracteriza-se sob o enfoque qualitativo, delineado pelo modelo transversal descritivo, por analisar ou situar um grupo de pessoas em uma variável ou conceito, proporcionando sua descrição. Buscando responder ao objetivo, utilizou-se de dois instrumentos: diários de campo para registros das observações das práticas pedagógicas dos professores de Educação Física e entrevista semiestruturada, sendo que para analisar os dados coletados optou-se pelo emprego de análise de conteúdo. Destarte, o caminho metodológico traçado permitiu vislumbrar diferentes nuances das práticas pedagógicas de alguns dos professores, tais como: a) descompromisso com a área, com a educação dos alunos, com a formação continuada, com as discussões que envolvem o sistema educativo e os percalços inerentes ao desempenho da função de professor; b) desconhecimento do aporte legal que regulamenta o processo de inclusão; c) desencantos pela profissão e, principalmente, disparidade e distanciamento das práticas pedagógicas frente a inclusão de alunos com deficiência e o discurso inclusivo. Todavia, há cores no horizonte: alguns professores, surpreendentemente, conseguiram manter a sua prática pedagógica dentro dos padrões desejados à construção de um sistema educacional e, neste caso, referente à Educação Física, mais humano, mais sério, mais experiente, mais exitoso e mais inclusivo. Onde, sob a luz da inclusão e por meio dos direitos humanos, o respeito à diversidade pressupõe tolerância para com as diferenças e peculiaridades de cada aluno/pessoa, consolidando na prática os discursos tão acalorados a despeito da inclusão. Nestes meandros, acredita-se que estudar o processo de inclusão, a partir das observações das práticas pedagógicas e dos discursos dos professores de Educação Física, possibilitou compreender o momento atual pelo qual passam as escolas públicas e suas possibilidades de inclusão, onde o arsenal de conhecimentos necessários à educação inclusiva esta posto, porém, o grande desafio esbarra nas dúvidas e inseguranças que os professores têm sobre tal processo, além da possibilidade (ou seria impossibilidade?) da utilização de toda a gama de recursos desenvolvidos, visando à provisão de ensino de qualidade, para que se promova a educação inclusiva. Tendo em vista a problemática apresentada, acredita-se ser de extrema importância que todo professor, independentemente da área do conhecimento a qual pertença, procure aprimorar-se em assuntos relacionados a inclusão de alunos com deficiência, mesmo que ainda não tenha essa população inserida nas escolas onde leciona. Afinal, a inclusão de alunos com deficiência não é mais uma opção educacional, é um direito garantido e, ainda, é imprescindível, tanto quanto óbvio, ter coerência entre discurso e prática inclusiva, pois, de nada vale discursar sobre o que não se faz.

PALAVRAS-CHAVES: Educação Física; Práticas Pedagógicas; Inclusão; Deficiência.

ABSTRACT

Currently there are a lot of national and international social-educative politics aiming to assure an efficient application of equal opportunities for people with special needs. The assurance of access and permanence spreads over all segments and subject areas, such as Physical Education and, for being a mandatory part of primary education and comprising the pedagogical proposition, it cannot be indifferent to the inclusive education movement. Considering that pedagogical practices that are planned, organized and targeted indistinctly to all students are of fundamental importance to good quality education, this study aims at investigate the concepts and actions that guide the pedagogical practices related to the inclusion of students with special needs of physical education teachers from the public schools of a city of São Paulo State, comparing these practices with their speech. In this way, it is a qualitative study outlined by the transversal descriptive model since it analyzes or situates a group of people into a variable or concept, providing its description. In order to achieve the study's goal one used two artifacts: field diaries for registering what was observed on the physical education teachers' pedagogical practices, and semi-structured interviews, and it was chosen to apply content analysis. Therefore, the methodological path that was followed allowed one to envision different nuances of the pedagogical practices applied by some teachers, such as: a) lack of commitment to the area, the students' education, continued education, the discussion that involves the education system and the difficulties inherent to the teaching duty; b) lack of knowledge about the legal regulation of the inclusion process; c) disenchantment with the profession and, most importantly, disparity and distancing of their pedagogical practices against the inclusion of students with special needs and the inclusion speech. However, there is a light on the horizon: some teachers surprisingly kept pedagogical practices meeting the standards that construct an education system which is, in this case related to Physical Education, more human, more serious, more experienced, more successful and more inclusive. Where, in the light of inclusion and by means of human rights, respect to diversity presupposes tolerance to the peculiarities of each student/person, consolidating in practice the so heated speeches despite of inclusion. In these meanders, one believes studying the inclusion process by observing the physical education teachers' pedagogical practices and speeches allowed to comprehend the actual situation of public schools and their inclusion possibilities, where the knowledge needed for inclusive education is set, but the big challenge is the doubts and insecurity the teachers have about that process, besides the possibility (or impossibility?) of using all the developed resources in order to provide quality education and foster inclusive education. In view of the problem shown, one believes it is extremely important that every teacher regardless of subject area improves her knowledge about inclusion of students with special needs even though there are not yet students with such condition in the schools she works. After all, inclusion of students with special needs is not an option anymore but a guaranteed right and yet it is as indispensable as obvious to have consistence between speech and inclusive practice, for it is worthless addressing a speech and not doing what it states.

KEYWORDS: Physical Education; Pedagogical Practices; Inclusion; Disability.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil dos participantes da pesquisa.....	51
Quadro 2 – Formação acadêmica e profissional dos participantes da pesquisa.....	51
Quadro 3 – Informações sobre a infraestrutura da escola e dos ambientes das aulas práticas e teóricas.....	52
Quadro 4 – Identificação das turmas que tem alunos com deficiência.....	53
Quadro 5 – Informações dos alunos com deficiência.....	54
Quadro 6 – Temas e subtemas das práticas pedagógicas dos professores de Educação Física.....	58
Quadro 7 – Expressões e símbolos da transcrição das entrevistas.....	59

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	12
1 INTRODUÇÃO.....	16
2 EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: EM BUSCA DE PRÁTICAS (MAIS) INCLUSIVAS.....	21
2.1 EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: OLHARES SOBRE O TEMPO.....	21
2.1.1 Contexto das principais abordagens pedagógicas da Educação Física.....	24
2.2 DO CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA À CONSTRUÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ATUAIS.....	29
2.3 EDUCAÇÃO FÍSICA, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E INCLUSÃO.....	33
2.4 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA FRENTE O PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA.....	38
3 MÉTODO.....	42
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	42
3.2 LOCAL E PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	43
3.3 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS.....	44
3.4 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA.....	45
3.5 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS.....	47
a) Identificação e localização das escolas públicas que tem alunos com deficiência regularmente matriculados.....	47
b) Seleção dos participantes da pesquisa.....	49
c) Realização de observações e entrevistas com os professores de Educação Física que tem alunos com deficiência nas turmas do ensino fundamental anos finais.....	55
d) Análise dos dados.....	57
4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	59
I) EXPERIÊNCIAS RELACIONADAS À PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....	60
a) Concepção de prática pedagógica.....	60
b) Análise do comprometimento com as práticas pedagógicas, dificuldades e facilidades encontradas e documentos norteadores das práticas pedagógicas em Educação Física.....	62

II) ENTENDIMENTOS SOBRE INCLUSÃO.....	80
a) Concepção de inclusão e posicionamentos frente o processo de inclusão.....	81
b) Formação inicial e continuada em Educação Física frente o processo de inclusão.....	87
c) Ações frente o processo de inclusão.....	92
d) Planejamento das aulas de Educação Física frente o processo de inclusão.....	94
III) ENTENDIMENTOS SOBRE DEFICIÊNCIA.....	103
a) Concepção deficiência.....	104
b) Existência de diagnósticos clínicos, psicológicos ou pedagógicos.....	107
c) Disparidade/distanciamento entre discurso e prática da inclusão	109
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS.....	118
APÊNDICES.....	128
APÊNDICE A – ROTEIRO DO DIÁRIO DE CAMPO.....	129
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	131
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ALGUMAS AÇÕES QUE PODEM (OU NÃO) SER APRESENTADAS DURANTE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA FRENTE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA.....	134
APÊNDICE D – TERMO DE COMPROMISSO LIVRE ESCLARECIDO PARA AS DIREÇÕES DAS ESCOLAS.....	136
APÊNDICE E – TERMO DE COMPROMISSO LIVRE ESCLARECIDO PARA O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	138
APÊNDICE F – DECLARAÇÃO PARA AS ESCOLAS.....	141
APÊNDICE G – TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS PELOS ALUNOS.....	143
APÊNDICE H – CRONOGRAMA DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS.....	146
ANEXOS.....	148
ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS.....	149
ANEXO B – FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS.....	152

APRESENTAÇÃO

Independentemente de nossa condição financeira de pobres ou ricos, analfabetos ou letrados, negros ou brancos, homens ou mulheres, crianças, jovens ou idosos, existem momentos em nossas vidas em que o pensamento necessita sair dos limites do cotidiano e, como quem tem asas, alçar voos em busca de respostas para os problemas, inquietações, frustrações e incertezas que nos cercam.

Da imperiosa força da esperança colocamo-nos sagazmente a caminho daquilo que traçamos como meta. Sob este prisma de galgar explicações, sanar (ou seria minimizar?) inquietações, encontrar soluções e afirmações, minha vida profissional e aproveitando-se do enredo, também a pessoal, foi se modificando e alçando voos nunca antes idealizados.

Do que estou falando? Estou falando da minha necessidade de respostas às questões polêmicas e de extrema delicadeza: as práticas pedagógicas dos professores. Sim, eu sou professora e como gosto sempre de ressaltar, “estufando o peito”, sou professora de Educação Física.

Lembro-me que, quando criança, meus professores questionavam “o que você quer ser quando crescer?”, obviamente a resposta deveria ser “grande”, mas, como até hoje parece que, esta pergunta já vem subentendida de questões empregatício-trabalhistas apenas respondi: “quero ser professora”. Objetivo traçado e efetivado.

Assim, iniciei minha vida profissional na docência no ano de 2000, atuando primeiramente como professora de Literatura e, posteriormente, como regente de turma na Educação Infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental (atualmente denominado anos iniciais do ensino fundamental). Neste iniciar, deparei-me com as mais diversas angústias, mas, nenhuma tão aterrorizante quanto aquela destinada aos alunos “diferentes” de mim e daqueles com quem eu convivia.

Estes alunos também eram muito “diferentes” daqueles que meus professores do primeiro ano do Curso Técnico Profissionalizante em Magistério estavam falando. Surpresa? Pois é, eu estava no primeiro ano do Magistério e já era professora de quatrocentos e cinquenta e sete alunos (457) - nunca esqueci esse número - de uma escola do interior do Paraná, sendo que dentre estes se encontravam os “diferentes”. Havia um que não falava e ficava gesticulando feito doido (Marcelo¹, meu aluno surdo); outra que não aprendia nada, não entendia minhas explicações conteudistas e estavam sempre a me distribuir sorrisos e

¹Os nomes dos alunos aqui relacionados são fictícios.

abraços (Bárbara, minha aluna com Síndrome de Down); havia também aquele que sempre estava sozinho, não conversava com ninguém, ninguém mesmo e vivia “no mundo da lua”² (Lucas, meu aluno autista); e como esquecer aquele aluno na cadeira de rodas que fazia suas necessidades fisiológicas justamente na minha aula? (Luís, meu aluno com Paralisia Cerebral).

Durante minha vida docente conheci e lecionei para muitos outros alunos “diferentes”; todavia, os mencionados são os que me causaram grandes medos, inquietações e frustrações, mas também são os principais responsáveis pela busca de conhecimentos na melhoria de minhas práticas pedagógicas.

Nesta busca por compreender o processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento (aqueles que eu chamava de diferentes) comecei a participar de congressos, palestras, simpósios, leituras diversas e troca de experiências. Eis que, em conversas com minha colega do Magistério Maria Lenilda, a Nida, ela menciona que seu filho é professor de Educação Física e realiza um projeto de ginástica acrobática para alunos com deficiência intelectual e, segundo ela, poderia ajudar-me já que estava no Mestrado em Educação Especial.

Eu já o conhecia porque ele havia sido nosso professor de Metodologia do Ensino da Educação Física por duas semanas no Magistério, mas ausentou-se devido ao Mestrado ser no estado de São Paulo. Assim, por intermédio da Nida, em diversos momentos procurei orientações de seu filho Douglas, objetivando melhorar minhas práticas pedagógicas.

Destarte, comecei a entender que meus alunos não eram diferentes, apenas apresentavam algumas limitações e várias potencialidades, as quais dependendo de minhas ações pedagógicas poderiam ser maximizadas ou minimizadas positiva ou negativamente.

Já cantava Cazusa “o tempo não para” e assim vamos seguindo nossas vidas na busca de saberes. O saber, que antes era contemplativo e desligado da realidade passa a ser ativo e capaz de atuar sobre o mundo, transformando-o; e essa nova compreensão passa a ditar regras à vida dos sujeitos, no momento em que a responsabilidade enquanto professor decai sobre os diversos segmentos públicos e privados nos quais está inserida a educação.

Mediante tal constatação, e a partir das experiências adquiridas em quatro anos de docência, após a conclusão do Curso Técnico Profissionalizante em Magistério busquei a formação inicial (graduação) em uma área que me possibilitasse um contado mais direto, divertido e afetivo com meus alunos; isso não significando, porém, a falta de paixão por atuar

²A expressão “mundo da lua”, geralmente, é utilizada para referir-se a pessoas distraídas ou que apresentam dificuldades para concentrar-se em determinadas situações, pessoas ou fatos.

em sala de aula, mas eu almejava uma área que me proporcionasse maior liberdade de atuação, que eu pudesse ter momentos de maiores conversas com os alunos, entendendo porque certos comportamentos, limitações e problemáticas eram tão evidentes e de difícil solução no ambiente educacional.

Nessa busca lembrei-me da disciplina que eu mais gostava no ensino fundamental e médio: Educação Física. Pelas experiências positivas do passado em relação à Educação Física no ambiente escolar, estas proporcionadas por meu professor Luís Delelli, o qual também foi meu treinador durante sete anos na modalidade esportiva futsal, iniciei em 2004 o curso de Licenciatura em Educação Física.

Logo no primeiro ano do curso, já comecei a atuar como professora de Educação Física na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Nesta área do conhecimento encontrei grandes realizações, pois a liberdade dos conteúdos, metodologias e avaliação era fantástica, possibilitando uma interação grandiosa com os alunos, onde os mesmos auxiliavam-me no planejamento das atividades.

Para evidenciar isto, posso citar como exemplo uma aula no segundo ano do ensino fundamental com alunos de seis (6) anos. Mencionei a turma que na aula seguinte iríamos continuar trabalhando atividades relacionadas a pular corda, mas que agora seriam introduzidas músicas para que a atividade ficasse mais complexa e também mais divertida, já que todos sabiam executar os movimentos exigidos na atividade. Terminando minha explanação, alguns alunos já afirmaram que conheciam várias músicas aprendidas com os pais, avós ou amiguinhos e, questionaram se poderiam mostrá-las. Assim, na aula seguinte, trabalharam-se os conteúdos da Educação Física, porém com os conhecimentos dos alunos.

Convém mencionar que eu lecionava para trinta e duas (32) turmas distribuídas em três (3) escolas de um município do interior paranaense e nestas turmas encontravam-se aqueles alunos que antes eu considerava “diferentes”. Todavia, com a experiência adquirida pela prática pedagógica e com descobertas oriundas do conhecimento obtido nos cursos de aperfeiçoamento, bem como na disciplina de Educação Física Adaptada ministrada pelo professor Douglas Roberto Borella na graduação, fui dando-me conta de que todo ser humano apresenta capacidades e limitações, porém existe a tendência na ênfase excessiva das limitações, principalmente quando trata-se de alunos com deficiência física, sensorial ou intelectual.

Visando a inclusão de meus alunos com deficiência nas aulas de Educação Física comecei a adaptar as atividades, conteúdos, espaços, metodologias e a avaliação. Compete frisar que as dúvidas eram absurdas sobre minha prática pedagógica, mas eu queria que meus

alunos não fossem excluídos, que de uma ou de outra maneira participassem. Não alterava os conteúdos estipulados pela Secretaria de Educação do município, mas as estratégias precisavam ser modificadas e, gradativamente observei que meus esforços visando à inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física refletiam em resultados positivos, sendo confirmadas pelos diversos convites para apresentações culturais das escolas e da Secretaria de Educação. Estas apresentações geralmente estavam relacionadas aos projetos de dança, ginástica e lutas realizadas em minhas aulas de Educação Física.

Entretanto, ainda encontrava-me insatisfeita, sobravam-me perguntas e faltavam respostas convincentes sobre como poderia contribuir ainda mais com o processo de inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. Em meio a estas inquietações concluí minha graduação em Educação Física e especialização em Educação Física Escolar, nas quais sempre fui orientada pelo professor Douglas Roberto Borella, o qual também acalmava minhas angústias profissionais, mencionando que eu deveria buscar qualificações na área da Educação Especial.

Contudo, minha descrença nisso era fatídica, a qual gradativamente começou a ser diluída quando, no final de 2008, convidaram-me a lecionar a disciplina de Estágio Supervisionado na faculdade em que cursei a graduação e a especialização; convite este que partiu do professor Douglas (coordenador do Curso de Educação Física) e pelo atual professor da disciplina de Estágio Supervisionado, que também foi meu professor na graduação.

Este foi o “pontapé” para alçar voos nunca antes almejados. Aceitando o convite, passei a ministrar três (3) disciplinas na faculdade e com isso percebi que para realizar sonhos, construir carreiras, solidificar minhas práticas e teorias pedagógicas no ensino superior, eu precisaria buscar qualificação profissional.

Munida por todos estes anseios e novamente incentivada pelo professor Douglas, arrisquei-me a buscar outras aprendizagens, desta vez, junto ao Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos/SP.

A experiência de ser aprovada no processo de seleção do Mestrado em Educação Especial em 2009 animou-me ainda mais; e assim, concluindo os créditos disciplinares, apresento este trabalho, esperando ter cumprido parte das exigências estabelecidas. Mas, especialmente por descobrir que construir e cultivar práticas inclusivas não são tarefas fáceis; todavia, planejando novas formas de atuação, com intencionalidade e ousadia, acaba-se por garantir a participação de todos os alunos, com e sem deficiência, nas aulas de Educação Física, fugindo do discurso retórico e impecável para a prática árdua, difícil, mas de provável execução.

1 INTRODUÇÃO

Sabe-se, de uma ou de outra forma, que a Educação Especial, historicamente, passou por diferentes práticas sociais e educacionais, ocorrendo movimentos que variaram desde o extermínio até as constantes e atuais lutas pela inclusão social e educacional das pessoas com deficiência.

Lapidando um pouco desta história da Educação Especial, faz-se necessário explanar, mesmo que brevemente, que esta passa por quatro (4) fases distintas: *fase da negligência* (até o século XVIII), marcada pelo abandono, perseguição e eliminação das pessoas com deficiência, sendo estas consideradas seres anormais e o tratamento variava segundo as concepções de caridade e castigos; *fase da institucionalização* (nos séculos XVIII e meados do século XIX) marcada pela concepção organicista, segregação e proteção em instituições residenciais; *fase da escolarização isolada ou integração* (final do século XIX e meados do século XX), que se destacou pelo desenvolvimento de escolas ou classes especiais na rede pública de ensino, visando oferecer, gradativamente, à pessoa com deficiência uma educação além da ofertada pela família, tornando o ambiente escolar o mais próximo daqueles oferecidos à pessoa sem deficiência; e por fim, a *fase da inclusão* (final do século XX) definida por um sistema educacional modificado, organizado e estruturado para atender as necessidades específicas, os interesses e as habilidades de cada aluno (JANNUZZI, 2004; MAZZOTTA, 2005).

Neste percurso histórico das fases que configuraram a Educação Especial, ressalta-se que em termos de legislação brasileira, a Educação Especial aparece pela primeira vez na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961, Lei nº 4.024/61, apontando para o direito dos excepcionais³ à educação; sendo que somente na década de 1970, foi se delineando a necessidade de uma Política de Educação Especial, em razão do crescimento de movimentos nacionais e internacionais que buscavam a equidade de oportunidades às pessoas com deficiências no contexto social e educacional (JANNUZZI, 2004; MAZZOTTA, 2005).

Assim, após muitas discussões e embates, especificamente em 1988 se estabelece na Constituição Federal Brasileira, no artigo 208, o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p.

³A expressão excepcional refere-se à pessoa com deficiência. Em 1986 esta expressão foi substituída por portadores de deficiência, sendo que, em novembro de 2010, o termo utilizado passou a ser pessoa com deficiência (BRASIL, 2010). O cuidado no emprego das palavras e expressões é uma necessidade para a remoção de barreiras atitudinais (CIDADE e FREITAS, 2009).

95), visando à reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas, de modo que estas respondam à diversidade dos alunos, assegurando o direito de todos a educação, especialmente das pessoas que necessitam de uma atenção especial no ambiente escolar.

Para reforçar a obrigatoriedade da oferta de ensino para as pessoas com deficiência, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei Darcy Ribeiro, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN 9.394/96), em seu capítulo V, artigos 58 e 59, trata que os sistemas de ensino assegurarão aos alunos com necessidades especiais⁴ currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicas, para atender às suas necessidades, sendo que quando necessário ofertarão serviços de apoio especializado para atender às peculiaridades da clientela da Educação Especial (BRASIL, 1996).

Nesta senda, iniciou-se mais intensamente a busca por alternativas que viabilizassem a inclusão educacional na rede regular de ensino de alunos com necessidades educacionais especiais, entre estes, aqueles com deficiência.

Entretanto, o fato de constar em lei o direito ao acesso e a permanência na educação e no atendimento especializado, não resultam em aprendizagens satisfatórias e tampouco imprimem expressivos significados às ações para a inclusão das pessoas com deficiência se estas não forem planejadas e estruturadas de modo que escola, pais, professores, equipe pedagógica e os próprios alunos, reconheçam que trabalhar com as diferenças traz inúmeros benefícios ao desenvolvimento de valores e conceitos, além da troca de conhecimentos e experiências (MAHL e DENARI, 2010).

Neste sentido, as Políticas Nacionais de Educação Especial promovem movimentos de educação e escolas inclusivas respaldadas pelo aporte legal em vigência em nosso país. No entanto, ainda que embasadas pelas perfeitas filosofias/teorias, no quesito referente às práticas, faz-se uma urgente, necessária e profunda revisão de metas e estratégias para a efetivação do processo de inclusão.

Estas revisões poderiam promover a efetiva aplicabilidade de acesso, em relação às pessoas com deficiência, a todos os segmentos e áreas do conhecimento, dentre estas a Educação Física que integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular

⁴A expressão necessidades especiais ou necessidades educacionais especiais pode ser utilizada para referir-se as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades para aprender. Está associada, portanto, a facilidade ou dificuldade de aprendizagem, não necessariamente vinculada somente à deficiência (BRASIL, 1998).

obrigatório da educação básica⁵, não podendo ficar indiferente ou neutra em face do movimento de educação inclusiva (RODRIGUES, 2003).

Rodrigues (2003) acrescenta, ainda, que ao fazer parte do currículo⁶ oferecido pela escola, esta área do conhecimento pode se constituir como um adjuvante ou um obstáculo adicional para que a escola ou as próprias aulas sejam/tornem-se mais inclusiva; talvez, devido ao fato de se considerar que a Educação Física não seja essencial para o processo de inclusão social ou escolar. Seabra Jr et al (2004) afirma que esta visão errônea sobre a Educação Física no ambiente escolar ainda persiste devido a alguns resquícios do passado culturalmente esportivizado, em que o modelo de corpo ideal, de aptidão física e de desempenho era predominante e, muitas vezes, menosprezava os aspectos sociais, cognitivos e afetivos dos alunos com e sem deficiência.

Tremea e Beltrame (2005) relatam que, aparentemente, a disciplina de Educação Física seria uma área curricular mais facilmente inclusiva devido à flexibilidade inerente aos conteúdos, objetivos, estratégias e avaliação; além do que os professores de Educação Física são vistos e conotados como profissionais com atitudes positivas mais favoráveis à inclusão do que os demais professores, principalmente pela maior proximidade e facilidade de dialogar com seus alunos de maneira mais afetiva. Nas aulas de Educação Física, há contatos físicos frequentes ocasionados pela natureza das atividades ou pela própria dinâmica da aula, na qual sempre há um espaço para conversas informais entre alunos e professor, formando assim relações afetivas mais intensas.

Para isso, Rodrigues (2006) chama a atenção, novamente, ao relatar que a inclusão educacional tornou-se um campo polêmico devido à contradição existente entre a legislação e as práticas nas escolas: onde tanto na legislação quanto no discurso, os professores, especialmente os de Educação Física, tendem a ser rapidamente inclusivos, enquanto suas práticas pedagógicas só, muito tímida e discretamente, tendem a ser inclusivas.

Convém ressaltar que, prática pedagógica expressa as atividades rotineiras que são desenvolvidas no cenário escolar, na preparação e execução do ensino por meio das ações e comportamentos do professor durante todo o processo ensino e aprendizagem no ambiente

⁵A educação básica compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio (BRASIL, 1996).

⁶O conceito de currículo é difícil de estabelecer, em face dos diversos ângulos envolvidos. Para a escola associa-se à própria identidade da instituição escolar, à sua organização e funcionamento e ao papel que exerce a partir das aspirações e expectativas da sociedade e da cultura em que se insere. O currículo é construído a partir do Projeto Político Pedagógico da escola e viabiliza a sua operacionalização, orientando as atividades educativas, as formas de executá-las e definindo suas finalidades. Assim, pode ser visto como um guia sugerido sobre o que, quando e como ensinar; o que, como e quando avaliar (SACRISTÁN, 2000).

escolar (SACRISTÁN, 2000; FARIAS, 2001; MOREIRA, 2004; NASCIMENTO, 2006; CAMPOS, 2011).

Neste ínterim, caminha o problema desta pesquisa: quais as ações e concepções que constituem as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física frente a inclusão de alunos com deficiência? Por considerar esta uma questão de extrema importância e, buscando respaldar ou refutar as ideias supracitadas pelos estudiosos, tem-se por objetivo geral: investigar as concepções e ações que norteiam as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física do ensino fundamental anos finais, da rede pública estadual⁷ de ensino de um município do interior paulista, frente a inclusão de alunos com deficiência, cotejando estas práticas com seu discurso. E por objetivos específicos buscou-se:

- averiguar qual a concepção dos professores de Educação Física da rede pública estadual de ensino sobre prática pedagógica e inclusão de alunos com deficiência; observando se estas concepções influenciam em suas práticas pedagógicas;

- investigar quais documentos norteiam as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física da rede pública estadual de ensino e o que contemplam estes documentos.

Para responder a estes objetivos, buscou-se primeiramente embasamento teórico na literatura e na legislação nacional e internacional que tratam de temáticas envolvendo as questões de inclusão educacional. Posteriormente, a coleta de dados, de ordem prática, foi dividida em etapas, as quais referem-se a realização de observações não participante⁸ (registradas por meio de diários de campo e filmagens) e, ainda, de entrevistas semiestruturadas.

Em todas estas etapas buscou-se evidenciar questões relacionadas à prática pedagógica destes professores frente a inclusão de alunos com deficiência; ou seja, observar suas ações, suas posturas/attitudes, suas concepções/opiniões sobre inclusão e prática pedagógica, documentos que norteiam suas práticas pedagógicas atuais, discurso *versus* prática, formação inicial e continuada, dentre outras questões⁹, sendo que para analisar os dados coletados optou-se pelo emprego de análise de conteúdo. Deste modo, este estudo caracterizou-se sob o enfoque qualitativo, delineado pelo modelo transversal descritivo, por analisar ou situar um grupo de pessoas em uma variável ou conceito, proporcionando sua descrição.

⁷Denomina-se escola estadual aquelas que são mantidas com recursos provenientes do Estado (BRASIL, 1997).

⁸O pesquisador entra em contato com a comunidade, grupo ou realidade estudada, sem integrar-se a ela. Apenas participa do fato, sem participação efetiva ou envolvimento. Age como espectador (MARCONI e LAKATOS, p. 276, 2010).

⁹Maiores detalhamentos constam nos itens referentes ao método e à apresentação, discussão e análise dos dados.

Ressalta-se que, a pesquisa contou com a participação de professores de Educação Física, em cujas turmas do ensino fundamental anos finais da rede pública estadual de ensino de um município do interior paulista havia alunos com deficiência regularmente matriculados.

Espera-se, por meio desta pesquisa, contribuir com as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física frente ao processo de inclusão de alunos com deficiência na rede pública ensino, principalmente nos anos finais do ensino fundamental.

Nestes meandros, a fundamentação teórica, a ser apresentada posteriormente, abordará, por meio da historicidade, questões relacionadas à Educação Física no ambiente escolar e a busca desta área do conhecimento por práticas mais inclusivas.

2 EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: EM BUSCA DE PRÁTICAS (MAIS) INCLUSIVAS

Dissertar sobre a área do conhecimento destinada à Educação Física não é uma questão simples, pois, ao longo de sua evolução histórica, a mesma foi apresentada e discutida a partir de vários enfoques, entendimentos e objetivos, dependendo de seu campo de atuação (esporte, lazer, saúde e educação).

Neste capítulo, buscar-se-á explorar, especificamente, a relação entre Educação Física e a inclusão de alunos com deficiência na rede de ensino. Para isso, a fundamentação teórica abordará questões relacionadas à historicidade da Educação Física e suas práticas pedagógicas no contexto escolar; Educação Física e as propostas de inclusão; formação inicial e continuada em Educação Física frente o processo de inclusão.

2.1 EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: OLHARES SOBRE O TEMPO

Os objetivos e as propostas educacionais da Educação Física foram se modificando ao longo deste último século e isto, de algum modo, influenciou e ainda hoje influencia na formação dos professores desta área do conhecimento, bem como, em suas práticas pedagógicas.

Assim, com o intuito de situar historicamente a disciplina de Educação Física, optou-se por retratá-la a partir de sua inserção obrigatória nas escolas, a qual ocorreu oficialmente no Brasil ainda no século XIX, em 1851, com a Reforma Couto Ferraz. Neste primeiro momento os objetivos da Educação Física, que em seu início intitulava-se ginástica, estavam pautados na responsabilidade da promoção, por meio de exercícios físicos, da saúde, do pudor, da moralidade e dos hábitos de higiene (DARIDO, 2003).

Em 1889, com Proclamação da República, dentre muitas propostas de mudança, veio à tona a discussão sobre as instituições escolares e as políticas educacionais praticadas pelo antigo regime; no final do século XIX, mais precisamente no ano de 1882, Rui Barbosa, deputado geral do Império, emitiu um parecer intitulado *Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da Instrução Pública*, no qual constava a importância da ginástica para a formação do cidadão, equiparando-a em categoria e autoridade às demais disciplinas curriculares (BRASIL, 2006a; BETTI, 2001; DARIDO, 2003).

A partir disso, a Educação Física, tornou-se componente obrigatório dos currículos escolares. Todavia, Castellani Filho relata em seu livro *Educação Física no Brasil: a história que não se conta* (1988), que a implantação de fato destas leis ocorreu apenas em algumas escolas militares no Rio de Janeiro, sendo que as práticas pedagógicas escolares de Educação Física foram fortemente influenciadas pela instituição militar e pela medicina, emergentes dos séculos XVIII e XIX.

Na perspectiva higienista proposta pela medicina, os objetivos centrais da Educação Física estavam calcados nos hábitos de higiene e saúde, valorizando o desenvolvimento, por meio de exercícios, de corpos fortes e saudáveis livres de doenças e de vícios que viessem a comprometer a saúde.

Já na perspectiva militarista, os objetivos da Educação Física na escola vinculavam-se à formação de uma geração capaz de suportar o combate, a luta, para atuar na guerra, por isso era importante selecionar pessoas perfeitas fisicamente, obedientes e disciplinadas; ou seja; submissas e profundas respeitadoras da hierarquia social, predominando assim uma visão mecanicista e instrumental sobre o corpo.

Para isto, Silva, Seabra Jr e Araújo (2008, p; 116) afirmam que:

A doutrina militar que chegava ao ambiente escolar partia do princípio da seleção natural, fazendo da Educação Física a base de seu processo, tendo como finalidade selecionar indivíduos fisicamente perfeitos e excluindo e discriminando os demais. Discriminação e categorização estavam legitimadas, inclusive, em documentos oficiais (certificados de alistamento militar), classificando os dispensados do serviço militar com: “incapacitados fisicamente”, “dispensados por incapacidade física” ou por “insuficiência física”.

Destarte, observa-se que a Educação Física brasileira pautou-se principalmente até a metade do século XX, nas concepções higienistas e militaristas, que serviam aos interesses da burguesia e considerava esta área fundamentalmente como prática, não necessitando de uma fundamentação teórica que lhe desse suporte; sendo assim, as atividades físicas desenvolvidas por meio da disciplina de Educação Física nas escolas acabavam por não diferenciar-se da instrução física militar, o que, “acentuou e influenciou propostas posteriores, evidenciando cada vez mais a dicotomia corpo-mente, resquício que ainda hoje sobrevivem nas práticas pedagógicas de muitos professores” (SILVA, SEABRA Jr, ARAÚJO, 2008, p. 116).

Todavia, existem outras concepções, além da higienista e militarista, que também influenciaram a Educação Física brasileira no ambiente escolar. Entre elas, pode-se citar o movimento da Escola Nova que, inspirado no modelo norte-americano, opunha-se à escola tradicional, trazendo em seus objetivos o respeito à personalidade do aluno, visando o seu

desenvolvimento integral e buscando ser uma escola democrática e utilitária, cujo eixo central estava pautado no “aprender fazendo”.

No período de 1945 a 1964, prevaleceu o discurso desta concepção, a pedagogista, a qual vai advogar em prol da educação do movimento como única forma capaz de promover a chamada educação integral. Assim, observa-se que, ao menos no discurso, há uma passagem da valorização do biológico que vigorava até então, para o sociocultural, embora a prática permanecesse quase que inalterada; ou seja; apesar da adoção da concepção pedagogista, não houve o abandono na prática de uma Educação Física calcada nos princípios militaristas (MEDINA, 1983; GHIRALDELLI Jr, 1988; BETTI, 1991; BRACHT, 1992).

Observa-se, historicamente, que mesmo a prática da Educação Física permanecendo sem alterações significativas neste período citado, a concepção pedagogista provocou novas formas de pensamento que gradativamente, foram modificando a prática da Educação Física no ambiente escolar; bem como, a postura do professor; todavia, este movimento passa a ser fortemente reprimido na década de 60 a partir da ditadura militar no Brasil, privando assim, qualquer tentativa de disseminação da capacidade de pensar, de iniciativa e de rebeldia.

Neste período, os governos militares passaram a investir fortemente no esporte e assim entre 1969 a 1979, o Brasil observou a ascensão do esporte de alto rendimento, muito embora este já estivesse presente no interior da sociedade desde os anos 20 e 30. Impunha-se então, mais uma obrigação à Educação Física na escola: participar da promoção do país conquistando êxito em competições de alto rendimento (KUNZ, 1989; FREIRE, 1989; BETTI, 1991). Segundo Darido (2003, p. 02) “foi nesse período que a ideia central girava em torno do Brasil-potência, no qual era fundamental eliminar as críticas internas e deixar transparecer um clima de prosperidade e desenvolvimento”.

Surge assim, a concepção esportivista ou competitivista da Educação Física, a qual enaltecia o rendimento, a performance e a seleção dos mais habilidosos por meio das mais variadas modalidades esportivas individuais e coletivas, visando descobrir talentos esportivos que pudessem representar o país nas competições internacionais. O esporte passou a ser o conteúdo predominante das aulas de Educação Física, sendo o professor considerado treinador, tornando sua prática pedagógica extremamente centralizada, diretiva e voltada para a execução repetitiva das técnicas propostas em determinados esportes.

Em crítica ao momento tecnicista vigente, bem como aos anteriores, pelo qual passou a Educação Física na escola, por volta de 1980, iniciou-se a formação de uma comunidade científica na área, que propunha novas maneira de conceber os conhecimentos pertinentes à Educação Física no ambiente escolar. Muitos autores deste período relatavam em seus

discursos que a Educação Física no ambiente escolar deveria promover a formação integral do ser humano por meio de diversos conteúdos relacionados ao movimento corpóreo, não apenas a esportivização, a higiene e a aptidão física; conteúdos estes que deveriam formar cidadãos com consciência do seu tempo e responsáveis por suas ações (NEIRA e NUNES, 2009).

Fiorini (2011) menciona que, na década de 80 a Educação Física foi questionada quanto à necessidade de romper com a valorização excessiva do desempenho, almejando novos objetivos e direcionamentos para a área surgindo, assim, alguns movimentos liderados por autores que se denominavam de progressistas, pois buscavam a renovação da disciplina de Educação Física no ambiente escolar.

Entende-se assim, que as abordagens pedagógicas podem ser definidas como movimentos engajados na renovação teórico-prática com o objetivo de estruturação do campo de conhecimentos que são específicos da Educação Física; tais preposições sugerem desde o que se entende como elemento específico (objeto de estudo) da Educação Física, passando pela operacionalização de conteúdos do ponto de vista pedagógico, indo até o entendimento de como avaliar em Educação Física (SOUZA Jr, 1999).

Entretanto, mesmo fazendo parte do mesmo movimento de renovação da Educação Física, estes autores, que se consideravam progressistas, também apresentavam divergências de ideias e cada qual as defendiam por meio de uma abordagem pedagógica. Não obstante, considerando tais abordagens pedagógicas de extrema relevância para o entendimento e a efetiva realização das práticas pedagógicas da Educação Física será apresentado a seguir as principais abordagens no sentido de compreender suas influências nas práticas pedagógicas de muitos professores do passado e do presente.

2.1.1 Contexto das principais abordagens pedagógicas da Educação Física

Como já salientado anteriormente, na tentativa de se contrapor à visão tecnicista ou mecanicista vigente do esporte nas últimas décadas do século XX, empregada como único conteúdo da Educação Física na escola, foram propostas algumas abordagens pedagógicas nesta área do conhecimento, buscando fornecer suporte e/ou embasamento teórico e prático ao professor.

Dentre estas abordagens pedagógicas da Educação Física, destacam-se quatro (4) abordagens principais¹⁰, sendo elas: Desenvolvimentista, Construtivista-interacionista, Crítico-superadora e Sistêmica.

A finalidade, neste momento, não é de fazer uma análise crítica no sentido de defender, atacar, questionar ou enfatizar as diferenças ou similaridades existentes entre as abordagens pedagógicas da Educação Física; mas sim, apresentar seu contexto principal e suas particularidades, no sentido de buscar, posteriormente, um entendimento de como estas abordagens influenciaram as atuais práticas pedagógicas dos professores de Educação Física.

Neste sentido, segue breve explanação das propostas presentes nas quatro principais abordagens pedagógicas da Educação Física, cada qual respaldada em estudiosos da área.

- A abordagem Desenvolvimentista é explicitada no Brasil, principalmente nos trabalhos de Tani (1987) e Manoel (1994) que defendem a ideia de que o movimento é o principal meio e fim da Educação Física; ou seja, a função desta abordagem é privilegiar a aprendizagem do movimento e não de outras áreas do conhecimento (alfabetização, pensamento lógico-matemático), embora tal aprendizagem possa ocorrer como um subproduto da prática motora (TANI, 1987; MANOEL, 1994; AZEVEDO e SHIGUNOV, 2001; DARIDO, 2003).

Destina-se especialmente a crianças de quatro (4) a catorze (14) anos de idade, valorizando o ensino de habilidades motoras de acordo com uma sequência de desenvolvimento, na tentativa de caracterizar a progressão normal do crescimento físico, do desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social na aprendizagem motora; e, em função destas características, sugerir aspectos ou elementos relevantes para a estruturação da Educação Física. Tal abordagem visa a melhora dos movimentos, não em termos de performance, mas na ampliação do repertório motor. Sua base teórica é, essencialmente, a Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem (TANI, 1987; MANOEL, 1994; CAMPOS, 2011).

- A abordagem Construtivista-interacionista, divulgada amplamente pelo professor João Batista Freire, que em seu livro *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física* (1989), defende a intenção da construção do conhecimento a partir da interação do sujeito com o mundo, respeitando o universo cultural do aluno, explorando as

¹⁰Esta afirmação está pautada no estudo de Darido (2000) que ao analisar as provas dos concursos públicos do estado de São Paulo para professores de Educação Física na rede estadual de ensino, verificou que a maioria das questões estava pautada nas abordagens Desenvolvimentista, Construtivista-interacionista, Crítico-superadora e Sistêmica, sendo assim, estas acabaram por influenciar mais fortemente a prática pedagógica dos professores de Educação Física.

diversas possibilidades educativas de atividades lúdicas espontâneas e propondo tarefas mais complexas e desafiadoras, objetivando a construção do conhecimento.

Na abordagem construtivista, o jogo enquanto conteúdo tem papel privilegiado. É considerado o principal modo de ensinar, é um instrumento pedagógico, um meio de ensino, pois enquanto joga ou brinca, a criança aprende e incorpora valores. Tal abordagem ressalta que todas as experiências e/ou conhecimentos do aluno devem ser levadas em consideração e incorporadas às aulas; além disso; as avaliações não devem ser punitivas e, sim, com ênfase no processo de autoavaliação. Embora, preocupada com a cultura infantil, essa abordagem fundamenta-se também na Psicologia do Desenvolvimento (FREIRE, 1989, CAMPOS 2011).

- A abordagem Crítico-superadora utiliza o discurso da justiça social como ponto de apoio, levantando questões de poder, interesse e contestação. Faz uma leitura dos dados da realidade à luz da crítica social dos conteúdos, sendo este discurso baseado no marxismo e neomarxismo. Neste sentido, a Educação Física se apropria deste entendimento e passa, a partir de então, sofrer a influência de pensadores da área da educação, tais como Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo (BRACHT, 1992; CASTELLANI FILHO, 1995).

Esta abordagem defende a ideia de que a Educação Física não deve somente debater questões de como ensinar, mas também sobre como adquirir o conhecimento, valorizando a contextualização dos fatos e resgate histórico. Além de aprender, o aluno também deve ser capaz de relacionar o conteúdo com sua realidade, sendo que as necessidades do contexto social ao qual está inserido é o que define os objetivos a serem atingidos; ou seja; a Educação Física não se encerra em si própria, não é apenas movimento, mas, cada ação praticada na aula é carregada de significados e relevâncias (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

O trabalho mais marcante dessa área foi publicado em 1992, no livro *Metodologia do ensino da Educação Física*, idealizado por um coletivo de autores: Valter Bracht, Lino Castellani Filho, Carmem Lúcia Soares, Maria Elizabeth Medicis Pinto Varjal, Micheli Ortega Escobar e Celi Nelza Zulque Taffarel que, baseados nos pressupostos da Pedagogia histórico-crítica, afirmavam que o objeto da Educação Física é a cultura corporal, formada pelos conteúdos: esporte, ginástica, jogos, lutas e danças.

- A abordagem Sistêmica vem sendo divulgada e defendida pelo professor Mauro Betti em várias de suas obras. No livro *Educação Física e sociedade* (1991) o autor levanta as primeiras considerações sobre a abordagem Sistêmica:

Não basta correr ao redor da quadra; é preciso saber por que se está correndo, como correr, quais os benefícios advindos da corrida, qual a intensidade, frequência e duração são recomendáveis. Não basta aprender habilidades motoras específicas do

basquetebol; é preciso aprender a organizar-se socialmente para jogar, compreender as regras como um elemento que torna o jogo possível. Faz-se necessário aprender a respeitar o adversário como um companheiro e não um inimigo a ser aniquilado, pois sem ele simplesmente não há jogo. É preciso, enfim, que o aluno seja preparado para incorporar o basquetebol e a corrida na sua vida, para deles tirar o melhor proveito possível (BETTI, 1991, p. 286).

Observa-se que, o autor acredita que a Educação Física não está restrita tão somente ao ensino de habilidades motoras descontextualizadamente, embora sua aprendizagem também deva ser entendida como um dos objetivos da Educação Física; porém não pode ser o único. Betti (1992) acredita que as atividades propostas não aulas de Educação Física tem o objetivo de, também, introduzir o aluno na cultura corporal do movimento em níveis satisfatórios para que este possa adquirir entender e usufruir dos valores positivos que os mesmos proporcionam.

O que mais chama a atenção nesta abordagem são os princípios da não exclusão e da diversidade de atividades. Segundo o princípio da não exclusão, nenhuma atividade pode excluir qualquer aluno das aulas de Educação Física. Este princípio tenta garantir o acesso de todos os alunos às atividades da Educação Física; e o princípio da diversidade propõe a valorização de uma maior variabilidade de vivências esportivas, atividades rítmicas e expressivas; não apenas o futebol tão incorporado pelos alunos e pelos professores de Educação Física (BETTI, 1991; AZEVEDO e SHIGUNOV, 2001; DARIDO, 2003).

Neste sentido, pode-se dizer que a abordagem Sistêmica aparece como a primeira a dirigir, de maneira explícita, a atenção às questões relativas a não exclusão¹¹ e a não participação dos alunos nas aulas de Educação Física, estas tão evidentes, mas não admitidas abertamente.

Bracht et al (2002), em estudo intitulado *A prática pedagógica em Educação Física: a mudança a partir da pesquisa-ação*, ressaltam que desde o surgimento das abordagens progressistas em Educação Física (1980), tem-se o desejo teórico de operar mudanças concretas na prática pedagógica de seus professores, cujas propostas de ação visavam colocar esta disciplina na perspectiva da transformação social rumo a uma sociedade igualitária e justa, pelo menos no ambiente escolar.

Todavia, tais avanços teóricos sofreram retrocesso no final da década de 1990, quando o Ministério da Educação e do Desporto, por meio da Secretaria de Ensino Fundamental, seguindo a LBDEN 9.394/96, baseados no modelo espanhol, elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), incluindo documento específico destinado à disciplina de

¹¹Neste aspecto, inclusão não se refere ao entendimento proposto pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) entre outros documentos; mas sim, a um atendimento voltado a todo e qualquer aluno.

Educação Física (SILVA, SEABRA Jr e ARAÚJO, 2008). O que deveria ser um referencial curricular tornou-se um currículo nacional de Educação Física, para além da ideia de parâmetros à medida que propôs objetivos, conteúdos, métodos, avaliação e temas transversais (saúde, meio ambiente, ética, pluralidade cultural, orientação sexual, trabalho e consumo).

Os PCNs de Educação Física, tanto para o ensino fundamental (BRASIL, 1997), quanto médio (BRASIL, 1998), buscavam embasamento nas várias abordagens pedagógicas da Educação Física, objetivando assim abandonar a perspectiva da aptidão física, fundamentada apenas em aspectos técnicos e fisiológicos, não destacando questões relacionadas às dimensões culturais, sociais, políticas e afetivas no tratamento dos conteúdos desta área do conhecimento; entretanto; este documento foi criticado por muitos estudiosos da área da Educação Física, por propor um ecletismo teórico e por não apresentar uma coerência interna na proposta curricular; ou seja; apesar de sua redação aparentemente progressista, as concepções pedagógicas presentes nestes documentos valorizavam a individualização, a promoção sistemática de exercícios com a finalidade da manutenção e promoção da saúde, além de ressaltar a adaptação do sujeito à sociedade, ao invés de construir e abordar conhecimentos que possibilitassem sua formação integral.

Para isso, Soares (1997) afirma que o resultado da construção dos PNCs de Educação Física não pode ser considerado satisfatório, já que agregar termos que supostamente contemplariam diferentes abordagens não é fruto do acaso ou de pensamentos isolados, mas da significação conceitual construída em seu processo histórico.

Já Darido (2003) e Sanches Neto (2003), em análise sobre o processo de elaboração dos PCNs, mesmo fazendo ressalvas às duas versões formuladas, apontam de modo geral para a qualidade aceitável da proposta, pois mesmo existindo um ecletismo nos meios para alcançar as finalidades propostas, os PCNs representam três aspectos relevantes a serem buscados dentro de um projeto de melhoria da qualidade das aulas de Educação Física. Estes aspectos remetem-se ao princípio da inclusão, princípio das dimensões dos conteúdos e princípio dos temas transversais.

Quanto ao princípio da inclusão, a proposta destaca uma Educação Física dirigida a todos os alunos, sem discriminação. Ressalta, também, a importância da articulação entre aprender a fazer, saber por que está fazendo e como relacionar-se neste fazer, explicitando as dimensões dos conteúdos procedimental, conceitual e atitudinal, respectivamente. Além disso, propõe um relacionamento das atividades de Educação Física com os grandes problemas da

sociedade brasileira sem, no entanto, perder de vista o seu papel de integrar o aluno na esfera cultural corporal, via temas transversais (DARIDO, 2003).

Assim, na perspectiva dos PCNs, a Educação Física permitiria que questões sociais emergentes fossem incluídas e problematizadas no decorrer das aulas, buscando um tratamento didático que contemplasse sua complexidade e dinâmica, no sentido de contribuir com a aprendizagem, a reflexão e a formação de um aluno (cidadão) crítico e consciente de suas funções e ações nos diferentes contextos sociais.

Diante disso, novamente pode-se perceber um desencontro no campo político-ideológico da Educação Física no contexto escolar, em que cada nova proposta tenta ser um antídoto melhorado das propostas anteriores; estas, de uma ou de outra maneira acabam por influenciar, positiva ou negativamente, as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física do passado, do presente e do futuro.

Seguindo este pensar, serão apresentadas algumas considerações sobre as influências das abordagens da Educação Física nas práticas pedagógicas dos professores desta área do conhecimento.

2.2 DO CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA À CONSTRUÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ATUAIS

Os objetivos da Educação Física sofreram e sofrem constantes mudanças em função da evolução social e cultural do homem, porém, alguns princípios básicos seguem sempre a mesma ordem de organização e de sistematização, não ocorrendo mudanças, pois sempre há um professor, um aluno e um conhecimento a ser transmitido e aprendido.

Historicamente, o professor de Educação Física tem sido compreendido: como o detentor do conhecimento, como aquele que tudo sabe e que com suas ações deverá fazer com que o conhecimento, distribuído em conteúdos específicos, seja apropriado por outrem, no caso o aluno, independentemente de sua origem étnica, racial, socioeconômica ou de suas características físicas, psicológicas e desenvolvimentais. Já ao aluno, compete a função de receber e fixar todas as informações transmitidas pelo professor, sendo telespectador frente à verdade objetiva, absorvendo-a de forma passiva o máximo de conhecimentos no mínimo de tempo possível, sem questionar ou reclamar.

Todavia, observa-se que, com o surgimento das abordagens pedagógicas da Educação Física, principalmente a Desenvolvimentista, a Construtivista-interacionista, a Crítico-

superadora e a Sistêmica, proporcionou-se uma ampliação da visão sobre as funções do professor e do aluno no ambiente escolar havendo, assim, mudanças tanto no que diz respeito aos conteúdos, objetivos, metodologias e processos avaliativos da Educação Física, quanto a prática pedagógica do próprio professor, esta definida por Mizukami (2002) como o cotidiano do professor na preparação e execução do ensino.

Entende-se assim, que prática pedagógica é o conjunto de ações do professor durante processo ensino e aprendizagem no ambiente escolar, sendo que:

A prática de todo professor, mesmo que de forma pouco consistente, apoia-se numa determinada concepção de aluno e de ensino e aprendizagem que é responsável pelo tipo de representação que o professor constrói sobre o seu papel, o papel de aluno, a metodologia, a função social da escola e os conteúdos a serem trabalhados (DARIDO, 2003, p. 13).

Bracht et al (2002) acrescentam, ainda, que atualmente muitos professores de Educação Física estão alterando algumas práticas de ensino, as quais anteriormente estavam apenas fundamentadas na esportivização, na aptidão física e na execução técnica de determinados movimentos, em que o professor apresentava ações diretivas, de pouca interação com os alunos, enfatizando a seleção dos mais habilidosos e a exclusão daqueles que não eram considerados aptos ou bons na execução de determinados movimentos; e assim os conteúdos da Educação Física apresentavam a conotação de um fazer prático, mecânico e alienante, sem embasamento teórico.

Com o novo entendimento, ao professor coube a construção de alternativas que articulassem a Educação Física aos demais processos de desenvolvimento e a consolidação de relações sociais verdadeiramente democráticas, isto significa que ao professor de Educação Física compete: buscar ferramentas necessárias para construir categorias de análise que permitam aprender e compreender as diferentes concepções teóricas e práticas que se desenvolveram nas relações sociais e produtivas de cada época; transformar o conhecimento social e historicamente produzido em saber escolar, selecionando e organizando em conteúdos a serem trabalhados por meio de formas metodológicas adequadas; construir formas de organização e gestão dos sistemas de ensino nos vários níveis e modalidades; e finalmente, ao tornar o processo de produção de conhecimento um processo coletivo, participar como um dos autores da organização de projetos educativos que expressem os anseios de seus alunos (KUENZER, apud PERES, 2008).

Assim, torna-se necessário para o professor de Educação Física, ter competências que variam desde saber (conhecimento necessário e adquirido na instituição formadora), saber

fazer (relacionar o conhecimento científico com sua prática), saber fazer e porque fazer (administrar um conhecimento contextualizando-o) e o saber fazer e para que fazer (tornar a prática da Educação Física uma contribuição para o aluno) (MOREIRA, 2004).

Além disso, segundo Hurtado (1988), o professor de Educação Física tem a função catalisadora de crítica, de formação de ideias e de valores mais conscientes para seus alunos, justificando-se, então, ser considerado como elemento integrante e essencial do processo da educação; assim, fica, pois, perfeitamente caracterizada sua função de participar ativamente no processo de crescimento e desenvolvimento pessoal e social de seus alunos.

Outra função específica do professor de Educação Física, como em qualquer outra modalidade de ensino, é a de vivência e de convivência (socialização), tendo influências significativas na construção da personalidade afetiva da criança e do adolescente durante o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos da Educação Física. Estas influências tem relação com a etapa da vida em que o aluno se encontra, com as circunstâncias culturais, históricas e sociais; além das condições e experiências pessoais de vida. Burgos (1997) acrescenta que as relações afetivas entre professor e aluno podem ter componentes positivos de ambos (elogiar, agradecer, desculpar-se, pedir licença, demonstrar carinho), como pode ter componentes negativos (agredir verbal e fisicamente, punir, criticar no sentido de satirizar, ironizar, menosprezar).

Para respaldar esta ideia, buscou-se inspiração no estudo de Peres (2008), *O profissional de Educação Física: reflexos na sua formação e perspectivas de mudança*, que aponta algumas características pessoais do professor que acabam por influenciar, positivamente, suas ações pedagógicas e seu relacionamento para com os alunos, que conseqüentemente, contribuem para a aprendizagem exitosa dos conteúdos da disciplina de Educação Física. Assim, o professor de Educação Física deve:

- ser uma pessoa de boas intenções e de boa vontade, mas também de grande capacidade de adaptação, planejamento e inteligência prática, prevendo e organizando as atividades a serem realizadas pelos alunos, determinando as circunstâncias em que serão realizadas e especificando os objetivos a serem atingidos. Assim, o professor de Educação Física entra no processo educativo não apenas como executor de tarefas externas, mas como integrante do próprio processo.

Devido a isso, direciona-se a ele uma grande dose de responsabilidade, a qual é proveniente da convicção de que sua presença e atuação no processo educativo não são realmente decorativas, mas de plena e efetiva participação.

- ser capaz de manter um bom relacionamento com seus alunos, pois sendo a educação uma situação de relacionamento humano, quanto maior for a capacidade de compreender os alunos, maior e melhor será o resultado educacional.

Nesse caso, o professor deve criar um ambiente de bem-estar entre os alunos, a fim de que todos se sintam à vontade na presença do professor e nas situações de ensino e aprendizagem, relatando suas dificuldades, facilidades e interesses.

- saber preparar e incentivar seus alunos para realizarem o que lhes é solicitado, sem lhes impor suas ideias, procurando sempre novas atividades e experiências para atender aos seus interesses emergentes ou provocar-lhes novos interesses.

- saber transmitir segurança aos alunos na execução das atividades, corrigindo-os em suas falhas ou ajudando-os a descobrir suas próprias limitações, a fim de que eles mesmos possam atingir o nível ideal de destreza pelos meios e orientações que lhes foram destinados.

- ajudar os alunos a descobrirem os motivos pelos quais as tarefas propostas nas aulas de Educação Física devem ser realizadas. Para isso o professor deve proporcionar uma gama variada de estímulos, além de colocar os alunos em situações desafiadoras para que se interessem pela aprendizagem e contribuam com os conhecimentos apresentados, sendo que isso só acontecerá se os alunos encontrarem-se em um ambiente de liberdade, sinceridade e responsabilidade.

- acreditar na função educativa preparando-se para ela, usando os melhores meios de exercê-la, buscando sempre oportunidades de auto aperfeiçoamento e, especialmente estudando cada vez mais detalhadamente sobre as características de seus alunos, para que sua atuação corresponda àquilo que a família, a escola e a sociedade dele esperam.

- adotar posições e atitudes críticas, não aderindo precipitadamente a todos os modismos educacionais já existentes e aqueles que por ventura venham a surgir, refletindo e avaliando com objetividade e propriedade científica sobre a pertinência ou não de adotá-las.

- respeitar as limitações de seus alunos, não as enfatizando, mas sim, mostrando que todos têm limitações em determinadas funções, todavia, também tem habilidades em outras, onde uma pessoa pode auxiliar a outra na superação ou minimização da limitação.

Percebe-se, pois, que perspectivas possíveis para mudanças existem e são de fácil apropriação pelo professor de Educação Física, com vistas a melhorar cada vez mais as suas práticas pedagógicas. Tal apropriação resulta, em suma, da percepção dos objetivos das diferentes abordagens pedagógicas da Educação Física, anteriormente apresentadas, e que devem constituir a fundamentação teórica e prática do professor.

Assim, observa-se que mesmo com concepções diferenciadas entre si, as abordagens pedagógicas acabaram por orientar as ações dos professores de Educação Física, sendo que estas ações devem objetivar que os alunos reconheçam o próprio corpo em movimento dentro de sua subjetividade; respeitem o seu corpo e o de seus semelhantes; adquiram valores e atitudes éticas, morais e civilizadas, respondendo por seus atos e que apresentem uma postura crítica e autônoma em relação ao que acontece na sociedade, não aceitando submissamente tudo que lhes é imposto (GALLARDO, 2005).

Neste contexto, percebe-se que a Educação Física, enquanto disciplina curricular apresenta grande importância no âmbito escolar, justificando sua existência pelos conteúdos que desenvolve na escola, os quais visam variados objetivos; mas que na sua totalidade buscam transformar a sociedade excludente em uma sociedade onde todos possam pelo menos, por meio da educação, refletir criticamente sobre sua cultura corporal, suas potencialidades e limitações; bem como, as de outras pessoas (MAHL e DENARI, 2010).

Entretanto, para alcançar estes objetivos, a Educação Física deve ser estruturada de maneira que o aluno consiga confrontar o conhecimento do senso comum com o científico, propiciando a leitura da realidade e ampliando, assim, seu acervo de conhecimentos específicos da disciplina; bem como de valores morais e éticos.

Refletindo cuidadosamente sobre as considerações anteriormente apresentadas, tais entendimentos provocam outras (novas?) indagações, por exemplo: estes objetivos podem ser estendidos a qualquer aluno? E quanto ao aluno com deficiência, como estes objetivos se aplicam nas práticas pedagógicas dos professores de Educação Física? As respostas imbricam necessariamente com o saber sobre inclusão, tema a ser discutido a seguir.

2.3 EDUCAÇÃO FÍSICA, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E INCLUSÃO

No discurso nacional é recorrente afirmar que todos, sem exceção, têm igualdade de direito ao acesso e permanência na escola. Este discurso está pautado no que consta: na Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988), na Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (UNESCO, 1990), na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), na Política de Educação Especial (BRASIL, 1994), na LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996), na Confederação da Guatemala (UNESCO, 2001), no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2006b), na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), entre outros documentos.

O entendimento de acesso e permanência de todos no ambiente escolar assenta-se no paradigma da inclusão, compreendido como uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação e preconceito, mas sim, de igualdade de direitos (BRASIL, 2008).

Todavia, é no ambiente escolar que a diversidade se coloca de forma mais evidente e mais intensa. É, sobretudo, na educação dos alunos que se manifestam as diferenças físicas, psíquicas, comportamentais, sociais e intelectuais que cada qual apresenta (PIRES, 2006).

Diante disso, a escola como espaço inclusivo têm sido alvo de inúmeras reflexões e debates, pois a ideia de inclusão não contempla apenas o acesso: remete-se, também, às dimensões físicas e atitudinais que permeiam a área escolar, em que diversos elementos como a arquitetura, engenharia, transporte, acesso, experiências, currículo, conhecimentos, sentimentos, comportamentos, valores entre outros, coexistem, formando este locus extremamente complexo (CIDADE e FREITAS, 1997).

Assim, a grande polêmica destas discussões e debates, está centrada na questão de como promover a inclusão na escola de forma responsável e competente. Para isto, Rodrigues (2006, p. 302) salienta que:

O conceito de inclusão no âmbito específico da educação implica, antes de mais, rejeitar, por princípio a exclusão (presencial e acadêmica) de qualquer aluno na comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir uma política inclusiva (EI) deve desenvolver políticas, culturas e práticas que valorizem a contribuição ativa de cada aluno para a formação de um conhecimento construído e compartilhado e, desta forma atinge a qualidade acadêmica e sociocultural sem discriminação.

Ainda, mantendo o foco na disciplina de Educação Física no ambiente escolar, destaque desta pesquisa, caracterizada na LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996) como componente curricular obrigatório da educação básica, Soler (2009) salienta que o seu papel na inclusão, como em qualquer outra modalidade de ensino, é o de proporcionar o aprendizado, apresentando ao aluno o novo e o desconhecido, pois diante do desafio ele tende a assimilar o conhecimento, utilizando os recursos motores e mentais que possui.

Entretanto, isso não significa deixar o aluno à deriva. Ele precisa estabelecer uma ligação entre o conhecido e o desconhecido, em que o professor de Educação Física atuará como mediador entre o conhecimento e o aluno, sempre dando espaço para a seguinte reflexão: “fazer, e muito mais importante do que isto, compreender o que se fez” (SOLER, 2009, p. 75).

Tremea e Beltrame (2005) ressaltam, ainda, que a Educação Física pode e deve proporcionar ao aluno a oportunidade de realizar e aprender novos movimentos, de lazer e recreação, de aprendizagem de novos jogos e brincadeiras e também uma oportunidade de competição e integração com outros alunos, servindo a objetivos educacionais ligados a sua independência e aos contatos sociais.

Nesta senda, a Educação Física enquanto disciplina curricular deve ser flexível a ponto de atender a todos, não podendo separar os alunos por apresentarem maiores ou menores habilidades, mas proporcionar o desenvolvimento de potencialidades a todos, respeitando e compreendendo as limitações que cada qual apresenta, bem como, entendendo que o aprendizado não será o mesmo para todos os alunos.

O professor de Educação Física tem, acima de tudo, a responsabilidade política que deve ser posta à prova incondicionalmente em suas aulas, pois é dele que deve partir a iniciativa de desencorajar discursos e atitudes preconceituosas, exacerbadas de estigmas. Deve, ainda, estimular o diálogo entre professor e aluno, bem como entre os próprios alunos, a fim de minimizar a ênfase em comentários que salientam a perfeição e menosprezem as possibilidades de qualquer aluno (CAMPBELL e MAUERBERG-deCASTRO, 2005).

Soler (2009), neste sentido, afirma que o professor deve estar atento a alguns procedimentos que são imprescindíveis para a inclusão na disciplina de Educação Física, tais como: elaborar um projeto que contemple todas as diferenças; conhecer o grupo de alunos, notando suas necessidades e a partir daí planejar; elevar gradativamente o grau de dificuldades das atividades propostas, sempre demonstrar o exercício ou atividade, para que o aluno possa ter uma visão global da tarefa a cumprir; evitar explicações complicadas e extensas ao iniciar; elogiar o acerto, mas nunca enfatizar o erro; sempre, ao final da atividade, avaliá-la, e se preciso transformá-la; conversar sobre valores éticos e morais; manter-se atualizado; registrar sempre as aulas, pois é uma ótima forma de avaliar o progresso do aluno.

Pedrinelli e Verenguer (2008) enfatizam que deve-se olhar para as pessoas que apresentam diferentes e peculiares condições e perceber, não a limitação, nem a desvantagem, mas suas capacidades, possibilidades, potencialidades. As autoras acrescentam, ainda, que “participar de um processo inclusivo é estar disposto a considerar e a respeitar as diferenças individuais, criando a possibilidade de aprender sobre si mesmo e sobre cada um dos outros em uma situação de diversidade de ideias, sentimentos e ações” (PEDRINELLI e VERENGUER, 2008. p. 19).

Percebe-se, assim, a grande importância do conhecimento e das ações práticas do professor de Educação Física no aprendizado e evolução dos alunos, pois é ele quem

identificará as necessidades de seus alunos, procurando potencializá-las, respeitando sempre a individualidade e a maturidade dos mesmos. Por este raciocínio, qualquer atividade pode perder ou ganhar um valor, dependendo do pensamento e da atitude que se tem ou toma-se ao realizá-la.

O conjunto de pensamentos e atitudes do professor caracteriza a sua postura. E esta postura só é válida quando implica em assumir compromissos e não apenas assumir alguns conceitos sobre inclusão. Todavia, “mudar de atitudes tem a ver com questões profundas do comportamento humano, que envolvem, dentre outros aspectos, o conhecimento de si e do outro, e do mundo” (SILVA, ARAÚJO e DUARTE, 2004, p. 04). Neste sentido, Tavares (2003, p. 23) afirma que “nossa ação transformadora do mundo emerge de nossas transformações internas”.

Pensar sobre isto induz a refletir que a garantia legal, presente nas políticas nacionais e internacionais, de acesso e permanência do público alvo da inclusão não representa a garantia de aceitação atitudinal da comunidade escolar; este paradigma, de acordo com os momentos políticos e sociais, presentes ou não nos textos legais, em um processo amplo, tendo como pressuposto a igualdade de oportunidades, convívio com as diversidades, valorização da pluralidade cultural e aproximação das diferenças nos remete a uma série de interpretações e cada uma delas pode abranger uma população específica.

Neste sentido, nem sempre são encontradas referências na legislação de quem seria o público alvo da inclusão, principalmente pela utilização do termo necessidades educacionais especiais, adotado e assumido a partir da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) passando a abranger “crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais” (UNESCO, 1994, p. 06).

No entanto, mesmo com essa perspectiva conceitual transformadora, as políticas educacionais implementadas não alcançaram o objetivo de levar a escola comum a assumir o desafio de atender às necessidades educacionais de todos os alunos; sendo assim, na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), acabou-se definindo como público alvo da inclusão os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Já os alunos que apresentam transtornos funcionais específicos não seriam considerados público alvo da inclusão, porém, a Educação Especial atuaria de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (BRASIL, 2008).

De acordo com a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) consideram-se alunos com deficiência aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros (BRASIL, 2008).

As definições do público alvo devem ser contextualizadas; porém, não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos.

Destarte, a Educação Física não pode ficar indiferente ou neutra em face do movimento de educação inclusiva, (RODRIGUES, 2003), principalmente por acreditar que, aparentemente, esta disciplina seja uma área curricular mais facilmente inclusiva devido à flexibilidade inerente aos conteúdos, objetivos, estratégias e avaliação; além disso, os professores de Educação Física são vistos e conotados como profissionais com atitudes positivas mais favoráveis à inclusão do que os demais professores (TREMEA e BELTRAME, 2005).

Pode-se observar, considerando o contexto histórico apresentado nesta pesquisa, que a Educação Física no ambiente escolar, com a articulação de suas diferentes teorias psicológicas, sociológicas e filosóficas, vem buscando uma transformação e uma melhor compreensão do seu papel na perspectiva de ampliar a participação efetiva dos alunos nas atividades desenvolvidas nesta área do conhecimento, independentemente de estar, ou não, relacionada ao público alvo da inclusão.

Assim, frente ao movimento da inclusão, a disciplina de Educação Física faz parte do currículo da escola e não pode ficar indiferente ou neutra em relação à inclusão, devendo constituir-se como um adjuvante deste processo, onde, segundo Cidade e Freitas (2002), não existe um método ideal de Educação Física que se aplique a proposta da inclusão; todavia, cabe aos professores combinar os mais numerosos procedimentos/metodologias para remover as barreiras existentes, proporcionando aprendizagens significativas a todos os alunos, independente de serem ou não público alvo da inclusão.

Entretanto, CAMPOS (2011) afirma que, ainda, prevalecem nas ações pedagógicas dos professores de Educação Física, concepções metodológicas de ensino com resquícios profundos das práticas fundamentadas nos aspectos biológicos e confirmadas por uma regência dominadora no sentido da disciplina militar, indiferente das potencialidades humanas, sociais e culturais do aluno, onde o processo de inclusão não se efetiva.

Deste modo, percebe-se que a criação de um ambiente inclusivo que se revele positivo para o processo ensino e aprendizagem de todos os alunos nas aulas de Educação Física, revela-se noutra fonte de preocupação e desafio: a formação docente, tanto em nível de formação inicial quanto continuada, melhor discutido a seguir.

2.4 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA FRENTE O PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

A ação pedagógica dos professores configura-se, historicamente, ao longo das experiências obtidas nos mais diferentes contextos. Nestes contextos eles vivenciam diferentes emoções, criam representações, resolvem conflitos, tomam decisões, dentre outras ações. Essas construções de sentidos delineiam sua prática pedagógica, bem como a maneira de olhar os desafios e as diversidades (SALGADO, 2006).

A partir deste entendimento pode-se dizer que, em parte, a ação pedagógica dos professores está relacionada à constituição histórica do sujeito e, por outro lado, às características dos diferentes espaços onde suas ações têm algum significado e sentido. Este processo de formação, por sua vez, poderá favorecer a exclusão se não tiver em suas bases experiências e orientações inclusivas (SALGADO, 2006).

Todavia, construir e cultivar culturas de inclusão no seio das experiências dos professores não é uma tarefa simples, tanto em função da complexidade e do dinamismo próprios da instituição escolar, quanto das demandas sociais que a envolvem, tão dinâmicas e

complexas quanto a própria escola. Assim, a questão da formação profissional ocupa uma posição de destaque em discussões acadêmicas, profissionais e políticas no que refere-se a inclusão, principalmente de alunos com deficiência.

Segundo Cruz (2008), esta preocupação não reside na intenção de aumentar o peso nos ombros dos professores, de todas as áreas do conhecimento, que atuarão na educação básica, mas importa-se com a necessidade de preparação adequada para atender as demandas específicas de alunos, em contextos complexos e dinâmicos, como uma sala de aula ou quadra poliesportiva, no caso do professor de Educação Física.

Acredita-se que, esta preparação vem tanto das experiências adquiridas na formação inicial (Licenciatura)¹² em Educação Física quanto nos cursos de formação continuada, os quais tornaram-se responsáveis por formar professores com elementos teóricos, metodológicos e técnicos indispensáveis para o desenvolvimento de práticas exitosas no ambiente escolar, especialmente sob o advento da inclusão de alunos com deficiência (MAHL, BORELLA e STORCH, 2010).

Mauerberg-deCastro (2005) afirma que, frequentemente, várias subdisciplinas¹³ da Educação Física especificam suas abordagens, conteúdos teóricos, estratégias de ação profissional e pedagógica em função de pessoas e suas necessidades sensoriais, físicas e intelectuais, sendo de extrema importância a experiência prévia do professor com os assuntos em torno da deficiência, diversidade e inclusão, adquirida, principalmente, na etapa da formação inicial.

A autora acrescenta, ainda, que a formação do professor de Educação Física ganhou novas concepções e entendimentos a partir das abordagens pedagógicas da Educação Física propostas na década de 80, especialmente as abordagens desenvolvimentistas, construtivista-interacionista e crítico-superadora, “que romperam com a visão mecanicista de performance normalizada em um padrão ideal ou aceitável de movimento”(MAUERBERG-deCASTRO, p. 425, 2005).

Além disso, Pedrinelli e Verenguer (2008) mencionam que, no Brasil a preocupação com a formação inicial e continuada em Educação Física para intervir com pessoas com

¹²A formação em Educação Física divide-se em Bacharelado e Licenciatura, onde o bacharelado destina-se à formação de profissionais competentes na área de treinamento físico e práticas esportivas e a Licenciatura destina-se à formação de professores para atuarem, especialmente na educação básica, podendo atuar também em outros níveis, tais como no ensino superior, alfabetização de jovens e adultos, escolas especializadas ao atendimento de pessoas com deficiência, dentre outras (CONFEEF, 2010).

¹³Mauerberg-deCastro (2005) refere-se às áreas do conhecimento intituladas como Educação Física Adaptada, Atividade Física Adaptada e Atividade Motora Adaptada, as quais, por meio de atividades específicas, promovem saúde, estilo de vida ativo, reabilitam funções deficientes e acabam por facilitar a inclusão de pessoas com deficiência sensorial, física, intelectual.

deficiência, data, também, de meados de 1980, quando por meio de estudos e análises sobre os Relatórios do Ano Internacional da Pessoa Deficiente, em 1981, do Projeto Integrado SEED/CENESP¹⁴ 1984/1985 e do Encontro de Planejamento do CENESP/UF, em 1985, identificou-se que um número reduzido de profissionais da Educação Física atuava nas áreas da Educação Especial, tanto em escolas especializadas quanto em escolas públicas.

Isto ocorria por falta de qualificação específica na formação inicial e ausência de cursos de atualização (formação continuada), entre outros. Como resultado desse diagnóstico, foram estruturados alguns cursos de capacitação profissional para dar início à disseminação de conhecimentos sobre pessoas com deficiência e promover a inserção da disciplina de Educação Física Adaptada nos Cursos de Licenciatura em Educação Física. Assim, a partir da Resolução nº 03/87, o ensino voltado às pessoas/alunos com deficiência, aos poucos, ganhou novos adeptos e vem, cada vez mais, amadurecendo como área do conhecimento e intervenção (PEDRINELLI e VERENGUER, 2008).

Entretanto, mesmo com todos os investimentos na formação e preparação de professores de Educação Física (mais) qualificados para o exercício profissional com alunos com deficiência no ambiente escolar e, sabendo da abrangência dos conteúdos e temas que podem ser contemplados em uma disciplina na graduação, acredita-se de fundamental importância refletir se as competências e habilidades para tal feito advêm de uma só disciplina. Para isto, Cruz (2008) menciona que o envolvimento das demais disciplinas que compõem o curso de Educação Física nas discussões relativas ao atendimento prestado ao aluno com deficiência colabora para adensar a competência profissional almejada.

Além disso, a profissão de professor exige imensa versatilidade e capacidade de delinear e desenvolver planos de intervenção em condições muito diferentes e para isso não basta apenas uma formação acadêmica, se faz necessária uma formação profissional continuada, reflexiva e coletiva sobre o processo de inclusão; além de cursos paralelos que mantenham o professor de Educação Física atualizado sobre novas políticas, metodologias, recursos materiais e processos avaliativos frente à inclusão de aluno com deficiência (RODRIGUES, 2006).

Nestes meandros, nota-se que participar de um processo inclusivo é estar predisposto a constantemente procurar formação no que diz respeito tanto as práticas e políticas em Educação Física quanto as voltadas a inclusão de alunos com deficiência, independente de se

¹⁴Secretaria de Estado da Educação/Centro Nacional de Educação Especial. Pelo Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973 o Ministério da Educação e Cultura (MEC) cria o CENESP, Órgão Central de Direção Superior, com a finalidade de promover em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais (BRASIL, 1973).

estar no início da formação inicial ou há anos atuando na docência. Afinal, o conhecimento acumulado sobre este assunto sustentará/sustenta as práticas pedagógicas relacionadas à escolarização do público alvo da inclusão.

Deste modo, entende-se que cabe ao professor, no exercício de sua autonomia, comprometido com ensino de qualidade, buscar conhecimentos externos aos vivenciados em sua formação inicial, a fim de criar oportunidades para reflexão, discussão e efetivação de suas práticas pedagógicas frente ao processo de inclusão, principalmente de alunos com deficiência.

Buscando, respaldar ou refutar as ideias supracitadas, têm-se os objetivos desta pesquisa: investigar as concepções e ações que norteiam as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física do ensino fundamental anos finais, da rede pública estadual de ensino de um município do interior paulista, frente a inclusão de alunos com deficiência, cotejando estas práticas com seu discurso.

Para isto, apresentam-se, a seguir, os caminhos metodológicos utilizados.

3 MÉTODO

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa teve enfoque qualitativo, delineado pelo modelo transversal¹⁵ descritivo. Justifica-se a escolha pelo enfoque qualitativo por este fornecer maior profundidade aos dados, riqueza interpretativa, contextualização do ambiente, dos detalhes e de experiências únicas oferecendo, ainda, um ponto de vista “recente, natural e holístico” dos fenômenos, assim como flexibilidade (SAMPIERI, COLLADO e LUCIO, 2006, p. 14).

O delineamento da pesquisa processou-se pelo modelo transversal descritivo, pois o mesmo “consiste em medir, analisar ou situar um grupo de pessoas, objetos, situações, contextos, fenômenos em uma variável ou conceito [...], proporcionando sua descrição” (SAMPIERI, COLLADO e LUCIO, 2006, p. 228).

Complementarmente, Thomas, Nelson e Silverman (2007) apontam que as pesquisas descritivas caracterizam-se, frequentemente, como estudos que procuram determinar status, opiniões ou projeções futuras nas respostas obtidas. A sua valorização está baseada na premissa que os problemas podem ser resolvidos e as práticas podem ser melhoradas por meio de descrição e análise de observações objetivas e diretas. As técnicas utilizadas para a obtenção de informações são bastante diversas, destacando-se os questionários, as entrevistas e as observações.

Assim, optou-se pelo modelo descritivo, pois o mesmo “ambiciona apenas obter os parâmetros inerentes ao estudo de uma população”, utilizando “critérios sistemáticos que permitem estudar a estrutura e os comportamentos dos fenômenos” (VILELAS, 2009, p. 121), proporcionando deste modo, uma informação metódica e comparável à de outras fontes. Em síntese, procurou-se descrever e documentar os fenômenos que acontecem ou manifestam-se em determinada realidade.

¹⁵Os modelos de pesquisa transversal coletam dados em um só momento ou em curtos espaços de tempo. Seu objetivo é descrever variáveis e analisar sua incidência e inter-relação em dado momento (ou descrever comunidades, eventos fenômenos ou contextos). É como tirar uma fotografia de algo que está ocorrendo (SAMPIERI, COLLADO e LUCIO, 2006).

3.2 LOCAL E PARTICIPANTES DA PESQUISA

Esta pesquisa ocorreu em quatro (4) escolas públicas estaduais pertencentes à Diretoria Regional de Ensino de um município do interior paulista, obedecendo aos critérios de maior quantidade e variabilidade de alunos com deficiência, regularmente matriculados nas turmas do ensino fundamental anos finais¹⁶.

Quanto aos participantes, contou-se com a participação de seis (6) professores de Educação Física, selecionados obedecendo aos seguintes critérios:

- ministrar aulas de Educação Física às turmas do ensino fundamental anos finais, na rede pública de ensino;
- ministrar aulas de Educação Física às turmas do ensino fundamental anos finais na rede pública de ensino em cujas turmas houvesse alunos com deficiência (auditiva, intelectual, física, visual) regularmente matriculados e frequentando estas aulas;
- aceitar, voluntariamente, participar da pesquisa.

A escolha pelos anos finais do ensino fundamental deu-se em razão do maior tempo de permanência dos alunos, com ou sem deficiência, na mesma escola; como decorrência, maior tempo de contato com os professores envolvidos. Diante do tempo de permanência e contato com os professores possibilitariam a estes, também, maior conhecimento do aluno com deficiência no modelo inclusivo.

Há que esclarecer, por fim, que a escolha pelos anos finais do ensino fundamental levou em consideração, ainda, que nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), as aulas de Educação Física, no âmbito da Diretoria Regional de Ensino do Estado de São Paulo, são ministradas, na maioria das vezes, por professores regentes sem formação na área da Educação Física. Já nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º) existe a obrigatoriedade da disciplina de Educação Física ser ministrado por profissionais com formação (licenciatura) nesta área do conhecimento.

¹⁶O ensino fundamental era dividido em duas etapas: da 1ª a 4ª série (antigamente chamada de primário) e da 5ª a 8ª série (chamado de ginásio). Com o Projeto de Lei nº 3.675/04, o ensino fundamental foi ampliado de oito para nove anos, passando a abranger os primeiros cinco anos (chamados anos iniciais do ensino fundamental), desenvolvido, usualmente, em classes com um único professor regente. Já o segundo ciclo corresponde aos quatro anos finais do ensino fundamental (6ª, 7ª, 8ª e 9ª ano), nos quais o trabalho pedagógico é desenvolvido por uma equipe de professores especialistas em diferentes disciplinas (BRASIL, 2006c).

3.3 INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram compostos por um diário de campo¹⁷ (Apêndice A) e um roteiro de entrevista semiestruturada (Apêndice B), elaborados pela pesquisadora¹⁸.

Entende-se por diário de campo, registros nos quais constam todas as informações a respeito de observações sobre conversas informais, ações, atitudes, instituições, gestos, estrutura física da escola e documentos referentes ao tema da pesquisa; além de falas, comportamentos, hábitos, usos e costumes que compõem o quadro das representações sociais (MINAYO, 2003).

A entrevista trata de uma conversa oral entre duas pessoas (entrevistador e entrevistado) objetivando obter informações importantes a fim de compreender as perspectivas, experiências e concepções das pessoas entrevistadas (MARCONI e LAKATOS, 2010).

Há diversos tipos de entrevistas que variam de acordo com seus propósitos. Nesta pesquisa optou-se pela entrevista semiestruturada, a qual forneceu à entrevistadora maior liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considerasse adequada, mesmo seguindo um roteiro de perguntas previamente estabelecido. “É uma forma de poder explorar mais amplamente cada questão” (MARCONI e LAKATOS, p. 279, 2010).

Torna-se importante frisar que a elaboração do diário de campo e do roteiro de entrevista semiestruturada exigiu alguns cuidados éticos, principalmente no que se refere à linguagem utilizada, ao formato e sequência dos registros e perguntas.

Quanto à linguagem utilizada nas entrevistas, procurou-se ater a alguns cuidados citados por Manzini (2006), que seriam: adequar o vocabulário à população atendida; evitar o uso de jargões técnicos, a menos que os entrevistados os conheçam e os utilizem; não fazer uso de uma única pergunta para investigar um conceito complexo.

Os cuidados tomados quanto ao formato das perguntas foram os seguintes: as perguntas foram feitas de modo direto e simples, evitando o uso de palavras e frases vagas

¹⁷Destaca-se que a pesquisadora tem um fichário destinado ao registro de anotações, no qual constam datas e informações evidenciadas antes, durante e após a coleta de dados. O diário de campo ao qual refere-se neste momento diz respeito ao utilizado durante as observações das práticas pedagógicas dos professores de Educação Física frente a inclusão de alunos com deficiência.

¹⁸Realizou-se estudo piloto com dois (2) professores de Educação Física, não participantes desta pesquisa, para avaliar se os instrumentos propostos respondiam os objetivos da pesquisa, além de melhor preparar a pesquisadora para a coleta de dados. Além disso, o estudo piloto, também, permite verificar a estrutura e a clareza dos roteiros utilizados, sendo de suma importância que a população participante do estudo piloto possua características semelhantes a da população alvo (THOMAS, NELSON e SILVERMAN, 2007).

ou longas, bem como, de múltiplas finalidades. Já no que diz respeito à sequência de perguntas, optou-se por seguir uma ordem em blocos temáticos abordando os mesmos assuntos.

Assim, a entrevista contou com quatro (4) grupos temáticos e dentro de cada grupo foram sequenciadas determinadas perguntas. Os grupos temáticos foram:

- a) caracterização do perfil dos participantes;
- b) formação inicial e continuada;
- c) experiências relacionadas às práticas pedagógicas;
- d) entendimentos sobre inclusão e deficiência.

No que diz respeito ao diário de campo, buscou-se utilizar vocabulário adequado, evitando termos pejorativos e de juízo de valores, seguindo também uma ordem sistemática de ideias, assuntos, observações, dentre outros. O diário de campo também seguiu um roteiro, o qual contou com cinco (5) grupos temáticos:

- a) características ambientais da escola;
- b) conteúdos trabalhados na aula e materiais didáticos utilizados pelo professor;
- c) características dos alunos;
- d) desenvolvimento da aula;
- e) registro das ações do (a) professor (a) frente a inclusão dos alunos com deficiência.

Em relação ao último item supracitado, cumpre esclarecer que, a priori, foi elaborado um quadro (Apêndice C) no qual constam algumas ações que poderiam (ou não) ser observadas durante as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física frente a inclusão de alunos com deficiência. Este quadro teve apenas a função de orientar na observação de algumas ações dos professores, não precisando necessariamente seguir-se o que nele constam.

3.4 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

Esta pesquisa seguiu as normas éticas estabelecidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em conformidade com a Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde que trata das Diretrizes e Normas Reguladoras de Pesquisas envolvendo Seres Humanos. Ressalta-se que, o projeto desta

pesquisa foi aprovado por este Comitê, sem modificações, sob o parecer nº 494/2010 (Anexo A).

Todas as escolas onde foram realizadas as entrevistas, bem como, os professores participantes, receberam uma cópia do projeto de pesquisa; cópia do Parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar para a realização da pesquisa (Anexo A); cópia da Folha de Rosto entregue ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar (Anexo B); Termo de Compromisso Livre e Esclarecido assinado pela pesquisadora (Apêndice D); cópia do Termo de Compromisso Livre e Esclarecido assinado pelo professor (Apêndice E) e, declaração assinada pela Diretora Regional de Ensino, pelo Supervisor de Ensino e pelo Professor Coordenador de Oficina Pedagógica (PCOP) de Educação Especial, autorizando a realização da pesquisa (Apêndice F).

Foi informado aos responsáveis pela direção e coordenação de todas as escolas e aos professores de Educação Física que no decorrer da pesquisa seriam utilizados nomes fictícios para manter a identidade e integridade dos mesmos, bem como das escolas. Além disso, os mesmos não eram obrigados a participar e poderiam desistir da pesquisa em qualquer momento, se assim o desejassem, sem penalização alguma.

Acrescenta-se ainda que, ao realizar as filmagens das práticas pedagógicas dos professores de Educação Física, os alunos (com e sem deficiência), conseqüentemente, apareceram nas mesmas; porém, como não são o foco da pesquisa e conforme prega o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2006b)¹⁹, suas identidades e imagens foram preservadas; ou seja, na projeção da filmagem, as imagens dos alunos foram desfocadas para impossibilitar a identificação dos mesmos.

Para proporcionar maior respaldo e garantias às afirmações anteriores, a pesquisadora assinou e entregou um Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (Apêndice D) aos responsáveis pelas escolas; também, entregou a todos os alunos um Termo de Compromisso Livre e Esclarecido destinado aos pais e/ou responsáveis dos alunos (Apêndice G), solicitando permissão para a realização de filmagens. Antes da entrega deste Termo de Compromisso Livre e Esclarecido aos alunos, explicou-se sobre os objetivos da pesquisa e que os mesmos constavam no Termo, enfatizando que, os alunos só poderiam ser filmados mediante autorização dos pais e/ou responsáveis, por meio da assinatura no Termo que deveria ser entregue a (o) professor (a) de Educação Física no decorrer da semana.

¹⁹Art. 17 O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais (BRASILb, 2006, p. 13).

Ressalta-se que, alguns alunos não retornaram com o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido assinado pelos pais e/ou responsáveis. Assim, em conversa com os professores de Educação Física participantes da pesquisa, direção e supervisão de cada escola, preferiu-se que estes alunos auxiliassem a pesquisadora realizando anotações sobre a aula. Desta maneira, estariam envolvidos com a pesquisa, sem necessariamente serem desta participantes.

Convém mencionar que toda pesquisa pode trazer riscos aos participantes envolvidos, porém, notou-se que a pesquisa em questão trouxe riscos mínimos a seus participantes, especificamente no que refere-se ao desconforto psicológico diante das observações, pois os professores de Educação Física, aparentemente, não modificaram sua prática pedagógica com a presença da pesquisadora e das auxiliares.

3.5 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS²⁰

A presente pesquisa compreendeu quatro fases distintas para o processo de coleta e análise e discussão dos dados, sendo elas:

- a) identificação e localização das escolas públicas com alunos com deficiência regularmente matriculados;
- b) seleção dos participantes da pesquisa;
- c) realização de observações e entrevistas com os professores de Educação Física, em cujas turmas houvesse alunos com deficiência;
- d) descrição e análise das observações e entrevistas.

Seguem maiores detalhamentos de cada fase.

a) Identificação e localização das escolas públicas com alunos com deficiência regularmente matriculados

Após o projeto ser submetido à apreciação (início de setembro de 2010) e aprovação (dezembro de 2010) do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), a pesquisadora entrou em contato (via comunicação telefônica) com a Diretoria Regional de Ensino de um município do interior paulista agendando data e horário com os responsáveis por esta Diretoria, bem como, responsáveis pelo setor destinado a Educação Especial deste órgão.

²⁰Maiores informações sobre os meses referente à coleta de dados constam no cronograma (Apêndice H, p. 145).

Neste primeiro momento, foram feitas apresentações sobre a pesquisadora. Em seguida, explanou-se sobre os objetivos da pesquisa e quais ações seriam destinadas com o intuito de respondê-los. Como estava no término do ano letivo de 2010 e todos encontravam-se atarefados, a Dirigente Regional de Ensino sugeriu o retorno da pesquisadora no início do ano de 2011, mais precisamente em fevereiro.

Assim, no início de fevereiro novamente foram agendados datas e horários para conversas com a Dirigente Regional de Ensino, com o Supervisor de Ensino e com o PCOP de Educação Especial. Após explanação sobre o projeto de pesquisa e anuência para a realização do mesmo, foram entregues os seguintes documentos à Dirigente Regional de Ensino: cópia do projeto de pesquisa, cópia do Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar (Anexo A) e cópia da Folha de Rosto (Anexo B).

Posteriormente, buscou-se por meio de documentos fornecidos pelo PCOP de Educação Especial, mapear a quantidade de escolas públicas que ofertavam ensino fundamental anos finais pertencentes à Diretoria Regional de Ensino. Neste mapeamento encontraram-se trinta e uma (31) escolas públicas, estas distribuídas em sete (7) municípios do interior paulista. Buscou-se também, saber em quais destas escolas havia alunos com deficiência regularmente matriculados; porém, a relação existente na Diretoria Regional de Ensino era do ano de 2010; assim precisaria ser feita nova investigação para saber exatamente quantas destas 31 escolas públicas havia alunos com deficiência.

Nestes meandros, com a autorização da Diretoria Regional de Ensino, foram enviados e-mails a todas estas escolas explanando sobre a pesquisa e questionando se as mesmas tinham alunos com deficiência regularmente matriculados. Dos e-mails enviados, seis (6) eram de endereços eletrônicos inexistentes, vinte e três (23) não houve resposta e apenas dois (2) foram respondidos. Em consequência disto, então foram efetuadas ligações telefônicas às escolas, sendo que apenas duas escolas dispuseram-se a dar informações e as demais mencionaram que só dariam maiores informações com o comparecimento da pesquisadora na escola.

Deste modo, agendaram-se datas e horários para as visitas às 31 escolas públicas pertencentes à Diretoria Regional de Ensino. Nas datas agendadas conversou-se com as direções e coordenações sobre os objetivos da pesquisa e registrou-se em um fichário todas as informações pertinentes, tais como: nome das escolas, nomes dos alunos com deficiência, turmas que estavam matriculados, idades destes alunos, período de aula, número de professores de Educação Física que ministravam aulas, quais os professores que ministravam aulas para os alunos com deficiência, principalmente aos alunos do ensino fundamental anos

finais, quantidade de alunos com deficiência, variabilidade de deficiências, dia da semana e horário das aulas, diagnósticos clínicos, psicológicos e pedagógicos dos alunos, entre outras informações.

Convém mencionar que, a pesquisadora comentou com as direções e coordenações que neste primeiro momento realizar-se-ia investigação sobre quais escolas tinham alunos com deficiência regularmente matriculados e que isso não resultaria na continuidade da pesquisa na escola; todavia, se por ventura a escola preenchesse os requisitos (quantidade e variabilidade de alunos com deficiências) a mesma poderia vir a ser escolhida como local da pesquisa.

Todos os responsáveis pelas escolas permitiram que a pesquisa fosse realizada, porém, mencionaram que como o público alvo eram os professores de Educação Física, estes deveriam ser consultados. Além disso, se a escola fosse selecionada, a pesquisadora também deveria trazer documentos que provassem a autorização para a realização da pesquisa.

Neste universo, das 31 escolas estaduais foram identificadas vinte e duas (22) escolas com alunos com deficiência (auditiva, intelectual, física e visual) regularmente matriculados nas turmas do ensino fundamental anos finais. Em conversas com a professora orientadora desta pesquisa, optou-se por realizá-la no município que continha maior número de escolas públicas que ofertavam o ensino fundamental nos anos finais.

De acordo com os critérios de maior quantidade de alunos com deficiência e variabilidade de deficiências foram selecionadas sete (7) escolas, sendo que três (3) localizam-se no centro da cidade, duas no meio rural e duas em áreas consideradas de periferia. O próximo passo executado foi o retorno às escolas selecionadas para averiguar os horários em que os professores de Educação Física estariam na escola, a fim de informá-los sobre a pesquisa.

Assim, deixou-se agendado datas e horários para breve explanação dos objetivos da pesquisa aos professores de Educação Física. Com estes dados, avançou-se para a segunda fase da coleta: a seleção dos participantes da pesquisa.

b) Seleção dos participantes da pesquisa

O primeiro momento de contato direto com os professores de Educação Física foi enquanto os mesmos estavam ministrando aula. Feitas as devidas apresentações, explicitou-se rapidamente sobre a pesquisa, sendo que todos se disponibilizaram em participar, porém, a pesquisadora comentou que seria interessante agendar um horário para maiores considerações.

Destarte, aconteceram visitas a cada um dos professores de Educação Física nas escolas no momento do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC)²¹, conforme data e horário combinados com antecedência, para comentar sobre a respectiva pesquisa, além de obter a assinatura no Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (Apêndice E), no qual consta um breve resumo da pesquisa e dos objetivos propostos.

Das 7 escolas selecionadas, os professores de Educação Física de uma delas não quiseram participar. Como já mencionado anteriormente, informou-se aos responsáveis pela direção e coordenação de todas as escolas e aos professores de Educação Física que no decorrer da pesquisa seriam utilizados nomes fictícios para manter a identidade e integridade dos mesmos, bem como, das escolas. Além disso, os mesmos não eram obrigados a participar e poderiam desistir da participação na pesquisa em qualquer momento, se assim o desejassem, sem penalização alguma, conforme apregoa a Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde que trata das Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas envolvendo Seres Humanos.

Neste ínterim, contou-se com a disponibilidade de participação de dez (10) professores de Educação Física em cujas turmas havia alunos com deficiência, matriculados no ensino fundamental anos finais, de seis (6) escolas públicas estaduais.

Entretanto, no decorrer da coleta de dados, quatro (4) desses professores acabaram não participando da pesquisa, pelos seguintes motivos: dois (2) professores²² desistiram da pesquisa, uma professora estava em processo de gestação e por prescrição médica afastou-se do trabalho e o quarto professor aceitou um cargo na Diretoria Regional de Ensino.

Pensou-se em dar continuidade à pesquisa, desde seu início, com os professores que assumissem as turmas que já estavam sendo realizadas as observações; porém, houve demora na contratação ou remanejamento de novos professores de Educação Física, o que acarretou na não participação destes. Diante disso, a pesquisa contou com a disponibilidade de participação de seis (6) professores de Educação Física, em cujas turmas havia alunos com deficiência, matriculados no ensino fundamental anos finais, de quatro (4) escolas públicas estaduais.

²¹O HTPC é fruto de uma conquista histórica dos professores das diversas áreas do conhecimento da grade curricular do ensino fundamental e médio do estado de São Paulo e surgiu da necessidade de existência de um espaço dentro do horário de trabalho do professor, no qual pudessem ocorrer discussões sobre o processo ensino e aprendizagem dos alunos (OLIVEIRA, 2006).

²²Estes professores ministram aula na mesma escola e afirmaram não querer mais participar da pesquisa por acreditar que seus alunos com cegueira, deficiência auditiva, visual e intelectual participavam da aula ativamente sem apresentar dificuldades nas suas práticas pedagógicas. Mesmo a pesquisadora ressaltando a importância de mostrar isso, eles recusaram-se a continuar participando da pesquisa.

Acredita-se ser necessário apresentar algumas informações sobre o perfil dos professores participantes da pesquisa, as quais estão expostas no quadro 1; informações sobre a formação acadêmica e profissional dos mesmos, que serão apresentadas no quadro 2; e, informações da infraestrutura das escolas (quadro 3). Neste primeiro momento estas informações serão apenas expostas, sendo que as discussões serão detalhadas no item apresentação, discussão e análise dos dados a partir da página 59.

Para manter a identidade e integridade dos 6 professores de Educação Física participantes desta pesquisa, estes foram identificados como P1, P2, P3, P4, P5 e P6²³. Já as escolas em que ministram as aulas como E1 (localizada no centro da cidade), E2 e E3 (localizada na periferia da cidade), E4 (localizada no meio rural da cidade).

Por conseguinte, apresentam-se as informações a respeito dos mesmos.

Professor	P1	P2	P3	P4	P5	P6
Gênero	Feminino	Masculino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino
Idade	42 anos	44 anos	37 anos	50 anos	30 anos	27 anos
Escola	E1	E4	E1	E3	E2	E2

QUADRO 1 – Perfil dos participantes da pesquisa

Professor	P1	P2	P3	P4	P5	P6
Área de formação	Educação Física	Educação Física	Educação Física	Educação Física	Educação Física	Educação Física
Ano em que concluiu a formação inicial	1987	1982	2003	1986	2005	2005
Categoria administrativa	Particular	Particular	Particular	Particular	Particular	Federal
Tempo de atuação na Educação Física	20 anos	20 anos	6 anos	11 anos	5 anos	6 anos
Carga horária de trabalho (semanal)	30 horas	32 horas	30 horas	30 horas	36 horas	30 horas
Formação complementar	Não possui	- Especialização em Educação Física Escolar; - Gestão Escolar	Especialização em Treinamento especializado para grupos especiais	Não possui	Especialização em Educação Especial	Especialização em Gestão Escolar

QUADRO 2 – Formação acadêmica e profissional dos participantes da pesquisa

²³A sigla P refere-se a Professor e a sigla E refere-se à escola.

Escola	E1	E2	E3	E4
Ambiente das aulas práticas: quadra poliesportiva	Tem duas quadras perto da escola. Uma coberta outra não. Com demarcações, arcos e cestas de basquete. Tem arquibancadas. Quando chove a quadra não pode ser usada.	Quadra coberta e do lado da escola, com demarcações recentes. Arcos e cestas de basquetes novos. Tem banheiros adaptados. Não tem bebedouros. Não têm arquibancadas, apenas quatro bancos.	Quadra coberta com várias rachaduras e espaços cimentados. Demarcações quase não aparecem. Um arco quebrado e o outro bastante enferrujado. Não tem cestas de basquete. Quadra com arquibancadas.	Quadra coberta e do lado da escola, com demarcações recentes. Arcos e cestas de basquetes novos. Não têm arquibancadas, apenas quatro bancos.
Ambiente das aulas teóricas: salas de aula	Salas de aula bem iluminadas ventiladas; carteiras e lousa em bom estado de conservação.	Salas de aula bem iluminadas ventiladas; carteiras e lousa em bom estado de conservação.	Salas são bem iluminadas e ventiladas. Carteiras e lousa danificadas e antigas.	Salas de aula bem iluminadas ventiladas; carteiras e lousa em bom estado de conservação.
Materiais	Tem uma sala para guardar os materiais perto da quadra, mas que chove dentro danificando os materiais.	Tem uma sala própria para guardar os materiais de Educação Física e a grande maioria bem conservados.	Não tem sala para guardar os materiais. Estes ficam na coordenação.	Não tem sala para guardar os materiais utilizados na aula é de propriedade do professor.
Observações	Tem rampa de acesso até a quadra coberta, não tem banheiros e bebedouros adaptados.	Tem rampa de acesso até a quadra e a todo o ambiente escolar, banheiros e bebedouros adaptados. A quadra é fechada	Não tem rampa de acesso até a quadra. Não tem banheiros adaptados. Levantase a cadeira do aluno para este ir até quadra	Não existem rampas na escola. Para chegar a quadra tem várias escada. Tem banheiros adaptados.

QUADRO 3 – Informações sobre a infraestrutura da escola e dos ambientes das aulas práticas e teóricas

Com o auxílio das direções e coordenações das escolas, registrou-se quais turmas do ensino fundamental anos finais tinham alunos com deficiência, qual deficiência o aluno apresentava e, em quais dias da semana e horários eram ministradas as aulas de Educação Física em cada escola (quadro 04), sendo que cinco (5) dos professores tinham duas turmas do ensino fundamental com alunos com deficiência e uma professora tinha três (3) turmas; porém, em uma destas turmas não realizou-se a pesquisa pelo fato da aluna com deficiência no dia das aulas de Educação Física ter atendimento fisioterápico em uma clínica particular no centro da cidade.

As deficiências no quadro 4 são nomeadas como DA (Deficiência Auditiva), DI (Deficiência Intelectual), DF (Deficiência Física), DV (Deficiência Visual) e DM (Deficiências Múltiplas).

Professor	Categorização da deficiência	Turma do (s) aluno (s) com deficiência	Dia da semana e horário da aula de Educação Física
P1	DI	6ª C	Terça-feira 13:20 – 14:10 Quinta-feira 14:10 – 15:20
	DF e DI	7ª B	Segunda-feira 12:30 – 13:20 Quinta-feira 12:30 – 13:20
P2	DI	5ª A	Quarta-feira 9:50 – 10:40 Quinta-feira 9:50 – 10:40
	DA e DF	6ª C	Quinta-feira 8:40 – 9:30 Sexta-feira 10:40 – 11:30
P3	DI e DV	8ª B	Segunda-feira 8:40 – 9:30 Quarta-feira 11:25 – 12:15
	DI	8ª C	Terça-feira 9:45 – 10:30 Quarta-feira 9:45 – 10:35
P4	DM e DF	7ª C	Terça-feira 12:30 – 13:20 Quinta-feira 14:10 – 15:00
	DV ²⁴	5ª A	Quarta-feira: 12:30 – 13:20 Sexta-feira: 16:10 – 17:00
P5	DF	5ª C	Terça-feira 12:30 – 13:20 Quinta-feira 16:10 – 17:00
	DA	6ª C	Segunda-feira 13:20 – 14:10 Terça-feira 14:10 – 15:00
P6	DM	7ª A	Terça-feira 7: 50 - 8:40 Quarta-feira 7:00 – 7:50
	DI	7ª B	Terça-feira 8:40 – 9:30 9:50 – 10:40

QUADRO 4 – Identificação das turmas que tem alunos com deficiência

Procurou-se, também, obter informações sobre os alunos com deficiências, tais como: gênero, idade, turma, existência de diagnósticos clínicos, psicológicos ou pedagógicos, atendimentos ofertados, dentre outras. Estas informações são oriundas de conversas com as direções e coordenação das escolas, dos professores de Educação Física e dos próprios alunos com deficiência, as quais foram registradas em um fichário.

Cabe mencionar que, ao perguntar sobre os diagnósticos clínicos, psicológicos e pedagógicos dos alunos com deficiência aos responsáveis pelas direções e coordenações das escolas, estes relataram que os mesmos não apresentavam diagnósticos na escola; sabia-se sobre a deficiência quando visivelmente manifesto ou quando os responsáveis pela Diretoria Regional de Ensino, por meio de visitas, mencionavam isto. Estas informações obtidas sobre os alunos com deficiência podem ser visualizadas no quadro 5, exposto na página seguinte.

²⁴Informa-se que no decorrer da pesquisa o aluno com cegueira, da 5ª série A da P4 solicitou transferência da escola em razão de mudança de cidade. Assim, não deu-se continuidade à pesquisa nesta turma.

Professor	Categorização da deficiência	Turma	Nº de alunos	Gênero e idade	Informações complementares
P1	DI	6ª C	34	Masculino 15 anos	Apenas mencionaram que o aluno apresentava dificuldades de aprendizagem nas disciplinas curriculares, exceto em Educação Física, onde destacava em liderança e nas relações interpessoais.
	DF	7ª B		Masculino 14 anos	Deficiência congênita, sem causa determinada. O aluno faz uso de cadeiras de rodas, apresentando movimentação dos membros inferiores, mas não consegue caminhar devido a atrofiação dos pés. Movimentação sem restrição dos membros superiores.
	DI			Feminino 16 anos	Comentaram que o aluno apresentava dificuldades de aprendizagem nas disciplinas curriculares.
P2	DI	5ª A	39	Feminino 12 anos	A aluna apresenta leve comprometimento da fala. Está alfabetizada, dominando leitura, escrita e as quatro principais operações. Sua aprendizagem é mais lenta quando comparada com demais crianças da sua idade.
	DI			Masculino 14 anos	Apresenta leve comprometimento da fala e lentidão para compreender perguntas que lhe são destinadas. Está alfabetizado, mas apresenta dificuldade na leitura, escrita e nas quatro principais operações.
	DA	6ª C	28	Masculino 15 anos	Deficiência congênita e diagnosticada logo após o nascimento Tem resíduo auditivo, precisando fazer leitura labial, pronunciando algumas palavras. Deveria utilizar aparelho auditivo, mas não utiliza por sentir vergonha e não tem conhecimento da Língua de Sinais, pois a família não quer que ele aprenda. Comunica-se por gestuário próprio.
	DF			Feminino 12ª nos	Deficiência diagnosticada aos sete (7) anos e degenerativa. Apresenta comprometimento dos membros inferiores, fazendo uso de botas ortopédicas.
P3	DI	8ª B	34	Masculino 16 anos	Não souberam dizer por que o aluno estava na listagem dos que apresentam deficiência.
	DV			Masculino 17 anos	Apresenta baixa visão, utilizando lentes específicas em seus óculos. Não precisa de materiais ampliados.
	DI	8ª C	31	Feminino 17 anos	Apresenta leve comprometimento da fala e lentidão para compreender perguntas que lhe são destinadas. Está alfabetizada, mas apresenta dificuldade na leitura, escrita e nas quatro principais operações. Faz uso de medicações para controlar a agressividade.
P4	DM	7ª C	32	Masculino 18 anos	- Deficiências congênitas (surdez e deficiência física). O aluno é cadeirante, não movimentando os membros inferiores e apresentando pouca movimentação dos membros superiores. É surdo e não faz uso da Língua de Sinais. Nasceu prematuramente e no parto faltou oxigenação cerebral.
	DF			Masculino 12 anos	- Deficiência adquirida no parto devido à falta de oxigenação cerebral. Faz uso de uma muleta e só consegue caminhar utilizando-a ou apoiando-se em algo. Não apresenta comprometimento dos membros superiores e tem diagnóstico de altas habilidades.
P5	5ª C	DF	37	Masculino 13 anos	- Deficiência congênita. O aluno é cadeirante, não movimentando os membros inferiores e apresentando pouca movimentação dos membros superiores. Usa fraldas plásticas.
	DA	6ª C	38	Masculino 14 anos	- Tem resíduo auditivo Usa aparelho auditivo. Esta no início da aprendizagem da Língua de Sinais, se comunicando com a professora e colegas por meio dela e de gestuário próprio. A família percebeu que tinha DA depois dos três anos, porque ele não falava.
P6	7ª A	DM	34	Feminino 16 anos	Deficiências congênitas (Deficiência intelectual e física). Apresenta pequenas atrofiações nas mãos e dificuldade de locomoção. Apresenta comprometimento da fala. Está alfabetizada, mas apresenta dificuldade na leitura, escrita e nas quatro principais operações.
	7ª B	DF	35	Masculino 17 anos	Deficiência adquirida devido a desnutrição quando bebê. Faz uso de uma muleta e só consegue caminhar utilizando-a ou apoiando-se em algo. Não apresenta comprometimento dos membros superiores. Não está alfabetizada, fazendo cópias do que é escrito na lousa.

QUADRO 5 – Informações dos alunos com deficiência

c) Realização das observações e entrevistas com os professores de Educação Física com alunos com deficiência nas turmas do ensino fundamental anos finais

Granjeando responder aos objetivos da pesquisa, passou-se à coleta de dados, de ordem prática, a qual foi dividida em duas etapas.

A etapa 1 refere-se à realização de oito (8) observações não participante das aulas ministradas de cada professor de Educação Física nas turmas do ensino fundamental anos finais que tinham alunos com deficiência, sendo quatro (4) destas observações foram registradas em diários de campo (Apêndice A) e as outras 4 registradas por meio de filmagens em vídeo com máquinas digitais. Cada aula teve a duração de cinquenta (50) minutos. Ressalta-se que, primeiramente, as observações das aulas aconteceram pelo registro nos diários de campo e, posteriormente pelas filmagens.

A utilização das observações, por meio das filmagens, deu-se devido a acreditar que as mesmas permitem certo grau de exatidão na coleta de informações, uma comprovação frente aos tradicionais questionamentos da subjetividade da pesquisa qualitativa, podendo, ainda, realizar-se um paralelo com as informações registradas nos diários de campo (THOMAS, NELSON e SILVERMAN, 2007).

A etapa 2 contemplou a realização de entrevistas semiestruturadas que foram registradas digitalmente e transcritas, na íntegra, para o Programa da Microsoft Office Word 97-2003.

Optou-se por não agendar as observações²⁵ das práticas pedagógicas dos professores de Educação Física devido a acreditar que, talvez, os professores viessem a modificar suas práticas em decorrência da presença da pesquisadora; assim as observações aconteceram de maneira aleatória. Para maiores esclarecimentos deste não agendamento, foi explicitado aos responsáveis pela direção e coordenação de cada escola, bem como, aos professores de Educação Física, que a pesquisa não objetivava enaltecer ou menosprezar as práticas pedagógicas dos participantes da pesquisa frente a inclusão de alunos com deficiência, mas sim, visava investigar como as mesmas se processam efetivamente, por meio das concepções e ações dos professores de Educação Física e quais as dificuldades e/ou facilidades que os mesmos encontravam frente ao processo de inclusão de alunos com deficiência.

Com o intuito de proporcionar maior fidedignidade ao tratamento dos dados, a pesquisadora optou por uma auxiliar durante a realização de todas as observações e filmagens;

²⁵As observações, também, não obedeceram a uma ordem cronológica rígida devido a fatores intervenientes ou imprevisíveis, tais como: ausência do professor, alteração na rotina escolar, ausência do (s) aluno (s) com deficiência, dentre outros fatores. Estes fatores impactaram de forma significativa, tendo a pesquisadora, por várias ocasiões, assumindo as aulas, interinamente, por solicitação da direção e coordenação da escola.

assim um diário de campo foi preenchido pela pesquisadora e outro por uma auxiliar, sendo que nenhuma das duas poderia ter acesso, naquele momento, aos registros realizados, mesmo porque no diário de campo havia um roteiro a ser seguido. Todavia, a pesquisadora orientava a auxiliar de pesquisa a observar detalhes e/ou ações pertinentes à mesma.

Destaca-se que, a pesquisadora contou com a colaboração de seis (6) auxiliares, sendo cinco (5) delas estudantes do curso de formação inicial em Educação Especial e uma professora de Educação Física e pós-graduanda em Educação Especial. Todas as auxiliares receberam orientações teóricas sobre a temática da pesquisa, bem como, instruções sobre como realizar os registros nos diários de campo e as filmagens das práticas pedagógicas dos professores, sendo que durante as aulas ministradas pelos professores de Educação Física a pesquisadora relembra alguns itens que deveriam ser observados com maior atenção.

Durante a realização das observações, registradas por meio dos diários de campo, quando a aula realizava-se na quadra poliesportiva, a pesquisadora e a auxiliar mantinham-se na arquibancada e quando a aula era em sala ficavam no fundo da mesma. Durante as filmagens quando a aula era na quadra poliesportiva tanto a pesquisadora quanto a auxiliar mantinham-se nas laterais da quadra, porém em posicionamentos diferentes. Já na sala de aula posicionavam-se ao fundo. Acredita-se que, agindo desta maneira não houve interferência no desenvolvimento da aula, tão pouco na postura dos alunos na presença da pesquisadora e da auxiliar.

Ao término da coleta de dados referente às observações das práticas pedagógicas dos professores de Educação Física, conversou-se com os mesmos sobre a continuidade desta coleta por meio da realização da entrevista semiestruturada, a qual abordaria assuntos sobre sua formação inicial e continuada, experiências relacionadas às práticas pedagógicas, entendimentos sobre inclusão e deficiência.

Agendou-se data e horário para a realização das entrevistas, ficando a critério dos professores informarem o local, dia e horário mais conveniente. Todos optaram pela realização da entrevista na própria escola em que ministravam aulas e no dia de HTPC.

Como já mencionado, as entrevistas foram registradas digitalmente e transcritas, na íntegra, pela pesquisadora. A transcrição das entrevistas foi necessária por acreditar que as mesmas permitem maior facilidade de entendimento do conteúdo existente no áudio.

Destaca-se que mesmo utilizando o roteiro das perguntas a serem realizadas (Apêndice B), buscou-se não lê-las, e sim, realizá-las em tom de diálogo/conversa. Ao término de cada entrevista, solicitou-se a autorização dos professores para retorno à escola, caso houvesse

algum problema com o áudio, como por exemplo, algum trecho inaudível. Todos concordaram que isso poderia ser feito; todavia, não houve necessidade.

De posse dos oito (8) diários de campo (quatro da pesquisadora e quatro da auxiliar) e mais oito (8) filmagens (quatro da pesquisadora e quatro da auxiliar) referentes às observações das práticas pedagógicas de cada professor, bem como, das seis (6) transcrições (uma de cada professor) das entrevistas, iniciou-se a análise e discussão dos dados, esta melhor explicitada no item posterior.

Cumprido informar que visando o maior rigor quanto à análise e discussão dos dados, houve a participação das auxiliares também em relação à análise dos dados. Assim, duas das 6 auxiliares (uma aluna da graduação em Educação Especial e outra da Pós-Graduação em Educação Especial) atuaram como juízes²⁶ das observações presentes nos diários de campo e filmagens, além das respostas contidas nas entrevistas.

d) Análise dos dados

Para analisar os dados coletados referentes às observações e entrevistas, optou-se por utilizar o emprego de análise de conteúdo, sendo esta compreendida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores que permitam inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção destas mensagens que:

Pertencem, pois, ao domínio da análise de conteúdo todas as iniciativas que, a partir de um conjunto de técnicas parciais, mas complementares, consistam na explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo, com o contributo de índices passíveis ou não de quantificação, a partir de um conjunto de técnicas, que, embora parciais, são complementares (BARDIN, 2008, p. 44).

Assim, a presente pesquisa, por meio de análise de conteúdo, buscou efetuar deduções lógicas e justificadas, referente às mensagens demonstradas e relatadas pelos professores de Educação Física sobre suas práticas pedagógicas frente a inclusão de alunos com deficiência, procurando descrever e conhecer aquilo que está por trás das palavras e ações sobre as quais estes professores se debruçam.

²⁶Para que a observação seja considerada controlada e sistemática e, conseqüentemente, possa se converter em um instrumento fidedigno de investigação científica, necessita-se, além de um planejamento racional, da preparação prévia do pesquisador, da proximidade com o objeto de estudo, da presença de um outro observador externo para observar e registrar ao mesmo tempo, devendo haver concordância entre os registros. Como prova de fidedignidade, as anotações são comparadas entre o tempo, tamanho e tipo de anotação feita por cada um. Assim, pesquisadores e colabores – ou juízes – participam, também, do registro dos dados e fazem uso do material coletado, analisando-os e mantendo a neutralidade destes (KENSKI, 2003).

Em face disso, buscou-se separar o discurso e as ações dos professores em partes, para depois transformá-las em dados. Bardin (2008) afirma que para ocorrer a separação do conteúdo total em partes, é conveniente que seja feita uma leitura flutuante do material coletado; assim foi necessário fazer várias leituras dos diários de campo, das filmagens e das transcrições das entrevistas dos professores de Educação Física.

Dentre as várias técnicas de análise de conteúdo propostas por Bardin (2008), optou-se pela análise categorial, por ser possível reunir um grupo de elementos sob um título genérico, agrupando-os ou desmembrando-os no texto em razão das características comuns entre estes elementos. A categorização nada mais é que a passagem dos dados brutos a dados organizados (BARDIN, 2008).

Nesta pesquisa, o critério de categorização utilizado foi o de temáticas; ou seja, o conteúdo dos diários de campo, das filmagens e das transcrições das entrevistas foi separado por temas, estes presentes nas ações e nas falas dos professores de Educação Física.

Assim, o conteúdo das observações e entrevistas foi classificado em temas, subtemas e especificações de cada subtema, todos estes pertinentes aos objetivos da pesquisa, como mostra o quadro a seguir.

	TEMAS	SUBTEMAS	ESPECIFICAÇÕES
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	PRÁTICA PEDAGÓGICA	Experiências relacionadas às práticas pedagógicas em Educação Física	<ul style="list-style-type: none"> - Concepção de prática pedagógica, - Comprometimento com a prática pedagógica em Educação Física, - Dificuldades e facilidades nas práticas pedagógicas em Educação Física, - Documentos norteadores da prática pedagógica em Educação Física.
	INCLUSÃO	Entendimentos sobre inclusão	<ul style="list-style-type: none"> - Concepção de inclusão, - Posicionamentos frente a inclusão, - Ações inclusivas; - Planejamento e registros das aulas frente a inclusão de alunos com deficiência, - Formação inicial e continuada em Educação Física frente o processo de inclusão.
	DEFICIÊNCIA	Entendimentos sobre deficiência	<ul style="list-style-type: none"> - Concepção de deficiência, - Existência de diagnósticos clínicos, psicológicos e pedagógicos dos alunos com deficiência, - Discurso x práticas inclusivas frente o entendimento sobre deficiência.

QUADRO 6 – Temas e subtemas das práticas pedagógicas dos professores de Educação Física

4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os dados serão apresentados, analisados e discutidos a partir dos três (3) grandes temas identificados nas observações e entrevistas, os quais versam sobre: práticas pedagógicas, inclusão e deficiência. Estes 3 temas ainda são divididos em subtemas e suas especificações, a saber:

I) Tema: práticas pedagógicas. Subtemas: experiências relacionadas às práticas pedagógicas em Educação Física. Especificações: concepção de prática pedagógica, análise do comprometimento com as práticas pedagógicas em Educação Física, facilidades e dificuldades encontradas nas práticas pedagógicas em Educação Física e documentos norteadores das práticas pedagógicas em Educação Física.

II) Tema: inclusão. Subtemas: entendimentos sobre inclusão. Especificações: concepção de inclusão, posicionamentos frente o processo de inclusão e ações inclusivas, planejamento das aulas de Educação Física frente o processo de inclusão e, formação inicial e continuada frente o processo de inclusão.

III) Tema: deficiência. Subtemas: entendimentos sobre deficiência. Especificações: concepção de deficiência, existência de diagnósticos clínicos, psicológicos e pedagógicos dos alunos com deficiência, disparidade/distanciamento entre o discurso e as práticas frente a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.

Convém mencionar que, durante a transcrição das entrevistas, certas expressões foram demasiadamente repetitivas nas falas dos professores; assim, foram criados símbolos que se referem às expressões mais evidenciadas na transcrição das entrevistas, que encontram-se no quadro a seguir:

Expressões	Significados	Símbolos
Né	Utilizado como afirmação ou interrogação	+
Ahã, ah, eh, ih, óh, ééé	Confirmação de resposta, hesitação.	*
	Indica transcrição parcial da fala, com eliminação de algumas palavras ou frases.	[...]
	Pausa para pensar na resposta	#
	Citação do nome de um aluno	☺

QUADRO 7 – Expressões e símbolos da transcrição das entrevistas

D) EXPERIÊNCIAS RELACIONADAS ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A melhoria da atividade profissional, como todas as demais, passa, provavelmente, pela análise do que se faz da sua prática e do contraste com outras práticas. Com este entendimento, buscou-se saber, por meio de entrevista, a respeito das experiências dos professores de Educação Física em relação as suas práticas pedagógicas, dividindo-as nas especificações, a saber:

- a) concepção de prática pedagógica;
- b) análise do comprometimento com as práticas pedagógicas em Educação Física;
- c) facilidades e dificuldades encontradas nas práticas pedagógicas em Educação Física;
- d) documentos norteadores das práticas pedagógicas em Educação Física.

Convém mencionar que, procurou-se confrontar o conteúdo das entrevistas com as observações das práticas pedagógicas dos 6 professores de Educação Física participantes da pesquisa. Segue-se assim, a apresentação e análise dos discursos, bem como das práticas pedagógicas destes professores.

a) concepção de prática pedagógica

Quando questionou-se, por meio da entrevista, aos participantes o que eles entendiam por prática pedagógica, percebeu-se que os 6 apresentavam o mesmo entendimento, apontando-a como as ações que se realizam cotidianamente durante as aulas, sendo que esta prática deve ser relacionada com os conhecimentos adquiridos na formação inicial e também com o tempo de docência.

Os seguintes trechos da transcrição das entrevistas dos professores P6 e P4 exemplificam este entendimento:

Prática pedagógica é toda ação que envolve ensino e aprendizagem dos alunos, o contexto em sala de aula (+), no contexto escolar (+), na quadra. Tudo aquilo, toda a relação (+), que se quer ensinar com aqueles que querem aprender também (+), levando em consideração o aluno, o perfil do aluno (P6).

Bom! Eu vejo a prática pedagógica quando você colocar em prática aquilo que você aprendeu ou que você tem condições de ensinar naquele momento para o aluno. Seria você trabalhar nas aulas práticas, ou seja, no espaço físico que você tem a sua disposição, usando o que você aprendeu na faculdade (+) (P4).

Entende-se, assim, que prática pedagógica expressa as atividades rotineiras que são desenvolvidas no cenário escolar, na preparação e execução do ensino por meio das ações e comportamentos do professor durante todo o processo ensino e aprendizagem no ambiente escolar (SACRISTÁN, 2000; FARIAS, 2001; MOREIRA, 2004; NASCIMENTO, 2006; CAMPOS, 2011).

Todavia, é preciso cuidado ao referir-se àquilo que configura a prática do professor, pois os processos educativos são suficientemente complexos. Assim, a estrutura da prática pedagógica obedece a múltiplos determinantes, tendo sua justificativa em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes, entre outros. “A prática é algo fluido, fugido, difícil de limitar coordenadas simples e, além do mais, complexa, já que nela expressam múltiplos fatores, ideias, valores, hábitos pedagógicos, etc” (ZABALA, 1998, p. 16).

Desse modo, definir e compreender a prática docente no processo de construção do saber escolar requer prestar atenção à teorização²⁷ e as experiências de cada professor, sendo estas expressas e materializadas em suas ações e comportamentos no processo ensino e aprendizagem. Mizukami (2002) acrescenta que as experiências e significados atribuídos aos diferentes eventos são pessoais; ou seja; as teorias e práticas dos professores diferem entre si.

As teorias e práticas, frequentemente, são teorias implícitas e, as vezes, há conflitos entre tais teorias e as práticas pedagógicas, principalmente pelo fato dos professores operarem na base de várias teorias da prática. Eles aprendem a tomar decisões instrucionais, a conduzir aulas, a escolher, usar e avaliar estratégias de ensino, a imprimir ritmo e aprendizagem, a manter a disciplina, entre outros, por meio de suas experiências diretas enquanto estudantes e enquanto professores. Seu conhecimento, pois, é pessoal e particular para determinadas situações e suas teorias pessoais podem ser consideradas como sendo seu conhecimento pessoal sobre o ensino (MIZUKAMI, 2002).

Destarte, identificou-se que, os professores participantes desta pesquisa, definem prática pedagógica de maneira similar às concepções dos autores supracitados. Entende-se, mesmo que de forma pouco consistente, que as teorias e práticas em educação são compostas por processos dinâmicos que mudam de acordo com a evolução social e cultural do homem; estas mudanças acabam por inspirar ou direcionar as teorias configuradas em ações de ordem política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de

²⁷Denomina-se teorização o conhecimento pelo qual o professor atribui significado à educação, ou seja, ao conjunto de crenças, imagens e constructos sobre o que constitui uma pessoa educada, sobre a natureza do conhecimento, sobre a sociedade, sobre as formas de aprendizagem, sobre a motivação e disciplina dos alunos, dentre outros (MIZUKAMI, 2002).

avaliação que geram forças diversas que incidem diretamente na ação e prática pedagógica do professor.

Compreender a prática pedagógica no momento atual requer a utilização da categoria de totalidade, entendida como a expressão das características marcantes da sociedade que influenciam a realidade educacional. Ter como ponto de partida os aspectos da formação socioeconômica brasileira, as relações de produção, classes sociais, cultura como prática social e ideologia são fundamentais para analisar os múltiplos determinantes da prática pedagógica docente.

No campo das múltiplas dimensões da prática pedagógica, encontram-se: os espaços e a estrutura física da escola, as características dos alunos e sua proporção em sala de aula, as pressões sociais, os recursos disponíveis, a trajetória profissional dos professores, as ajudas externas (Secretaria de Educação, direção e coordenação da escola), as políticas educacionais, o comprometimento do professor, entre outros. Zabala (1998, p. 22) afirma que estes “são condicionantes que incidem na aula de tal maneira que dificultam, quando não impossibilitam, a realização dos objetivos estabelecidos”.

Neste sentido, a prática pedagógica pode ser interpretada não apenas a partir do que não se faz com relação a um modelo teórico, mas também, como o resultado da adaptação às possibilidades reais em que se realiza; ou seja; pensar em prática pedagógica docente significa não poder entendê-la separadamente das condições reais em que se realiza.

Com este entendimento, perguntou-se aos professores se os mesmos consideravam-se profissionais comprometidos, se existiam condicionantes que, positiva ou negativamente, interferiam em suas práticas pedagógicas e quais os documentos que norteiam suas práticas em Educação Física. Deste modo, dando continuidade na apresentação dos subtemas, seguem-se as seguintes especificações:

b) análise do comprometimento com as práticas pedagógicas, facilidades e dificuldades encontradas e documentos norteadores das práticas pedagógicas em Educação Física

Todos os professores afirmaram considerar-se comprometidos com o ensino da Educação Física no ambiente escolar, principalmente por buscar conhecimentos e se manterem informados sobre os assuntos que envolvem a disciplina de Educação Física e a educação de uma maneira geral; porém, os professores P1, P2 e P4 admitem que apresentam limitações e dúvidas se realmente estão conduzindo as aulas da maneira desejada ou idealizada a partir da literatura e dos discursos dos estudiosos da área da educação.

Além disso, citam diversos fatores limitantes pelo descompromisso com as práticas pedagógicas consideradas ideais. Dentre estes fatores, os mais citados são: falta de materiais, características dos alunos e sua proporção em sala de aula, carga horária excessiva, dificuldade de formação continuada, entre outros. Já os professores P3, P5 e P6 demonstram maior confiança em seu discurso, no que se refere ao seu comprometimento com as práticas pedagógicas em Educação Física.

Seguem alguns trechos das transcrições das falas dos professores evidenciando estes entendimentos:

[...] Então eu tenho um comprometimento, mais eu sinto que tenho muita dificuldade. Poderia ser melhor se eu tivesse uma jornada um pouco menor (+) materiais adequados (P1).

Eu apresento muitas limitações (+), tenho muitas dificuldades [...] Como já conversei com você, já fiz dois cursos de especialização tentando achar, assim, respostas pra certas questões que a gente tem no nosso dia-a-dia, mas, infelizmente em vez de conseguir respostas só consegui desilusão (+), então aí a gente vai, vai tentando, vai se adaptando, vai tentando fazer da melhor maneira possível, mas a gente sabe que tá longe do ideal (+) (P2).

Eu procuro sempre me atualizar, me informar, procuro trazer coisas novas, procuro seguir também as orientações que a gente recebe do Estado, que a gente tem um caderninho (+). Então eu procuro fazer o melhor de mim (P3).

Ah, eu acho que na medida do possível eu tento ser comprometida, não sei se eu sou. Eu procuro dar o melhor, mas não sei se é o melhor (P4).

É uma luta diária porque a gente trabalha sem recurso, e é uma luta constante, a gente tenta ensinar, a gente tenta fazer com que a criança aprenda. Muitas vezes, falta material, muitas vezes falta interesse das próprias crianças, tem sala que é mais fácil trabalhar, tem sala que é mais difícil. Eu acredito que eu tento ter comprometimento, diariamente na luta (P5).

Eu sou completamente comprometida [...] porque eu pesquiso, porque eu procuro planejar as minhas aulas, vejo a dificuldade dos alunos. Passei trabalho agora pra eles de recuperação nem tava aqui, (+) semana passada, então deixei com a professora que ia me substituir pra dar pra eles. Já vi todas as questões que eles erraram mais, vou retomar esse conteúdo. Esse tópico eles não entenderam, já vi que eles não entenderam, então vou retomar, vou explicar de novo e ouvir de cada sala [...] eu já anotei [...] quais as questões que eles tiveram dificuldade, e vou retomar esse conteúdo (P6).

Em consonância com o discurso dos professores, sabe-se que um dos objetivos de qualquer profissional engajado em seu ofício consiste em ser cada vez mais competente. Geralmente, se obtém esta melhora profissional mediante conhecimento, experiência e comprometimento, sendo necessário para uma exitosa prática não apenas os saberes

constituídos no decorrer de sua carreira; mas, também, investir no saber disciplinar, sem o qual não se efetiva a atividade de transmissão do conhecimento, mesmo considerando-se que o que ensinar teria prioridade sobre o como ensinar. Segundo Sacristán (1999, p. 89) “o conhecimento realmente operativo, na prática pedagógica, é o que justifica os esquemas práticos que se exercem”.

Neste sentido, entende-se que a prática pedagógica do professor requer saberes específicos à profissão, em virtude da especificidade da ação a ser desenvolvida; ou seja; para conduzir uma aula exige-se do professor habilidades e conhecimentos específicos (teoria) e pertinentes à disciplina que leciona, a fim de que ele entenda a natureza de sua prática pedagógica, refletindo sobre ela e sobre a problemática que lhe é inerente. Para Freire (1996, p. 22) “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Diante do exposto, reporta-se as falas dos professores participantes da pesquisa sobre seu comprometimento com as práticas pedagógicas em Educação Física, os quais mencionam buscar conhecimentos para subsidiá-las, demonstrando serem conscientes da importância da reflexão sobre sua prática pedagógica diária, mesmo com a presença de fatores limitantes.

Zabala (1998) enfatiza que é frequente encontrar argumentos nos discursos dos professores sobre a impossibilidade de realizar mudanças em suas práticas pedagógicas. Estes argumentos se apoiam numa desvalorização dos referenciais teóricos que aconselham estas mudanças. Esta forma de atuar evita examinar atentamente os condicionantes contextuais que impedem mudanças, se convertendo numa renúncia implícita para questionar as condições que as tornam inviável. Nega-se a finalidade do ensino em vez de identificar claramente quais são os motivos que dificultam a mudança (ZABALA, 1998).

Campos (2004) afirma que o que dificulta as mudanças das práticas pedagógicas em Educação Física não são apenas os espaços e a estrutura física da escola, as características dos alunos e sua proporção em sala de aula, as pressões sociais, os recursos disponíveis, a trajetória profissional dos professores; mas sim a falta de comprometimento do professor.

Ainda, segundo Campos (2004) os professores não estudam, têm dificuldades em planejar suas ações pedagógicas, desconhecem discussões epistemológicas da disciplina de Educação Física, são avessos aos registros de suas ações, têm dificuldade em manter o domínio de turma, mantêm práticas diretivas e militaristas, e dificilmente procuram a continuidade a sua formação profissional, por questões de disponibilidade de tempo e envolvimento profissional.

Desta forma, cabe versar que por meio das observações e entrevistas realizadas, percebeu-se que dos 6 professores de Educação Física, participantes desta pesquisa, três (3) (P2, P4, P6) acabam se encaixando no discurso citado por Campos (2004), porém, em diferentes aspectos.

O P2 buscou dar continuidade à sua formação profissional, apresenta duas especializações (Educação Física Escolar e Gestão Escolar) e relatou participar de vários cursos e eventos relacionados à educação; porém, demonstrou apresentar dificuldade em manter a atenção dos alunos às suas falas, os alunos demoravam a executar suas solicitações. Ainda, mostrou dificuldade em explanar conteúdos teóricos e práticos relacionados à Educação Física, não orientando os alunos na execução das atividades e facilmente alterava o tom de voz e o modo de tratamento para com os alunos se estes não executam suas solicitações.

A P4 apresentava as mesmas dificuldades que P2. Todavia, não tem nenhuma especialização e mencionou não participar, atualmente, de cursos que abordam questões relacionadas à educação ou Educação Física, mesmo tendo concluído a graduação em Educação Física em 1986, mas sente a necessidade de atualizar-se sobre as questões que envolvem o processo de inclusão. Para ilustrar isto, segue o comentário desta professora:

Eu não tenho (*) como você diz? (*) especialização e nem fiz muitos cursos. Um e outro só. Nem tinha vontade pra isso (#). Só que os alunos da inclusão tão aí e é por isso que agora eu tô pensando em correr atrás de fazer um curso. Daí eu vejo que agora eu sinto necessidade, antes não percebia. Então, agora como estou sensível à realidade dos alunos, e vendo que eles têm condições, tão aprendendo e tem muita vontade, então eu também tenho que correr atrás de aprender. Tá na hora também (+) (P4).

Quanto a P6, apresenta uma especialização (Gestão Escolar), porém, teve dificuldades em manter o domínio das turmas observadas. Os alunos não ficavam atentos às suas explicações, na maioria das vezes realizam o oposto do solicitado, mas P6 não alterava o tom de voz ou o modo de tratamento para com os alunos. A professora realizava anotações sobre suas aulas, e durante as conversas informais, observações das aulas e entrevistas suas falas estavam repletas de cientificidade sobre a área da Educação Física.

Eu tenho algumas dificuldades. E você deve ter visto que os alunos bagunçam um pouquinho (+) só que também não é o fim do mundo. É coisa do desenvolvimento biológico deles, e a aula de Educação Física provoca a liberação de serotonina, provocando euforia, alegria, entusiasmo (P6).

As professoras P1, P3 e P5 não se encaixam no discurso citado por Campos (2004). Vale frisar que a P1 não tem especialização, mas em vários momentos da entrevista citou nomes de diversos cursos que frequentou para aprimorar suas práticas pedagógicas em Educação Física. Durante duas das observações, inclusive, mencionou aos alunos da 6ª C que a atividade que aplicaria tinha aprendido em um curso que participou no ano de 2010 e que gostaria de compartilhar com a turma. Segue fala da P1 referente este episódio:

(*) turma hoje eu quero ensinar pra vocês uma atividade que aprendi ano passado no Simpósio do SESC. Essa atividade é pra deficientes que andam de cadeiras de rodas. Não é difícil não, e como a gente tá aprendendo sobre handebol vou aproveitar e mostrar ela pra vocês. Não quero ver ninguém de fora da atividade [...], vamos pra quadra que lá falo direitinho (P1).

Acredita-se que, a busca pelo saber é condição essencial para efetivas mudanças nas práticas pedagógicas em Educação Física ou em qualquer área do conhecimento, independente dos fatores limitantes encontrados. Ao assumir o compromisso de ensinar, todos os professores acabarão por experimentar desapontamentos e dificuldades, mas isso não é impeditivo do comprometimento para com o ensino.

Mesmo com dificuldades relacionadas quanto aos espaços e estrutura física da escola, as características dos alunos e sua proporção em sala de aula, as pressões sociais, aos recursos disponíveis, dentre outros, os professores não podem, por isso, cruzar os braços fatalistamente, esvaziando desta maneira sua responsabilidade no discurso cínico e "morno", que fala da impossibilidade de mudar porque a realidade é mesmo assim. O professor não pode se eximir da responsabilidade de ensinar e ensinar com comprometimento (FREIRE, 1996).

Em educação é preciso ousar para que ela se efetive com sucesso. Esta ousadia adicionada à superação traz alegria e satisfação ao efetivar-se no comprometimento com as práticas pedagógicas em educação, apesar das dificuldades encontradas.

Ainda, versando sobre o subtema das dificuldades e facilidades encontradas no ato de educar, procurou-se saber dos professores quais eram as mais evidenciadas em suas práticas pedagógicas em Educação Física. Ao que figurou-se como maior dificuldade a visão esportivista da Educação Física por parte dos alunos. Segundo os professores, os alunos querem apenas jogar futebol e voleibol, sendo que quando é apresentada outra modalidade esportiva ou atividade, existe pouca aceitação por parte dos mesmos; estes muitas vezes recusando-se a participar das aulas.

Outras dificuldades citadas foram o grande número de alunos por turma, chegando a quase quarenta (40) alunos; a falta de materiais pedagógicos, como bolas, redes, arcos, cestas de basquete, cordas, jogos de raciocínio; falta de apoio das famílias na educação dos alunos; falta de interesse dos alunos pelas aulas de Educação Física entendendo-a como momento de lazer, de relaxar das outras disciplinas e de extravasarem; não aceitação de conteúdos teóricos por parte dos alunos. Seguem algumas falas dos professores de Educação Física exemplificando as maiores dificuldades encontradas:

Uma coisa muito difícil de trabalhar na Educação Física é por que se tem a visão que a Educação Física é só esportes e coisas assim. [...] eu acho que é mais do que o esporte, ela prima pelo desenvolvimento da pessoa, por você saber o que acontece no seu organismo, como ele reage diante de umas situações (+), então eu acho que de repente se pega começa a puxar pra esse lado, você começa a ser vetado, começa a ter problemas com isso (+), tanto por parte da direção, como parte dos pais que, muitas vezes, eles tiveram só aquela aula de [...] jogar a bola então eles acham que o filho dele tem que fazer isso daí, tem só que pegar jogar bola (P2).

Hoje em dia, eu acho que nem só na Educação Física, mas eu acho que em todas as matérias a gente encontra é essa falta de interesse dos alunos, a falta de interesse da família. E a gente tá praticamente sozinha (+)? A maioria das famílias, a maioria dos alunos não tem muito interesse, (+)? Então fica complicado, é uma dificuldade grande, só que a maior é essa coisa de querer só jogar futebol. Os alunos querem só isso, brigam, gritam e você tem que ser firme porque senão você vai na onda deles e não trabalha os outros conteúdos, como dança, ginástica, etc (P3).

Eu acho que a maior dificuldade é a crença da Educação Física escolar se voltar pros esportes, só. Você entra na sala de aula e eles já tem essa visão da Educação Física: quadra, esporte, e é só isso que eles querem. Quadra pra eles, a relação com o futebol é muito grande, (+). Então você chega numa sala de aula, você quer trabalhar outra coisa, você tem um bloqueio da parte das crianças porque eles já tão acostumados com futebol, futebol, futebol, futebol, futebol, então já... que vão chegar na sala e vão só brincar, jogar futebol, pra eles é uma brincadeira. E você tem que trabalhar em sala de aula, trabalhar em quadra, [...] onde você acaba tendo uma certa (#) um certo atrito com os alunos quando quer trabalhar outra coisa além do futebol (P5).

A maior dificuldade, a mais difícil é [...] a resistência dos alunos ao novo, (+) eles tem já essa cultura do futebol e do vôlei muito enraizado neles. Então, você quer alguma coisa diferente, eu enfrento muita resistência. Além disso, não tem material suficiente, tem quarenta alunos por turma, uma coisa de louco e você quer trabalhar outras coisas e não consegue por que só tem bola de futebol e vôlei (P6).

Durante as observações realizadas, pode-se notar como a esportivização está enraizada na prática pedagógica dos professores de Educação Física, visão esta decorrente, talvez, do período de 1969 a 1979 em “que a ideia central girava em torno do Brasil-potência, no qual era fundamental eliminar as críticas internas e deixar transparecer um clima de prosperidade e desenvolvimento” (DARIDO, 2003, p. 02) por meio do esporte de alto rendimento.

Percebe-se assim, que mesmo com todo o aparato teórico proporcionado pelas abordagens pedagógicas da Educação Física na década de 80, o período histórico destinado à valorização esportivista foi tão marcante que, atualmente, ainda influencia nas concepções e ações destes professores de Educação Física, onde os mesmos acabam resumindo suas práticas pedagógicas na aptidão física e na execução técnica de conteúdos relacionados ao esporte.

Quanto ao interesse por parte dos alunos apenas pelos conteúdos relacionados ao esporte, Gueriereiro e Araújo (2004) afirmam que isso é consequência da falta de conhecimento por parte dos alunos sobre os demais conteúdos da Educação Física enquanto disciplina curricular.

A ausência de conhecimentos pode ser atribuída ao descaso de como são tratados estes conteúdos pelos próprios profissionais da área. Outro fator de relevância no tocante à ignorância dos alunos quanto aos possíveis conteúdos da Educação Física é o fato de que o professor, muitas vezes, não tem a possibilidade de se dedicar às suas aulas como deveria ou não tem comprometimento em propor aulas que abordem temáticas relacionadas com todos os conteúdos da Educação Física no ambiente escolar. Falta o envolvimento do professor no momento de planejar suas aulas, de definir qual será sua participação durante as atividades aplicadas, estas podendo vir a maximizar ou não a motivação dos alunos pela teoria e prática desta área do conhecimento e, assim, a qualidade da mesma (DARIDO, 2003; GUERIEIRO e ARAÚJO, 2004; NEIRA e NUNES, 2009).

Das 8 observações realizadas, de cada professor, o conteúdo esporte foi predominante em todos os dias das aulas práticas. Mesmo quando foi abordado qualquer outro conteúdo, como na aula da P3 que trabalhou dança (estilo Hip Hop) por meio de um filme e de músicas na sala de aula com as turmas das 8ª séries B e C, a professora negociou com os alunos que após o término da explanação deste conteúdo eles teriam quatro (4) aulas livres e poderiam escolher o que queriam fazer na aula de Educação Física. Observou-se duas destas aulas livres e o conteúdo escolhido pelos alunos foi futebol e voleibol.

A P5 na turma da 5ª série C também trabalhou uma atividade de aquecimento chamada “Nunca 3”, a qual consistia em andar de mãos dadas em duplas e um colega (pegador) que estava sem par pegava na mão de alguém que virava seu par e o outro colega considerado o terceiro elemento e tornava-se o mais novo pegador. Os alunos realizaram a atividade por

mais ou menos vinte (20) minutos²⁸, logo a maioria deles começou a perguntar a P5 quando poderiam jogar futebol. A professora encerrou a atividade e deixou os alunos jogarem futebol livremente pelo restante da aula, aproximadamente quinze (15) minutos.

Pressupõe-se que estas escolhas derivam da própria razão cultural brasileira, uma vez que o país é reconhecidamente, o país do futebol. Este fato aliado à massacrante exposição pela mídia, de jovens jogadores milionários, pode ser um fator a mais que alimenta o sonho de uma vida melhor. O mesmo se dá ao voleibol, por conta da empatia do público com os jovens jogadores sempre em evidência.

As dificuldades citadas, anteriormente, pelos professores puderam ser comprovadas durante as observações; todavia, no que se refere à questão esportivista da Educação Física por parte dos alunos, cabem algumas ressalvas, principalmente porque no discurso, exposto nas entrevistas, os professores foram unânimes em afirmar que a disciplina de Educação Física deve trabalhar vários conteúdos como danças, jogos, lutas, ginástica e não apenas o esporte. Conteúdos estes mencionados, primeiramente, no livro *Metodologia do Ensino da Educação Física* (COLETIVO DE AUTORES, 1992) e, incorporados e organizados em blocos de conteúdos nos PCNs de Educação Física do ensino fundamental (BRASIL, 1997) e ensino médio (BRASIL, 1998), direcionando então a prática pedagógica do professor de Educação Física.

Desde então, nota-se que a Educação Física, enquanto componente curricular da educação básica, por meio destes conteúdos buscou assumir a tarefa de introduzir e integrar o aluno à cultura corporal do movimento²⁹, contribuindo para a formação do cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir do jogo, do esporte, das atividades rítmicas e dança, das ginásticas e práticas de aptidão física, em benefício da qualidade de vida. Para isso, não basta aprender habilidades motoras e desenvolver capacidades físicas, aprendizagem necessárias, mas não suficientes (BETTI e ZULIANI, 2002).

²⁸Foi destinado um tempo maior a atividade de aquecimento, devido à professora proporcionar a participação do aluno cadeirante, assim a atividade foi realizada em certos momentos com os alunos apenas caminhando e em outros correndo.

²⁹A terminologia Cultura Corporal do Movimento foi proposta por Eleonor Kunz, Valter Bracht, Lino Castellani Filho, Carmem Lúcia Soares, Mauro Betti, entre outros. A Cultura corporal do movimento ultrapassa a concepção de movimento humano reduzida a um fenômeno meramente físico, tido estritamente como um deslocamento do corpo no espaço. Ao considerar o ser humano que realiza o movimento, essa proposta passa a reconhecer as significações culturais e a intencionalidade do movimento humano. Para tanto, os autores problematiza a concepção mecanicista de corpo e de movimento, na qual o corpo está separado do mundo, buscam fundamentos na concepção fenomenológica de corpo e de movimento, ou seja, na ideia de que o ser humano é inseparável do mundo em que vive (COLETIVO DE AUTORES, 1992; KUNZ, 1994; BRACHT, 1992; BETTI, 1991).

Se o aluno aprende os fundamentos técnicos e táticos de um esporte coletivo, precisa também aprender a organizar-se socialmente para praticá-lo, precisa compreender as regras como um elemento que torna o jogo possível. É preciso também que aprenda a interpretar e aplicar as regras sem a orientação de professores ou colegas da turma em diferentes ambientes sociais, além de aprender a respeitar o adversário como um companheiro e não um inimigo, pois sem ele não há competição esportiva e mesmo competindo isso não significa que tudo pode ser realizado para galgar a vitória. Existem regras esportivas e de convivência que impedem a realização de atos considerados violentos e inapropriados.

Por isso, num processo a longo prazo, a Educação Física deve induzir o aluno a descobrir motivos e sentidos nas práticas corporais, favorecer o desenvolvimento de atitudes positivas. Deve levar, também, à aprendizagem de comportamentos adequados a sua prática, proporcionando conhecimento, compreensão e análise dos dados científicos e filosóficos relacionados à cultura corporal de movimento, dirigindo assim sua vontade e sua emoção para a prática e a apreciação do corpo em movimento (BETTI, 1992).

Convém mencionar que, este novo pensar (nem tão novo assim) vem sendo proposto desde o final da década de 80, por meio das abordagens pedagógicas da Educação Física. Entretanto, o que se observou nas práticas pedagógicas dos professores de Educação Física participantes desta pesquisa, foi que estes tendem a enfatizar o conteúdo esporte em suas aulas, não apenas pela insistência dos alunos, mas talvez pela própria formação inicial, já que dos 6 professores, 3 (P1, P2 e P4) cursaram a graduação em Educação Física na década de 80 (Quadro 2, p. 51), quando o esporte era um dos principais conteúdos desta área do conhecimento no ambiente escolar. Destes 3 professores, enfatiza-se que P2 e P4 só trabalharam com modalidades esportivas coletivas (futsal e voleibol) nas 8 observações. No início da aula entregavam a bola aos alunos e estes conduziam a aula, formando as equipes, os lugares onde seria realizado o jogo, quem iria jogar, quem iria esperar, e assim por diante.

Já P1 trabalhou o conteúdo esporte sem deixar os alunos direcionarem a aula. Das 8 observações realizadas nas turmas da P1, esta abordou a teoria dos esportes, (basquete com a 7ª série B e handebol com a 6ª série C), em sala de aula e depois foi para a quadra esportiva, sendo que antes de cada aula prática realizava alongamento e aquecimento com os alunos; logo após começava ensinando e mostrando as regras mais simples e depois as mais complexas de cada modalidade para que, por fim, a turma começasse o jogo propriamente dito.

Percebeu-se que, os alunos não conheciam estas modalidades esportivas e a maneira como a P2 orientou o processo de ensino e aprendizagem facilitou a execução das regras e dos

movimentos exigidos nestas modalidades, sendo que a professora não enfatizava a execução técnica e perfeita do movimento, mas orientava para que os alunos buscassem entender como proceder durante o jogo, respeitando assim as condições físicas e técnicas de cada aluno.

Nas aulas das professoras P3, P5 e P6 que cursaram graduação a menos de 8 anos (Quadro 2, p. 51), observou-se que elas buscavam realizar outras atividades além do esporte. Atividades de agilidade, velocidade, cooperação, estas conhecidas como “queimada, pega-pega, nunca 3”. Também, sempre realizam alongamento³⁰ antes das atividades de corrida e apresentavam uma postura não tão diretiva para com os alunos, demonstrando entusiasmo, disposição e encorajando os alunos a realizarem as atividades com interesse e exporem suas ideias e vontades.

Bracht et al (2002) versam que as práticas pedagógicas atuais dos professores egressos dos cursos de Licenciatura em Educação Física até meados da década de 80 foram fortemente influenciadas pela visão mecanicista desta área do conhecimento. Esta, na maioria das vezes, desvinculada da realidade social concreta e, frequentemente, identificada com valores do esporte institucionalizado.

Assim, a essência dos cursos de Licenciatura em Educação Física atendia à transmissão e reprodução de conhecimentos teóricos e práticos relacionados ao esporte, levando os egressos a terem atitudes mais formais e autoritárias na relação com os alunos; atribuindo a esta área do conhecimento, no ambiente escolar, a função mecânica e rigorosa de exercícios e, entendendo o corpo como um objeto a ser melhorado em seu rendimento com aulas estruturadas sobre o esporte competitivo e praticado no rigor de suas regras, onde a competição e o sentido individualista prevalecem sobre o sentido da cooperação e as aulas são conduzidas sem ludicidade.

Neste cenário, por influências de novas propostas educacionais (abordagens pedagógicas) ou por questões político-ideológicas, iniciou-se a construção do pensamento pedagógico da Educação Física no âmbito escolar; na tentativa de escapar do modelo mecanicista esportivista, algumas instituições de ensino superior implementaram novas propostas curriculares (DARIDO, 2003), objetivando a formação de professores que entendessem que a Educação Física na escola deve assumir o papel de construção de uma

³⁰O alongamento, antes e após, as atividades físicas tem grande importância quando trata-se da questão de melhoria da qualidade de vida, pois proporcionam melhoria na postura corporal, diminui riscos de lesões, aumenta a qualidade e quantidade dos movimentos e favorece a maior mobilidade nas atividades diárias e esportivas. E, ainda, restauram a amplitude do movimento normal na articulação envolvida e previne o encurtamento ou tensionamento irreversíveis de grupos musculares, facilita o relaxamento muscular, aumenta a amplitude de movimento de uma área particular do corpo ou corporal de forma geral, reduzindo, assim, os riscos de lesões (DANTAS,1989). Desta forma, percebe-se que a realização do alongamento torna-se importante, também, nas aulas práticas de Educação Física no ambiente escolar.

cultura reflexiva e não a prática pela prática, o movimento pelo movimento, separando aptos de inaptos (MOREIRA, 2004); pois nos entendimentos das abordagens pedagógicas o aluno deve tornar-se o centro do processo ensino e aprendizagem e, o professor o mediador entre o conhecimento e o aluno, possibilitando que este ganhe ou maximize sua autonomia, criticidade e responsabilidade consciente de seus atos.

Reportando-se as práticas dos professores P2 e P4, acredita-se que se fazem necessárias leituras das propostas presentes nas abordagens pedagógicas da Educação Física por parte dos mesmos, para que seus discursos não se tornem esvaziados e incoerentes com suas práticas pedagógicas. A aquisição destes e de outros conhecimentos teóricos referentes à Educação Física, por parte de todos os professores, é importante para que, no momento da práxis, tenham-se mecanismos e recursos teóricos para explicar e entender a sua própria prática, resultando obviamente em melhores desempenhos no processo ensino e aprendizagem.

Além disso, acredita-se, ainda, que o desenvolvimento e disseminação dos conhecimentos, historicamente produzidos e acumulados pela Educação Física (não apenas o esporte), só acontecerão se os professores de Educação Física, inclusive a maioria dos professores participantes desta pesquisa, reverem seus métodos de ensino³¹; ou seja, quando tiverem clareza dos objetivos propostos pela Educação Física no ambiente escolar, quais os conteúdos utilizar e suas finalidades, que meios e/ou recursos empregar, quais os procedimentos mais adequados, qual a ordem e/ou sequência mais racional de aplicação dos conteúdos, qual o tempo disponível e o ritmo a imprimir e como avaliar.

Esta clareza, entendimento e discernimento, só acontecerão mediante o conhecimento e a experiência. Conhecimentos que provém da investigação em estudos teóricos, modelos, exemplos e propostas destinadas a área da Educação e Educação Física. Experiência das próprias práticas pedagógicas, bem como de outras pessoas.

Voltando a abordar as dificuldades citadas pelos professores em suas práticas pedagógicas, uma em especial chamou-nos a atenção; cinco (5) dos professores citaram que um dos fatores dificultadores e limitantes de suas práticas pedagógicas é a Proposta Curricular do Estado de São Paulo³² que precisam seguir. Esta dificuldade existe pela inviabilidade de

³¹Os métodos de ensino são determinados pela relação objetivo-conteúdo e referem-se aos meios (como) para alcançar tais objetivos. Assim, as características dos métodos de ensino estão orientadas para os objetivos e conteúdos de cada área do conhecimento e implicam uma sucessão planejada e sistematizada de ações, tanto por parte do professor quanto dos alunos (LIBÂNEO, 1994).

³²A Secretaria de Educação do estado de São Paulo propõe um currículo de todas as disciplinas para os níveis de Ensino fundamental II e Ensino Médio, a fim de apoiar o trabalho realizado nas escolas estaduais e contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens de seus alunos. Este currículo é intitulado como Proposta

aplicabilidade dos conteúdos contemplados e por ter mudado radicalmente o processo de ensino e de aprendizagem da disciplina de Educação Física negativamente. Já P4 é a favor da sua utilização por acreditar que ela direciona a prática pedagógica do professor.

Seguem alguns comentários dos professores sobre os Cadernos do Professor de Educação Física³³ contemplados pela Proposta Curricular do Estado de São Paulo.

Os caderninhos do professor também dificultam o que a gente faz. [...] Eu não concordo muito com esse currículo (+). Quando não tinha o currículo eu acho que minhas aulas eram muito mais legais, interessantes e acredito que proveitosa por parte dos alunos, (+). Eles aprendiam bem mais, porque esse currículo é muito... Assim como se diz? Os conteúdos são muitos jogados e muito superficiais, fala de muita coisa e não se aprofunda em nada, sabe? Dificulta minhas aulas (P6).

[...] é inviável trabalhar os conteúdos da apostila dentro da escola estadual, porque não tem material e também ele (o estado) não oferece essas condições para trabalhar [...] não sei os outros professores o que pensam, mas dificulta minha prática sim, e muito, só que eu sigo o que pede a proposta (P1).

[...] tem que aplicar essa apostila, tem que seguir o currículo, os conteúdos da apostila, e eu não concordo muito, assim, por que fica assim uma hora tá falando de dança, depois já muda pra basquete que já muda de novo. Sabe? Fica difícil (#) Não dá uma sequência nos conteúdos, então fica tudo muito jogado, mas eu tento trabalhar (P3).

Tem um monte de aula teórica e os alunos não aceitam. [...] eles não gostam dessa parte teórica da Educação Física, eles estão acostumados com a parte prática só, sabe? Então e a gente tem que estar nessa luta, eles mediando esse, esse... Essa como eu vou falar sumiu da minha boca, ah tem que ficar mediando essa (*) teoria com a prática (+), esse conflito vamos dizer assim entre a prática e a teoria (P5).

Após as explicações, aproveitou-se o momento para questionar se os Cadernos do Professor de Educação Física eram os únicos documentos e/ou materiais que orientavam as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física, ou se existiam outros documentos. Também perguntou se era obrigatória a utilização dessa proposta.

Segundo os professores, não existem outros documentos e/ou materiais que auxiliem na orientação de suas práticas pedagógicas, sendo que a sua utilização é obrigatória em todas as escolas públicas do estado.

Curricular e completa um conjunto de documentos dirigidos especialmente aos professores. São os Cadernos do Professor, organizados por bimestre e por disciplina. Neles são apresentadas situações de aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos. Esses conteúdos, habilidades e competências são organizados por série e acompanhados de orientações para a gestão da sala de aula, para a avaliação e a recuperação, bem como de sugestões de métodos e estratégias do trabalho nas aulas, nas experimentações, nos projetos coletivos, nas atividades extraclasses e nos estudos interdisciplinares (SEE/ SP, 2008, p. 09).

³³Os Cadernos do Professor de Educação Física tratam da cultura relacionada aos aspectos corporais, que se expressam de diversas formas por meio dos jogos, da ginástica, das danças, dos jogos e das lutas. Estes conteúdos estão subdivididos por bimestre para cada série do ensino fundamental II. Assim o professor de Educação Física tem um Caderno para cada série e cada série tem quatro cadernos (SEE/SP, 2008).

[...] ela é obrigatória, não é proposta. Já é currículo. Em 2004 ela era proposta, agora se você não utiliza a coordenação cobra e você fica bitolado ao conteúdo da proposta. A partir do ano passado ela já se tornou currículo, imposto seu uso pelo estado (P6).

[...] todas as escolas são obrigadas a trabalhar em cima dela. É o básico que cada matéria tem que trabalhar, e a gente complementa com as nossas atividades, com algumas outras atividades, desde que a gente trabalhe o conteúdo da apostila (P5).

[...] então é coisa que vem assim de cima pra baixo [...] pessoas que idealizam um tipo, uma forma de escola, um tipo de escola que eles mesmos num tem a noção do que é (+), e aí eles pra fazer bonito ou (+) tentando melhorar até a educação, eles colocam isso daí. Só que não surtem os efeitos, surte efeito negativo (+), porque (*) como você pode comprovar, teve aulas que a gente trabalhou [...] mas de uma forma assim, bem (*) [...] Como é algo imposto, algo que você não pode fugir então você tem que trabalhar isso daí e trabalho (P2).

Quando questionados sobre a aplicabilidade dos conteúdos da disciplina de Educação Física contidos nos Cadernos do Professor de Educação Física contemplados pela Proposta Curricular do Estado de São Paulo os professores responderam:

Não. Eu acho que em nenhuma escola é possível, praticamente não são, porque na outra escola que eu trabalhava também estava com essa, com essa apostila e a cobrança, (+) da escola pra seguir o currículo do Estado enfim, das avaliações externas era a mesma. Mas quando você tenta não dá nada certo. [...] Muitas vezes eu acabo ignorando ela e dando outras coisas por que se você seguir ela direitinho eles não, não aprendem nada (P6).

Alguns sim, alguns não. [...] Tem falta de material, falta de interesse das crianças. Você tem que rebolar pra falar sobre os conteúdos da apostila [...] pra você conseguir ensinar o basquete, por exemplo, você tem que ensinar o basquete num dia, no outro dia você trabalha a apostila em sala de aula, aí uma vez, umas duas vezes por mês você deixa os alunos jogarem futebol, duas, três vezes por mês. Assim, você vai trocando, é tudo na base da troca. Algumas salas funcionam, outras salas nunca (P5).

Os cademinhos é uma forma de a gente saber o que temos que fazer. Eu sou a favor e tento aplicar sim, não é tão difícil de aplicar os conteúdos não, até ajuda (P4).

Observou-se, por meio do discurso, que dos 6 professores participantes, 5 seguiam os conteúdos teóricos e práticos contemplados nos Cadernos do Professor de Educação Física (P1, P2, P3, P5 e P6). De posse dos Cadernos do Professor de Educação Física, percebeu-se que P1, P3, P5 e P6 realizavam modificações nos conteúdos. Já P2 utilizava, apenas, os conteúdos teóricos, mas como forma de punição quando os alunos estavam muito agitados nas aulas práticas na quadra poliesportiva e, P4 em nenhuma das 8 observações fez uso dos Cadernos, pois em todas as suas aulas os únicos conteúdos trabalhados estavam relacionados

ao esporte, em específico as modalidades de futsal e voleibol. Cabe lembrar que P4 foi a única professora a favor da utilização do Caderno do Professor de Educação Física contemplado na Proposta Curricular do Estado de São Paulo³⁴.

Como exemplo de modificação dos conteúdos dos Cadernos do Professor de Educação Física pode-se citar uma aula observada da professora P1 na turma da 7ª série B, onde o Caderno direcionava trabalhar o conteúdo beisebol; primeiramente na teoria em sala de aula, depois de maneira prática na quadra esportiva; porém, a escola E1 não tem tacos, bolas e o espaço são insuficientes para a realização do que é exposto no Caderno. Deste modo, P1 explicou o conteúdo beisebol americano em sala, também explanou da inviabilidade do jogo no espaço da escola e propôs um jogo similar chamado de “bets”. Os alunos reclamaram, mas a professora disse que trabalhariam de qualquer maneira.

Há que se mencionar que os professores tem razão em não concordar com a utilização da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, uma vez que no Caderno do Professor de Educação Física não existem orientações sobre como os conteúdos devem ser abordados se a realidade da escola não permite sua aplicabilidade.

Como não se obteve acesso a estudos publicados sobre a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, acredita-se que esta é uma área de fértil exploração, principalmente por poder ser aprimorada a partir das sugestões dos professores de todas as disciplinas, que estão cotidianamente fazendo uso da mesma, já que como mencionado pelos participantes da pesquisa esta Proposta foi imposta e não houve uma reflexão do impacto de seu efetivo uso como currículo.

Antes de finalizar questões relacionadas à Proposta Curricular do Estado de São Paulo, tem-se a necessidade de tecer alguns comentários sobre dois aspectos evidenciados nas observações e entrevistas com os participantes. O primeiro aspecto refere-se ao discurso de dois (2) participantes da pesquisa (P2 e P4) relatando fazer uso dos Cadernos do Professor de Educação Física contemplados pela Proposta Curricular. O segundo aspecto refere-se a difícil aplicabilidade dos conteúdos propostos nestes Cadernos, citadas pelos P1, P2, P3, P5 e P6. Ressalta-se que, estes aspectos foram expostos nas falas anteriores.

Quanto ao primeiro aspecto, P4 afirma seguir os conteúdos dos Cadernos de Educação Física contemplados pela Proposta Curricular, porém, de posse destes Cadernos, verificou-se que P4 não os utilizou em nenhuma das 8 observações e P2 os utilizou em duas aulas, mas

³⁴Convém mencionar que a pesquisadora teve acesso a todos os Cadernos do Professor de Educação Física, devido a isso, pode mencionar se os professores participantes da pesquisa estavam, ou não, seguindo os conteúdos, metodologias e avaliação propostas.

como forma de punição pelos alunos não terem agido conforme ele gostaria. Assim, percebeu-se um distanciamento entre o discurso e as práticas pedagógicas dos professores P2 e P4.

Freire (1996) versa que o professor pode não aceitar determinadas concepções pedagógicas impostas, devendo inclusive expor aos alunos as razões por que se opõe a elas, mas não pode falsear sua prática, não pode discursar inverdades sobre suas ações. As práticas pedagógicas dos professores devem coincidir com sua retidão ética. “É uma lástima qualquer descompasso entre discurso e prática educativa” (FREIRE, 1996, p. 08).

Ressalta-se, ainda, que o gosto pelo aprender geralmente não é uma atividade que surge espontaneamente nos alunos, pois o conceito de aprender não é entendido como uma satisfação, mas sim, na maioria das vezes, entendido por obrigação. Deste modo, quando P2 utiliza os conteúdos dos Cadernos do Professor como artifício punitivo pela indisciplina de seus alunos, este acaba induzindo, mesmo que inconscientemente, ao entendimento de que os conteúdos teóricos da Educação Física são inferiores aos práticos.

Sabe-se que, a Educação Física brasileira pautou-se, principalmente até a metade do século XX, nas concepções higienistas e militaristas, as quais serviam aos interesses da burguesia, que considerava esta área fundamentalmente como prática, não necessitando de uma fundamentação teórica que lhe desse suporte (CASTELLANI FILHO, 1988; BETTI, 1991; BRACHT, 1992); assim, as atividades físicas desenvolvidas por meio da disciplina de Educação Física nas escolas acabavam por não diferenciar-se da instrução física militar, o que, acentuou e influenciou propostas posteriores, evidenciando cada vez mais a dicotomia corpo-mente (MEDINA, 1983), resquício que ainda hoje sobrevive nas práticas pedagógicas de muitos professores (SILVA, SEABRA Jr e ARAÚJO, 2008).

Com este entendimento, quando P2 utiliza as aulas teóricas de maneira punitiva, afirmando que a turma ficará na sala de aula para “escrever a teoria”, aquilo que deveria ser o motor da aprendizagem passa a ser a punição, acaba constituindo-se em uma medida antipedagógica e os alunos acabam por detestar, ainda mais, as aulas teóricas. A transmissão dos saberes e as teorias apreendidas e acumuladas por meio da cultura, finalidade da escola, deixa de sê-lo para os alunos e, ao contrário, passa a ser rejeitado por eles.

Quando respeita-se a perspectiva dos alunos e com eles se reflete sobre as regras, a aprendizagem flui e as ideias que eles explicitam são tão importantes quanto os ensinamentos do professor. Os alunos são capazes de pensar sobre a necessidade das regras e de uma boa interação em sala de aula. Classes que “bagunçam” muito, às vezes, estão pedindo ajuda para obter o controle. Alguns alunos até chegam a dizer “eu quero parar, mas não consigo” (SILVA, 2004).

Essa ajuda não pode vir de punições, simplesmente, ela precisa vir de um longo processo de reflexão com os alunos. Longo, porque é ao longo dos anos escolares que precisa acontecer esta reflexão. Por isso, os alunos precisam do professor; ou seja; a função do professor continua sendo primordial, mas não como uma autoridade para punir, e sim como alguém que, por ter controle, consegue ajudar a classe a se controlar para aprender. Essa ajuda só pode vir das discussões sobre as regras e do confronto dos pontos de vista. Os professores precisam construir com os alunos as regras de convivência em sala de aula, retomá-las sempre e mobilizar a própria classe para que ela pressione aqueles que as esquecem, evitando, assim, que cada vez mais as regras sejam burladas (SILVA, 2004).

Refletindo sobre os comentários e ações dos professores P1, P3, P5 e P6 quanto a difícil aplicabilidade de certos conteúdos propostos nos Cadernos de Educação Física que devem seguir, Sacristán (1999) afirma que a prática educativa é uma ação que deriva um conhecimento prévio por parte do professor sobre as facilidades e dificuldades impostas pelo sistema escolar. Nessa ótica, entende-se que o professor ao planejar suas aulas precisa também pensar e refletir sobre sua prática pedagógica, prevendo os possíveis problemas existentes no contexto escolar em que suas turmas estão inseridas, para que com os conhecimentos adquiridos durante sua trajetória profissional, os (re) elabore de forma criativa, no enfrentamento destes problemas.

O professor, na heterogeneidade de seu trabalho, está sempre diante de situações complexas para as quais deve encontrar respostas, e estas repetitivas ou criativas, dependem de sua capacidade e habilidade de leitura da realidade e, também, do contexto, pois pode facilitar e/ou dificultar a sua prática (NÓVOA e CA VACO 2003, p. 46).

Para tanto, tem-se que ter claro que mudanças nas práticas pedagógicas decorrem não somente de atitudes pessoais; implicam, também na construção de um Projeto Político Pedagógico (PPP)³⁵ que valorize a liberdade, a cultura da sociedade e das instituições educacionais, a distribuição de responsabilidade no exercício profissional (DENARI, 2008).

Toda escola tem objetivos que deseja alcançar, metas a cumprir, sonhos a realizar e dificuldades a serem enfrentadas. O conjunto dessas aspirações, bem como, os meios para concretizá-las, é o que dá forma e vida ao PPP. Nesta perspectiva, entende-se que as discussões sobre as práticas pedagógicas do professor não podem ser realizadas isoladamente, mas sim, em conjunto com toda a equipe escolar, composta pelos professores de todas as

³⁵O Projeto ou Político Pedagógico de uma escola é o processo de tomada de decisões quanto aos objetivos a serem atingidos e a previsão das ações, tanto pedagógicas como administrativas que devem ser executadas por toda a equipe escolar para o bom funcionamento da escola (HA YDT, 2000).

disciplinas curriculares da educação básica, pela direção, coordenação e supervisão da escola, pelos os pais e alunos, dentre outros.

Acredita-se que, as dificuldades citadas pelos participantes quanto à aplicabilidade dos conteúdos da Proposta Curricular do Estado de São Paulo presente nos Cadernos do Professor de Educação Física podem ser minimizadas se acontecerem discussões sobre a falta de materiais, características dos alunos e sua proporção em sala de aula, carga horária excessiva, falta de formação continuada, fatores estes considerados limitantes para uma prática pedagógica exitosa em Educação Física.

No que refere-se às facilidades da prática pedagógica em Educação Física, quando questionados, os professores relataram que as relações afetivas são mais fortes nesta disciplina, pelo fato de proporcionar maior interação direta com os alunos e com sua afetividade; assim, fica mais fácil negociar os conteúdos a serem trabalhados e de notar a evolução do aprendizado nos alunos, sendo isso facilitado pelo modo descontraído e divertido que as aulas acontecem. Seguem-se alguns comentários dos professores:

[...] eu acho que a maior facilidade é a convivência, porque você tem uma convivência muito grande com os alunos (+) E você tem condições de em certos momentos até negociar com eles algumas (#) que nem você vai colocar uma prática nova se chega até negociar com eles (+) então eu acho que esse diálogo é superinteressante (P2).

(*) O retorno, (+). Quando você consegue ver que você passou, [...] você tem aquela dificuldade de trabalhar com o basquete, quando você começa a trabalhar, peguei o basquete como exemplo porque a gente trabalhou esse semestre na sexta série. (*) você começa a trabalhar e na hora que eles começam a gostar daquilo, [...] eles começam a entender que aquilo é tão legal quanto o futebol, então isso é interessante porque é um retorno, é recompensa (+) (P5).

Na Educação Física a gente tem um ponto positivo que muitos gostam. No ensino fundamental é mais tranquilo, agora quando chega ao ensino médio já fica mais complicado. Mas, os alunos gostam, É (#) Eu acho que eles associam a lazer (+) O momento deles relaxarem, deles extravasarem, então tá mais relacionado ao prazer, ao lazer, ao afeto (P3).

A afetividade é uma condição indispensável de relacionamento do homem com o mundo, as relações humanas, ainda que complexas, são elementos fundamentais na concretização comportamental de uma pessoa. Acredita-se que, o aprender se torna mais interessante quando o aluno se sente competente o bastante para participar de maneira ativa nas aulas. O gosto pelo aprender não é uma atividade que surge espontaneamente nos alunos, pois o conceito de aprender geralmente não é entendido como uma satisfação, mas sim, na maioria das vezes, entendido por obrigação.

A Educação Física, como qualquer outra disciplina, possui um papel muito importante na formação dos alunos, porém, muitas vezes, não é valorizada pela sociedade e até pela própria escola. Borella e Denari (2007) afirmam que por meio dos conteúdos da Educação Física os alunos adquirem sua corporeidade, desenvolvem autonomia, independência, poder de decisão, autoconfiança, aprimoram seus conhecimentos morais e psíquicos, pois, em muitos casos, são confrontados com situações de disputa, trocas, perdas, vitórias e desestruturações.

A possibilidade de gritar e comemorar configura um contexto em que sentimentos de raiva, medo, vergonha, alegria e tristeza entre outros, são vividos e expressos de maneira intensa. Os tênues limites entre o controle e o descontrole dessas emoções são postos à prova, vivenciados corporalmente numa intensidade que, em muitos casos, pode ser inédita para o aluno. A expressão desses sentimentos por meio de manifestações verbais, de riso, de choro ou de agressividade deve ser reconhecida como objeto de ensino e aprendizagem, para que possa ser pautada no respeito por si e pelo outro (BRASIL, 1997, p. 37).

Não obstante, a relação entre professor e aluno depende fundamentalmente do ambiente estabelecido pelo professor, da relação de empatia dele com seus alunos, da capacidade de entender os sentimentos que possam surgir antes, durante e após a realização de uma atividade, da disponibilidade de se interessar por cada um de seus alunos, dando carinho e atenção, fazendo dessa relação pontes entre o seu conhecimento e o deles, construindo relações de confiança e respeito. Assim, quando surgirem momentos conflituosos entre aluno-aluno, professor-aluno, família-aluno, entre outros; o professor deve procurar utilizar-se das relações afetivas que construiu com seus alunos, objetivando compreender o que precedeu, como e porque os conflitos surgiram.

Além disso, ainda, faz-se necessário tecer comentários sobre os momentos conflituosos, de maneira a proporcionar ao (s) aluno (s) o entendimento do que está acontecendo; porém, o professor deve tomar cuidado para não posicionar-se a favor ou contra nenhum aluno, muito menos ridicularizar o (s) envolvido (s); pois segundo Barigueti (2007) o professor não interfere apenas na transmissão do saber científico, culturalmente organizado, mas influencia na socialização e individualização da criança por meio das relações afetivas, na habilidade para participar nas situações sociais (brincadeiras, trabalho em grupo, etc), nas destrezas de comunicação, nas condutas pré-sociais e na própria identidade pessoal (autoconceito, autoestima, autonomia).

Quanto à identidade pessoal a criança, quando entra na escola, traz um grupo de experiências prévias que permitem ter um conceito de si mesma a ser reafirmado ou não pelo

conceito que os demais terão dela, e isso significa uma ampliação de seu mundo de relações. Pesquisas realizadas no ambiente escolar mostram que crianças que apresentam opiniões positivas sobre suas capacidades pessoais obtêm melhores resultados nas atividades escolares do que aquelas cujas opiniões sobre si mesmas são negativas (BARIGUETE, 2007).

Considerando-se que a maioria das atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física envolve a parte emocional do aluno, surgindo sentimentos de alegria, raiva, fracasso, sucesso, determinação, pessimismo, entre outros, nota-se que as atitudes/posturas durante as práticas pedagógicas do professor refletem, positiva ou negativamente, na identidade pessoal do aluno.

Dentre as aulas observadas, notou-se que todos os professores, participantes desta pesquisa, trataram seus alunos de maneira afetuosa e respeitosa, corrigindo atitudes consideradas inadequadas, sem humilhar ou menosprezar o aluno.

II) ENTENDIMENTOS SOBRE INCLUSÃO

Estudar o processo de inclusão a partir dos discursos dos professores possibilitou compreender o momento atual pelo qual passam as escolas públicas e suas possibilidades de inclusão, onde o arsenal de conhecimentos necessários à educação inclusiva está posto em documentos, políticas, pesquisas, livros, propagandas, congressos, simpósios, dentre outros. O grande desafio esbarra, primeiramente, no entendimento que os professores têm sobre o termo inclusão; além da possibilidade (ou seria impossibilidade?) da utilização de toda a gama de recursos desenvolvidos e presentes nos discursos, visando à provisão de ensino de qualidade, para que se promova a educação inclusiva.

Buscando respaldar este pensar, o subtema entendimentos sobre inclusão foi abordado enfocando as especificações:

- a) concepção de inclusão e posicionamentos frente o processo inclusão;
- b) formação inicial e continuada em Educação Física frente o processo de inclusão;
- c) ações frente o processo de inclusão;
- d) planejamento das aulas de Educação Física frente o processo de inclusão.

Assim, seguem as primeiras falas dos professores de Educação Física sobre a concepção de inclusão e, posteriormente, seus posicionamentos e ações para tal processo.

a) concepção de inclusão e posicionamentos frente o processo inclusão

Ao serem questionados sobre o que entendiam por inclusão, os professores mencionaram:

[...] eu acho que inclusão seria todos os alunos estarem participando de uma maneira igual na escola (+) embora um tenha uma deficiência, outra tenha outra, mas a inclusão eu acho que é tudo. Não só do aluno com deficiência, por exemplo, um cadeirante, ou um deficiente visual daí por diante, mas também um aluno que me dá muito trabalho em sala de aula. Pra ele não ser excluído você tem que tentar incluir esse aluno fazer com que ele saiba respeitar as regras, daí por diante (+), respeitar os amigos. Acho que inclusão é tudo. É você fazer com todos participem de uma forma democrática, democrática vamos dizer assim, participar da vida na escola (+) (P1).

A inclusão é você (+) é pegar esses alunos especiais (+) e tá devolvendo ele na comunidade. Então através do, da educação (+) eles tão fazendo essa inclusão, tão voltando esses alunos (+) especiais pra escolas pra que eles tenham uma vida social normal tudo, então eu acho que é por ai a inclusão (P2). Os alunos especiais são desde portadores (+) de deficiências intelectuais (+) que [...] antigamente falava que era deficiente mental hoje em dia já é intelectual se eu não estiver errado e portadores de deficiência física, e até pelo, pelos cursos que eu fiz até alunos superdotados (+) que também são considerados como alunos especiais (P2).

Bom, inclusão é incluir (+) os alunos com deficiência, independente da deficiência, nas escolas (+) em todas as escolas estaduais, municipais. Fazer com que o aluno participe de acordo com a (#), com o limite de cada um, com o limite deles, mas que eles participem das aulas com os demais (P3).

Inclusão eu acho que é o momento que nós vamos começar a entender o que cada criança precisa e começar a entrar no mundo dela, e não ela ter que fazer parte do nosso, entendeu? Eu acho que a gente precisa começar a participar do mundo dela e começar a entender quais são as necessidades dela, e fazer com que ela, com que ela se sinta querida nesse meio, que ela se sinta capaz de fazer as coisas e não querer trazer ela pro nosso mundo e fazer com que ela, uma criança surda ouça, sem conseguir ouvir, aceitar que existe uma língua, que, que ele tem uma língua própria, que a gente tem que entrar nesse mundo e não arrancar ela do mundo dela pra ela se sentir um monstro a (P5).

A inclusão é (*) incluir aqueles que estavam excluídos da sociedade, (+). Até hoje acredito que não estavam participando do ambiente escolar e a escola é de todos da comunidade, então deveriam incluir todas as pessoas que estão na sociedade. Mas a inclusão também tem que [...] dar oportunidade pra essa pessoa, não basta incluir, (+) tem que dar oportunidade pra que ela se desenvolva com os outros [...] e os excluídos as pessoas com deficiência, (+) todos os tipos de deficiência, motora, mental. Eles ficavam só dentro de casa, muito difícil você ver eles até na rua, você não vê [...] muitas pessoas são excluídas (+) a questão dos negros, (*) pessoas com deficiência, pessoa mesmo por gostar de outras coisas (+), homofobia, essas coisas. Você ser diferente, você já é excluído (+) se você não seguir o padrão da sociedade, você já é marginalizado, excluído, se você não seguir a regra (+) então eles são tidos como diferentes porque não segue o padrão de normalidade, entre aspas, (+). Isso é inclusão pra mim (P6).

Eu vejo que inclusão não pode ter diferença nenhuma, sabe? Todo mundo tem que tá incluído. [...] então se o aluno diz eu tenho vontade de fazer aquela coisa e não poder fazer. Eu entendo a inclusão assim. Participa quem quer (P4).

Quando questionada sobre o que seria este entendimento referente a inclusão a P4 respondeu:

Sei lá, desde que tenha alguma deficiência, poderia ser visual, (+) a física, mental. É tentar fazer todo mundo participar. Deixar os deficientes participar tanto quanto os outros, (+), porque o (☹) costuma dizer pra mim que nós que somos deficientes, ele não (P4).

Observa-se que, por meio do discurso, os professores demonstraram possuir conhecimentos sobre a temática da inclusão, apresentando algumas similaridades ao relatar que a inclusão educacional trata-se do direito ao acesso e permanência de todas as pessoas a educação, a uma escola para todos e que não seja seletiva; todavia, demonstraram insegurança ao definir quem seria o público alvo da inclusão ou, quais os objetivos da inclusão.

O entendimento de que todos os alunos são alunos de inclusão traz resquícios, principalmente pela utilização do termo necessidades educacionais especiais, adotado e assumido a partir da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) passando a abranger alunos com “deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais” (UNESCO, 1994, p. 06).

Mesmo com essa perspectiva conceitual transformadora, as políticas educacionais não alcançaram o objetivo de levar a escola comum a assumir o desafio de atender às necessidades educacionais de todos os alunos; sendo assim, na Política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008), acabou-se definindo como público alvo da inclusão os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Já os alunos que apresentam transtornos funcionais específicos não seriam considerados público alvo da inclusão; porém, a Educação Especial atuaria de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (BRASIL, 2008).

Falkenbach et al (2010) no estudo *Inclusão de crianças com necessidades especiais nas aulas de Educação Física na Educação Infantil* buscou investigar a prática pedagógica do professor de Educação Física sob o prisma da inclusão, onde constatou que é compreensivo os professores não apresentarem conhecimentos sobre inclusão, uma vez que o termo inclusão é recente na área educacional.

Paradoxalmente, Omote (2008) afirma que a educação inclusiva não implica em nenhuma ideia nova em especial, pois a educação inclusiva não teve início na década passada com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Na verdade, as sociedades humanas vêm-se tornando progressivamente inclusivas, há séculos. O resultado disso é universalização dos direitos do cidadão, com inúmeras conquistas por partes das minorias, em diferentes partes do mundo.

Embora ainda persistam muitas desigualdades sociais e discriminações, a proposta da inclusão pode caracterizar-se como uma nova possibilidade de (re) organização dos elementos constituintes do cotidiano escolar, uma vez que para tornar-se inclusiva e atender as diferenças de seus alunos, há de pensar em mudanças, as quais decorrem do contingente de alunos com as suas particularidades, individualidades e potencialidades que precisam de mudanças de atitudes e de ações em nível da equipe de professores, diretores, coordenadores pedagógicos, entre outros profissionais que atuam no espaço educacional (BALEOTI e DELMASSO, 2008; OMOTE, 2008).

No que tange à problemática da inclusão, questionou-se, então, aos professores se eles eram receptivos (a favor) ou não deste processo, principalmente da inclusão de alunos com deficiência.

Eu sou a favor sim [...] eu não sou contra, mas também eu acho muito difícil pra gente que tá trabalhando com uma sala de, vamos dizer assim trinta pessoas, trinta alunos normais, ditos normais e um de inclusão. É muito difícil você trabalhar. Eu acho muito difícil, [...] eu não sei se por falta da minha formação, mas eu não me sinto a vontade pra trabalhar, eu tenho muita insegurança quanto a isso (+) e não os documentos falam que vão fazer isso e aquilo, mas na prática é bem outra coisa (P1).

Eu sou mais ou menos a favor [...] Eu acho que a inclusão ela foi feita de forma errada (+), ninguém perguntou ou preparou os professores para trabalhar com os alunos com deficiência. Eles colocam na escola e o professor tem que se virar (P2).

Eu sou a favor, mas eu acho que nos falta muito respaldo [...] a gente não tem material, a gente não tem a escola adaptada [...] a gente não tem estrutura física, (+). (*) eu acho que isso tudo acaba atrapalhando, a gente não tem um auxílio, a gente não tem um curso pra gente se especializar na inclusão, (+) porque a gente vê na faculdade a matéria sobre deficiência, mas a gente vê aquele ano, aquele módulo e acabou, (+)? Mas, na prática é muito diferente da teoria, então eu acho que, eu sou a favor da inclusão, eles tem o direito de estar inclusos, mas eu acho que a gente tem que ter respaldo pra isso (P3).

(*) eu sou a favor [...] eu acho que o mundo foi feito pra todos, todos tem direitos iguais. O ser humano tem direitos iguais. A gente sabe que na teoria tem, mas que não tem tanto na prática, mas era pra ter (P4).

Quando você vê que a aceitação das crianças da inclusão, é ótimo. Se você prestar atenção na sala de aula, todo mundo quer ajudar, todo mundo tá junto dessas crianças, mas se a gente colocar no contexto geral, é uma dificuldade muito grande. Eu sonho muito com a inclusão, eu acho que seria uma coisa perfeita, eu sou a favor da inclusão sim, mas o governo tem que oferecer estrutura física da escola pra isso, tem que formar professores preparados, tem que ver as coisas de transporte. Tem que ver um monte de coisas (P5).

(*) eu sou a favor. Porque eu acho que a escola é de todos e todos podem frequentar e usufruir (+). Escola é um espaço público, todos devem ter direito de entrar, sair, e aproveitar (+). Só que precisa preparar a escola, os materiais, os professores (P6).

Diante destes relatos, nota-se que dos 6 professores entrevistados, 5 (P1, P3, P4, P5 e P6) afirmaram serem a favor do processo de inclusão na rede pública de ensino; porém, mencionaram que faz-se necessária uma maior reflexão sobre o assunto, pois a ideia de inclusão não remete apenas a “colocar o aluno na escola” (P5). Remete às dimensões físicas e atitudinais que permeiam a área escolar, onde diversos elementos como a arquitetura, engenharia, transporte, acesso, experiências, currículo, conhecimentos, sentimentos, comportamentos, valores, formação especializada, atendimento pedagógico para o aluno, orientação pedagógica para o professor, entre outros estão diretamente relacionadas com as ações vivenciadas nas práticas dos professores.

O pronto acolhimento do discurso da inclusão pelos professores pode sugerir o que estava dormente na consciência coletiva sobre a imperiosa necessidade de uma revolução radical na educação, tentando colocar de vez em prática os ideais democráticos tão acalentados nos discursos tanto acadêmicos quanto oficiais da educação; mas, também pode representar uma adoção um tanto quanto impensada de um discurso politicamente correto e de retórica impecável, o que talvez não deixe de ser sedutor para os professores (OMOTE, 2008).

Todavia, como já citado pelos participantes da pesquisa, nem sempre de efetiva aplicabilidade, principalmente pela contradição existente entre o que consta na legislação e a situação prática vivenciada nas escolas públicas, onde “a denúncia da existência de alunos segregados em salas de aulas supostamente inclusivas é muito frequente” (SERRA, 2006, p. 33). A autora acrescenta, ainda, que uma classe inclusiva é aquela que promove o desenvolvimento do seu aluno, e não apenas oferece a oportunidade da convivência social, como mencionaram os professores P2 e P6 ao explanarem, anteriormente, seus entendimentos sobre inclusão.

Nota-se que, o fato de receber o aluno e matriculá-lo representa uma forma de inclusão para muitos professores, quando de fato não é assim que pode ser denominada. Para haver inclusão é necessário que haja aprendizagem e participação social, e isso traz a necessidade de

rever os nossos conceitos sobre currículo. Este não podendo se resumir apenas aos conteúdos acadêmicos, mas se ampliando a toda e qualquer experiência que favoreça o desenvolvimento de alunos com ou sem deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação ou transtornos funcionais específicos.

Entende-se assim, que a inclusão deve traduzir um conjunto de reflexões e de ações que garantam ingresso, permanência e saída de todos os alunos, devidamente instrumentalizados para a vida em sociedade, em que a escola represente para o aluno, independentemente se for ou não pertencente ao do público alvo da inclusão, um espaço significativo de aprendizagens compartilhadas. Caso contrário, pode-se, a pretexto de promoção da inclusão, confirmar práticas excludentes ou, no mínimo, dissimuladoras de uma realidade que prima pela inclusão, mas efetiva a exclusão.

Final, o conceito de inclusão no âmbito específico da educação implica, antes de qualquer coisa, rejeitar o princípio da exclusão, tanto presencial quanto acadêmica, de qualquer aluno do ambiente escolar (RODRIGUES, 2006). Este pensar excludente, talvez não intencional, foi evidenciado na fala do P2 ao comentar ser “mais ou menos a favor da inclusão”, mas acreditar que deveriam existir “polos de inclusão”; ou seja, no entendimento deste professor os alunos da inclusão deveriam estudar em uma escola especializada para atender suas particularidades.

Segue a transcrição da fala de P2.

[...] eu acho que a inclusão ela foi feita de forma errada (+), eu acho que a inclusão deveria se focar em polos de inclusão, então você pegar aqui no município umas, duas escolas e fazer essa escola como um centro de inclusão. Uma escola que teria seus alunos normais e os alunos de inclusão e seria uma escola que teria especialista [...] com cursos que trabalham nessa área [...] pra que a inclusão ocorresse da melhor forma possível, porque hoje em dia do jeito que é feito a inclusão, primeiro o aluno chega à escola pra depois tenta fazer inclusão desse aluno. O começo é bonito, maravilhoso [...] as crianças elas compartilham, depois determinado momento essa criança de inclusão começa a ser excluída [...] por ser diferente, por eles terem atitudes diferentes (+) então falta o especialista pra tá orientando, tá falando como a melhor maneira de trabalhar com essas pessoas. Tudo assim e nisso eu vejo que é uma grande falha, uma falha que acaba propiciando uma desinclusão, uma não inclusão (P2).

Diante da fala deste professor podem-se evidenciar três aspectos que suscitam de reflexões. Estes aspectos referem-se à visão de institucionalização, necessidade de formação especializada e, por fim, questões relacionadas às atitudes preconceituosas para com os alunos da inclusão.

É nesse terreno que nota-se o quanto a inclusão tem como palco contextos complexos e frequentemente adversos. Silva e Carmo (2004) afirmam que os professores de Educação Física que trabalham na rede pública de ensino e ministram aulas para alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação ou transtornos funcionais específicos, em sua grande maioria, apresentam-se contra a discriminação, o preconceito, a segregação social, a institucionalização. Entretanto, os arcabouços de conhecimentos que utilizam, na prática, na tentativa de vencer esses comportamentos indesejáveis, os conduzem à manutenção desses mesmos comportamentos via discurso ou prática pedagógica. Em outras palavras, precisam, no discurso, ser o que não são, para, na prática, conseguir ser o que realmente são.

Oliveira e Silva (2008, p. 45) versam que “o movimento de inclusão está acontecendo, em muitos casos, totalmente à revelia dos professores, os quais na maioria das vezes se consideram despreparados para receber” alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Mesmo que o processo de inclusão seja algo “empurrado goela a baixo”³⁶, como mencionado pelos participantes da pesquisa, acredita-se que o professor não precisa acionar um dispositivo de habilidades especiais para sentir-se preparado para relacionar-se e proporcionar aprendizagens significativas a estes alunos, mas, talvez, fosse necessário reformular os entendimentos sobre o processo de inclusão, pois em educação faz-se necessário compreender como as diferenças constituem cada ser humano, trazendo consequências positivas ou negativas, dependendo da atitude/postura diante da diversidade.

Oliveira (2009) afirma que a formação de professores, inicial e continuada, caracteriza-se como eixo norteador para a superação das dificuldades enfrentadas na atualidade no que se refere ao objetivo de garantir, ao mesmo tempo, a democratização do ensino e a qualidade da oferta educacional, numa proposta de educação inclusiva.

Este entendimento remete à reflexão de uma nova formação do professor, fazendo da formação inicial e continuada um vetor de profissionalização, ao invés de um simples aporte de técnicas de ensino, introduzindo dispositivos concretos de criatividade, responsabilidade, sensibilidade, confiança, ética e compromisso com a educação; porém, mesmo com esta compreensão, não há garantias de que se possa chegar a obter o que se espera nas práticas pedagógicas. Entretanto, cumpre ressaltar que competências pedagógicas e métodos de ensino permitiriam aos professores cooperar sobre uma base comum, racional que os levariam a resolver problemas, conjuntamente (DENARI, 2008).

³⁶Ditado popular que refere-se à algo feito contra a vontade da pessoa.

Assim, a formação profissional pode ser o alicerce para uma mudança, com qualidade, nas práticas inclusivas, garantindo o desenvolvimento de potencialidades máximas a todos os alunos, independente de fazerem parte do público alvo da inclusão. Cabe mencionar que não se pode alienar o direito ao ensino de qualidade a nenhum aluno, independentemente da natureza e do grau de comprometimento (físico, intelectual, visual, auditivo, comportamental e psicológico) que possam apresentar.

Há, entretanto, uma parcela de alunos com grau de comprometimento que necessitam, além do acesso a educação, de atendimento especializado, como citou P2. Aliás, justamente a defesa da inclusão exige que atendimentos alternativos sejam oferecidos a eles, promovendo serviços de qualidade capazes de atender as suas necessidades especiais que, na maioria, não podem ser atendidas somente no ensino comum; porém isso não significa que devam existir “polos de inclusão” (P2), mas atendimento especializado para as necessidades especiais do aluno que tem grau de comprometimento acentuado, não eximindo assim a responsabilidade para com a qualidade de ensino do aluno.

Com este entendimento, buscou-se saber dos participantes da pesquisa se a formação inicial e continuada em Educação Física auxiliou/auxilia em suas práticas pedagógicas atuais frente o processo de inclusão.

b) formação inicial e continuada em Educação Física frente o processo de inclusão

A formação inicial e continuada nas mais distintas áreas profissionais tem suscitado reflexões; porém, não mais que àquelas destinadas especificamente aos cursos de licenciatura, os quais se tornaram responsáveis por formar professores com elementos teóricos, metodológicos e técnicos indispensáveis para o desenvolvimento de práticas exitosas no ambiente escolar, especialmente sob o advento da inclusão (MAHL, BORELLA e STORCH, 2010).

Todavia, esta não é uma tarefa simples, tanto em função da complexidade e do dinamismo próprios da instituição escolar, quanto das demandas sociais que a envolvem, tão dinâmicas e complexas quanto a própria escola. Assim, a questão da formação profissional ocupa uma posição de destaque em discussões acadêmicas, profissionais e políticas no que refere-se a inclusão de alunos com deficiência.

Segundo Cruz (2008), esta preocupação não reside na intenção de aumentar o peso nos ombros dos professores, de todas as áreas do conhecimento, que atuarão na educação básica, mas importa-se com a necessidade de preparação adequada para atender as demandas

específicas de alunos, em contextos complexos e dinâmicos, como uma sala de aula ou quadra poliesportiva.

Diante disso, buscou-se saber, junto aos participantes da pesquisa, se os conhecimentos adquiridos na formação inicial e continuada em Educação Física auxiliou/auxilia em suas práticas pedagógicas atuais frente o processo de inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

Dentre os 6 professores, 3 deles (P1, P2 e P4) relataram que na formação inicial não tiveram acesso a questões relacionadas a temática da inclusão. Acredita-se que, isto acontece, pois, estes professores concluíram a graduação em Educação Física em anos anteriores a 1987, ano em que a disciplina de Educação Física Adaptada³⁷, que contempla conteúdos relativos à pessoa com deficiência, passou a fazer parte dos currículos universitários por meio da Resolução Federal nº 3/87 de 16 de junho de 1987 (GORGATTI e COSTA, 2008).

Para evidenciar isto, segue as falas dos professores:

Eu nunca tive nada na minha graduação sobre inclusão, nem de alunos com deficiência ou de outro tipo de inclusão. Naquele tempo só se falava de esporte e se me lembro bem (+) a lei de oferecer uma disciplina de fala de deficientes veio bem depois que eu me formei, Não é? (P1).

Na minha época a formação era mais voltada pra especialização esportiva (+). Até 1990, mais ou menos, os conteúdos das faculdades e das universidades eram voltados mais para [...] o esporte em si, (+) então acho que ninguém antes dessa época teve muita informação sobre a inclusão de alunos com deficiência, nenhuma disciplina ou comentários dos professores, que também eram formados em modelos baseados no esporte (P2).

Olha! Acho que não tive nada sobre gente com deficiência ou inclusão e, se tive nem me lembro. Faz tanto tempo (P4).

Mauerberg-deCastro (2002) ressalta que, não se pode ignorar que parte dos professores de Educação Física atuantes nas escolas não teve, durante sua formação inicial, acesso a qualquer informação relacionada ao assunto deficiência, principalmente aqueles formados até o final da década de 80, como no caso dos professores P1, P2 e P4.

Percebe-se, assim, que, os professores P1, P2 e P4 representam uma amostra da grande maioria dos professores de Educação Física que formados antes de 1987, assim como eles,

³⁷Estudo realizado por Borella (2011) buscou informações e reflexões sobre a disciplina que oferece conteúdos específicos sobre as pessoas com deficiência contidas nas matrizes curriculares dos cursos de Educação Física no Brasil. Estudo este que evidenciou que existem diversas nomenclaturas para esta disciplina, sendo as de maior incidência Educação Física Adaptada, Educação Física para Pessoas com Necessidades Especiais, Atividade Física Adaptada, Educação Física Especial, Educação Física para Portadores de Necessidades Especiais.

ficaram aquém de um conteúdo específico sobre inclusão, conteúdo este que se faz tão necessário nas práticas pedagógicas atuais.

Diante disso, acredita-se que, o conhecimento acumulado sobre este assunto carece de aprofundamentos, tanto em nível de reflexões filosóficas, quanto de conteúdo empírico, pois, a sustentação para práticas pedagógicas relacionadas à escolarização de alunos com deficiência encontra-se em processo de construção, em alguns aspectos, e desconstrução em outros (CRUZ, 2008). Deste modo, cabe ao professor, no exercício de sua autonomia, comprometido com ensino de qualidade, buscar conhecimentos externos aos vivenciados em sua formação inicial, a fim de criar oportunidades para reflexão, discussão e efetivação de suas práticas pedagógicas frente ao processo de inclusão, principalmente de alunos com deficiência.

Ainda, em se tratando da abordagem de temáticas relacionadas a inclusão, P3, P5 e P6, que cursaram graduação a menos de 8 anos, afirmaram que na formação inicial em Educação Física tiveram disciplinas que tratavam especificamente das pessoas com deficiência; porém, os conteúdos centravam-se na descrição exaustiva das tipologias e condições das deficiências, nos diagnósticos e prognósticos, onde pouco se abordava sobre as questões da inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física no ambiente escolar.

Estes professores avaliaram que os conteúdos estudados em sua formação inicial foram insuficientes e que, sobretudo, faltaram oportunidades de vivências sobre a prática da Educação Física frente a inclusão de alunos com deficiência; vivências estas que poderiam ser proporcionadas pela disciplina que abordava as questões relativas à inclusão ou pela disciplina de Estágio Supervisionado.

Conceição e Krug (2009) em estudo intitulado *Formação inicial de professores de Educação Física Frente à realidade da inclusão escolar* concluíram que a disciplina de Estágio Supervisionado em turmas que tem alunos com deficiência torna-se um palco de estudo sobre a inclusão e a escola o campo de investigação de práticas educacionais objetivas na formação inicial de professores. O estagiário passa a perceber a necessidade de ocorrer uma retomada de direção ocasionada a partir da reflexão crítica sobre a prática.

Borella (2011) acrescenta ainda que, a formação inicial constitui um meio para a produção de conhecimento e a Instituição de Ensino Superior (IES) é um lugar que os valores e práticas da educação inclusiva precisam ser vivenciadas, objetivando a preparação do profissional de Educação Física para atuar com pessoas com deficiência, principalmente porque há um entendimento precípuo de que a futura prática dos docentes egressos dos cursos de Educação Física seja uma condição inerente à sua formação inicial, a qual consegue

preparar adequadamente os acadêmicos/graduandos para atuar junto às pessoas com deficiência.

Como os participantes da pesquisa afirmaram que na formação inicial em Educação Física não tiveram (ou tiveram poucas) informações sobre a inclusão de alunos com deficiência, perguntou-se aos mesmos se acreditavam que temas sobre inclusão, deficiência, dificuldades e facilidades encontradas para o processo de inclusão deveriam ser abordados na formação inicial, os quais responderam unanimemente que estas temáticas deveriam ser abordadas, principalmente, evidenciando as dificuldades que poderiam encontrar em suas práticas pedagógicas e como minimizá-las ou superá-las.

Este pensar pode ser evidenciado, a seguir, nas falas de duas professoras.

Eu tive professores excelentes. [...] que explicavam assuntos específicos de cada deficiência. Falavam como surgiu a deficiência, o que fazer, como prevenir e outras coisas mais. Só que mesmo assim, eu acho que faltou mostrar pra gente como trabalhar na prática com os deficientes. Por exemplo, eu tenho a (☺) ela é cadeirante, toma água a toda hora e por isso precisa ficar indo no banheiro direto. Aprendi na faculdade o que ela tem, ok, mas e como trabalhar com ela? Que atividades eu preparo? Não tô falando que eles tinham que explicar dando receita pronta. Eu não quero isso, mas que os professores da graduação poderiam parar de apenas falar tanto da coisa médica da deficiência e falar como trabalhar a prática da Educação Física, isso poderiam (P5).

Eu sempre fui interessada nesses assuntos de deficiência quando ia na faculdade. Queria entender como eu ia dar aula pra esses alunos um dia, só que os professores vinham só com coisas médicas e andavam a gente pesquisar o tipo de deficiência, como a pessoa adquiriu, o que fazer e blá blá blá. Eu estava na licenciatura não na medicina. Eu ia dar aula. Tá bom que tinha que saber umas coisas sobre a deficiência, mas eu queria era ver na prática o aluno surdo, o cego com mais um monte de normais entre aspas. Estou aprendendo agora porque a faculdade não me ensinou muito não (P6).

Entende-se assim, que as disciplinas dos cursos de Licenciatura em Educação Física, em especial as que tratam do processo de inclusão educacional, poderiam explanar sobre tipologias, patologias, diagnósticos e prognósticos da deficiência, mas acompanhadas de indicações e vivências pedagógicas, contribuindo para que o futuro professor possua um esboço de entendimentos que lhe permita pesquisar, analisar, refletir e executar as melhores ações, estratégias e materiais para que o aluno com deficiência realmente efetive sua participação no processo de inclusão nas aulas de Educação Física.

Entretanto, Rodrigues (2006) versa que a profissão de professor exige imensa versatilidade e capacidade de delinear e desenvolver planos de intervenção em condições muito diferentes e para isso não basta apenas uma formação acadêmica, se faz necessária uma formação profissional continuada, reflexiva e coletiva acerca do processo de inclusão; além de

cursos paralelos que mantenham o professor de Educação Física atualizado sobre novas políticas, metodologias, recursos materiais e processos avaliativos frente à inclusão de aluno com deficiência.

Ao perguntar aos professores de Educação Física se estes buscavam conhecimentos relacionados a inclusão de alunos com deficiência por meio de formação continuada (especialização, pós-graduação), cursos realizados em eventos ou propostos pela Diretoria Regional de Ensino e pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, todos mencionaram que buscavam aperfeiçoar sua prática pedagógica participando de eventos e de cursos diversos, sendo que dos professores, apenas P1 e P4 não tinham especialização (Quadro 2, p. 51).

Enquanto, P2 tem duas especializações, uma em Educação Física Escolar e outra em Gestão Escolar. P3 em Treinamento para grupos especializados (idosos, hipertensos, obesos, diabéticos). P5 em Educação Especial e P6 em Gestão Escolar. P5 e P6 também participam de um curso de Libras ofertado pela Diretoria Regional de Ensino. P1 citou o nome de vários congressos, seminários e simpósios relacionados a pessoas com deficiência dos quais havia participado. P4 mencionou que não fez nenhum curso e que “isso era é uma falha muito grave, porque precisa se atualizar”.

Observa-se que, a maioria dos professores buscam conhecimentos na área da Educação Física, não especificamente no que se refere à inclusão de alunos com deficiência. Os professores mencionaram ainda que, deveria ser ofertados cursos de formação continuada, não necessariamente especializações ou pós-graduação, mas cursos de curta duração que proporcionassem discussões relativas ao atendimento de qualidade a alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, pois a presença física não é garantia de que os benefícios presentes na legislação serão alcançados.

Do ponto de vista do oferecimento de um serviço de qualidade, a Educação Física deve assumir a responsabilidade de que os objetivos sejam alcançados. Neste sentido, guardar coerência entre objetivos, métodos e princípios norteadores da intervenção profissional em questão, é imprescindível, tanto quanto óbvio. Mas, apesar de óbvio, nem tão comum e, por isso mesmo inevitável reafirmar sua imprescindibilidade.

A despeito dos desafios impostos às práticas pedagógicas inclusivas, acredita-se que a formação inicial e continuada apresenta necessidade de aprimoramento com o intuito de oferecer o devido suporte aos professores egressos e atuantes na disciplina de Educação Física, para que a inclusão de alunos com deficiências, transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades nesta área do conhecimento não sucumbir em quixotismos ou modismos.

Todavia, acredita-se que, o professor não pode eximir-se da responsabilidade de buscar formação permanente, pois, a “graduação oferece uma formação profissional inicial, formação esta que continua se processando ao longo da vida profissional” (CRUZ, 2008, p. 57), assim faz-se necessário que a busca constante por conhecimentos/estudos mais recentes não seja negligenciada, objetivando práticas pedagógicas assertivas.

Diante do conhecimento da formação profissional dos participantes da pesquisa, perguntou-se aos mesmos como acontecia o processo de inclusão nas aulas de Educação Física e quais eram suas ações visando este processo.

c) ações frente o processo de inclusão

Os professores, unanimemente, comentaram que procuram incluir todos os alunos, independentemente de ter ou não deficiência. Para isso, realizam ações que incentive a participação de todos os alunos por meio de conversas amigáveis, respeitando a vontade do aluno em participar ou não, preparando suas aulas antecipadamente e adaptando-as para que todos os alunos possam participar, não sendo ríspidos e autoritários, mas entendendo-os como seres em desenvolvimento que podem passar por problemas de ordem social e psicológica.

Acrescentaram, ainda, que comentam frequentemente com os alunos que todas as pessoas apresentam diferenças físicas, psíquicas, comportamentais e intelectuais, mas que isso não as exime do direito de frequentarem a escola, serem respeitadas e participantes das atividades propostas em qualquer ambiente da sociedade, principalmente na escola.

Segue a transcrição de algumas falas dos professores sobre quais ações realizam durante suas práticas pedagógicas visando à inclusão educacional, bem como, os fatores limitantes encontrados para incluir os alunos com deficiência.

Por exemplo, eu vou dar um voleibol. Como os ditos normais jogam voleibol em pé, correm atrás da bola daí por diante, se eu tenho um cadeirante eu vou ter que modificar esse voleibol. Eles vão jogar o voleibol da mesma forma só que vai ser sentado (+), aí você esbarra em um monte de coisa, quadra suja alunos que não querem sentar. Você perde muito tempo nessa prática, nessa discussão e fazer conscientizar então é muito complicado, querendo ou não você tenta modificar, só que você mexe com toda uma estrutura, mas eu adapto as atividades do mesmo jeito. Ele tem direito de participar como os outros têm. [...] Eu também procuro motivar (+) o máximo possível (P1).

Eu tenho só aluno com deficiência mental (*) é intelectual agora (+) aprendi porque você falou (+) (*) eu a trato como se fossem alunos normais na Educação Física. Eu procuro incluir em todas as aulas, eles fazem todas as aulas, não tem aula adaptada. Eles trabalham na aula como todos os outros alunos (P3).

[...] a gente observa e fica pensando o que a gente pode fazer pra ajudar (+)? Eu observo (*) o relacionamento das crianças um com o outro, e foi através da, do relacionamento delas que eu vi que a gente podia fazer alguma coisa pra ele. [...] que ele não precisava ficar isolado lá, só sentadinho ali. Ele podia fazer também. Então eu pedi se o (☹) queria participar do futebol, ele é esperto e quis, daí eu pedi ajuda para os alunos e eles que deram um jeito de ajudar mudando o jeito de jogar pra o (☹) participar (P4).

Eu tento elaborar, (* #) eu vejo na apostila³⁸ qual vai ser a atividade, se for teórica na sala eles acompanham normalmente [...] quando a gente tem as atividades na quadra, eu tento ver todas as brincadeiras que tem na apostila pra fazer, daí eu tento adaptar pra que eles participem junto, pra que eles não fiquem de fora da brincadeira, sentados. [...] Tenho dois alunos cadeirantes daí eu tomo cuidado pra que ninguém derrube ele da cadeira, é o primeiro cuidado (+) porque você morre de medo, primeiro porque a mãe dele é muito difícil, uma pessoa que ela tem muito cuidado com ele (+) pela situação dele (+) a gente também não dá pra [...] Eu fico observando o tempo todo as crianças, o tempo inteiro as crianças cuidam dele, o tempo inteiro [...] em momento algum as crianças tratam ele como se ele fosse diferente (P5).

Então primeira coisa é você tentar conversar com eles e convencê-los, porque esses alunos daqui não, eles não tem uma limitação tão grande (+), então é conversar com eles pra que eles façam as atividades (+), (*) da maneira que eles consigam, então não é cobrado a exatidão, mas aí você encontra também um pouco de dificuldade por eles mesmos não querem participar [...] aquela menina lá, a (☹) que tem um pouco deficiência motora, você chega conversa tenta (+), tenta fazer com que ela faça atividade e ela sempre fica arredia. Quando a gente recebeu-a, então teve aquela preocupação de tá incluindo, de tá fazendo com que ela fizesse as atividades [...] sentisse bem e participasse de algumas atividades [...] na hora da aula da Educação Física, mas algumas vezes se encontra dificuldade no próprio aluno (+), então se tenta e trabalhando, se tenta e da melhor forma fazer o que ele supere esse, “ai eu num consigo fazer”, “ ai eu não sei fazer”, “ ai eu num vou fazer” (+) [...] Muitas vezes a maior dificuldade tá no próprio aluno se aceitar e fazer a atividade (P2).

Bem, conversando com eles, falando com os outros pra não excluir (+) das atividades (+) pra participar junto, chamo eles, eles também às vezes não querem participar porque eles têm dificuldade, ou sentem vergonha, muitos das vezes não querem. A (☹) pra ela começar a fazer o alongamento, começar a participar [...] morria de vergonha, ela queria ficar sentada, se pudesse escondida atrás do pilar da quadra, sabe? Agora não, agora ela quer participar, ela participa, ela vai lá no meio com todo mundo, eu dou a mão pra ela, eu ajudo. Então agora ela tá começando a se incluir (+). Mas [...] não pode forçar o aluno, eu acho que ele tem que sentir segurança (+) no trabalho, ver que ele pode fazer também, se sentir seguro, porque (*#) se ele não se sente seguro ele não quer participar, então eu deixo o tempo do aluno, eu não fico forçando, eu não fico obrigando, então eu vou conversando, vou convencendo até ele se sentir seguro de participar (P6).

Percebe-se que, o discurso de todos os professores sobre quais as suas ações visando a inclusão referem-se basicamente a três ações: planejar as atividades, adequar estas atividades para que os alunos com deficiência possam participar e, incentivar a participação

³⁸P5 esta referindo-se aos Cadernos do Professor de Educação Física.

de todos por meio de conversas. Ações, estas a serem abordadas, com maior embasamento, no item posterior.

d) Planejamento das aulas de Educação Física frente o processo de inclusão

Segundo Campos (2011, p. 115), “planejar é a previsão metódica de uma ação a ser desencadeada e a racionalização dos meios para atingir os fins”. Libâneo (1994, p. 221) acrescenta ainda que:

O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para programar as ações docentes, mas também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação (LIBÂNEO, 1994, p. 221).

Entende-se assim, que seria impossível imaginar uma ação pedagógica comprometida com o ensino e aprendizagem do aluno sem planejamento, pois a falta de planejamento das atividades e/ou conteúdos propostos na disciplina de Educação Física acabariam por fomentar aulas sem objetivos, intervenções e processos avaliativos definidos, resultando em práticas pedagógicas destituídas de valor e, conseqüentemente, não promoverem o desenvolvimento integral dos alunos; ou seja, a inexistência de planejamento acarretaria em ações sem referências e objetivos claros.

Assim, o professor com claras ideias de seus objetivos e da sua responsabilidade para concretizá-los, deve planejar adequadamente suas tarefas, ter clareza em relação ao processo de construção dos meios para atingir os fins, levando em consideração as especificidades de seus alunos, os recursos materiais disponíveis, os espaços físicos da escola, o contexto socioeconômico e cultural, os documentos (Políticas) da escola e da Secretaria de Educação a que esta submetido, dentre outros fatores.

Gallardo (2005) afirma que mesmo o professor seguindo um currículo pré-estabelecidos pelos órgãos educacionais, como no caso dos participantes da pesquisa que precisam seguir a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, é responsabilidade do professor determinar o que, como, quando, porque, e onde planejar, de acordo com as condições de sua realidade escolar. O que deve ficar claro para o professor de Educação Física, ou de qualquer disciplina curricular, é que o planejamento das práticas pedagógicas é o eixo norteador que transforma a Educação Física em uma disciplina com corpo de conhecimentos teóricos e práticos próprios de sua área.

Em se tratando da concretização da inclusão de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação o planejamento implica, ainda na flexibilidade do currículo. Mesmo que os conteúdos sejam pré-estabelecidos faz-se necessário ajustes para atender as particularidades e especificidades próprias de cada aluno, tornando-o participante do processo ensino e aprendizagem. Estes ajustes são, frequentemente, chamados de adaptações ou adequações curriculares (MAUERBERGER-deCASTRO, 2005; GONZÁLES, 2007; OLIVEIRA, PROFETA e SILVA, 2008).

Os PNCs de Educação Física do ensino fundamental (BRASIL, 1997) e ensino médio (BRASIL, 1998) citam algumas ações que facilitam a inclusão de alunos com deficiências, e que são incorporadas por meio de adaptações/adequações curriculares tanto significativas como não significativas.

As adaptações/adequações significativas do currículo são pequenas alterações realizadas pelo próprio professor de Educação Física em suas atividades cotidianas, estas relativas à organização de grupos, didática e espaço; aos objetivos, conteúdos e avaliação (adaptações e modificação das técnicas e instrumentos) e, por fim, a temporalidade (modificação do tempo para a aprendizagem dos conteúdos). Já adaptações/adequações significativas são aquelas que visam à modificação do espaço escolar; introdução de conteúdos e objetivos específicos, complementares ou alternativos; adaptação de novos critérios de avaliação e modificação dos critérios; introdução de métodos e procedimentos complementares ou alternativos de ensino e aprendizagem; introdução de recursos ou materiais específicos de acesso ao currículo; temporalidade e retenção (quanto tempo os conhecimentos perduram ao longo da escolaridade e o que fazer se o aluno não se apropriar destes conhecimentos) (BRASIL, 1997, 1998).

Sob este prisma, as adaptações curriculares constituem-se em oportunidades educacionais que proporcionam aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação o acesso ao ensino e também à aprendizagem dos saberes transmitidos pela escola.

Com estes entendimentos, perguntou-se aos professores se planejavam suas aulas e realizavam adaptações/adequações objetivando a inclusão dos alunos com deficiência, os quais responderam que:

Olha! Eu não me preocupo muito com os alunos deficientes intelectuais, porque como eu já disse pra você eu não vejo nenhuma dificuldade neles em entendimento. Quando eu explico [...] eu planejo normal, agora com o (☺) eu já tenho um certo cuidado. Vejo se é possível ele fazer as atividades, então eu planejo, faço adaptações [...] eu procuro fazer alguma coisa, pesquisei em livros ou

em internet, eu vou perguntando ou até mesmo eu penso se vai dar pra fazer alguma. Se acho que ele não vai conseguir, que é difícil, mudo de atividade, daí por diante (P1).

(*) eu planejo na medida do possível (+), porque muitas vezes você tem que planejar uma, duas aulas e chega aqui, aí se encontra alguma dificuldade então [...] você tem alguma coisa na manga (P2).

(#) no caso (+) como eu te falei, eu só tenho dois alunos (+). E eu trato eles normalmente na Educação Física. Eu procuro incluir em todas as aulas, eles fazem todas as aulas, não tem aula adaptada a eles. Eles trabalham na aula como todos os outros alunos, então não preciso mudar a aula pra eles, mas eu planejo as aulas. Tipo pra 7ª vou dar isso e semana que vem aquilo. Pra 8ª tenho que pegar a apostila e dar sequencia naquele outro conteúdo, e assim vai. Eu planejo, acho que é planejar isso (P3).

(#) Às vezes sim às vezes não. Depende porque eu só planejo quando tenho que dar algo diferente que eu sei que eles tão precisando, igual aquele dia que você veio que eu li a mensagem e conversamos, porque eu sabia que eles tavam meio tristes e chateados. Precisam ouvir umas coisas diferentes. Quando quero dar uma atividade nova eu planejo, mas como eles gostam tanto de futsal e vôlei e tem a outra turma que faz junto deixo eles a vontade (P4).

Claro que eu preparo. Afinal tenho que seguir a apostila e ver se meus alunos cadeirantes podem e conseguem fazer o que pede lá. Como vou saber se não planejar as aulas? Preparo as atividades sempre antes. Tem umas coisas que tenho que mudar na hora, decidir e ver que aquilo não adianta insistir mudo de atividade, de estratégia pra todo mundo fazer. Umás vezes o meu planejamento e minhas adaptações funcionam, outras não, mas pelo menos eu sei sempre o que tenho que fazer com as turmas, então eu planejo sim (P5)

Eu preparo, e também assim, nem sempre que você prepara você pode realizar, mas às vezes você chega na sala de aula, eles não tão pronto pra aquilo [...] tem dia que eles não estão bem, às vezes um não tá bem, às vezes a sala inteira não tá bem. Então naquele momento você tem que ter o discernimento de mudar e fazer uma atividade de acordo com aquele momento. [...] Então, eu planejo antes as coisas. Eu também procuro ver (*), por exemplo, o que tenho que fazer pra (☺) poder participar. Ela é tranquila. O (☺) [...] ele é de lua (+). Ele faz quando ele quer, quando ele tá com vontade, então eu tenho que ficar no pé dele, sempre dizendo vamos (☺) vamos fazer. Só que como ele é muito amigo dos outros, ele pede pros outros fazer por ele, e os outros acabam fazendo por ele. Tô falando de copiar as coisas do quadro, porque na quadra eles fazem o que eles querem (P6).

Aproveitando o subtema sobre planejamento das atividades a serem realizadas nas aulas de Educação Física, questionou-se aos professores se eles registravam suas aulas; ou se faziam anotações sobre os conteúdos, objetivos, metodologias, avaliação e até comportamentos dos alunos. Para isso, apenas P5 comentou que faz anotações de tudo que vai acontecer na aula. Os demais professores mencionaram que apenas registram os conteúdos, objetivos e processos avaliativos no Diário de Classe³⁹.

³⁹Caderneta contendo a relação alfabética dos alunos matriculados na disciplina onde são registrados pelo professor frequência, notas, conteúdos ministrados e ocorrências durante o bimestre, trimestre ou semestre (depende qual destes três a escola adotou).

Sabe-se que, é comum os professores de Educação Física conduzirem aulas em várias turmas, trabalhando com alunos de faixas etárias diferentes e conteúdos variados; assim há (ou deveria haver) a exigência de ações diferenciadas. Destarte, uma vez registradas os conteúdos, os objetivos, as metodologias, as avaliações e as ocorrências, positivas e negativas, essas anotações servirão de base para orientar suas próximas ações.

Para isso, o professor só precisará de um caderno, no qual descreverá quais atividades realizará e com quais turmas. O registro nesse caso deve ser de forma simples, buscando a essencialidade das atividades e acontecimentos.

Segundo Campos (2011), o ato de registrar os objetivos, conteúdos, metodologias e acontecimentos promovem discussões sérias e embasadas entre professor e aluno; bem como com a direção da escola. E a partir destas discussões poderá modificar-se, às vezes, aquela impressão negativa que existe na escola relacionada ao desleixo dos professores de Educação Física com a disciplina, pois com argumentos sólidos e comprovados pelos registros e pelas práticas não há refutações.

Em se tratando de planejamento, das 8 aulas observadas de cada professor, pode-se afirmar que P1, P3, P5 e P6 realmente planejam suas aulas com antecedência, pois seguiam os conteúdos presentes nos Cadernos do Professor de Educação Física. Todavia, P1, P3 e P5 realizavam visíveis adaptações/adequações das atividades, objetivando a participação de todos, principalmente dos alunos com deficiência. P5, inclusive, fazia anotações em um caderno dos comportamentos ou atitudes consideradas inadequadas de seus alunos. Estas 3 professoras demonstraram ter domínio sob o comportamento dos alunos, mas não os tratavam com rispidez, apenas alteravam o tom de voz depois de solicitado várias vezes que “prestassem atenção” no que elas estavam falando e, agindo assim, todos os alunos direcionavam seus olhares as professoras e seguiam suas orientações.

P1, P3, P5 e P6, também, apresentavam sistematização das aulas; ou seja, chegavam à sala de aula e seguiam os seguintes procedimentos:

- cumprimentavam os alunos; (P5) sempre estava muito bem humorada;
- realizavam a chamada e teciam alguns comentários sobre recados da direção e coordenação da escola;
- comentavam sobre seria trabalhado na aula. Se as atividades seriam na sala de aula já iniciavam as explicações; se fossem à quadra os orientavam a ir tomar água, ao banheiro e posteriormente ao centro da quadra (P1 e P5 têm dois alunos cadeirantes). O aluno da P1 sempre era levado à quadra pelo mesmo aluno, mas porque este sentia maior segurança com seu colega. O aluno da P5 era levado por vários colegas. As duas professoras também

auxiliavam os alunos em todos os momentos. P1 deixava o aluno mais a vontade, permitindo-o fazer escolhas. Já P5, o tempo todo observava as ações de seu aluno com deficiência e de seu colega;

- realizavam alongamento;
- explicavam a atividade (P5 geralmente realizava as atividades com os alunos. P1 e P3 ficavam observando e distribuindo algumas orientações);
- solicitavam aos alunos ajuda para guardar os materiais e os orientavam a ir ao banheiro lavar o rosto, as mãos e retornar a sala de aula.

Tanto P1 quanto P5 ou levavam os seus alunos com deficiência até a sala de aula ou sugeriam que algum aluno levasse, sendo que P5 ficava observando até que seu aluno chegasse à sala.

Acredita-se ser de extrema importância os professores de Educação Física seguir ritos pré-estabelecidos, evitando assim o comprometimento da aula, considerando que geralmente as aulas de Educação Física no ensino fundamental são de 50 minutos; assim como as das turmas observadas. “Se assim o for, é mais um motivo para planejar, e planejar juntamente com o aluno que é o mais interessado na aula” (CAMPOS, 2011, p. 190).

Quanto a P4, observou-se que esta professora abordou apenas o conteúdo esporte (futebol e voleibol) em todas as suas aulas, nas quais os próprios alunos se organizavam para realizar o que fosse necessário, parecendo que P4 não preocupava-se em planejar as atividades previamente; não assim, existindo a orientação e sistematização das atividades por parte desta professora.

Além disso, de posse do Caderno do Professor de Educação Física, verificou-se que os conteúdos abordados por P4 não eram os conteúdos propostos pelo Caderno. Entretanto, ficava circulando pela quadra chamando os alunos a realizarem as atividades; estes dizendo que não querer participar acabavam por ficar sentados na arquibancada da quadra poliesportiva.

Convém frisar que, o aluno com deficiência física (comprometimento dos membros inferiores) da turma da 7ª série C participava ativamente da modalidade esportiva futsal atuando como goleiro. Em conversa com P4, esta comentou que “aos poucos o (☺) começou participando e foi ideia dos seus colegas de turma incentivar a sua participação”. A cada aula verificavam quais adaptações eram necessárias para que o aluno participasse.

Já o aluno com deficiências múltiplas (física e surdez), desta mesma turma, não participou de nenhuma atividade. Em alguns momentos os seus colegas conversavam com ele e andavam empurrando sua cadeira pela quadra ou no espaço que ficava em torno da quadra.

P4 também conversava com o aluno, mas não propunha atividades para que ele participasse. Segundo a professora, ela ainda não sabe o que trabalhar com ele e como fazer isso, então só o leva até a quadra.

No que refere-se a P2, das 8 observações realizadas em 6 delas, este permaneceu quase que o tempo todo sentado na arquibancada da quadra preenchendo livros de chamada. Os alunos das duas turmas pegaram a bola de futebol e começaram a jogar dividindo-se em equipes e alterando a participação das mesmas durante a aula. Não havia nenhuma orientação por parte do P2, que, algumas vezes, olhava em direção à quadra chamando a atenção dos alunos apenas quanto a troca das equipes na utilização da quadra.

Nas outras duas observações P2 transcreveu na lousa o conteúdo do Caderno do Professor de Educação Física e mencionou várias vezes à turma da 5ª série A que “isso é pra vocês aprenderem a ficar quietos quando eu falar. Estão de castigo e vão ficar semana que vem de novo se não calarem a boca” (P2).

Salienta-se que, P2 leciona em uma escola do meio rural e os alunos desta escola demonstravam muito interesse em participar das atividades práticas, e também eram extremamente educados, sempre utilizando habilidades sociais e de etiqueta, tais como: por favor, com licença, muito obrigado, desculpa, entre outras. A aluna com deficiência física (atrofiamentos nos pés) da turma da 6ª série C não participou de nenhuma atividade proposta e o aluno com deficiência auditiva desta mesma turma jogou futsal, comunicando-se com seus colegas por meio de gestos. Os dois (2) alunos com deficiência intelectual da turma da 5ª série A, ora participavam, ora não participavam.

Em conversas aleatórias, nos intervalos, os alunos com deficiência queixaram-se da falta de incentivos quanto à participação de todos nas aulas de Educação Física. Cabe lembrar que na entrevista P2 afirmou que incentivava e realizava atividades visando à participação de todos os alunos, inclusive mencionou que sua aluna com deficiência física da 6ª série C se recusava a participar das atividades, fala esta que foi refutada durante as observações.

Ressalta-se que, P2 e P4 afirmaram preparar as aulas visando a participação de todos os alunos, discurso este não evidenciado em suas práticas. Infelizmente!

Diante do exposto, acredita-se que “de nada adianta discursar ou preconizar sobre o que não se faz” (MAHL, 2008, p. 93) e, fazendo uso das palavras de Medina (1983) acredita-se, ainda, que:

A Educação Física precisa entrar em crise urgentemente. Precisa questionar criticamente seus valores. Precisa ser capaz de justificar a si mesma. Precisa procurar identidade. É preciso que seus profissionais distingam o educativo do

alienante, o fundamental do supérfluo de suas tarefas. É preciso, sobretudo, discordar mais, dentro, é claro, das regras construtivas do diálogo. (MEDINA, 1983, p. 35)

Diante da disparidade entre discurso e prática dos professores P2 e P4, poder-se-ia tecer várias explanações. Todavia, acredita-se que o momento mais oportuno faz-se presente em explanações posteriores, que estes e os demais professores têm sobre a inclusão de alunos com deficiência em suas aulas, podendo ser evidenciado (ou não) o distanciamento dos discursos e das práticas inclusivas.

Ainda, aproveitando-se do enredo sobre planejamento, perguntou-se aos professores se eles recebiam orientações da Diretoria Regional de Ensino, direção e supervisão da escola nem relação ao planejamento das aulas de Educação Física visando a inclusão de alunos com deficiência. Todos os professores afirmaram que não recebem informações no planejamento de suas aulas visando a inclusão de alunos com deficiência. Foram unânimes em mencionar que no início do ano letivo recebem informações via direção e coordenação da escola sobre os alunos com deficiência, mas que não lhes é fornecido nenhum material orientando sobre quais atividades podem ou não podem ser dirigidas a estes alunos.

Também declararam que dificilmente recorrem aos responsáveis pelas direções e coordenações da escola solicitando apoio para atuar com os alunos com deficiência, mas acreditam que se precisarem eles auxiliariam no que pudessem.

No que tange à questão dos materiais/documentos que orientam as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física, já mencionou-se anteriormente que precisam seguir os Cadernos do Professor de Educação Física presentes na Proposta Curricular do Estado de São Paulo, sendo que 5 dos professores mostraram-se desfavoráveis a este documento, citando-o fator limitante e dificultador de suas práticas, principalmente, pela inviabilidade de aplicabilidade dos conteúdos contemplados e por ter mudado radicalmente o processo de ensino e de aprendizagem da disciplina de Educação Física de maneira imposta. A P4 que teceu comentários quanto à aceitação da Proposta Curricular não a utilizou em nenhum dos dias em que aconteceram as observações, pois a pesquisadora estava de posse dos Cadernos do Professor de Educação Física, verificando, assim que os conteúdos propostos por P4 não eram os contemplados no Caderno.

Sabendo que as práticas dos participantes da pesquisa são (ou deveriam ser) orientadas/norteadas pela Proposta Curricular, perguntou-se aos professores se os Cadernos de Educação Física contemplavam questões relacionadas às práticas pedagógicas da Educação Física frente a inclusão de alunos com deficiência. Em síntese, a maioria dos

professores esboçaram sorrisos irônicos e debochados, dizendo que “não conseguimos nem trabalhar os conteúdos com os alunos sem deficiência quanto mais para os com deficiência” (P5).

Segundo Fiorini (2011) os professores têm razão em questionar a organização do material, uma vez que não há, nos Caderno do Professor de Educação Física, orientações ou sugestões teórico-metodológicas, tais como: adaptações dos recursos, ou, indicações de estratégias de ensino que possam ser utilizadas nas etapas de desenvolvimento de atividades, caso haja um aluno com deficiência incluído nas aulas de Educação Física. De posse de todos os Cadernos do Professor de Educação Física pertencentes aos anos finais do ensino fundamental, comprovou-se que realmente não constam nos mesmos nenhuma orientação sobre como conduzir os conteúdos à alunos com deficiência, ou como adaptar as atividades se a realidade da escola não permitir a efetivação dos conteúdos e das metodologias propostas.

Assim, as dificuldades citadas pelos participantes quanto à aplicabilidade dos conteúdos da Proposta Curricular do Estado de São Paulo presente nos Cadernos do Professor de Educação Física realmente são plausíveis.

Acredita-se que, talvez, para minimizar as dificuldades encontradas pelos participantes desta pesquisa deveriam acontecer discussões sobre a falta de materiais, características dos alunos com e sem deficiência e sua proporção em sala de aula, carga horária excessiva, falta de formação continuada, fatores estes considerados limitantes para uma prática pedagógica exitosa. Todavia, nestas discussões se faz necessária a presença tanto dos professores de Educação Física que cotidianamente utilizam (ou deveriam utilizar) os Cadernos quanto da direção e coordenação da escola, Diretoria Regional de Ensino e a própria Secretaria do Estado de São Paulo, pois se a Proposta Curricular foi algo imposto, como afirmaram os participantes da pesquisa, os responsáveis pelos setores citados precisam saber das dificuldades encontradas para efetivar sua aplicabilidade e, conjuntamente encontrarem soluções plausíveis.

Retomando a discussão quanto ao incentivo à participação dos alunos durante as aulas, observou-se que P1, P3, P4, P5 e P6 o faziam em relação a todos os alunos na aula, principalmente de seus alunos com deficiência, monitoravam ativamente as aulas; além de demonstrarem maior interesse em buscar adaptações às atividades visando à participação de todos.

Convém mencionar que, P4 e P6 cobravam a participação de todos, mas os alunos não seguiam suas orientações. Demonstraram não conseguir manter o controle das turmas, pois os

alunos dificilmente prestavam atenção no que as professoras estavam falando, explicando ou queriam. Todavia, P6 demonstrou organizar suas aulas, apenas não conseguia controlar as ações de seus alunos, mas mantinha-se sempre serena, não alterando o tom de voz. Ficava falando para seis (6) ou sete (7) alunos, enquanto o restante da turma estava conversando, mexendo em celular, ouvindo músicas, circulando pela quadra ou sala, empurrando uns aos outros. P6 tem um (1) aluno com deficiência física (limitação dos membros inferiores) e dois (2) alunos com deficiência intelectual, os quais não participavam das atividades, não por falta de incentivo da professora, mas talvez, pela sua dificuldade em manter a disciplina da turma o que, conseqüentemente, acarretava na não participação da grande maioria dos alunos.

A disciplina, geralmente, é entendida como um conjunto de regras e comportamentos que servem para o bom andamento da aula, das relações interpessoais e da aprendizagem dos conteúdos. Vasconcellos (2004) versa que disciplina ou a indisciplina pode ser relacionada a uma interpretação do poder, oferecendo um entendimento que varia de acordo com a interpretação que é dada à indisciplina, pois o que pode ser indisciplina para um professor pode não ser para outro.

Da mesma maneira que a indisciplina pode estar relacionada à interpretação daquele que pensa deter o poder e que, muitas vezes, se confunde com a autoridade, ela pode fazer com que a noção de autoridade seja questionada. Em um determinado momento o professor pode considerar um acontecimento como indisciplina, ou não, como certo ou errado, justo ou injusto, criativo ou desafiador (VASCONCELLOS, 2004). Assim, pensar a indisciplina enquanto acontecimento de uma aula implica pensar numa multiplicidade de aspectos, a começar pelo modo como os fatos são interpretados.

No que se refere à indisciplina, da grande maioria dos alunos das turmas da 7ª séries A e B da P6, procurou-se relacioná-la com a postura dos alunos ao não fazer silêncio durante as aulas, não atenderem-se às explicações dos conteúdos propostos pela professora, por não respeitarem suas ordens, por falarem ou gritarem uns com os outros, ficarem a aula inteira circulando pela quadra empurrando e agredindo uns aos outros, ouvindo e dançando músicas com grande teor sexual apelativo (funk), pela não participação na maioria das atividades, por lançarem papel uns nos outros, dentre outros comportamentos evidenciados.

Todavia, notou-se que esses alunos demonstravam ser indisciplinados devido às posturas da P6, a qual mesmo acontecendo todas as situações anteriormente citadas, raramente direcionava comentários às ações dos alunos e quando os fazia suas falas não vinham acompanhadas de firmeza, convicção. Aquino (1998) afirma que a disciplina em sala de aula é necessária para a construção de relações intrapessoais baseadas no respeito, na

admiração e na cooperação entre professores e alunos; além disso, também auxilia na ordenação das condições que possibilitam a aprendizagem.

Assim, se P6 buscasse estabelecer em conjunto com os alunos os padrões de comportamentos a serem seguidos, permitindo que eles analisem e discutam as normas de conduta propostas, expressando suas opiniões a respeito de cada uma delas, contribuindo com sugestões; além de explicar a razão da necessidade da existência das mesmas, talvez, suas práticas pedagógicas fossem mais significativas para os alunos; já que P6 demonstrou, durante a entrevista, apresentar conhecimento teórico sobre a Educação Física, mas faltam-lhe posturas mais firmes e decididas para efetivar seus conhecimentos e proporcionar a participação dos alunos com e sem deficiência.

Diante do exposto, até o momento, a respeito dos entendimentos sobre inclusão, percebeu-se que esta temática não constitui-se em uma tarefa simplória, exigindo do professor de Educação Física, comprometido com o ensino, imensa versatilidade e capacidade de iniciativa frente o processo de inclusão, delineando e desenvolvendo planos de atuação profissional em condições muito diferentes das propostas nas Políticas Inclusivas, já mencionadas anteriormente.

Destarte, buscou-se saber, ainda, dos professores participantes desta pesquisa, quais seus entendimentos sobre deficiência e, se acreditam que existe disparidade/distanciamento entre o discurso inclusivo e as práticas pedagógicas.

III) ENTENDIMENTOS SOBRE DEFICIÊNCIA

Sabe-se que a inclusão de alunos com deficiência não é mais uma opção educacional, é um direito garantido e um processo que vem acontecendo há alguns anos. Assim, atuar em escolas com alunos com deficiência é quase inevitável, existindo grande preocupação por parte dos professores, afirmando não entenderem sobre deficiência ou sobre como atuar com estes alunos.

Diante disso, procurou-se investigar os entendimentos, presente no discurso, dos professores de Educação Física sobre a inclusão de alunos com deficiência, cotejando-os com as observações realizadas de suas práticas pedagógicas. Estes entendimentos serão apresentados por meio das seguintes especificações:

- a) concepção de deficiência;

b) Existência de diagnósticos clínicos, psicológicos e pedagógicos dos alunos com deficiência;

c) disparidade/distanciamento entre o discurso e prática da inclusão.

Segue-se assim, a apresentação e análise do discurso, bem como, das práticas pedagógicas dos 6 participantes da pesquisa frente a inclusão de alunos com deficiência.

a) concepção de deficiência

Todos os professores de Educação Física apresentaram entendimentos similares sobre a concepção de deficiência, entendendo, de um modo geral, que deficiência seria a ausência ou a disfunção de uma estrutura psíquica, fisiológica ou anatômica da pessoa, citando como exemplo a deficiência física, auditiva, intelectual e visual. Comentaram ainda, que esta ausência ou disfunção acarreta em limitações para o aluno/pessoa realizar alguma atividade se comparada com aqueles que não as possuem, mas que se for ofertado condições e adaptações conseguirá realizar.

Para Omote (2008) a maneira como a deficiência é concebida e tratada se constitui em uma importante condição para a compreensão do próprio fenômeno das deficiências. Uma limitação ou dificuldade, que pode não ser intrinsecamente determinada pelas características inerentes da pessoa, pode ser tratada como uma deficiência. É necessário que se tenha em vista a concepção que orienta a pesquisa e as práticas de intervenção, a produção do conhecimento e sua aplicação.

Existem muitos modelos que podem ser identificados nas práticas em relação ao estudo das deficiências e ao atendimento das pessoas com deficiência. Esses modelos baseiam-se em duas tendências bastante distintas: a abordagem centrada na pessoa deficiente e a abordagem centrada no meio. Na abordagem centrada na pessoa deficiente (modelo médico), considera-se que fatores orgânicos como lesões e malformações congênitas ou adquiridas se constituem em causas primárias da deficiência. Na abordagem centrada no meio (modelo social), os fatores ambientais como pobreza e miséria, estimulação e tratamentos inadequados e outras condições desfavoráveis para o desenvolvimento normal são tratados como sendo as causas primárias das deficiências (GOFFMAN, 1988; AMARAL, 1998; OMOTE, 2008).

A maioria dos estudos sobre deficiência adota tanto o modelo médico quanto o modelo social, algumas com mais ênfase em causas orgânicas e outras com mais ênfase nas causas ambientais e sociais. Para entender como estes dois modelos são vivenciados nas práticas, buscou-se referência em Diniz (2007) que cita o seguinte exemplo:

O modelo médico de compreensão da deficiência assim pode catalogar um corpo cego: alguém que não enxerga ou alguém a quem falta à visão – esse é um fato biológico. No entanto, o modelo social da deficiência vai além: a experiência da desigualdade pela cegueira só se manifesta em uma sociedade pouco sensível à diversidade de estilos de vida (DINIZ, 2007, p. 9).

Diniz (2007, p. 19), ainda, cita outro exemplo sobre entendimento do modelo social: “minha deficiência não está em não poder andar. Minha deficiência está na inacessibilidade de pegar o ônibus”.

Neste íterim, entende-se que para o modelo social deficiência não é apenas a ausência ou a disfunção de uma estrutura psíquica, fisiológica ou anatômica da pessoa. Deficiência é um conceito complexo que reconhece a ausência e a disfunção causada pela deficiência, mas denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente. Todavia, não é objetivo deste estudo apresentar discussões mais aprofundadas destes dois entendimentos sobre conceituação de deficiência, e sim apontar a existência dos mesmos.

Cabe ressaltar que, um dos critérios de seleção dos participantes da pesquisa refere-se a presença de alunos com deficiência nos anos finais do ensino fundamental. Assim, notou-se que, o conceito de deficiência adotado como critério de seleção baseou-se no modelo médico. Este conceito também é adotado pela Diretoria Regional de Ensino, bem como, pelos professores de Educação Física participantes da pesquisa.

Acredita-se que, este entendimento de deficiência é decorrente das conceituações existentes em vários documentos da área da saúde e da educação, mas principalmente, no Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE)⁴⁰, pelo Decreto nº 5.926/04, que considera deficiência toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano; e deficiência permanente como sendo aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos.

Segundo o CONADE (2004) é considerada pessoa com deficiência a que se enquadra nas seguintes categorias:

- deficiência física: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia,

⁴⁰A Resolução nº 1, de 15 de outubro de 2010 substitui a terminologia Pessoa Portadora de Deficiência, anteriormente utilizada pelo CONADE, por Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2010).

triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;

- deficiência auditiva: perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz;

- deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;

- deficiência mental⁴¹: funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito (18) anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, utilização dos recursos da comunidade, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, lazer; e trabalho;

- deficiência múltipla: associação de duas ou mais deficiências.

Sabe-se que, alguns termos utilizados pelo CONADE (2004) como anormalidade, impedimento e incapacidade são considerados pejorativos e criticados por muitos estudiosos. Para isso, Sasaki (2006) afirma que a construção de uma verdadeira sociedade inclusiva passa também pelo cuidado com a linguagem. Na linguagem se expressa, voluntariamente ou involuntariamente, o respeito ou a discriminação em relação às pessoas com deficiências.

Durante as observações e entrevistas com os professores de Educação Física, observou-se que estes não utilizavam de termos considerados pejorativos referindo-se seus alunos com deficiência, sendo que sempre os chamavam pelos seus respectivos nomes.

No que se refere à categorização apresentada pelo CONADE (2004), notou-se que todos os professores a utilizaram para definir as deficiências que conhecem, mas apresentaram dificuldades para descrever e tipificar as deficiências de seus alunos, sendo

⁴¹ A terminologia utilizada atualmente é deficiência intelectual. Esta terminologia foi oficialmente utilizada em 1995, quando a Organização das Nações Unidas, juntamente com The National Institute of Child Health and Human Development, The Joseph P. Kennedy, Jr. Foundation, e The 1995 Special Olympics World Games, realizou em Nova York o Simpósio chamado Intelectual Disability: Programs, Policies, and Planning For The Future (Deficiência Intelectual: Programas, Políticas e Planejamento para o Futuro), desde então esta a terminologia deficiência mental vem sendo substituída por deficiência intelectual na maioria dos documentos pertinentes a área da Educação Especial (SASSAKI, 2004).

importante frisar que os professores comparavam os alunos com deficiência tentando estabelecer uma espécie de categorização na qual se tem alunos com deficiência “mais fáceis e mais difíceis” de trabalhar.

Os professores foram unânimes em mencionar que preparar atividades para os alunos com deficiência intelectual “é bem mais fácil” devido a não precisarem adaptar as atividades, os materiais e os espaços; precisam apenas explicar com calma, retomar algumas explicações e demonstrar alguns movimentos. Consideraram ser “mais difícil e complicado” preparar atividades visando à inclusão dos alunos com deficiência física e visual, pois, a Educação Física prima pela movimentação, fazendo-se necessárias adaptações metodológicas à efetiva participação destes alunos em especial.

Para isto, Santos (2006) afirma que os professores tendem a usar discursos da impossibilidade de algumas práticas, devido à inflexibilidade de atuação, em que nem o aluno e nem o professor conseguem estabelecer diálogos para a efetivação do processo em que estão inseridos. É importante que se discuta com todos os alunos, indiferente de apresentarem ou não deficiência, o conteúdo programático e o porquê da construção destes conhecimentos.

Acredita-se que, as práticas pedagógicas da Educação Física por si são difíceis de serem efetivadas, principalmente pelo contexto histórico a que estão subordinadas. No entanto, é necessário superar a ênfase no discurso das dificuldades e buscar alternativas para que os alunos com deficiência também participem das propostas; afinal a inclusão educacional não é uma escolha, é uma necessidade. Necessidade esta, infelizmente, entendida por muitos profissionais da área da educação como obrigatoriedade.

Acrescenta-se ainda que, se existe a necessidade de realizar adaptações relativas à didática, espaço, objetivos, conteúdos e avaliação, para efetivar a inclusão do aluno com deficiência, que os demais alunos entendam o porquê da existência delas, para que, como colaborar e a importância tanto na vida do aluno com deficiência quanto nas suas vidas.

Aproveitando-se do enredo em torno da concepção de deficiência, perguntou-se aos professores de Educação Física se os alunos com deficiência apresentavam diagnósticos clínicos, psicológicos ou pedagógicos e se nestes constavam restrições quanto à participação dos alunos nas atividades proporcionadas nas aulas de Educação Física.

b) Existência de diagnósticos clínicos, psicológicos ou pedagógicos

Quanto a existência de diagnósticos, todos os professores responderam que os alunos com deficiência não tem diagnósticos clínicos, psicológicos ou pedagógicos. As

informações que sabem sobre os estes alunos são repassadas pelas direções e coordenações das escolas, pelo próprio aluno ou por sua família e, de posse dessas informações é que eles sabem se o aluno pode, ou não, participar da aula.

Ao buscar informações sobre os diagnósticos dos alunos com deficiência junto aos responsáveis pelas direções e coordenações das escolas, estes relataram que os mesmos não apresentavam diagnósticos clínicos na escola; sabendo-se sobre a deficiência quando esta era visível, quando o aluno apresenta características comportamentais, intelectuais e psicológicas diferenciadas da grande maioria, ou quando os responsáveis pela Diretoria Regional de Ensino, por meio de visitas, mencionavam isto.

Segue as falas das professoras afirmando a ausência de diagnósticos.

Não tem diagnóstico. Ficamos sabendo quando alguém vem falar ou se a gente pergunta. Não sabemos qual é a deficiência, fiquei sabendo que eu tinha esse ano um aluno com deficiência intelectual com você chegando aqui (+) eu só sabia que eu tinha o (☺) porque é visível, ele é cadeirante (P1).

[...] olha eu nunca tinha ido atrás disso, porque só tenho aluno com deficiência intelectual, e eles são fáceis de trabalhar, eu não preciso ficar mudando nada da aula, só que depois que você disse que o (☺) eu quase caí de costas e fui ver o que falavam dele e quis saber se tinham mais algum. Não tem nada de papelada de médico não e a coordenadora disse que acha que o (☺) deve ter sido confundido com os irmãos dele que são tudo deficientes. Não tem diagnóstico não (P3).

Destacou-se as falas destas professoras devido à surpresa causada quando no início da pesquisa apresentou-se a elas a lista de alunos com deficiências em suas turmas, lista esta fornecida pela direção da escola e confirmada pela Diretoria Regional de Ensino. Nesta listagem um (1) aluno da P1 e outro da P3 tinham deficiência intelectual, porém estas professoras não apresentavam conhecimento de que estes alunos tinham tal deficiência.

Segundo Milanez (2008), o diagnóstico da deficiência intelectual deve ser feito por uma equipe multiprofissional com condições de avaliar o aluno em sua totalidade e definir condutas a serem tomadas e os encaminhamentos necessários. Com essa sistemática de trabalho em equipe, é bem mais fácil a orientação da família que, após entender as potencialidades do filho e suas necessidades, poderá participar e cooperar nos tratamentos propostos.

Diante disso, a falta de diagnósticos dos alunos com deficiência provoca sérias reflexões e questionamentos, pois sabe-se que os diagnósticos requerem estudos sistematizados do aluno, com uso ou não de instrumentos específicos, geralmente realizados por médicos, psicólogos, terapeutas, professores, fisioterapeutas, assistentes sociais, dentre

outros. Estes diagnósticos consistem numa série de inferências que precisam ser cuidadosamente formuladas. Tais inferências estão condicionadas à forma pela qual os profissionais organizam e estruturam os diagnósticos, que influenciarão, positiva ou negativamente, na vida do aluno, da família e da escola.

Assim, surgem alguns questionamentos: o que a escola entende por diagnóstico? Como está acontecendo os diagnósticos dos alunos com deficiência nas escolas? Quais profissionais estão envolvidos? Os alunos que tem deficiências visíveis não precisam de diagnósticos clínicos, psicológicos ou pedagógicos? Quais as consequências na vida de um aluno com diagnósticos errôneos no ambiente escolar? Os diagnósticos baseados no modelo médico são imprescindíveis ou influenciam nas práticas pedagógicas dos professores?

Estas questões ficarão sem respostas nesta pesquisa; todavia, suscitaram interesse para posteriores entendimentos.

c) disparidade/distanciamento entre discurso e a prática da inclusão

Durante a realização das entrevistas, notou-se que no discurso os professores tendiam a ser, rapidamente, favoráveis à inclusão dos alunos com deficiência no ambiente escolar, afirmando que planejam as atividades visando a inclusão dos alunos com deficiência, que realizam adaptações, que incentivam a participação e o diálogo, que buscam conhecimentos na área, dentre outras ações.

Ainda, mencionaram várias vezes, que as Políticas visando à inclusão defendem o direito de todos ao acesso e permanência à educação de qualidade, e ao aluno com deficiência atendimento especializado, formação do professor, materiais adaptados e acessibilidade; porém essa garantia não esta sendo cumprida “porque o discurso é um e a prática é outra” (P5).

Estes direitos mencionados constam na LDBEN 9.394/96 no capítulo V, especificamente no artigo 59 referente à Educação Especial. Alguns destes direitos são expostos a seguir:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996, p. 47).

Verificando que os professores de Educação Física afirmavam que o discurso inclusivo consolidado em documentos internacionais e nacionais não se efetivava na prática, existindo um distanciamento do que se prega/fala e do que se faz no ambiente escolar, perguntou-se a estes professores se eles também apresentavam esta disparidade entre o discurso e prática da inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. Segue a transcrição de suas falas:

Eu acho que existe porque eu acho assim eu quero dar uma condição, eu quero que eles sejam incluídos, mas também eu não tenho uma formação específica, uma segurança como já disse. Eu não tenho aquele sentimento de confiança. Eu não me sinto capaz, plenamente formada pra tá trabalhando com essa inclusão. Então eu acho que também tem a disparidade. [...] Eu acho que tem que tá incluindo, mas eu não sinto que faço tudo, que eu tenho feito tudo pra ta incluindo (P1).

Eu acho que foge, porque nunca a pessoa [...] fala fielmente o que faz. Então, muitas vezes você tenta uma coisa não deu certo e você vai pra outra coisa mesmo sabendo que aquilo lá não tá tão condizente com a realidade, mas por você tenta de alguma forma atingir o objetivo, então você acaba até saindo do [...] do discurso (+), então (*) muitas vezes a gente fala uma coisa e faz outra (+), mas, é por que você se sente perdido com essa coisa de inclusão (P2).

Como a gente não tem material, espaço físico, você acaba ficando limitado, então tem esse limite, às vezes você quer estruturar uma aula melhor, fazer um trabalho melhor, mas às vezes, [...] esses empecilhos acabam te impedindo, porque você não tem o material, eu não sou especialista então você acaba que limitando a atuação pedagógica. Mas, eu sempre admito minhas dificuldades. Tem coisa que eu não sei trabalhar, eu tento me especializar, mas não minto sobre o que faço. Você viu o que faço, vai poder até falar melhor (P3).

Eu tento o tempo todo fazer o que falo. A gente tem sempre algumas coisas que seguram, algumas barreiras que impedem de fazer o que eu quero (+), mas assim, a gente tenta. Esforço-me pra incluir meus alunos. Faço cursos, estou fazendo o de Libras pra me comunicar direitinho com (☺), também pesquiso, leio. Só que nem tudo são flores, eu falho também, mas tento não falar coisas que não faço. Falo das minhas dificuldades, sem problema nenhum, mas não fico falando aquilo que não faço (P5).

Eu acho que não tem distanciamento. O que eu falo, eu faço. A maioria assim eu faço sim. [...] Você conversou com os alunos. É que agora no começo [...] você avaliando [...] tá bem bagunçado mesmo, eu tenho consciência disso, não está como eu gostaria, tá péssimo [...] porque ainda estou muito ainda na fase do conhecimento deles (+) A fase ainda da conversa, de mostrar (+) que tem uma Educação Física diferente, que não é só aquilo, não é só futebol, não é só vôlei. Então, ainda to muito na negociação [...] ainda dou futebol, ainda dou vôlei pra dar outra coisa que eu quero. Então é na base de troca ainda, eu to nessa fase. Quando eu começar já a entrar na cabeça deles meu jeito aí já tiro essas coisas. Já começo a colocar os meus conteúdos, o meu planejamento. Ainda tá na coisa assim de transição [...]. Devagarinho eu vou mostrando como que as coisas da Educação Física são, mas até lá ainda tem que vir uns quatro anos [...] pra ficar bom (P6).

Diante dos relatos, foram identificadas duas concepções. A primeira concepção foi a assumida por P1 e P2 admitindo que existe disparidade entre o seu discurso sobre a inclusão de aluno com deficiência nas aulas de Educação e a efetivação deste discurso em suas práticas pedagógicas. P3, P5 e P6 afirmaram que essa disparidade não existe, pois procuram cumprir com o que falam, apesar das dificuldades encontradas.

P4 ao ser questionada sobre esta disparidade afirmou não saber o que a legislação fala sobre a inclusão de alunos com deficiência, fato este evidenciado na transcrição de sua fala:

No momento assim [...] eu sei que existe alguma coisinha. (*) [...] Mas assim, eu não vou falar assim que eu tô tão por dentro, mas eu sei que existe [...] mas eu, se eu te falar ao pé da letra agora também, eu não sei te falar. Eu não sei das leis sobre inclusão, eu só sei da minha prática (P4).

Nesta senda, explanou-se a P4 sobre alguns direitos dos alunos com deficiência presentes na legislação e nos discursos políticos e pedagógicos pertinentes a área, questionando-a novamente se existia distanciamento entre o seu discurso sobre inclusão e suas práticas pedagógicas. No que P4 respondeu:

Nos documentos eu vejo o momento da prática, você tem que ler tudo, tá bem informado pra saber como colocar na prática, pra saber na hora de usar. O que falo é diferente da prática, nem tudo que eu falo eu não faço, por isso que eu falei que nem sei das leis, só da minha prática [...] é verdade, nem tudo que eu falo coloca na prática, nem as leis eu sei (P4).

De maneira generalizada, as afirmações causaram certo espanto, pois no decorrer de toda a entrevista os professores foram unânimes em afirmar que tentavam colocar em prática os ideais democráticos tão acalentados nos discursos tanto acadêmicos quanto oficiais da educação inclusiva, mesmo afirmando encontrarem fatores limitantes e dificultadores para a efetivação das práticas inclusivas em Educação Física.

Todavia, ao serem questionados quanto à existência de disparidade entre seu discurso e suas práticas P1, P2 e P4 não hesitaram em afirmar esta disparidade; P4, inclusive afirmou nem conhecer a legislação pertinente à área e P6 comentou que a pesquisadora poderia verificar que suas aulas “agora estão muito bagunçadas”. P3 e P5 enfatizaram que não existe disparidade entre o que falam e o que fazem, mencionado que as dificuldades existem e que elas não negam que suas práticas ficam limitadas e, talvez, não tão inclusivas, mas que não escondem ou negam isso.

As observações das práticas pedagógicas dos professores de Educação Física foram de extrema importância para cotejar o discurso dos professores com suas efetivas práticas

pedagógicas frente a inclusão de alunos com deficiência. Notou-se que existe sim grande disparidade entre discurso e prática. Disparidade esta evidenciadas, principalmente, nas práticas pedagógicas dos P2, P4 e P6, os quais durante as 8 observações de suas aulas não demonstraram ações que efetivassem a inclusão de seus alunos com deficiência.

Cabe ressaltar que, o aluno com deficiência auditiva de P2 participou ativamente da modalidade esportiva futsal, mas porque era exímio jogador e participava de um grupo de treinamento esportivo desta modalidade, sendo que o professor em nenhum momento dirigiu-se ao aluno explicando, incentivando, orientado ou corrigindo suas atitudes (o aluno em vários momentos foi agressivo com demais colegas).

Além disso, seus dois (2) alunos com deficiência intelectual e a aluna com deficiência física não participaram de nenhuma atividade proposta; aliás, as únicas atividades propostas foram referentes a modalidade esportiva futsal: duas aulas teóricas em sala de aula, onde os alunos copiaram da lousa a definição e o histórico de futsal por estarem de castigo e, 6 aulas com o jogo propriamente dito, sem nenhuma explanação por parte do professor sobre o conteúdo em questão, pois o mesmo permaneceu todas as aulas preenchendo seus diários de classe.

Quanto aos alunos da P4, o aluno com deficiência física participou da modalidade esportiva futsal, mas, como a própria professora mencionou, esta participação não foi proposta por ela, e sim, pelos colegas de turma do aluno, os quais criaram as adaptações para que o aluno participasse das aulas de Educação Física. O aluno com deficiências múltiplas não participou de nenhuma atividade; P4 afirmou que não sabia como trabalhar com esse aluno e que começaria a buscar conhecimentos para isso.

No que refere-se a P6 observou-se que mesmo planejando as aulas, visando a inclusão dos alunos com deficiência não conseguia executá-las pela dificuldade em impor-se perante a turma, onde os alunos com e sem deficiência ficavam circulando pela quadra ou pela sala de aula, ouvindo músicas no celular, empurrando-se uns aos outros, distribuindo tapas na cabeça dos colegas, jogando bolas de papel pela sala de aula, gritando ou falando em tom de voz elevado, dormindo nas carteiras, escrevendo bilhetinhos ou referindo-se aos colegas com termos pejorativos, não acatando aos pedidos da professora, dentre outras ações.

Em nenhuma das aulas observadas os alunos com deficiência participaram das atividades práticas propostas; a aluna com deficiência múltiplas (física e intelectual) permaneceu a aula toda sentada no banco da quadra e o aluno com deficiência física ficou circulando pela quadra. Nas aulas teóricas, a aluna com deficiências múltiplas não participou oralmente das explicações, apenas copiou em seu caderno o que P6 escreveu na lousa e o

aluno com deficiência física ora copiava, ora entregava o caderno para seus colegas copiarem e ficava circulando pela sala de aula.

Em se tratando das P1, P3 e P5, observou-se que, as 3 apresentam práticas inclusivas, planejavam, orientavam e monitoravam as atividades; adaptavam as atividades efetivando a participação dos alunos com deficiência; interessavam-se pelos alunos com e sem deficiência; incentivavam a participação de todos nas atividades; elogiavam os esforços dos alunos com e sem deficiência; asseguravam a disciplina (atenção à aula) por meio de diálogos; apresentavam os conteúdos de maneira clara e objetiva, explicando novamente aos alunos que não entenderam; auxiliavam a locomoção dos alunos com deficiência física; corrigiam atitudes consideradas inadequadas; demonstraram apresentar conhecimentos sobre inclusão educacional e como atuar com alunos com deficiência, não negando as dificuldades que encontram.

Destarte, acredita-se que construir e cultivar práticas inclusivas não são tarefas fáceis, mas que pressupõe planejar novas formas de atuação, com intencionalidade e ousadia a fim de que os aspectos criativos do trabalho docente possibilitem novas formas de intervenção, garantindo assim, a participação dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, fugindo do discurso retórico e impecável para a prática árdua, difícilíssima, mas de provável execução, como evidenciado nas ações de P1, P3 e P5.

Afinal, as ações (práticas pedagógicas) do professor caracterizam a sua postura e esta só é válida quando implica em assumir compromissos e não apenas discursos (concepções).

Além disso, é de extrema importância que todo “professor de Educação Física adquira conhecimento, ou procure aprimorar-se em assuntos relacionados a inclusão de alunos com deficiência, mesmo que ainda não tenha essa população de alunos inseridos nas escolas onde leciona” (AFONSO e MUNSTER, p. 89, 2008), pois, sabe-se que a inclusão de alunos com deficiência não é mais uma opção educacional, é um direito garantido e, assim, com o andar crescente da inclusão destes alunos, o discurso que a falta de conhecimento é um impeditivo para tal prática torna-se esvaziado, incoerente e ineficaz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da premissa de que as práticas pedagógicas bem planejadas, organizadas e direcionadas a todos os alunos, indistintamente, revestem-se de fundamental importância para a educação de (boa) qualidade, este estudo teve por objetivo investigar as concepções e ações que constituem as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física frente a inclusão de alunos com deficiência.

O caminho metodológico traçado permitiu vislumbrar diferentes nuances das práticas reveladas de alguns professores:

a) descompromisso com a área, com a educação dos alunos, com a formação continuada, com as discussões que envolvem o sistema educativo e os percalços inerentes ao desempenho da função de alguns professores;

b) desconhecimento do aporte legal que regulamenta a educação e em especial, a Educação Física;

c) desencantos pela profissão, expressos, em geral, pelas denúncias quanto às insatisfações (ou más) condições de trabalho, falta de material/equipamentos específicos, falta de “pulso” por parte da direção e coordenação escolar que, por sua vez, também desconhece os meandros complexos da educação escolar;

d) disparidade/distanciamento, evidente, entre as práticas pedagógicas frente a inclusão de alunos com deficiência e o discurso inclusivo.

Todavia, há cores no horizonte: alguns professores, surpreendentemente, a despeito das condições mencionadas, conseguem manter a sua prática pedagógica dentro dos padrões desejados à construção de um sistema educacional e, neste caso, referente à Educação Física, mais humano, mais sério, mais experiente, mais exitoso e mais inclusivo. Onde, sob a luz da inclusão e por meio dos direitos humanos, o respeito à diversidade pressupõe tolerância para com as diferenças e peculiaridades de cada aluno/pessoa, consolidando na prática os discursos tão acalorados a despeito da inclusão.

A profissão de professor exige imensa versatilidade e capacidade de delinear e desenvolver planos de intervenção em condições muito diferentes das apresentadas nas Políticas Inclusivas e, para isso não basta apenas uma formação acadêmica, faz-se necessária uma formação profissional continuada, reflexiva e coletiva a respeito do processo de inclusão; além de cursos paralelos que mantenham o professor de Educação Física atualizado sobre

novas políticas, metodologias, recursos materiais e processos avaliativos frente a inclusão de alunos com deficiências, evitando sucumbir-se em quixotismos ou modismos.

Convém mencionar, ainda, que as Políticas buscam garantir os direitos de acesso e permanência ao ensino de qualidade no ambiente escolar, equiparação de oportunidades, via processo de inclusão. Entretanto, a construção dessa via de acesso á educação não depende exclusivamente de Políticas, mas sim, das ações e do tratamento destinado ao público alvo da inclusão (alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação ou transtornos funcionais específicos), principalmente, por parte dos professores de cada área do conhecimento, pois, fato de receber o aluno e matriculá-lo na escola não representa uma forma de inclusão.

Para haver inclusão é necessário que haja aprendizagem e participação social, e isso traz a necessidade de rever os conceitos sobre currículo. Este não podendo se resumir apenas aos conteúdos acadêmicos, mas se ampliando a toda e qualquer experiência que favoreça o desenvolvimento dos alunos. Entende-se assim, que a inclusão deve traduzir um conjunto de reflexões e de ações que garantam ingresso, permanência e saída de todos os alunos, devidamente instrumentalizados para a vida em sociedade, em que a escola represente para o aluno, independentemente se for ou não pertencente ao do público alvo da inclusão, um espaço significativo de aprendizagens compartilhadas. Caso contrário, pode-se, a pretexto da promoção da inclusão, confirmar práticas excludentes ou, no mínimo, dissimuladoras de uma realidade que prima pela inclusão, mas efetiva a exclusão. Destarte, acredita-se que construir e cultivar práticas inclusivas não são tarefas simplórias, mas que pressupõe planejar novas formas de atuação, com intencionalidade e ousadia; a fim de que os aspectos criativos do trabalho docente possibilitem novas formas de intervenção, garantindo assim, a participação dos alunos nas aulas de Educação Física, fugindo do discurso retórico e impecável para a prática árdua, difícilíssima, mas de provável execução.

No que tange as práticas pedagógicas da Educação Física, acredita-se que por si são difíceis de serem efetivadas, principalmente pelo contexto histórico a que estão subordinadas. No entanto, é necessário superar a ênfase no discurso das dificuldades e buscar alternativas para que os alunos com deficiência, também, possam participar das propostas de ensino da Educação Física; afinal, a inclusão educacional não é uma escolha, é uma necessidade. Necessidade esta, infelizmente, entendida por muitos profissionais da área da educação como obrigatoriedade.

Acrescenta-se, ainda, que se existe a necessidade de realizar adaptações, relativas à didática, espaço, objetivos, conteúdos e avaliação, para efetivar a inclusão do aluno com

deficiência, que os demais alunos entendam o porquê da existência delas, para que, como colaborar e a importância tanto na vida do aluno com deficiência quanto nas suas vidas

Nestes meandros, seria impossível imaginar uma ação pedagógica, comprometida com o ensino e aprendizagem, sem planejamento, pois, a falta de planejamento das atividades e/ou conteúdos propostos na disciplina de Educação Física acabariam por fomentar aulas sem objetivos, intervenções e processos avaliativos definidos, resultando em práticas pedagógicas destituídas de valor e, conseqüentemente, não promovendo o desenvolvimento de habilidades e competências nos alunos; ou seja, a inexistência de planejamento acarretaria em ações sem referências e objetivos claros.

Diante destes entendimentos, tem-se a certeza que estudar o processo de inclusão de pessoas com deficiência, a partir dos discursos dos professores de Educação Física, possibilitou compreender o momento atual pelo qual passam as escolas públicas e suas possibilidades de inclusão, onde o arsenal de conhecimentos necessários à educação inclusiva está posto em documentos, políticas, pesquisas, livros, propagandas, congressos, simpósios, dentre outros. O grande desafio esbarra, primeiramente, na restrição de conhecimentos, nas dúvidas e inseguranças que os professores têm sobre o processo de inclusão; além da possibilidade (ou seria impossibilidade?) da utilização de toda a gama de recursos desenvolvidos e presentes nos discursos, visando à provisão de ensino de qualidade, para que se promova a educação inclusiva.

Tais desafios, à primeira vista, incongruentes, foram evidenciados nas entrevistas realizadas com os professores de Educação Física, onde surgiram discursos similares e inseguros sobre quem seria o público alvo da inclusão e quais os seus objetivos, percebendo assim, a fragilidade de conhecimentos e fundamentos sobre a temática da inclusão.

Todavia, o que mais chamou-nos a atenção, infelizmente, durante todo o período da realização desta pesquisa, foi constatar o quão é evidente a disparidade entre o discurso e as práticas pedagógicas inclusivas de alguns dos professores de Educação Física. No discurso, todos os professores foram unanimemente inclusivos, citando, até, várias ações utilizadas para efetivar o processo de inclusão de alunos com deficiência; ações estas não evidenciadas no cotidiano de suas práticas pedagógicas.

Obviamente, que não tem-se a pretensão de julgar se as práticas pedagógicas dos professores estão de acordo com o que apregoa o discurso presente na legislação ou em estudos referentes à temática da inclusão; porém, as ações (práticas pedagógicas) dos professores caracterizam a sua postura/atitude e, esta só é válida quando implica em assumir compromissos e não apenas discursos (concepções).

Além disso, é de extrema importância que todo professor, independente de qual área do conhecimento pertença, procure aprimorar-se em assuntos relacionados a inclusão de alunos com deficiência, mesmo que ainda não tenha essa população inserida nas escolas onde leciona; afinal, a inclusão de alunos com deficiência não é mais uma opção educacional, é um direito garantido e, assim, com o andar crescente da inclusão destes alunos no ambiente escolar, o discurso de que a falta de conhecimento é um impeditivo para tal prática torna-se esvaziado, incoerente e ineficaz.

Finalizando, penso que em educação é preciso ousar para que ela se concretize com sucesso. Esta ousadia adicionada à superação traz alegria e satisfação ao efetivar-se no comprometimento com as práticas pedagógicas em qualquer disciplina curricular, apesar das dificuldades encontradas; todavia é imprescindível, tanto quanto óbvio, ter coerência entre discurso e prática inclusiva, pois de nada vale discursar sobre o que não se faz.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, C. M. S.; MUNSTER, M. de A, V. Proposta de inventário de avaliação das condições de inclusão de alunos com deficiências nas aulas de educação física escolar. **II Seminário de Estudos em Educação Física Escolar**. São Carlos: CEEFE/UFSCar, 2008, p. 61-107.
- AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. (Org). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. 5ed. São Paulo: Summus, 1998.
- AQUINO, J. G. A indisciplina e a escola atual. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v 24, n° 2, jul/dez de 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br> Acesso em 04 de agost. de 2011.
- AZEVEDO, E. S.; SHIGUNOV, V. Reflexões sobre as abordagens pedagógicas em Educação Física. In: SHIGUNOV, V.; SHIGUNOV NETO, A.(Orgs). **A formação profissional e a prática pedagógica: ênfase nos professores de Educação Física**. Londrina: O autor, 2001.
- BALEOTTI, L. R.; DEL-MASSO, M. C. S. Diversidade, diferença e deficiência no contexto educacional. In: OLIVEIRA, A. A. S de; OMOTE, S.; GIROTTO, C. R.M. (Orgs). In: **Inclusão escolar: as contribuições da educação especial**. São Paulo: Fundep, 2008.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 5ed. Lisboa, Pt: Edições 70, 2008.
- BARRIGUETI, C. A afetividade: aspectos evolutivos e educacionais. In: GONZÁLES, E. (Cols). **Necessidades educacionais especiais: intervenção psicoeducacional**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- _____. Ensino de primeiro e segundo grau: educação Física pra quê? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 13, n. 02, p. 282-289, 1992.
- _____. Educação Física e Sociologia: novas e velhas questões no contexto brasileiro. In: CARVALHO, Y. M. de; RUBIO, K. **Educação Física e Ciências Humanas**. São Paulo: Hucitec, 2001, p. 155-169.
- BETTI, M.; ZULIANI, P. R. Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v. 01, n° 01, p. 73-81, 2002.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

_____ et al. A prática pedagógica em Educação Física: a mudança a partir da pesquisa-ação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 23, n. 02, p. 09-29, 2002.

BRASIL. Senado Federal. **Decreto Nº 72.425**, de 3 de julho de 1973. Brasília: MEC, 1973.

_____ Senado Federal. **Constituição Federativa do Brasil**. Brasília: Câmara dos Deputados/Coordenação Edições Câmara, 1988.

_____ Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394. 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília: MEC, 1996.

_____ Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física/Ensino Fundamental**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____ Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física/Ensino médio**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1998.

_____ Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes Curriculares de Educação Física para a educação básica**. Brasília: MEC/SEF, 2006a.

_____ **Estatuto da Criança e Adolescente**. Ministério da Saúde. 3ed. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2006b.

_____ Ministério da Educação. Projeto de Lei nº 3.675/04, 06 de fevereiro de 2006. Implementação do ensino fundamental de nove anos. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília: MEC, 2006c.

_____ Secretaria de Educação Especial. **Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva**. Brasília: MEC/SEE, 2008.

_____ Secretaria de Direitos Humanos. **Portaria nº 2.344 de 3 de novembro de 2010**. Brasília, 2010.

BORELLA, D. R. **Atividade Física Adaptada no contexto das Matrizes Curriculares dos Cursos de Educação Física**. São Carlos: UFSCar, 2011. 166. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2011.

BORELLA, D. R.; DENARI, F. E. Afetividade e socialização com elementos facilitadores de inclusão em atividades de ginástica acrobática. **Boletim Brasileiro de Educação Física**: (2007) Disponível em: <http://boletimef>. Acesso em 10 de jul. de 2011.

BURGOS, M. S. **As atividades lúdico-desportivas e sua relação com o desenvolvimento integrado da personalidade em crianças de 7 a 11 anos**. São Paulo: Editora Salamanca Espanha, 1997.

CAMPBELL, D. F.; MAUERBERG-deCASTRO, E. de. Estereótipos e deficiência: Violência, mídia e a cultura da perfeição. In: MAUERBERG-deCASTRO, E. **Atividade Física Adaptada**. Ribeirão Preto: Tecmed, 2005.

CAMPOS, L. A. S. **Os caminhos e descaminhos da Educação Física Escolar**: refletindo sobre o pensamento teórico a partir da prática docente. Campinas: UNICAMP, 2004. Tese de Doutorado - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, 2004.

_____. **Didática da Educação Física**. São Paulo: Fontoura, 2011.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. 4ed. Campinas: Papirus, 1988.

_____. Considerações acerca do conhecimento (re) conhecido pela Educação Física escolar. **Revista Paulista de Educação Física**, nº 1, p. 10-19, 1995.

CIDADE, R. E. A.; FREITAS, P. S. **Noções sobre Educação Física e desportos para portadores de deficiências**: uma abordagem para professores de 1º e 2º grau. Uberlândia: INDESP, 1997.

_____. Introdução á Educação Física e ao desporto para pessoas portadoras de deficiência. Curitiba: UFPR, 2002.

_____. **Introdução à Educação Física Adaptada para pessoas com deficiência**. Curitiba: UTFPR, 2009.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CONADE. Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Decreto nº 5926/04**. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/conade/> Acesso em 23 de jul. de 2011.

CONCEIÇÃO, V. J. S. da; KRUG, H. N. Formação inicial de professores de Educação Física frente à realidade de inclusão escolar. **Revista de Educação Especial**. Santa Maria, v 22, nº 24, p. 237 – 250, 2009.

CONFED. **Confederação Federal de Educação Física**. Disponível em: www.confef.com
Acesso em 12 de jan. de 2012.

CRUZ, G. de C. **Formação continuada de professores de Educação Física em ambiente escolar inclusivo**. Londrina: EDUEL, 2008.

DANTAS, E. H. M.; **Flexibilidade: alongamento e flexionamento**. Rio de Janeiro: Shape, 1989.

DARIDO, S. C. As diferentes abordagens pedagógicas da Educação Física escolar nos últimos concursos para professores da rede estadual. **III Congresso Brasileiro de Educação Motora e II Congresso latino-americano de Educação Motora**. São Paulo: CD ROM, p. 187-194, 2000.

_____. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A: 2003.

DENARI, F. E. Percorrendo trilhas, (re) interpretando o mundo: a formação docente para uma educação (mais) inclusiva. In: DENARI, F. E. (Org.). **Igualdade, diversidade e uma educação (mais) inclusiva**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FALKENBACH, A. P. et al. Inclusão de crianças com necessidades especiais nas aulas de Educação Física na educação infantil. In: FALKENBACH, A. P. (Org). **Inclusão: perspectivas para as áreas da Educação Física, saúde e educação**. Jundiaí: Foutoura, 2010.

FARIAS, G. O.; SHIGUNOV, V; NASCIMENTO, J. V; Formação e desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física. In: SHIGUNOV, V; NETO, S. A.; (Orgs). **A formação profissional e a prática pedagógica: ênfase nos professores de educação física**. Londrina: O autor, 2001.

FIORINI, M. L. S. **Concepção do professor de Educação Física sobre inclusão do aluno com deficiência**. Marília: UNESP, 2011, 143 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, 2011.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. Campinas: Scipione, 1989.

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

GALLARDO, J. S. P. **Educação física escolar: do berçário ao ensino médio.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

GHIRALDELLI Jr, P. **Educação Física progressista:** São Paulo: Loyola, 1988.

GOFFMAN, E. **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GORGATTI, M. G; COSTA, R. F. (Orgs) **Atividade física adaptada:** qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais. Barueri: Manole, 2008.

GONZÁLES, E. **Necessidades Educacionais específicas:** intervenção psicoeducacional. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GUERIERO, D. A.; P. F. de ARAÚJO. Educação Física Escolar ou esportivização escolar? **Revista Digital Efdeports:** Buenos Aires, ano 10, nº 78, nov. de 2004. Disponível em: <http://www.efdeportes.com>. Acesso em 24 de jul. de 2011.

HAYDT, R. C. **Curso Geral de Didática Geral.** 7ed. São Paulo: Ática, 2000.

HURTADO, J. G. **O ensino da Educação Física:** uma abordagem didática. 3ed. Porto Alegre: Prodil, 1988.

JANNUZZI, G. S. de M. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores e associados, 2004.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** Campinas: Papirus, 2003.

KUNZ, E. O esporte enquanto fator determinante da Educação Física. **Revista Contexto & Educação,** v. 15, p. 63-73, 1989.

_____. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** Ijuí: Unijuí, 1994.

KUENZER, A. Z. **A formação dos profissionais da educação:** proposta de diretrizes curriculares nacionais da educação brasileira. Brasília: Artes Médicas, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

MAHL, E. M. **O processo de avaliação em Educação Física no ensino fundamental séries iniciais da rede pública municipal de Itaipulândia, Paraná.** São Miguel do Iguaçu: FAESI, 2008, 127 p. Trabalho de Conclusão de Curso – Faculdade de Ensino Superior do Iguaçu, São Miguel do Iguaçu, Paraná, 2008.

MAHL, E.; DENARI, F. E. Educação Física e inclusão: quais as efetivas práticas pedagógicas dos professores de Educação Física? **III Congresso Brasileiro de Educação Especial e IV Encontro Nacional dos Pesquisadores em Educação Especial**. São Carlos: EDUFSCar, CD ROM, 2010.

MAHL, E.; BORELLA, D. R.; STORCH, J. A. formação inicial em Educação Física: prepara-se o futuro professor para avaliar? **IV Congresso Regional de Educação Física e IX Encontro de pesquisa em Educação Física**. Marechal Cândido Rondon: UNIOESTE, CD ROM, 2010.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. 5ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MANOEL, E. J. Desenvolvimento motor: Implicações para a Educação Física escolar. **Revista Paulista de Educação Física**. V. 1, n. 08, p. 82-97, 1994.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a entrevista para a pesquisa social em Educação Especial: em estudos sobre a análise de dados. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. **Pesquisa e Educação Especial: mapeando produções**. Vitória: UFES, 2006.

MAUERBERG-deCASTRO, E. Realizações e perspectivas na área de Atividade Física Adaptada e contribuições da área do comportamento motor. **Revista da SOBAMA**. Rio Claro: v.7, nº 1, p. 33 – 40, 2002.

_____. **Atividade Física Adaptada**. Ribeirão Preto: Tecmed, 2005.

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

MEDINA, J. P. S.. **A Educação Física cuida do corpo... e “mente”**. Campinas: Papyrus, 1983.

MILANEZ, S. G. Deficiência intelectual: conhecimentos para uma prática educacional inclusiva. In: OLIVEIRA, A. A. S de; OMOTE, S.; GIROTTO, C. R.M. (Orgs). **Inclusão escolar: as contribuições da educação especial**. São Paulo: Fundep, 2008.

MINAYO, M. C. de S. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 2ed. SÃO PAULO: ABRASCO, 2003.

MIZUKAMI, M. da G. N. Formação de professores, conhecimento da docência e casos de ensino. In: REALI, A. M. de M. R; MIZUKAMI, M. da G. N.(Orgs). **Formação de professores: práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EDUFSCar, 2002.

MOREIRA, C. E. Educação Física no ensino fundamental: a (re) construção dos significados. In: MOREIRA, C. E. (Org). **Educação Física Escolar: Desafios e propostas**. Jundiaí: Fontoura, 2004.

NASCIMENTO, D. M. A construção do saber escolar no contexto de uma escola organizada em ciclos: o discurso pedagógico construído no cotidiano. **Revista Teias**: Rio de Janeiro, ano 7, nº 13-14, dez. de 2006. Disponível em: <http://Revistateias.com>. Acesso 27 de jul. de 2011.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte editora, 2009.

NÓVOA, A; CAVACO, M. H. **Profissão professor**. 2ed. Portugal: Porto Editora, 2003.

OLIVEIRA, A. A. S. A política de formação de professores para a educação especial: a ausência de diretrizes ou uma política anunciada? In: PINHO, S. Z de. (Org). **Formação de educadores o papel do educador e sua formação**. São Paulo: UNESP, 2009.

OLIVEIRA, N. A. R. de. **A HTPC como espaço de formação**: uma possibilidade. São Paulo: PUC, 2011, 124 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, A. S. S.; SILVA, N. C. B. Inclusão escolar e formação de professores: a ressignificação da escola e sociedade. In: DENARI, F. E. (Org.). **Igualdade, diversidade e uma educação (mais) inclusiva**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008.

OLIVEIRA, F. I. W de; PROFETA, M. da SILVA. Educação inclusiva e alunos com necessidades especiais. In: OLIVEIRA, A. A. S de; OMOTE, S.; GIROTTO, C. R.M. (Orgs). **Inclusão escolar: as contribuições da educação especial**. São Paulo: Fundep, 2008.

OMOTE, S. Diversidade, educação e sociedade inclusiva. In: OLIVEIRA, A. A. S de; OMOTE, S.; GIROTTO, C. R.M. (Orgs). **Inclusão escolar: as contribuições da educação especial**. São Paulo: Fundep, 2008.

PEDRINELLI, V. J; VERENGUER, R. C. Educação Física Adaptada: Introdução ao universo das possibilidades. In: GORGATTI, M. G; COSTA, R. F. (Orgs) **Atividade física adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais**. Barueri: Manole, 2008.

PERES, L. S. O profissional de Educação Física: reflexos na sua formação e perspectivas de mudança. In: PERES, L. S. (Org) **Práticas pedagógicas em Educação Física: sonhando com mudanças**. Cascavel: Os autores, 2008.

PIRES, J. A questão ética frente às diferenças: uma perspectiva da pessoa como valor. In: MARTINS, L.A. R.; PIRES, G. N. L.; MELO, F. R. L. V (Orgs). **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis: Vozes, 2006, p. 78-94.

RODRIGUES, D. A Educação Física perante a educação inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. **Revista da Educação Física**: UEM, Brasil, 14 maio de 2003. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3649/2515>>. Acesso em: 01 jun. 2010.

_____. Dez ideias (mal) feitas sobre Educação Inclusiva. In: RODRIGUES, D. (Org). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre educação inclusiva. São Paulo: Summus Editorial, 2006, p. 299 - 318.

ROSADAS, S. C. de. **Educação Física e prática pedagógica**: portadores de deficiência mental. Vitória: UFES. Centro de Educação Física e Desportos, 1994.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALGADO, S. da S. Inclusão e processos de formação. In: SANTOS, M. P. dos; PAULINO, M. M. **Inclusão em educação**: culturas, políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2006.

SAMPIERI, R.H.; COLLADO, C. H.; LUCIO. P. B. **Metodologia da Pesquisa Científica**. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SANCHES NETO, L. **Educação Física Escolar**: uma proposta para o componente curricular da 5ª a 8ª séries no ensino fundamental. Rio Claro: UNESP, 2003. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, São Paulo, 2003.

SANTOS, J. M. F dos. Dimensões e diálogos de exclusão: um caminho para a inclusão. In: SANTOS, M. P. dos; PAULINO, M. M. **Inclusão em educação**: culturas, políticas e práticas pedagógicas. São Paulo: Cortez, 2006.

SASSAKI, R. K. Deficiência mental ou deficiência intelectual. **Laboratório de Acessibilidade**: Campinas, dez. de 2004. Disponível em: <http://lab.bc.unicamp.br:8080/lab/links-uteis/acessibilidade-e-inclusao/textos/deficiencia-mental-ou-deficiencia-intelectual/>. Acesso em 24 de jan. de 2012.

_____. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, ano 5, nº 24, jan./fev. 2006, p. 6-9.

SEABRA Jr, L. et al. Educação Física Escolar e inclusão: de que estamos falando?. **Revista Digital Efdeports**: Buenos Aires, ano 10, nº 73, jun. de 2004. Disponível em: <http://www.efdeportes.com>. Acesso em: 06 de jul. de 2011.

SERRA, D. Inclusão e ambiente escolar. In: SANTOS, M. P. dos; PAULINO, M. M. (Orgs). **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, R. de C. da. O desenvolvimento da autonomia em sala de aula: uma experiência com professores e alunos. **Revista Profissão Docente Online**: Uberaba, n° 10, v. 04, jan/abril de 2004. Disponível em: <http://www.uniube.br/propepe/mestrado/revista/vo104/10/art02.htm>. Acesso em 03 de agosto de 2011.

SILVA, R. V. de S.; CARMO, A. A. do. Aspectos históricos e filosóficos da deficiência. In: BRASIL. Secretaria de Educação. **Caderno texto do curso de Educação Física Adaptada**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEE, 2004.

SEE/SP. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo**. Educação Física. São Paulo: SEE, 2008.

SILVA, R. de F.; SEABRA Jr, L.; ARAÚJO, P. F. de. **Educação Física Adaptada no Brasil: da história à inclusão educacional**. São Paulo: Phorte, 2008.

SILVA, R. de F.; ARAÚJO, P. F. de. DUARTE, E. **Inclusão educacional: uma roupa nova para um corpo velho**. **Revista Digital Efdeports**. Buenos Aires, ano 10, n° 69, fev. de 2004. Disponível em: <http://www.efdeportes.com>. Acesso em 04 de jun. de 2011.

SOARES, C. L. Parâmetros Curriculares Nacionais e a Educação Física. In: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (Orgs). **Educação Física Escolar frente à LDB e aos PCNs**. Ijuí: Sedigraf, 1997.

SOUZA JR, M. O saber e o fazer pedagógico: a Educação Física como componente curricular...? Isso é história? Recife: EDUPE, 1999.

SOLER, R.. **Educação física inclusiva na escola: em busca de uma escola plural**. Rio de Janeiro: Sprint, 2009.

TANI, G. **Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. 2ed. São Paulo: EPU/EDUSP, 1987.

TAVARES, M. C. G. C. F. **Imagem corporal: conceito e desenvolvimento**: Barueri: Manole, 2003.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 5ed. Porto alegre: Artmed, 2007.

TREMEA, V. S.; BELTRAME, T. S. A criança com síndrome de Down e sua inclusão nas aulas de Educação Física: um estudo de caso. In: RODRIGUES, D.; KREBS, R.; FREITAS,

S. N. (Orgs). **Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais**. Santa Maria: UFSM, 2005.

UNESCO. Ministério da Educação de Jomtien. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: UNESCO, 1990.

_____. Ministério da Educação da Guatemala. **Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**. Guatemala: UNESCO, 2001.

_____. Ministério da Educação e Ciência da Espanha. **Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área da necessidade educativas especiais**. Conferência Mundial sobre as necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Espanha: UNESCO, 1994.

VASCONCELOS, C. dos S. Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico. 13ed. São Paulo: Libertad, 2004.

VILELAS, J. **Investigação**: o processo de construção do conhecimento. Lisboa: Edições Sílabo Ltda, 2009.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar? Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A
ROTEIRO DO DIÁRIO DE CAMPO

ROTEIRO DO DIÁRIO DE CAMPO

Observação nº _____

Escola: _____

Professor (a): _____

Série e Turma: _____

Aluna (o): _____

Caracterização e Tipologia da deficiência: _____

Data: ____/____/2011 Horário: _____

Observadora: _____

1) Características ambientais da escola, da sala de aula, da quadra esportiva e/ou ginásio de esportes (infraestrutura); acessibilidade aos banheiros, bebedouros, salas de aula, etc:

2) Conteúdos trabalhados na aula:

3) Materiais didáticos utilizados durante a aula e estado de conservação:

4) Características dos alunos (faixa etária, número total de alunos, número de alunos do sexo feminino e masculino, nível de participação na aula, atitudes, comportamentos mais evidenciados, atitudes para com o (s) aluno (s) com deficiência)

5) Observações sobre o (s) aluno (s) com deficiência:

6) Desenvolvimento da aula (descrição detalhada desde o início até o término da aula):

7) Observação livre das ações (práticas pedagógicas) do professor (a) frente à inclusão do aluno com deficiência. Podem ser registradas as ações do professor durante o decorrer da aula também.

8) Informações complementares:

APÊNDICE B
ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

EXPERIÊNCIAS RELACIONADAS À PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

- O que você entende por prática pedagógica?
- Como você define seu comprometimento com as práticas pedagógicas em Educação Física?
- Quais materiais e/ou recursos auxiliam em sua prática pedagógica?
- Quais as maiores dificuldades encontradas, por você, nas práticas pedagógicas em Educação Física?
- Quais as maiores facilidades encontradas, por você, nas práticas pedagógicas em Educação Física?

ENTENDIMENTOS SOBRE INCLUSÃO

- O que você entende por inclusão?
- Você é a favor ou contra o processo de inclusão? Por quê?
- Como é este processo em sua prática pedagógica, ou seja, quais suas ações visando a inclusão?.
- Quais são suas ações visando a inclusão dos alunos que você considera público-alvo da inclusão?
- Quais as maiores dificuldades encontradas para a inclusão nas aulas de Educação Física?
- Quais as maiores facilidades encontradas para a inclusão nas aulas de Educação Física?

ENTENDIMENTOS SOBRE DEFICIÊNCIA

- Como você definiria deficiência e quais conhece?
- Onde deve estudar o aluno com deficiência? Por quê?
- Você planeja suas aulas visando a inclusão dos alunos com deficiência? Como faz isso?
- Quais as formas de registro de suas aulas?
- Você recebe orientações no planejamento de suas aulas visando a inclusão dos alunos com deficiência?
- A Secretaria de Educação do estado, a Diretoria de Ensino, a direção ou coordenação de sua escola oferecem orientações, cursos ou materiais auxiliando na efetivação da inclusão de alunos com deficiência?
- Existe algum material pedagógico que auxilia sua prática pedagógica frente à inclusão de alunos com deficiência?

- Quais suas ações durante as aulas visando a inclusão dos seus alunos com deficiência?
- Os alunos com deficiência podem realizar qualquer atividade nas aulas de Educação Física?
Por quê?
- Os alunos com deficiência apresentam diagnósticos clínicos?
- Existe preconceito por parte dos alunos sem deficiência para com os alunos com deficiência? Como você age frente a isso?
- Você acredita que existe disparidade/distanciamento entre a prática e o discurso da legislação da inclusão nas aulas de Educação Física? Por que isso acontece?
- E você também apresenta essa disparidade entre a prática pedagógica e o discurso sobre inclusão? Por quê?

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA FRENTE À INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

- Na sua formação inicial em Educação Física foram abordados temas relacionados à inclusão?
- E sobre deficiência?
- Você acredita que temas sobre inclusão, deficiência, dificuldades e facilidades encontradas para o processo de inclusão deveriam ser abordados na formação inicial?
- Você busca conhecimentos relacionados a inclusão de alunos com deficiência? Quais e como?
- Deveria ser ofertados cursos de formação continuada aos professores de Educação Física sobre a inclusão de alunos com deficiência?

FINALIZAÇÕES

- Você gostaria de tecer mais algum comentário sobre sua prática pedagógica em Educação Física frente à inclusão de alunos com deficiência, ou qualquer outro assunto?

AGRADECIMENTOS

APÊNDICE C

**ROTEIRO DE ALGUMAS AÇÕES QUE PODEM (OU NÃO) SER APRESENTADAS
DURANTE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO
FÍSICA FRENTE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**

ROTEIRO DE ALGUMAS AÇÕES QUE PODEM (OU NÃO) SER APRESENTADAS DURANTE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA FRENTE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

<p>() Demonstra entusiasmo, alegria, bom humor, disposição.</p> <p>() Interessou-se pelos alunos e pelas atividades realizadas por eles durante as aulas, auxiliando-os e monitorando as atividades.</p> <p>() Monitorou ativamente a aula, sem realizar outras atividades durante este período.</p> <p>() Elogiava os esforços de seus alunos, encorajando-os a darem o seu melhor</p> <p>() Apresentou domínio de si, não se perturbando facilmente com os alunos.</p> <p>() Revelou compreensão, simpatia e paciência no tratamento para com os alunos.</p> <p>() Demonstrou ser honesto, imparcial e objetivo no que diz respeito ao tratamento com os alunos.</p> <p>() Não tratou de maneira diferenciada os alunos com deficiência</p> <p>() Se algum aluno, com ou sem deficiência, não quer participar das atividades ou apresenta limitação para sua realização, propôs outra atividade.</p> <p>() Estimulou a participação dos alunos nas atividades propostas.</p> <p>() Incentivou a participação dos alunos com deficiência nas atividades propostas.</p>	<p>() Demonstra apatia, tristeza, aborrecimento, cansaço, pessimismo.</p> <p>() Pareceu não dar nenhum interesse aos alunos e nem as atividades, deixando os alunos a vontade.</p> <p>() Não monitorou ativamente a aula, realizando outras atividades durante este período.</p> <p>() Não elogiava os alunos, demonstrando rigorismo exagerado</p> <p>() Descontrolou-se facilmente durante a aula.</p> <p>() Revelou-se impaciente e distante nas relação afetivas entre professor-aluno.</p> <p>() Demonstrou demasiadamente ser sério, sarcástico e parcial no que diz respeito ao tratamento com os alunos.</p> <p>() Tratou com piedade, preconceito, isolamento, insegurança ou receio os alunos com deficiência.</p> <p>() Não propôs atividades para o aluno com deficiência, quando este recusou-se ou teve limitações nas atividades.</p> <p>() Não estimulou a participação dos alunos nas atividades propostas, permitindo que alguns ficassem sem realizá-las.</p> <p>() Demonstrou preferência pela não participação do aluno com deficiência nas atividades.</p> <p>() Teceu poucos comentários sobre as atividades propostas</p> <p>() Forneceu fatos, teceu comentários e opiniões sobre os conteúdos e métodos propostos.</p>	<p>() Encorajou os alunos a tomarem suas próprias decisões.</p> <p>() Pediu a opinião e/ou sugestões dos alunos sobre as atividades ou atitudes a serem tomadas no decorrer das aulas e acatou as pertinentes.</p> <p>() Demonstrou apresentar conhecimento sobre inclusão escolar e como atuar com alunos com deficiência.</p> <p>() Demonstrou ser a favor da inclusão escolar de alunos com deficiência.</p> <p>() Corrigiu atitudes consideradas preconceituosas ou de cunho pejorativo, explicando sobre as questões que as envolvem.</p> <p>() Demonstrou planejar suas atividades para a aula.</p> <p>() Apresentou consciências das diferenças individuais de seus alunos, respeitando suas limitações.</p> <p>() Demonstrou apresentar conhecimento das limitações de seus alunos com deficiência.</p> <p>() Assegurou a disciplina (atenção a aula) da turma através do diálogo, mas sem ridicularizar o aluno.</p> <p>() Estimulou a aprendizagem de seus alunos com o auxílio de materiais diferenciados.</p> <p>() Apresentou os conteúdos de maneira clara e objetiva.</p> <p>() Explicou novamente o conteúdo se o aluno não compreendeu-o.</p>	<p>() Não demonstrou esforço algum em encorajar seus alunos a darem o melhor.</p> <p>() Não pediu a opinião e/ou sugestões dos alunos sobre as atividades ou atitudes a serem tomadas no decorrer das aulas</p> <p>() Demonstrou não apresentar conhecimento sobre inclusão escolar e como atuar com alunos com deficiência.</p> <p>() Demonstrou ser contra a inclusão escolar de alunos com deficiência.</p> <p>() Pouco corrigiu as atitudes preconceituosas e de cunho pejorativo, fingindo muitas vezes nem percebê-las.</p> <p>() Demonstrou não planejar suas atividades, carecendo de organização.</p> <p>() Demonstrou não ter consciência das limitações, problemas e necessidades de seus alunos.</p> <p>() Demonstrou apresentar conhecimento das limitações de seus alunos com deficiência.</p> <p>() Apresentou dificuldade em manter a disciplina da turma, acabando por ridicularizar o aluno, utilizando-se de castigos, ameaças ou alteração na voz.</p> <p>() Não utilizou materiais diferenciados para estimular a aprendizagem de seus alunos.</p> <p>() As demonstrações e as explicações foram pouco claras e objetivas.</p> <p>() Se o aluno apresentou dificuldade em compreender a atividade não a explicou novamente, ou a fez de mau grado.</p>
--	---	--	---

APÊNDICE D
TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AS DIREÇÕES DAS
ESCOLAS

TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AS DIREÇÕES DAS ESCOLAS

Eu, Eliane Mahl, pós-graduanda em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e responsável pelo projeto de pesquisa intitulado “*Práticas pedagógicas dos professores de Educação Física frente à inclusão de alunos com deficiência*”, que tem por objetivo investigar as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física do ensino fundamental anos finais da rede pública estadual de ensino frente à inclusão de alunos com deficiência, sob a orientação da Professora Doutora Fátima Elisabeth Denari, asseguro que as informações obtidas durante as entrevistas com os professores, bem como as observações, fotografias e filmagens das práticas pedagógicas destes professores serão mantidas em sigilo.

Ressalto, ainda, que ao realizar as filmagens das práticas pedagógicas dos professores de Educação Física, os alunos consequentemente aparecerão nas mesmas, porém como não são o foco da pesquisa e conforme prega o Artigo 17 do Estatuto da Criança e Adolescente⁴², suas identidades e imagens serão preservadas, ou seja, na projeção da filmagem as imagens dos alunos serão desfocadas para que não seja possível a identificação dos mesmos.

No entanto, todas as informações coletadas durante a entrevista e durante as observações das práticas pedagógicas dos professores poderão ser utilizadas para fins de pesquisa científica, desde que a privacidade, integridade e identidade dos professores e alunos sejam respeitadas.

Em caso de descumprimento deste termo a pessoa responsável pela direção desta escola poderá recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), localizada na Rodovia Washington Luiz, Km 235, Caixa Postal 676, CEP 13565905, São Carlos, São Paulo, Brasil, Telefone (16) 3351-8110, Endereço eletrônico <http://cephumanos.ufscar.br>.

Data:

Assinatura da pesquisadora

⁴²Art. 17 O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais (BRASILb, 2006, p. 13).

APÊNDICE E
TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PROFESSORES
DE EDUCAÇÃO FÍSICA

TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Eu, professor (a) _____ portador do RG _____ declaro ser de meu interesse e inteira vontade a participação no projeto de pesquisa intitulado “*Práticas pedagógicas dos professores de Educação Física frente à inclusão de alunos com deficiência*” realizado na Diretoria Regional de Ensino de _____, sob a responsabilidade da pós-graduanda Eliane Mahl e sob a orientação da Professora Doutora Fátima Elisabeth Denari.

É de meu conhecimento que este estudo será desenvolvido em caráter de pesquisa científica, apresentando os seguintes objetivos:

- Investigar as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física do Ensino Fundamental anos finais da rede pública estadual de ensino frente à inclusão de alunos com deficiência;
- Averiguar qual a compreensão ou conceituação dos professores de Educação Física da rede pública estadual de ensino sobre prática pedagógica;
- Identificar as opiniões e atitudes dos professores de Educação Física da rede pública estadual de ensino frente ao processo de inclusão de alunos com deficiência, observando se estas influenciam em suas práticas pedagógicas;
- Investigar os documentos que norteiam as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física da rede pública estadual de ensino e o que contemplam estes documentos;
- Contrastar o discurso dos professores de Educação Física com suas práticas pedagógicas frente à inclusão de alunos com deficiência.

A justificativa da realização de tal projeto baseia-se na busca de mudanças nas práticas pedagógicas dos professores de Educação Física frente ao processo de inclusão de alunos com deficiência na rede pública de ensino, principalmente no anos finais do ensino fundamental.

Estou ciente de que antes do início das observações não participantes e filmagens, deverei passar por uma entrevista com a pesquisadora, sendo que nesta entrevista constarão perguntas relacionadas a minha formação inicial e continuada, experiências relacionadas às práticas pedagógicas em Educação Física e inclusão, e caracterização de minhas práticas pedagógicas.

As informações obtidas durante as entrevistas e observações serão mantidas em sigilo e não poderão ser consultadas outras pessoas sem minha prévia e devida autorização. No

entanto, todas as informações coletadas durante a entrevista e durante as observações de minha prática pedagógica poderão ser utilizadas para fins de pesquisa científica, desde que minha privacidade, integridade e identidade sejam respeitadas.

Fui informada (o) de que as entrevistas e as minhas práticas pedagógicas serão gravadas, fotografadas e filmadas, a fim de registrar cada etapa da pesquisa e autorizo posteriores divulgações da mesma, sendo resguardado o sigilo a identidade pessoal.

Tenho assegurada a liberdade de abandonar a pesquisa em qualquer momento que acreditar ser conveniente.

Li e entendi as informações precedentes, bem como discuti o processo decorrente deste estudo junto a responsável pelo mesmo, sabendo que quaisquer dúvidas que venha a ocorrer, serão prontamente esclarecidas pela pesquisadora responsável e em caso de possíveis denúncias de descumprimento deste termo poderei recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos.

A pesquisadora informou-me que a Pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), localizada na Rodovia Washington Luiz, Km 235, Caixa Postal 676, CEP 13565905, São Carlos, São Paulo, Brasil, Telefone (16) 3351-8110, Endereço eletrônico <http://cephumanos.ufscar.br>.

Informações da Pesquisadora:

Nome: Eliane Mahl

Endereço: Alameda dos Crisântemos, Edifício Wadh Cury, N° 80, Apt 22, Cidade Jardim, São Carlos, São Paulo.

Telefone: (16) 91719425 e (16) 81855535

Endereço eletrônico: do_mahl@hotmail.com

Assinatura da pesquisadora

Assinatura do participante da pesquisa

APÊNDICE F
DECLARAÇÃO PARA AS ESCOLAS

DECLARAÇÃO PARA AS ESCOLAS

Declaramos para os devidos fins que *Eliane Mahl*, aluna do Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), está autorizada pela Diretoria de Ensino da região de _____ a realizar coleta de dados nas escolas estaduais da rede pública pertencentes a esta Diretoria, sendo que sua pesquisa refere-se as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física frente à inclusão de alunos com deficiência, sob a orientação da professora Doutora Fátima Elisabeth Denari. Ressalta-se que os sujeitos da pesquisa (professores de Educação Física) têm a liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma, e os mesmos devem ainda receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado.

Por ser expressão de verdade, assinamos.

Nome
Diretora Regional de Ensino

Nome
Supervisor de Ensino

Nome
PCOP de Educação Especial

Data:

APÊNDICE G
TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PAIS E/OU
RESPONSÁVEIS PELOS ALUNOS

**TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PAIS E/OU
RESPONSÁVEIS PELOS ALUNOS**

Eu, _____ portador do RG _____
declaro ser pai/mãe ou responsável pela (o) aluna (o) _____ e
autorizo sua participação no projeto de pesquisa intitulado “*Práticas pedagógicas dos
professores de Educação Física frente a inclusão de alunos com deficiência*” realizado na
Diretoria Regional de Ensino de _____, sob a responsabilidade da pós-
graduanda Eliane Mahl e sob a orientação da Professora Doutora Fátima Elisabeth Denari.

É de meu conhecimento que este estudo será desenvolvido em caráter de pesquisa
científica, objetivando investigar as práticas pedagógicas dos professores de Educação
Física do ensino fundamental anos finais da rede pública estadual de ensino frente a
inclusão de alunos com deficiência.

Estou ciente de que serão realizadas filmagens das práticas pedagógicas dos
professores de Educação Física na escola _____ a
fim de registrar as ações do (a) professor (a) _____

Todavia, os alunos aparecerão nestas filmagens; porém como não são o foco da
pesquisa e conforme prega o Artigo 17 do Estatuto da Criança e Adolescente⁴³, suas
identidades e imagens serão preservadas; ou seja, na projeção da filmagem as imagens dos
alunos serão desfocadas para que não seja possível a identificação dos mesmos.

Li e entendi as informações precedentes, sendo que fui informada (o) que quaisquer
dúvidas que venha a ocorrer, serão prontamente esclarecidas pela direção, coordenação da
escola, professor (a) de Educação Física ou, ainda, pela de pesquisadora responsável e, em
caso de possíveis denúncias de descumprimento deste termo poderei recorrer ao Comitê de
Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar),
localizada na Rodovia Washington Luiz, Km 235, Caixa Postal 676, CEP 13565905, São
Carlos, São Paulo, Brasil, Telefone (16) 3351-8110, Endereço eletrônico
<http://cephumanos.ufscar.br>.

⁴³Art. 17 O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais (BRASIL, 2006, p. 13).

Informações da escola:

Escola Estadual _____

Endereço: _____

Telefones para contato: _____

Endereço eletrônico: _____

Diretor (a): _____

Supervisor (a): _____

Professor (a) de Educação Física: _____

Informações da Pesquisadora:

Nome: Eliane Mahl

Endereço: Alameda dos Crisântemos, Edifício Wadh Cury, N° 80, Apt 22, Cidade Jardim, São Carlos, São Paulo.

Telefone: (16) 91719425 e (16) 81855535

Endereço eletrônico: do_mahl@hotmail.com_____
Assinatura do pai/mãe e/ou responsável_____
Assinatura do (a) aluno (a)

_____, ____ de _____ de 2011.

APÊNDICE H
CRONOGRAMA DA COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

ANEXOS

ANEXO A
PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS
 Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676
 CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil
 Fones: (016) 3351-8028 Fax (016) 3351-8025 Telex 162369 - SCUF - BR
cephumanos@power.ufscar.br <http://www.propp.ufscar.br>

Parecer Nº. 494/2010

Título do projeto: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA FRENTE À INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Área de conhecimento: 7.00 - Ciências Humanas / 7.08 - Educação

Pesquisador Responsável: ELIANE MAHL

Orientador: FATIMA ELISABETH DENARI

CAAE: 5032.0.000.135-10 **Processo número:** 23112.003978/2010-35 **Grupo:** III

Análise da Folha de Rosto

Apresenta-se adequada.

Descrição sucinta dos objetivos e justificativas

Os objetivos são claros.

Metodologia aplicada

A metodologia apresenta-se adequada à temática, mas ressalta-se a necessidade de realmente desfocar a imagem dos alunos.

Identificação de riscos e benefícios

A pesquisadora reconhece a possibilidade de riscos mínimos e está preparada para agir.

Forma de recrutamento

A forma de recrutamento está legalmente correta.

Cronograma

O cronograma atende as necessidades do projeto.

Orçamento financeiro detalhado

As despesas são por conta do pesquisador.

Adequação do TCLE

O TCLE é adequado.

Identificação dos currículos dos participantes da pesquisa

Adequados à pesquisa proposta.

Conclusão

O projeto atende a Resolução 196/96. **Aprovado.**

Normas a serem seguidas:

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 – Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.3.z), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa (Item V.3) que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS

Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676

CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil

Fones: (016) 3351-8028 Fax (016) 3351-8025 Telex 162369 - SCUF - BR

cephumanos@power.ufscar.br<http://www.propq.ufscar.br>

enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.

- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97, item III.2.e).

- Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente dentro de 1 (um) ano a partir desta dada e ao término do estudo.

São Carlos, 7 de dezembro de 2010.



Prof. Dr. Daniel Vendruscolo
Coordenador do CEP/UFSCar

ANEXO B

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO EM SERES HUMANOS



MINISTÉRIO DA SAÚDE
Conselho Nacional de Saúde
Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS				FR - 373964	
Projeto de Pesquisa PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA FRENTE À INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA					
Área de Conhecimento 7.00 - Ciências Humanas - 7.08 - Educação				Grupo Grupo III	Nível
Área(s) Temática(s) Especial(s)					Fase Não se Aplica
Unitermos Educação Especial; Educação Física; Práticas Pedagógicas; Inclusão.					
Sujeitos na Pesquisa					
Nº de Sujeitos no Centro 15	Total Brasil 15	Nº de Sujeitos Total 15	Grupos Especiais		
Placebo NÃO	Medicamentos HIV / AIDS NÃO	Wash-out NÃO	Sem Tratamento Específico NÃO	Banco de Materiais Biológicos NÃO	
Pesquisador Responsável					
Pesquisador Responsável Eliane Mahl			CPF 039.145.659-85	Identidade 76352445	
Área de Especialização EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR			Maior Titulação ESPECIALIZAÇÃO	Nacionalidade BRASILEIRA	
Endereço ALAMEDA DOS CRISÂNTEMOS, EDIFÍCIO WADH CURY, Nº 80			Bairro CIDADE JARDIM	Cidade SÃO CARLOS - SP	
Código Postal 13566-550	Telefone /(16) 91719425		Fax	E-mail do_mahl@hotmail.com	
Termo de Compromisso					
Declaro que conheço e cumpro os requisitos da Res. CNS 196/96 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não.					
Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. _____					
Data: ____/____/____			Assinatura		
Instituição Onde Será Realizado					
Nome			CNPJ	Nacional/Internacional Nacional	
Unidade/Órgão Diretoria Regional de Ensino de _____			Participação Estrangeira NÃO	Projeto Multicêntrico NÃO	
Endereço			Bairro	Cidade	
Código Postal	Telefone		Fax	E-mail	
Termo de Compromisso					
Declaro que conheço e cumpro os requisitos da Res. CNS 196/96 e suas complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.					
Nome: _____					
Data: ____/____/____			Assinatura		
Vinculada					
Nome Universidade Federal de São Carlos - UFSCar - SP			CNPJ 45.358.058/0001-40	Nacional/Internacional Nacional	
Unidade/Órgão Programa de Pós-graduação em Educação Especial			Participação Estrangeira NÃO	Projeto Multicêntrico NÃO	
Endereço Rodovia Washington Luís, Km 235			Bairro Centro	Cidade São Carlos - SP	
Código Postal 13565905	Telefone 16 33518110		Fax 16 33613176	E-mail cephumanos@power.ufscar.br	
Termo de Compromisso					
Declaro que conheço e cumpro os requisitos da Res. CNS 196/96 e suas complementares.					
Nome: _____					
Data: ____/____/____			Assinatura		