

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

**RODAS DE CONVERSA: UMA PROPOSTA PARA APRIMORAR A PRÁTICA
DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

André Eduardo Marques

SÃO CARLOS/SP
2013

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

**RODAS DE CONVERSA: UMA PROPOSTA PARA APRIMORAR A PRÁTICA
DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

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 a obtenção do título de Mestre em Educação Especial, sob a orientação da Professora Doutora Fátima Elisabeth Denari.

SÃO CARLOS/SP
2013

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

M357rc

Marques, André Eduardo.

Rodas de conversa : uma proposta para aprimorar a prática docente em educação física escolar / André Eduardo Marques. -- São Carlos : UFSCar, 2013.

124 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2013.

1. Educação especial. 2. Educação física escolar. 3. Inclusão. 4. Rodas de conversa. I. Título.

CDD: 371.9 (20^a)



Banca Examinadora de Dissertação de Mestrado de **André Eduardo Marques**.

Profa. Dra. Fátima Elisabeth Denari
(UFSCar)

Ass. Alleani

Prof. Dr. Glauco Nunes Souto Ramos (UFSCar)

Ass. Glauco

Profa. Dra. Marli Nabeiro
(UNESP/Bauru)

Ass. Marli Nabeiro

Agradecimentos

A todos os meus familiares pelo amor transmitido, pelo apoio durante toda minha formação acadêmica e por terem me incentivado nas horas em que precisei.

À minha companheira, amada e querida Regiane, pela compreensão das horas dedicadas a pesquisa, e por estar ao meu lado, sempre apoiando e incentivando meu desenvolvimento acadêmico.

À orientadora e amiga querida Prof^a Fátima E. Denari por ter aceito trabalhar comigo, por ter me motivado a pesquisar e pelos ensinamentos, graças à paciência, ao carisma e à competência que possui.

Aos professores Glauco Nunes Souto Ramos e Marli Nabeiro pela participação e colaboração na banca examinadora.

À Secretária de Educação da Prefeitura Municipal pela colaboração.

Aos diretores e professores participantes deste estudo pela receptividade e colaboração.

Aos amigos Ricardo, Ulysses, Aline, Bruna, Eliane e Jalusa que sempre apoiaram e incentivaram esta pesquisa.

Lista de quadros

Quadro 1 - Principais diferenças entre a integração e a inclusão	22
Quadro 2 - Relação de alunos com deficiência dos 3 ^{os} anos.	40
Quadro 3 - Participantes da pesquisa.....	41
Quadro 4 - Estrutura da Escolas	51
Quadro 5 - Crianças atendidas pelos Professores de Educação Física	54
Quadro 6 - Informações básicas sobre os professores de Educação Física.....	67
Quadro 7 - Professor de Educação Física: onde busca apoio e sugestões:.....	73
Quadro 8 - Atitudes e estratégias do professor durante o tempo de aula	76
Quadro 9 - Professor de Educação Física: atividades de aula	79
Quadro 10 - Atitude do aluno com deficiência na aula de Educação Física	81
Quadro 11 - Atitude dos alunos sem deficiência nas aulas de Educação Física	83
Quadro 12 - Presença dos professores de Educação Física nas Rodas de conversa.....	104

Lista de figuras

Figura 1 - Educação Especial	36
Figura 2 - Educação Física	36
Figura 3 - Educação Física e Educação Especial	37
Figura 4 - Caminhos da pesquisa.....	46
Figura 5 - Bebedouro A	52
Figura 6 - Bebedouro B	52
Figura 7 - Sujeira na Quadra A.....	53
Figura 8 - Sujeira na Quadra B.....	53
Figura 9 - Tabuleiro do jogo Labirinto.....	101

Sumário

1. APRESENTAÇÃO	10
2. INTRODUÇÃO	12
3. PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: CONCEITOS E CAMINHOS	16
4. EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: CAMINHO PARA A INCLUSÃO DE TODOS	27
5. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	38
5.1. <i>Caracterização da pesquisa</i>	<i>38</i>
5.2. <i>Participantes e local da pesquisa.....</i>	<i>38</i>
5.3. <i>Instrumento para coleta de dados.....</i>	<i>42</i>
5.4. <i>Aspectos éticos da pesquisa</i>	<i>45</i>
5.5. <i>Procedimentos para a coleta de dados</i>	<i>45</i>
5.6. <i>Procedimentos para a análise dos dados.....</i>	<i>47</i>
6. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	48
6.1. <i>Apresentação das EMEBs.....</i>	<i>50</i>
6.2. <i>Entrevistas iniciais.....</i>	<i>55</i>
6.3. <i>Entrevistas com diretores.....</i>	<i>55</i>
6.4. <i>Entrevistas com professores das salas de recursos.....</i>	<i>62</i>
6.5. <i>Entrevistas com professores de Educação Física</i>	<i>67</i>
6.6. <i>Observação das aulas de Educação Física.....</i>	<i>75</i>
6.6.1. <i>Atitudes e estratégias do professor durante o tempo de aula.....</i>	<i>76</i>
6.6.2. <i>Professores de Educação Física: atividades de aula</i>	<i>78</i>
6.6.3. <i>Atitude do aluno com deficiência na aula de Educação Física.....</i>	<i>80</i>
6.6.4. <i>Atitude dos alunos sem deficiência nas aulas de Educação Física</i>	<i>82</i>
6.7. <i>Rodas de conversa.....</i>	<i>84</i>
6.7.1. <i>Roda de Conversa 1.....</i>	<i>85</i>
6.7.2. <i>Roda de conversa 2.....</i>	<i>88</i>
6.7.3. <i>Roda de conversa 3.....</i>	<i>93</i>
6.7.4. <i>Roda de conversa 4.....</i>	<i>98</i>
6.8. <i>Entrevistas finais com os professores de Educação Física.....</i>	<i>102</i>
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
8. REFERÊNCIAS	109
9. APÊNDICE 1 - Roteiros das entrevistas semiestruturadas.....	116
10. APÊNDICE 2 - Instrumento de avaliação da interação entre alunos com e sem deficiência na Educação Física Escolar	117
11. ANEXO 1 - parecer do comitê de ética em pesquisa em seres humanos	120

12. ANEXO 2 - termo de consentimento livre e esclarecido – alunos	121
13. ANEXO 3 - termo de consentimento livre e esclarecido - professores de educação física, professores da sala de recurso e diretores.....	123

Resumo

Atualmente, a inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino é uma realidade, e a Educação Física Escolar como parte do currículo é uma das responsáveis para que este processo ocorra da melhor forma possível. A Educação Física Escolar e as pessoas com deficiências vêm passando por momentos de segregação e exclusão em suas histórias e vêm enfrentando grandes dificuldades frente ao paradigma da inclusão. Daí, surgem algumas questões: como está ocorrendo este processo de inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física? Quais as dificuldades do professor de Educação Física frente à inclusão deste aluno? Tais questões instigaram a pesquisa realizada, que teve por objetivos: investigar, junto a professores de Educação Física que ministram aulas no Ensino Fundamental (em escolas municipais de uma cidade do interior de São Paulo – em salas com alunos com deficiência em processo de inclusão), como vem ocorrendo a inclusão desses alunos; bem como, verificar as dificuldades encontradas em sua atuação profissional; e em seguida, sensibilizar os professores de Educação Física, utilizando rodas de conversa para trocar experiências e conhecimentos relacionados ao cotidiano das aulas dessa matéria, levando em consideração suas habilidades e vivências pessoais. A fundamentação metodológica adotada nesta pesquisa foi a pesquisa qualitativa de natureza descritiva. Deste modo, foram realizadas: entrevistas semiestruturadas com diretores das escolas municipais, professores das salas de recurso e professores de Educação Física em salas com aluno com deficiência; observação e registro das aulas de Educação Física; e rodas de conversa com os professores, contribuindo para o aprimoramento profissional. As entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas sob a forma de unidades de significado. Foi possível notar que tanto a Secretaria de Educação, por meio da Divisão de Educação Especial, como as diretoras das escolas sabem que muito deve ser realizado para que a escola se torne um local de valorização das diferenças. Assim, sugere-se a necessidades de melhoria do sistema escolar e a discussão das dificuldades dos professores relacionadas às necessidades que a rede de ensino apresenta.

Palavras-chave: Educação Especial, Educação Física Escolar, Inclusão, Rodas de Conversa.

Abstract

The inclusion of students with disabilities in regular education is a reality and Physical Education is one of the responsible subjects for this process to occur. Physical Education and disabled people have suffered segregation and exclusion and have been facing great difficulties in the paradigm of inclusion. Hence, some questions arise: How is the process of inclusion of disabled students in Physical Education classes happening? What are the difficulties of the Physical Education teacher when facing the inclusion of these students? Such questions conducted the research, which is aimed at: investigating (alongside teachers from local elementary schools in a city in the State of São Paulo – in classrooms with disabled students in the inclusion process) how the inclusion of these students is happening; verifying the difficulties encountered in professional practice; then, sensitizing Physical Education teachers, using group chats to share experiences and knowledge related to daily classes. The adopted methodology for this study was a descriptive qualitative research. Semi-structured interviews were performed with principals of municipal schools, resource room teachers and Physical Education teachers in classrooms with disabled students; observation and recording of physical education classes were also carried, as group chats with teachers, who then exchanged experiences and knowledge. The interviews were recorded, transcribed and analyzed in the form of meaning units. It was possible to notice that the Department of Education (through the Division of Special Education) and school directors know that much has to be done so that the school becomes a place of valuing differences. Thus, we are able to suggest improvements and discuss problems related to needs the school system presents.

Keywords: Special Education, Physical Education, Inclusion, Chat Groups.

1. APRESENTAÇÃO

A escolha do tema desta pesquisa surgiu a partir do contato que tive durante a infância, com pessoas com deficiência, já que minha mãe era professora de uma sala de Educação Especial e, muitas vezes, assisti e participei destas aulas. Daí surgiu o interesse pela área de Educação Especial.

No decorrer do curso de licenciatura em Educação Física, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em disciplinas, estágios e na participação em cursos e simpósios, o interesse foi aumentando, por conta do contato com a literatura e pesquisadores que salientavam os benefícios que a Educação Física pode acarretar às pessoas com deficiência. Decidi, assim, por trabalhar nesta área e dar continuidade à monografia *Educação Física & Inclusão: O Olhar da Escola* (MARQUES, 2002), que realizei na conclusão do curso de licenciatura em Educação Física, em 2002. Esta foi uma pesquisa muito importante em minha formação, pois me deu a oportunidade de entrar em contato com profissionais que estavam diretamente ligados à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. Nesta monografia, foram entrevistados todos os diretores das Escolas Municipais de Ensino Básico (EMEBs), bem como um professor de Educação Física de cada escola, pertencentes à rede de ensino de um município do interior paulista. Diretores e professores de Educação Física afirmaram ser importante e benéfica a presença de alunos com deficiência nas escolas, apesar de não se sentirem preparados e suficientemente esclarecidos para atender a estes alunos. A partir das informações dos diretores, foi possível notar que as escolas não tinham estrutura arquitetônica totalmente adaptada, bem como não havia a presença de profissionais de outras áreas no acompanhamento destes alunos, com a finalidade de se ter um trabalho multidisciplinar. Os professores de Educação Física tinham pouco conhecimento das deficiências e, com isso, surgiam inúmeras dificuldades de incluir estes alunos nas aulas; no momento de buscar apoio, estes profissionais, em sua maioria, procuravam por outros professores da rede municipal com mais experiência.

Nos anos seguintes, foquei minha atuação profissional na prática de diversas situações, como trabalhar na escola e, principalmente, em situações educativas não escolares, por meio do lazer, entendendo que este se configura como

[...] uma prática social, que se constitui enquanto dimensão da cultura capaz de promover a conscientização dos indivíduos através de suas vivências e experiências (lúdicas ou não lúdicas) de diversos conteúdos culturais em um tempo e espaço próprios, tendo como dimensão fundamental a intencionalidade do ser. (SILVA, 2008, p. 20-21)

A curiosidade em pesquisar novamente, o processo de inclusão de alunos com deficiência na escola e em outras áreas surgiu a partir da preocupação com as atuações profissionais.

Atualmente, procuro conciliar minha experiência e prática profissional com o desenvolvimento acadêmico, ampliando meus conhecimentos e desenvolvendo pesquisas na área de Educação Física e Educação Especial.

Por esta razão busquei o Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs), com a finalidade de não somente dar continuidade a algumas ideias para pesquisa, como também, buscar e sistematizar conhecimentos sobre Educação Especial. Percebi que tais conhecimentos relacionavam-se, em grande parte, com a atuação do professor de Educação Física, no trabalho com pessoas com deficiência, neste momento em que se discute e tenta-se ampliar os preceitos do paradigma da inclusão destes alunos no ensino regular.

2. INTRODUÇÃO

As pessoas com deficiência sempre estiveram à margem da sociedade ao longo da História e continuam atualmente, pois o modelo econômico e social vigente valoriza demasiadamente a competitividade frente aos desafios impostos pelo mercado de trabalho.

Por conta de movimentos sociais nacionais e internacionais, passamos por um momento de valorização das diferenças individuais, o que nos parece um pouco contraditório, já que ao mesmo tempo são pensadas e criadas estratégias para tornar a sociedade, de uma forma geral, mais acessível a todas as pessoas e, em contrapartida, existe uma grande concorrência de alguns setores da sociedade bastante resistentes às tão desejáveis mudanças, especialmente no que tange às oportunidades desencadeadas por um processo educacional profícuo, cujos ecos deveriam ser ouvidos no mercado de trabalho, nas aulas de educação física, na prática de esportes etc.

Neste contexto, as pessoas com deficiência têm buscado a equidade de oportunidades principalmente em sua formação, estando cada vez mais presentes nas escolas que, por sua vez, tentam ao máximo atender às suas necessidades. Esta mudança de paradigma exige do nosso sistema educacional a desconstrução de um modelo excludente, que de certa forma buscava um alunado homogêneo, com postura e pensamentos determinados, atitudes pré-estabelecidas, que resultam da dominação de mercado e são impostas pela mídia.

A questão levantada por Costa e Denari (2011, p.50), é bem relevante

[...] nesse modelo de sociedade excludente, marginalizadora, seletista e, portanto, conservadora, quem é o outro? O outro somos nós, deficientes, diferentes, desviantes, discriminados, rotulados, estereotipados, enfim, estigmatizados por um sistema que cuida muito mal das pessoas, que não as valoriza, não as respeita, que insiste às vezes em não reconhecer as muitas possibilidades de uma sociedade unida na diversidade.

Para esta mudança em busca de uma sociedade mais justa, no ambiente escolar, pensando em um espaço inclusivo de fato, Carvalho (2011a, p. 54) diz que

[...] todos tem que ser bem-vindos, reconhecidos em suas diferenças e valorizados como sujeitos de potencialidades, com direito de aprender em benefício da melhoria da qualidade de suas vidas e para se tornarem cidadãos contributivos na sociedade.

Nos últimos 15 anos, a intenção de tornar a sociedade mais inclusiva está sendo debatida e discutida nos meios social, político e acadêmico, podendo-se notar um tímido avanço; ainda há muito o que se melhorar para tornar a sociedade realmente inclusiva.

No ambiente escolar pode-se notar como esta mudança é lenta, pois todos os envolvidos estão impregnados pela cultura anterior, presente na formação inicial, história de vida e experiências profissionais pautadas em outro modelo de sociedade, na qual predominam o individualismo e a discriminação em relação às pessoas “diferentes”.

Para que a inclusão ocorra de forma benéfica deve haver profissionais capacitados para o trabalho; e, esta capacitação não pode se resumir apenas a palestras, seminários ou cursos esporádicos e aligeirados; precisa-se construir em um programa institucionalizado de capacitação, acompanhamento e supervisão contínua, no qual a experiência cotidiana dos professores em suas salas de aula, e suas habilidades e vivências pessoais, sejam levadas em consideração (GLAT; MAGALHÃES; CARNEIRO, 1998; RODRIGUES, 2006c).

Nesta perspectiva, a formação continuada do professor deve buscar novos caminhos, deixando de ser mera reciclagem, para tratar de problemas educacionais com trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas pedagógicas. Os desafios devem ser vencidos coletivamente, com cada participante do processo educativo apoiando os colegas e apoiando-se neles. Cada um oferece o que sabe e, estando aberto para ouvir e analisar posições diferentes das suas, adquire outras formas de ver o mundo, de se ver nele e de compreender seu papel no exercício profissional (MIZUKAMI et al., 2002).

Segundo Marchesi (2006), é importante que se impulsionem iniciativas que facilitem o encontro entre professores e que ajudem a criar um clima de colaboração entre eles. Aranha (2000), Marques (2002), Soler (2009), Glat e Pletsch (2011), Carvalho (2011a e 2011b) e outros, também afirmam a necessidade de proporcionar momentos e espaços de troca de experiências inovadoras entre os professores. Dentre tais experiências, uma das formas mais eficazes de trabalho (não obstante sua restrita utilização nos meios educacionais) é a roda de conversa.

A roda de conversa é o meio utilizado nesta pesquisa como forma de possibilitar a troca de experiência entre os professores de Educação Física, por apresentar características menos rígidas do que métodos considerados mais tradicionais, na área das Ciências Humanas. Segundo Silva e Bernardes (2007, p. 54),

A Roda de Conversas é um meio profícuo de coletar informações, esclarecer idéias e posições, discutir temas emergentes e/ou polêmicos. Caracteriza-se como uma oportunidade de aprendizagem e de exploração de argumentos, sem a exigência de elaborações conclusivas. A conversa desenvolve-se num clima de informalidade, criando possibilidades de elaborações provocadas por falas e indagações.

Souza (2012, p. 24) configura a roda de conversa “como uma prática social repleta de aprendizado compartilhado, baseada na conversa dialogada sobre uma diversidade de visões de mundo, personalidades e histórias”. A roda de conversa pode se configurar como uma estratégia bastante interessante de envolvimento de pares – neste caso, professores de Educação Física.

Assim, resgatando as antigas preocupações e motivações que, na atualidade, aliam-se ao movimento de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, têm-se as questões norteadoras desta pesquisa: **Como está ocorrendo a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física Escolar? Quais as dificuldades encontradas pelos professores de Educação Física Escolar frente a inclusão de alunos com deficiência em suas aulas?**

Para respondê-las, estabeleceram-se os seguintes objetivos:

1- *Investigar junto a professores de Educação Física que ministrem aulas no ensino fundamental de escolas municipais em uma cidade do interior de São Paulo, em salas com alunos com deficiência em processo de inclusão, como vem ocorrendo a inclusão desses alunos, bem como as dificuldades encontradas em sua atuação profissional.*

2- *Sensibilizar os professores de Educação Física que ministrem aulas no ensino fundamental de escolas municipais em uma cidade do interior de São Paulo, em salas com alunos com deficiência em processo de inclusão, utilizando rodas de conversa para trocar experiências e conhecimentos relacionados ao cotidiano das aulas de Educação Física, levando em consideração suas habilidades e vivências pessoais.*

Para chegar a estes objetivos há que se delimitar o público participante, e para isso restringe-se o foco em professores que ministrem aulas nos 3^{os} anos, pelo fato de as crianças com deficiência já estarem adaptadas à escola, por terem mais alguns anos na mesma escola e, quem sabe, trabalharem com o mesmo professor, e por ser o primeiro momento do ensino fundamental em que se pode reter o aluno de acordo com o rendimento escolar, conforme rege a legislação.

Como forma de apresentação, esta pesquisa contempla os seguintes tópicos, desenvolvidos em quatro itens:

- 1 – PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: CONCEITOS E CAMINHOS – apresenta os conceitos e caminhos percorridos pela pessoa com deficiência, com a intenção de compreender melhor como tem sido criada a sua imagem e papéis destinados a ela na sociedade, contextualizando o momento atual;
- 2 –EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: CAMINHO PARA A INCLUSÃO DE TODOS – apresenta os caminhos percorridos pela Educação Física Escolar ao longo da história com a finalidade de compreender melhor as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física e as proposta atuais em Educação Física Escolar;
- 3 –TRAGETÓRIA METODOLÓGICA – apresenta a caracterização da pesquisa, participantes, aspectos éticos, procedimentos para a coleta de dados, análise e discussão dos dados;
- 4 –APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS – apresenta os dados obtidos com as diretoras, professoras de sala de recursos e professores de Educação Física em entrevistas (iniciais); apresenta os dados obtidos nas observações das aulas dos professores de Educação Física; apresenta os dados obtidos nas rodas de conversa com os professores de Educação Física; e, por fim, apresenta os dados obtidos nas entrevistas (finais) com os professores de Educação Física como forma de avaliação das rodas de conversa. Para além da apresentação dos dados, estes são analisados e discutidos;
- 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS – considerações do pesquisador sobre a realidade escolar no município revelada pelos dados obtidos da pesquisa e a proposta das rodas de conversa como forma de aprimoramento profissional.

3. PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: CONCEITOS E CAMINHOS

Muitos termos têm sido utilizados para definir as pessoas com alguma deficiência ao longo da História, como diz Diehl (2008, p. 19):

Esses termos estão impregnados de atitudes que a sociedade, politicamente e epistemologicamente, tem perante estas pessoas. Em nome de uma atitude dita politicamente correta, alguns desses termos são execrados, na tentativa de demonstrar uma aceitação que, na verdade, não é outra coisa senão a classificação do outro como diferente.

Carvalho (2011a, p. 23) diz que “somos todos diferentes e queremos ser assim e não uma cópia malfeita de modelos considerados ideais. Somos iguais no direito de sermos, inclusive, diferentes!”. Para compreendermos melhor é preciso diferenciar e separar, a fim de conhecer melhor o que é considerado desvio e não desvio.

Para entender melhor as situações pelas quais as pessoas com deficiência passam, nos mais diferentes espaços e momentos, inclusive as encontradas na escola, não podemos deixar de citar as reflexões, inquietações e contribuições apresentadas pela professora e pesquisadora Ligia Assumpção Amaral em suas obras. Mahl (2012, p. 132), ao realizar um ensaio sobre a obra da autora, diz que é observada no texto “a insistência na necessidade de mudanças atitudinais e paradigmáticas em relação às pessoas com diferenças significativas, independente do contexto em que se encontre”.

Por compartilhar da mesma opinião, compactuar com o entendimento dos conceitos apresentados por Ligia Assumpção Amaral, esta será a principal referência neste momento de esclarecimento dos conceitos relacionados às pessoas com diferenças significativas.

Amaral (1995 e 2002) lembra que a condição desviante é estabelecida por três critérios: o estatístico, o estrutural/funcional e o de um “tipo ideal”.

- O estatístico: valor da variável de maior frequência em uma curva de distribuição, ou seja, um parâmetro referido à frequência de aparecimento de um dado – como, por exemplo, idade, sexo, altura, e outros. Assim a autora utiliza o exemplo do Brasil como um “país de jovens” e que os velhos “são minoria”;
- O estrutural/funcional: refere-se à integralidade da forma quanto à eficiência da funcionalidade de objetos e pessoas. Banquetas com duas

pernas, automóveis sem motores ou sem portas, pessoas com uma perna, são exemplos que determinam um desvio. A autora diz que essa modalidade se apresenta menos impregnada de crenças e valores;

- “Tipo ideal”: corresponde à comparação entre uma determinada pessoa ou grupo e o “tipo ideal” construído e sedimentado pela ideologia dominante. Este é o tipo que prescinde de questionamentos, quando se fala em normalidade.

O termo “diferença significativa” é utilizado por Amaral (2002) quando chama a definição de anormalidade e desvio, frente ao apresentado anteriormente, dos grupos e pessoas oprimidas, como: velho ou criança, mulher, negro, índio, judeu, mulçumano, homossexual, pessoa com deficiência, pessoa doente, desempregado e outros.

No intuito de indicar uma síntese dos termos e conceitos apresentados por Amaral para conceituar as pessoas com deficiência, discorrer-se-á sobre as barreiras atitudinais, as quais se concretizam em ações discriminatórias e estigmatizantes:

- Atitudes: “refere-se a uma disposição psíquica ou afetiva a determinado alvo: pessoa, grupo ou fenômeno. Sendo anterior ao comportamento ela é apenas inferível” (AMARAL, 1995, p. 119);
- Preconceito: “nada mais é que uma atitude favorável ou desfavorável, positiva ou negativa, anterior a qualquer conhecimento” (AMARAL, 1994, p. 18);
- Estereótipo: “pode ser visto como a concretização de um julgamento qualitativo, baseado nesse preconceito – portanto igualmente anterior à experiência pessoal” (AMARAL, 1994, p. 18).

Assim, a autora afirma que “as atitudes estão para o comportamento assim como os preconceitos estão para os estereótipos” (AMARAL, 1995, p. 119); em seu outro texto, traz alguns exemplos a propósito da deficiência: “o preconceito pode ser a aversão ao diferente, mutilado, ao deficiente. O estereótipo, em consequência, serão: o deficiente é mau, é vilão, é asqueroso, é revoltado”; e “o preconceito pode ser baseado em atitude comiserativa. Os estereótipos seriam: o deficiente é vítima, é sofredor, é prisioneiro [...]” (AMARAL, 1994, p.18).

- Estigma: pode ser pensado como um selo, rótulo que uma pessoa ou grupo atribui a outra pessoa ou grupo, e está relacionado ao preconceito e estereótipo.

O estigma só existe e se manifesta nas interações humanas. Ou seja, o estigma não está referido a determinadas características (etnia, classe social, deficiência, etc), mas sim a leitura social que dela é feita no contexto das relações interpessoais. (AMARAL, 2002, p. 238)

As barreiras atitudinais são alguns fenômenos psicossociais que gravitam em torno das diferenças significativas e formam uma sofisticada trama, apresentando-se entrelaçadas, superpostas, emaranhadas de cunho emocional, relacionadas às pessoas com deficiência: atitudes, preconceitos, estereótipos e estigma (AMARAL, 1995 e 2002).

As relações sociais atribuídas às pessoas com deficiência têm tomado diferentes rumos ao longo da história, de acordo com os sistemas sociais, culturais, econômicos e políticos vigentes.

O processo de atenção para a educação às pessoas com deficiência teve algumas fases que a História, muito apropriadamente, vem nos mostrando e destacamos os seguintes referenciais teóricos: PESSOTTI, (1984); FERREIRA, (1994); MAZZOTTA, (1999); BIANCHETTI e CORREIA, (2011), JANNUZZI, (2012); entre outros.

No século XVIII, não havia bases científicas para desvendar o que ocorria com as pessoas física ou intelectualmente diferentes, e, com isso, as noções a respeito da deficiência relacionavam-se ao misticismo e ocultismo. A religião, com toda sua força cultural, ao colocar o homem como imagem e semelhança de Deus, fez com que as pessoas com deficiência fossem simplesmente marginalizadas, ignoradas e rejeitadas (MAZZOTTA, 1999).

Harlos (2012) refere-se a este momento histórico, século XVIII, de entendimento da deficiência que é interpretada em um Modelo Eugênico, em que a pessoa com deficiência tinha que ser eliminada para, com isso, também eliminar um mal existente; e, ainda pelo Modelo de Marginalização, na qual essas pessoas tinham que ser mantidas à distância das demais pessoas.

Pessotti (1984), em seu livro *Deficiência Mental: da Superstição à Ciência*, traz momentos históricos ricos e, com relação ao Modelo de Marginalização, mostra que principalmente na Europa as pessoas com deficiência eram entendidas como pessoas cristãs,

em um período marcado pelo dilema caridade-castigo, no qual a pessoa com deficiência tinha que ser confinada, segregada com desconforto e algemada, isolada como forma de castigo – ao mesmo tempo este asilo pode ser entendido como caridade, já que garante um teto e alimentação. Para muitos, o castigo “[...] é meio de salvar a alma do cristão das garras do demônio e livrar a sociedade das condutas indecorosas ou anti-sociais do deficiente” (PESSOTTI, 1984, p. 7).

Mesmo com os avanços da ciência desvelando alguns paradigmas sobre as deficiências, estas pessoas continuavam sendo marginalizadas, como inválidas e imutáveis em suas condições. A sociedade se manteve omissa a esta questão. Esta foi a chamada fase de exclusão. Foi

[...] principalmente na Europa, que os primeiros movimentos pelo atendimento aos deficientes, refletindo mudanças na atitude de grupos sociais, se concretizaram em medidas educacionais. Tais medidas educacionais foram se expandindo, tendo sido principalmente levadas para os Estados Unidos e Canadá e posteriormente para outros países, como o Brasil. (MAZZOTTA, 1999, p. 17)

O Modelo Médico, como o próprio nome sugere, decorre das ideias apresentadas ao público pelos profissionais da saúde, em especial os médicos, com a preocupação de classificar as doenças (CARVALHO, 2011a). A interpretação da deficiência está relacionada às questões intrínsecas e extrínsecas à pessoa. As questões intrínsecas sendo vista com um dano ou uma anormalidade de estrutura ou função e restrição e perda de atividades. Quando relacionamos as questões intrínsecas da pessoa com os fatores extrínsecos, ou seja, as leituras que socialmente dela são feitas, carregando barreiras atitudinais vinculadas às questões da patologização da deficiência e mantendo sempre o foco na pessoa com deficiência nessa relação, pessoa versus sociedade.

No Brasil, o atendimento educacional especial às pessoas com deficiência iniciou-se na década de 1950, no Rio de Janeiro, primeiramente com o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e logo após com o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. Pouco tempo depois mudaram seus nomes, respectivamente, para Instituto Benjamin Constant (IBC) e Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES). Estas mudanças surgem com o pensamento cosmopolita e com intenções meramente de poder, em detrimento às suas reais necessidades (MAZZOTTA, 1999).

Após a Proclamação da República, a expansão da Educação Especial é tão lenta quanto a da Educação de uma forma geral. Naquele momento, prevalecia a relação com

a saúde, com o Modelo Médico e, desta forma, com a preocupação da eugenia da raça brasileira. Tem um grande peso, também, o fracasso escolar, que categoriza como deficiente um maior número de pessoas. Começaram a surgir instituições que atendiam essas pessoas por motivos religiosos ou filantrópicos, mas com pouco ou quase nenhum controle sobre a qualidade do atendimento. Este momento é chamado de “fase de segregação institucional” (SASSAKI, 1999).

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, as entidades privadas proliferaram: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES); Sociedade Pestalozzi; Associação de Assistência à Criança com Deficiência (AACD) e outras. Surgem assim federações nacionais e estaduais destas entidades. O governo iniciou também as campanhas nacionais de educação dos deficientes (JANNUZZI, 2012).

Na década de 1970, iniciou-se a fase de integração, momento em que os alunos com deficiência começaram a ser colocados em classes especiais – destinadas também a alunos com problemas de comportamento e outras diferenças (MAZZOTTA, 1999), o que gera incompatibilidades e desencontros. Isto tornou a classe especial um depósito de “indesejáveis” (SANTOS; DENARI, 2001, p. 68).

Segundo Cruz (1998, p. 306), ao se referir às classes especiais, encontra-se

De um lado a proximidade do ponto de vista físico, e de outro o afastamento quanto à participação daquela no sistema escolar. Parece haver a intenção de preservar os alunos portadores de deficiência dos problemas deflagrados no cotidiano escolar. Como se a questão referente ao processo educacional – desde a estrutura física do prédio escolar à abordagem metodológica e às discussões sobre aprovação e repetência – não perpassassem a classe especial. Evita-se portanto sua participação nos conflitos inerentes ao cotidiano escolar, seja de ordem física ou social.

Na fase de integração, o Modelo Médico ainda é o que prevalece. Para participar da sociedade, a pessoa com deficiência deve se adaptar a ela, encontrando soluções para conseguir ser uma pessoa socialmente ativa.

Em 1981, o Ano Internacional das Pessoas com Deficiências, marcou-se o início da luta para que estas pessoas realmente pudessem ter participação social plena. Conferências e Declarações Internacionais importantes passaram a discutir o direito que todos têm ao acesso e permanência na escola e na sociedade. Podem-se destacar as seguintes declarações, que firmaram compromissos de diversos países em busca de uma sociedade mais justa: Declaração de Cuenca, em 1981; Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em 1990; Declaração de Salamanca, em 1994 (ARAÚJO; SEABRA JR.; SILVA, 2008).

Concomitantemente a esta evolução conceitual, surgiram no Brasil alguns documentos que contribuem para a participação plena de todas as pessoas, sem exceção, na escola, como a Constituição Federal do Brasil de 1988, a Política de Educação Especial de 1994, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394, de 1996, o Estatuto da Criança e do Adolescente, também de 1996, e a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008.

A partir de então, o pensamento de que a pessoa com deficiência teria que se adaptar à sociedade começa a mudar para adaptar a sociedade às pessoas com deficiência. Esta é a chamada “fase de inclusão” (SASSAKI, 1999).

O Modelo Social é o que prevalece neste momento, no qual se desloca a concepção de deficiência da pessoa para sua interação na sociedade. Desta forma, a explicação médica para a desigualdade mostra-se insuficiente para se compreender as relações entre pessoas, entre elas e o meio ambiente e entre elas e as regras de convívio estabelecidas (CARVALHO, 2011a).

A escola, com o propósito da inclusão social, implica um sistema de ensino que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando todos os alunos. Deste modo, não apenas alunos com deficiência seriam beneficiados, e sim todos os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento (CARVALHO, 2011a).

Nesta perspectiva, segundo Pedrinelli e Verenguer (2008), para que o processo de inclusão ocorra de forma natural a escola deve considerar os alunos como seres sociais, reconhecer as diferenças entre os alunos, considerar as experiências e valores de cada um, valorizar a relação criança-adulto/adolescente-adulto, caracterizada pelo respeito mútuo, pelo afeto e pela confiança, promover autonomia, o espírito crítico, a responsabilidade, a criatividade e a cooperação. Assim, espera-se que o aluno em condição diferente e peculiar não será considerado mais um. Uma turma de 35 alunos que recebe um aluno em tais condições não será uma turma de 35 + 1, ou de 36 - 1, mas sim uma turma de 36 alunos. Rodrigues (2006c) já reforçava este conceito, em que uma turma de 23 alunos tem que ser reconhecida em sua totalidade, respeitando as diferenças entre os alunos, pois não se trata de uma turma de 22 alunos iguais como fotocópias, mais um aluno com trissomia do 21.

Cabe ressaltar que, pelo fato de a inclusão ter se desenvolvido após o período da integração, e por muitas vezes ter utilizado os mesmos agentes e recursos, não se pode dizer que uma é a evolução da outra (RODRIGUES, 2006c).

Para ficar mais claras as ideias até aqui expressas, o Quadro 1, mostra as diferenças entre a fase de integração e a fase de inclusão, inspirado em Werneck (2002):

Quadro 1 - Principais diferenças entre a integração e a inclusão

Principais diferenças	
INTEGRAÇÃO	INCLUSÃO
Inserção parcial e condicional (crianças “se preparam” em escolas ou classes especiais para estar em escolas ou classes regulares).	Inclusão total e incondicional (crianças com deficiência não precisam “se preparar” para ir à escola regular).
Pede concessões aos sistemas.	Exige ruptura nos sistemas.
Mudança visando prioritariamente as pessoas com deficiência (consolida a ideia de que elas “ganham” mais).	Mudanças que beneficiam toda e qualquer pessoa (não se sabe quem “ganha” mais, TODAS ganham).
Contenta-se com transformações superficiais.	Exigem transformações profundas.
Pessoas com deficiência se adaptam às necessidades dos moldes que já existem na sociedade, que faz apenas ajustes.	Sociedade se adapta para atender às necessidades das pessoas com deficiência e, com isso, se torna mais atenta às necessidades de TODOS.
Defende o direito de pessoas com deficiência.	Defende os direitos de todas as pessoas, com e sem deficiência.
Inserem nos sistemas os grupos de “excluídos que provarem estar aptos” (sob este aspecto, as cotas podem ser questionadas como promotoras da inclusão).	Traz para dentro dos sistemas os grupos de “excluídos” e, paralelamente, transforma esses sistemas para que se tornem de qualidade para TODOS.
O adjetivo integrador é usado quando se busca qualidade nas estruturas que atendem apenas as pessoas com deficiência consideradas aptas (escola integradora, empresa integradora etc.).	O adjetivo inclusivo é usado quando se busca a qualidade para TODAS as pessoas com e sem deficiência (escolas inclusivas, trabalho inclusivo, lazer inclusivo etc.).
Como reflexo de um pensamento integrador podemos citar a tendência a tratar pessoas com deficiência como um bloco homogêneo (ex. surdos se concentram melhor; cegos são excelentes massagistas etc.).	Valoriza a individualidade das pessoas com deficiência (pessoas com deficiência podem ou não ser bons funcionários, podem ser ou não carinhosos etc.).
Tendem a disfarçar as limitações para aumentar a possibilidade de inserção.	Não quer disfarçar as limitações, porque elas são reais.
A presença de pessoas com e sem deficiência no mesmo ambiente tende a ser suficiente para o uso do adjetivo integrador.	Não se caracteriza apenas pela presença de pessoas com e sem deficiência em um mesmo ambiente.
Incentiva pessoas com deficiência a seguir modelos, não valorizados, por exemplo, outras formas de comunicação como a Libras. Seríamos um bloco majoritário e homogêneo de pessoas sem deficiência rodeada pelas que apresentam diferenças.	A partir da certeza de que Todos somos diferentes, não existe “os especiais”, “os normais”, “os excepcionais”, o que existe são pessoas com deficiência.

Fonte: Werneck (2002).

No processo de inclusão, quem deve se ajustar é a escola, a fim de atender todos os alunos de forma justa e sem inclusão marginal ou cruel. As escolas têm de apresentar instalações adequadas (levando em conta a dificuldade de locomoção de alguns alunos), material adequado, atividades programadas e selecionadas para atender à necessidade de todos os alunos, profissionais qualificados e preparados, participação efetiva dos familiares e comunidade escolar (SOLER, 2009).

Carvalho (2011b, p. 115) aponta como funções das escolas inclusivas:

- desenvolver culturas, políticas e práticas inclusivas, marcadas pela responsabilidade e acolhimento que oferece a todos os que participam do processo educacional escolar;
- promover todas as condições que permitam responder às necessidades educacionais especiais para a aprendizagem de todos os alunos de sua comunidade;
- criar espaços de diálogo entre os professores para que semanalmente possam se reunir como grupos de estudos e de troca de experiências;
- criar vínculos mais estreitos com as famílias, levando-as a participarem dos processos decisórios em relação à instituição e a seus filhos e filhas;
- estabelecer parcerias com a comunidade sem intenção de usufruto de benefícios apenas, e sim para conquistar a cumplicidade de seus membros, em relação às finalidades e objetivos educativos;
- acolher todos os alunos, oferecendo-lhes as condições de aprender e participar;
- operacionalizar os quatro pilares estabelecidos pela UNESCO para a educação deste milênio: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser;
- respeitar as diferenças individuais e o multiculturalismo, entendendo que a diversidade é uma riqueza e que o aluno é o melhor recurso de que o professor dispõe em qualquer cenário de aprendizagem;
- valorizar o trabalho educacional escolar na diversidade;
- buscar todos os recursos humanos, materiais e financeiros para a melhoria da resposta educativa da escola;

- desenvolver estudos e pesquisas que permitam ressignificar as práticas desenvolvidas em busca de adequá-las ao mundo em que vivemos.

Oferecer práticas pedagógicas planejadas e sistemáticas, considerando as especificidades dos alunos e suas interações no contexto de sala de aula, é a preocupação de uma escola inclusiva que se preocupa com a qualidade. Mesmo buscando uma reorganização metodológica e didática, boa parte dos alunos com deficiência, bem como seus professores, necessitarão de suporte pedagógico complementar, afirmam Glat e Pletsch (2011). Segundo as autoras, há diversas modalidades de atendimento educacional especializado para apoiar a escolarização de alunos com deficiência em processo de inclusão em salas regulares. Destacam-se as seguintes:

- *Ensino itinerante*: é um serviço de orientação e supervisão pedagógica desenvolvido por profissionais especializados, que fazem visitas periódicas às escolas para trabalhar com os alunos e seus respectivos professores. Realizam também atendimentos domiciliares aos alunos impedidos de frequentar a escola (temporária ou permanente) por limitações físicas ou de saúde;
- *Bidocência*: caracteriza-se pelo trabalho colaborativo entre o professor regente da turma e um professor de apoio da educação especial. Ambos têm a responsabilidade de planejar, avaliar e organizar as práticas pedagógicas para atender às demandas colocadas pela inclusão de alunos com deficiência;
- *Mediador ou facilitador da aprendizagem*: é uma pessoa (pode ser um estagiário) de apoio ao professor da turma comum com aluno com deficiência em processo de inclusão. Tem a função de dar suporte pedagógico às atividades do cotidiano escolar, sem substituir o papel do professor regente. A diferença para a bidocência é que a pessoa não precisa ser formada e seu foco é diretamente o aluno com deficiência;
- *Sala de recurso*: é o suporte especializado oferecido individualmente ou em pequenos grupos, fora do ambiente de sala de aula, em salas equipadas com materiais pedagógicos específicos e de acessibilidade. Essas salas eram destinadas a alunos com um único tipo de deficiência

(como salas para alunos com surdez, deficiência intelectual e outras) e dotadas de um professor especializado para atendimento desta condição específica. Recentemente nestas salas é oferecido simultaneamente atendimento a diversas deficiências, para desenvolvimento das diferentes complementações ou suplementações curriculares. Segundo as autoras, isso implica certamente que o professor deve ser capacitado para trabalhar com alunos com diferentes condições, o que, realisticamente, é pouco viável.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e as Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade educação especial (BRASIL, 2009) trazem a obrigatoriedade da matrícula dos alunos com deficiência na escola regular e do atendimento especializado oferecido pelas salas de recursos ou instituições sem fins lucrativos (com atuações exclusivas na educação especial, conveniadas com a Secretaria de Educação) no *contraturno* da escola, de forma complementar ao ensino regular.

Glat e Pletsch (2011, p. 26) apontam para a cautela na instituição radical de uma política de inclusão escolar que não ofereça a opção de serviços especializados substitutos para os alunos que, no momento, ainda deles necessitem. Segundo as autoras, “isso é de fato essencial nos casos de sujeitos com deficiências severas ou múltiplas, que exigem intervenção educacional individualizada e um nível de estruturação do espaço escolar dificilmente encontrada em turmas comuns”.

Soler (2009) diz que alguns alunos com deficiência precisam da modalidade do ensino especial, e têm o direito de frequentar tais escolas e optar por aquela que melhor lhe servir. O autor anuncia sua preocupação com o estigma que esta pessoa levará consigo por ter estudado em uma escola especial. Desta forma, ele afirma que a escola especial deve existir para quem realmente precise dela, por conta de crises e comportamentos estereotipados. A primeira opção deveria ser sempre o ensino regular.

Ainda com relação ao debate da radicalização da política de inclusão escolar, segundo o ministro da Educação, em reportagem da Agência Nacional (2012), diz-se que “o Brasil tem que ter 100% das crianças e jovens com deficiência na escola. A escola de atendimento especial é um direito, sim, mas para ser exercido de forma complementar e não excludente”.

Acredita-se serem relevantes os dois pontos apresentados por Glat e Pletsch (2011): o primeiro é que ainda não se tem um acúmulo de experiências analisadas que permitam dizer que a inclusão no ensino regular é a melhor opção educacional em todos os casos, e o segundo ponto apresentado é que o aumento quantitativo de alunos com deficiência matriculados no ensino regular não veio acompanhado de uma melhora na qualidade do ensino. Independentemente das posições que se tomem em relação à inclusão de alunos com deficiência, é fundamental que a proposta da educação inclusiva não se limite ao acesso e à permanência do aluno com deficiência no ensino regular, mesmo que haja uma melhora em sua socialização. O importante é oferecer a esses alunos condições que permitam seu desenvolvimento e aprendizagem dos conteúdos e habilidades acadêmicas vinculados à turma da qual faz parte.

Considerando a realidade brasileira, Amaral (2002) defende a ideia de que exclusão não é o avesso de inclusão: seu avesso pode ser visto como inclusão marginal. Justifica o uso da palavra 'avesso' não como um antônimo, mas como alusão ao outro lado do bordado, na qual se encontram escondidos alguns nós.

Após apresentar, como proposto, de forma sucinta alguns conceitos e os caminhos percorridos pela pessoa com deficiência na busca de uma educação satisfatória, o próximo capítulo discorre sobre o papel da Educação Física Escolar no caminho da formação dessas pessoas.

4. EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: CAMINHO PARA A INCLUSÃO DE TODOS

A intenção neste capítulo é trazer o contexto atual da Educação Física brasileira no ambiente escolar, traçando breves considerações sobre a história da Educação Física, como bem retratam Marinho (1971), Gonçalves Junior (2003) e Soares (2012).

No Brasil, a Educação Física Escolar teve seu início oficial em 1851, com a Reforma Couto Ferraz, mas só em 1854, com sua expansão, é que passou a ser designada como disciplina Ginástica¹, incorporada no curso primário², e a dança, no curso secundário³.

No ano de 1882, Rui Barbosa, em nova Reforma, defendeu a inclusão da ginástica em cada Escola Normal, a extensão da obrigatoriedade para ambos os sexos, a inserção da ginástica nos programas escolares como matérias de estudos, em horário distinto do recreio e depois das aulas, e equiparou em categoria e autoridade os professores de ginástica aos de todas as demais disciplinas (MARINHO, 1971; BETTI, 1991; DARIDO, 2011).

Contudo, a implantação só ocorreu, em parte, nas escolas da capital da República (Rio de Janeiro) e nas escolas militares. Os demais estados da Federação só realizaram suas reformas educacionais na década de 1920, incluindo a ginástica em seus currículos (DARIDO, 2011).

Segundo Ghiraldelli Júnior (1994), nesse período as elites creditavam às escolas a esperança de construção de uma sociedade democrática e livre dos problemas sociais. O autor reporta-se ainda a Rui Barbosa, quando este expressou enfaticamente a necessidade da ginástica enraizar na juventude hábitos higiênicos, visando trabalhar os hábitos de saúde e higiene da população, focando somente os aspectos orgânicos das pessoas, com a finalidade de torná-las menos suscetíveis às doenças.

A Educação Física teve sua origem vinculada aos médicos que, ao falar em hábitos de saúde e higiene da população, eram reconhecidos como detentores do

¹ Nomenclatura da época.

² Terminologia referente à legislação da época.

³ Idem.

conhecimento para prescrever as atividades físicas mais adequadas a população, ou para orientar os educadores (SOARES, 2012). Os militares também estiveram presentes na Educação Física, pois dentro do contexto histórico e político mundial, com a ascensão nazista e fascista, ganharam força as ideias que associam a eugeniação da raça à Educação Física (BRASIL, 2000).

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1937 fez a primeira referência explícita à Educação Física, incluindo-a no currículo como prática educativa obrigatória para todas as escolas primárias, normais e secundárias. No texto da Constituição é possível perceber a modificação do papel da Educação Física, atrelando ao processo de eugeniação da raça dois novos ingredientes: formar cidadãos fortes, adestrados fisicamente para defender a nação em possíveis guerras e cuidar da preparação, manutenção e recuperação do corpo como força de trabalho, tendo em vista o processo de urbanização e de industrialização da época (CASTELLANI FILHO, 1991).

As concepções higienista e militarista consideravam a Educação Física uma disciplina essencialmente prática, sem a necessidade de uma fundamentação teórica, não existindo uma distinção clara entre a Educação Física e a instrução física militar (DARIDO, 2011).

Nas décadas de 1960 e 1970, a Educação Física passou para o modelo esportivo e tecnicista, pois se pretendia mostrar o Brasil como uma grande nação, nas competições internacionais, apoiado nas ideias e ideais nacionalistas da época (BRASIL, 2000). Como nos mostra Ghiraldelli Júnior (1994), o objetivo fundamental era a caracterização da competição e da superação individual como valores fundamentais e desejados para uma sociedade moderna vigente.

Nas aulas de Educação Física, os professores valorizavam os alunos com bom preparo físico e técnico e, inadequadamente, desvalorizavam os alunos menos habilidosos e menos fortes, tornando a Educação Física uma disciplina mais discriminatória e excludente. Não obstante todas essas mudanças de paradigmas, as práticas não alcançaram o sucesso desejado e o Brasil, na década de 1980, não se tornou uma potência olímpica como se esperava, o que provocou novas mudanças no conceito e na identidade da Educação Física (BRASIL, 2000).

Há que lembrar que neste momento (década de 1980) o país estava passando por redemocratização política, na qual movimentos instituídos pela organização civil, solicitavam a participação direta da população nas eleições, a liberdade efetiva na comunidade

acadêmica para pesquisar todas as áreas de conhecimento científico e filosófico, e encontros e debates entre profissionais e acadêmicos (DARIDO; SANCHES NETO, 2008).

Diante destas condições, a Educação Física, seguindo uma tendência que se estendia às demais áreas do conhecimento, passa por uma valorização dos conhecimentos produzidos pela ciência. A abertura de programas de mestrado na área de Educação Física, a volta de inúmeros profissionais, titulados nos principais centros de pesquisa do mundo, a discussão do objeto de estudo da Educação Física, contribuíram para um rompimento (pelo menos no discurso) da valorização excessiva do desempenho como objetivo único na escola (DARIDO; SANCHES NETO, 2008).

A despeito das tentativas de mudanças do conceito e identidade, a história da Educação Física revela que os principais enfoques eram (e persistem ainda hoje) os fisiológicos e técnicos, e naquele momento (década de 1980), vários questionamentos foram levantados sobre o papel social e político da Educação Física enquanto área de conhecimento (DAOLIO, 1998).

As críticas acadêmicas a este modelo tecnicista, também chamado de esportivista, mecanicista e tradicional, foram muitas, o que provocou uma volta para o outro extremo, passando para um modelo no qual os alunos decidem o que vão fazer, o quê e de que forma vão jogar: o papel do professor se restringe a fornecer a bola e marcar o tempo de jogo. É importante ressaltar que embora este modelo não tenha sido definido pelos professores, estudiosos ou acadêmicos, infelizmente tem bastante representatividade no contexto escolar. De acordo com Darido e Souza Jr. (2011), há certa pressuposição sobre este modelo ter surgido a partir de interpretações inadequadas e das condições de formação e de trabalho dos professores.

Segundo Araújo, Seabra Jr. e Silva (2008), esta crise de identidade estimulou mudanças significativas no enfoque das políticas educacionais, tanto no que diz respeito à natureza da Educação Física, quanto aos seus objetivos, conteúdos e pressupostos pedagógicos. As dimensões cognitivas, socioafetivas e psicológicas foram reavaliadas e enfatizadas, buscando uma formação mais ampla de ser humano, abrindo campo para uma concepção mais integral de desenvolvimento, com objetivos educacionais mais amplos e de conteúdo diversificado.

A partir de então, várias abordagens em Educação Física passaram a ser desenvolvidas, apontando para a necessidade de se considerar também as dimensões cultural, social, política e afetiva, presentes no corpo vivo, isto é, pessoas que interagem e se movimentam como sujeitos sociais e como cidadãos (BRASIL, 2000).

A principal referência teórica sobre tais abordagens é Darido (2011). A autora aponta que todas essas abordagens têm em comum o rompimento com o modelo anterior, a ampliação do campo de ação e reflexão para a área, a aproximação das ciências humanas e consequente busca por uma Educação Física que articule as múltiplas dimensões do ser humano. Em suma, Darido (2011, p. 24) diz que

[...] um modelo de Educação Física que fuja dos moldes tradicionais precisa abarcar as abordagens que tenham um enfoque mais psicológico (Psicomotricista, Desenvolvimentista, Construtivista e Jogos Cooperativos) em relação àquelas com enfoque mais sociológico e político (Crítico-superadora, Crítico-emancipatória, Cultural, Sistêmica e aquela contida nos Parâmetros Curriculares Nacionais) e também biológico, como a da Saúde Renovada.

Neste sentido, os profissionais de Educação Física devem sistematizar os objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação, tendo como intenção a inclusão de todos os alunos em suas aulas, com isso respeitando toda a diversidade humana. Além disso, estes profissionais devem refletir sobre condições, sentimentos, entendimentos que expressem diferenças, sejam estas étnicas, de gênero, de deficiências, procurando minorar as formas de atendimentos preconceituosos e/ou discriminatórios; não se deve deixar de ministrar nenhum tipo de conteúdo por preconceito, desta forma não deve haver discriminação. O processo de ensino deve ser fundamentado na compreensão, esclarecimento e entendimento das diferenças. As estratégias escolhidas devem favorecer a inclusão, bem como discuti-la (RANGEL-BETTI et al., 2000). Parece derivar destes entendimentos o objetivo principal da Educação Física na escola, segundo Galvão, Rodrigues e Sanches Neto (2008, p. 34):

[...] introduzir e integrar os alunos na Cultura Corporal de Movimento⁴, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, formando cidadãos que irão usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar as manifestações que caracterizam essa área, como o Jogo, o Esporte, a Dança, a Ginástica e a Luta.

O destaque desse entendimento atribuído à Educação Física é o de que a área ultrapassa a ideia de ensinar apenas o gesto motor correto: mais que isso, o professor de Educação Física deve problematizar, interpretar, relacionar, analisar com seus alunos as amplas manifestações da cultura corporal de movimento, de tal forma que estes compreendam os sentidos e significados impregnados nas práticas corporais. Os alunos deveriam, quando sentirem vontade, ter condições de realizar uma prática esportiva regularmente, fora do período formal de aula. Esta autonomia é mais fácil de se concretizar quando estes alunos vivenciam as diferentes práticas da cultura corporal de movimento e compreendem seu papel na sociedade (DARIDO; SOUZA JUNIOR, 2011). Para tanto, há que se conhecer e reconhecer os conteúdos da Educação Física Escolar.

Neste sentido, concordando com estes entendimentos, esta pesquisa, sobre os conteúdos da Educação Física Escolar faz uso da definição de conteúdo, bem como da classificação apresentada por Coll *et al.* (2000), e referendada por diversos autores da área, como Darido e Sanches Neto (2008), Rangel *et al.* (2010), Darido e Souza Junior (2011) e Barroso *et al.* (2011). Para estes autores, o conteúdo é uma seleção de saberes culturais, conceitos, habilidades, sentimentos, atitudes, e outros elementos, transmitidos aos alunos, e por eles assimilados, e podem ser classificados em três dimensões:

- *Dimensão conceitual*: o que se deve saber? Exemplo: conhecer as mudanças pelas quais passaram os esportes – entre estes, o vôlei, que mudou suas regras para tornar o jogo mais dinâmico e, desta forma, favoreceu a disseminação do esporte, principalmente pelo destaque a ele dado pela mídia televisiva;

⁴ Cultura Corporal de Movimento – “aquela parcela da cultura geral que abrange as formas culturais que se vêm historicamente construindo, nos planos: material e simbólico, mediante o exercício da motricidade humana - jogo, esporte, ginásticas e práticas de aptidão física, atividades rítmicas/expressivas e dança, lutas/artes marciais” (BETTI, 2001, p. 156).

- *Dimensão procedimental*: o que se deve fazer? Exemplo: vivenciar diferentes ritmos relacionados à dança, como danças de salão e danças circulares;

- *Dimensão atitudinal*: como se deve ser? Exemplo: participar do esporte ou do jogo com espírito esportivo, de maneira ética e respeitando os adversários, os colegas e resolvendo o problema com atitudes de diálogo e não com violência;

Darido e Souza Junior (2007) frisam que na prática docente não há como dividir os conteúdos nas dimensões conceitual, atitudinal e procedimental, embora possa haver ênfases em determinadas dimensões. Ressaltam também que a Educação Física ao longo da história priorizou os conteúdos numa dimensão quase que exclusivamente procedimental.

Os profissionais de Educação Física que atuam nas escolas estão, por muitas vezes, impregnados pela cultura da tradicional/antiga prática da Educação Física. Seus saberes e valores, segundo Rangel *et al.* (2010) vêm de diversas origens e podem ser simplificados em três faces sobrepostas: história de vida; formação inicial; e prática profissional do dia a dia.

Amorim Filho e Ramos (2010) analisaram, em uma pesquisa, as trajetórias de vida de dois professores de Educação Física que atuam em escolas, e sugerem que o professor de Educação Física que faz uma reflexão autobiográfica e estabelece uma analogia com suas práticas docentes pode vir a ser um profissional melhor, quando busca entender seus atos e pensamentos – pode, assim, realizar alterações em suas intervenções pedagógicas, caso considere necessário.

Em busca de intervenções pedagógicas que atendam realmente à necessidade de todos, na prática do professor de Educação Física, é importante romper com as barreiras atitudinais, quebrar com os estereótipos e preconceitos relacionados às pessoas com diferenças significativas, inclusive as pessoas com deficiência. Resgatar a autoestima dessas pessoas e fazer com que elas se sintam pertencentes de fato ao seu grupo. É fundamental que o professor fique muito atento à dimensão atitudinal do conteúdo em sua prática. Destaca-se o desenvolvimento do comportamento positivo frente ao conhecimento e à pesquisa, a ampliação da percepção e da conscientização sobre as ideias, dos preconceitos e tabus relacionados às pessoas que apresentam diferentes e peculiares condições para a prática das atividades físicas (PEDRINELLI; VERENGUER, 2008)

Ainda com relação aos conteúdos, Rodrigues (2006a) afirma que a Educação Física tem possibilidades de ser adjuvante na construção da educação inclusiva, uma vez que os conteúdos ministrados apresentam um grau de determinação e rigidez menor do que as

demais disciplinas do currículo. Sendo assim, o professor dispõe de mais liberdade para organizar os conteúdos que os alunos vivenciam e aprendem nas suas aulas.

No contexto da Educação Física Escolar, Munster e Aversan (2011) lembram que é importante realizar propostas de atividades baseadas em estratégias de sensibilização que contenham jogos cooperativos, vivências que simulem condições de deficiência e atividades que promovam a discussão e valorização da diferença entre as pessoas, como forma de favorecer a inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino.

Em pesquisa realizada sobre o que pensam os alunos sem deficiência das aulas de Educação Física Escolar em um contexto de inclusão de aluno com deficiência, entrevistando 18 alunos de ambos os gêneros, Lopes e Nabeiro (2008) concluíram que os alunos estão reagindo de forma positiva à inclusão do aluno com deficiência. Todos declararam que gostam de participar das aulas de Educação Física e colaboram com o aluno em processo de inclusão.

Pode-se dizer que o professor de Educação Física tem, em sua formação, uma diferenciação que teoricamente favorece o processo de inclusão de alunos com deficiência: a disciplina Atividade Motora Adaptada⁵ oferecida na graduação em algumas universidades do país a partir da década de 1980 (SILVA, 2011). Após consultas a docentes das Instituições de Ensino Superior (IES) foi publicado pelo Conselho Federal de Educação, órgão do MEC, em 1987, o Parecer nº 215, que dispõe sobre a reestruturação dos cursos de Educação Física e sugere a introdução da disciplina Atividades Motoras Adaptadas nos cursos de graduação em Educação Física (BRASIL, 1987). A implantação desta disciplina na graduação em Educação Física significou um avanço curricular, pois é nesse nível que se busca uma boa fundamentação para as ações do futuro profissional; além disso, foi um marco importante para a mudança de paradigmas da área, na qual a preocupação era com a formação de corpos fortes e saudáveis, e questionamentos surgiram sobre o currículo predominantemente esportivo da época.

⁵ Atividade Motora Adaptada - Termo utilizado nesta pesquisa, mesmo sabendo que muito tem se debatido sobre os termos utilizados. O suporte teórico para este termo é o trabalho de Rodrigues (2006b).

Rodrigues (2006b, p. 41) refere-se à adaptação de atividade motora como “[...] o processo de identificação e intervenção sobre variáveis da atividade (executante, tarefa e envolvimento) de forma a tornarem-na mais complexa ou mais simples para a ajustarem ao nível de desempenho do aprendiz e aos objetivos da desejados”.

Com isso, o autor reforça que a Atividade Motora Adaptada deixa de ser uma atividade que se faz esporadicamente e, para algumas pessoas, passa a ser um critério de qualidade no ensino e desempenho de atividades motoras, isto é, um processo que deve seguir continuamente e para todos.

Nabeiro (2007) faz uma relação interessante entre um plantio e uma aula de Educação Física, para compreender melhor a Atividade Física Adaptada: para a autora, a Educação Física é a terra, a Atividade Física Adaptada e suas estratégias são o adubo e a semente é a inclusão de pessoas com deficiência. Esse plantio deve gerar pessoas com mais amizade, respeito, solidariedade, amor e outros sentimentos/atitudes.

O que tem chamado a atenção é a formação inicial dos professores de Educação Física: segundo Silva (2011), em pesquisa realizada com os três Institutos de Ensino Superior (IES) e com seis docentes da Atividade Motora Adaptada (com grande vivência na área), pode-se constatar que não há interação entre a disciplina Atividade Motora Adaptada na utilização de seus conteúdos em outras disciplinas, e que esta permanece isolada no currículo.

Borela (2010, p. 147), em sua pesquisa, buscou identificar e analisar as características da disciplina Atividade Motora Adaptada em 114 Institutos de Ensino Superior (IES), no Brasil, e conclui que “é importante insistir na fala de que a tarefa da IES não é apenas a de formar profissionais na perspectiva inclusiva, mas falar também da exclusão e buscar soluções didático-pedagógicas para o ensino de pessoas com deficiências”.

Com a constatação de Silva (2011) pode-se supor que a formação inicial de professores de Educação Física também não tem acompanhado a demanda, pois as IES continuam a praticar a fragmentação do conhecimento e dos conteúdos, caminhando no sentido contrário ao processo de inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular. É fundamental que as disciplinas relacionadas à Educação Física Escolar estejam definitivamente ligadas às disciplinas voltadas às pessoas com deficiência.

Reforça-se, pois, o entendimento de que se faz necessário proceder à constante formação de professores de Educação Física. Tal formação não deve repetir modelos arcaicos que não geram o conhecimento esperado. Ao contrário, devem-se buscar iniciativas mais inovadoras, ainda que não sejam tão comuns à área, tais como as rodas de conversa.

De certa forma, estas experiências poderiam desmistificar a fragmentação de conteúdos existentes entre a Educação Física Escolar e as demais disciplinas. Aspecto constatado por alguns pesquisadores, entre eles, Silva (2011) e Marchesi (2006).

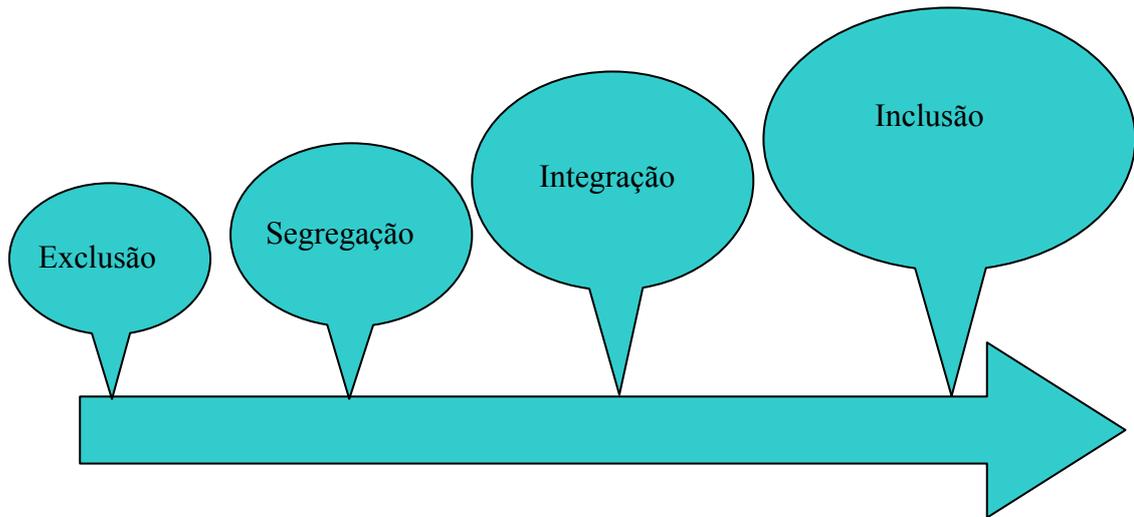
Outro ponto a destacar refere-se ao aumento de alunos com deficiência no ensino regular: o acesso é possível, porém não há garantias efetivas dos bons resultados deste processo. Como dizem Glat e Pletsch (2011), o aumento quantitativo de alunos com deficiência nas salas regulares tem sido muito superior ao investimento educacional, implicando uma baixa qualidade no atendimento.

Para além da preparação dos professores, a escola deve proporcionar a participação plena para todos os alunos, o estudo e a celebração da diversidade, os currículos, métodos e materiais com adaptações para as necessidades especiais, parceria ativa com os pais e suporte suficiente para estudantes e equipe da escola (SASSAKI, 1999).

Um programa de atividades motoras voltado para a inclusão não se restringe à condição das pessoas envolvidas, mas sim à qualidade das oportunidades da vivência oferecida. A diversidade deve estar presente nas metas, nos currículos, nos conteúdos, nas estratégias e nos procedimentos pedagógicos, nos materiais e recursos empregados, nos locais e ambientes de intervenção, nos métodos de avaliação e em todos aqueles que participam do processo de educação (ALMEIDA e MUNSTER, 2006).

Para um ensino realmente de qualidade deve-se ter consciência do percurso e percalço que a Educação Física e as pessoas com deficiência têm vivenciado ao longo da história, passando por momentos de extremo preconceito e discriminação, em direção a uma realidade justa, atendendo e respeitando as necessidades de todas as pessoas. As figuras abaixo representam estes caminhos que se cruzam na vida escolar das crianças com deficiência.

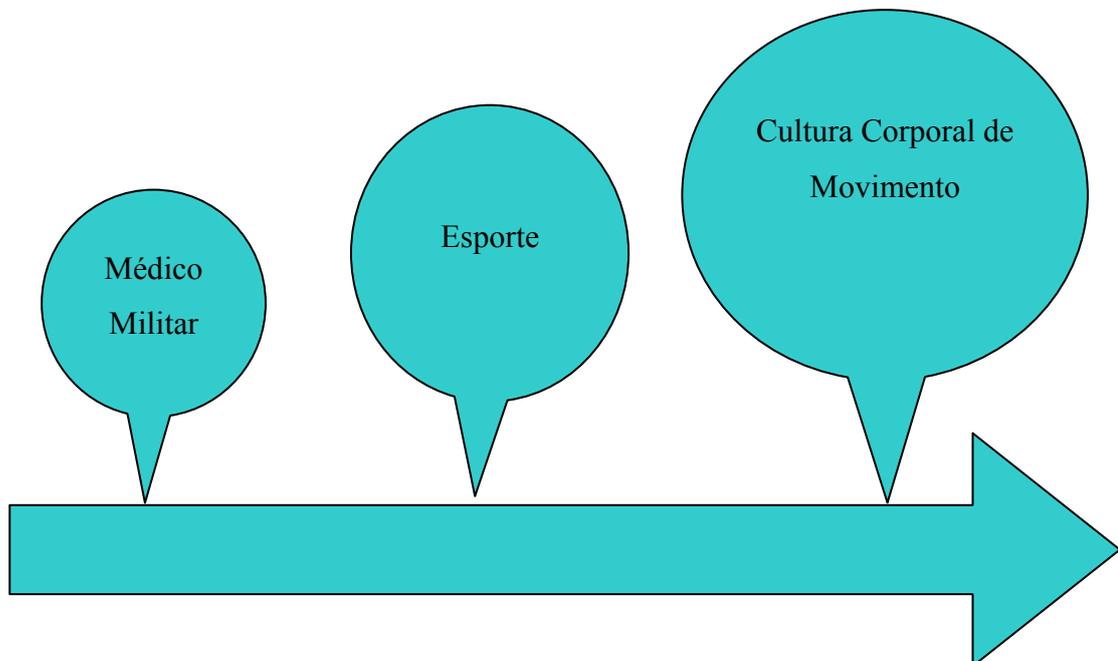
Figura 1 - Educação Especial



Esta figura traduz o pensamento e entendimento pautados por conceitos mais estigmatizantes, típicos de uma dada época, caminhando para uma mudança de paradigma, como vimos anteriormente.

A Figura 2, a seguir, ainda retrata este entendimento, porém, na atual tendência da Educação Física.

Figura 2 - Educação Física



Realizando este paralelo entre a Educação Física e a Educação Especial, podemos notar na Figura 3, a seguir, que ambas buscam atualmente desenvolver as

potencialidades de seus alunos, bem como sua participação social plena. Na intersecção destas áreas, pensando em inclusão de pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física “[...] que, emprestando da antropologia o princípio da alteridade, permita considerar que todos os alunos, independente de suas diferenças, são iguais no direito à prática. Porque os homens são iguais justamente na expressão de sua diferença (DAOLIO, 1998, p. 47).

Figura 3 - Educação Física e Educação Especial



A educação dos alunos vai além de o professor ter decorado todo o discurso sobre a concepção multiculturalista de currículo, estar treinado para planejar atividades inclusivas, saber selecionar conteúdos, trazer estratégias de ensino para uma turma inclusiva ou proporcionar a avaliação adequada. Saber operar toda esta complexidade com sensibilidade e compromisso é fundamental para se ter sucesso (LUNA, 2012).

Assim, há que se investigar de perto como está ocorrendo o processo de inclusão de alunos com deficiência e quais as dificuldades encontradas pelos professores de Educação Física, e assim contribuir para que a inclusão aconteça da melhor forma possível nas escolas.

5. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

5.1. Caracterização da pesquisa

De acordo com Minayo (1999), entende-se por método o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Neste sentido, o método ocupa um lugar central no interior das teorias e é a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza perante a realidade do mundo.

A fundamentação metodológica adotada nesta pesquisa é a qualitativa, de natureza descritiva, assentada no que Vilelas (2009) designa como premissas: os problemas podem ser resolvidos e as práticas podem ser aprimoradas via observação, análise e descrição, sendo estas claramente objetivas e complementares.

De acordo com Vilelas (2009), os estudos descritivos buscam identificar as características de uma determinada população – no caso desta pesquisa, professores de Educação Física; e, ainda, de um determinado fenômeno – a prática docente de Educação Física Escolar, frente à inclusão de alunos com deficiência no ensino regular.

Deste modo esta pesquisa tem as seguintes questões norteadoras: como está ocorrendo este processo de inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física? Quais as dificuldades do professor de Educação Física frente à inclusão deste aluno?

Para respondê-las, estabeleceu-se os objetivos a saber:

1- Investigar junto a professores de Educação Física que ministrem aulas no ensino fundamental de escolas municipais em uma cidade do interior de São Paulo, em salas com alunos com deficiência em processo de inclusão, como vem ocorrendo a inclusão desses alunos, bem como as dificuldades encontradas em sua atuação profissional.

2- Sensibilizar os professores de Educação Física que ministrem aulas no ensino fundamental de escolas municipais em uma cidade do interior de São Paulo, em salas com alunos com deficiência em processo de inclusão, utilizando rodas de conversa para trocar experiências e conhecimentos relacionados ao cotidiano das aulas de Educação Física, levando em consideração suas habilidades e vivências pessoais.

5.2. Participantes e local da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma do interior do Estado de São Paulo, em Escolas Municipais de Ensino Básico (EMEBs). Para a realização das rodas de conversa

utilizamos uma escola de ensino infantil, onde são realizadas (pelos próprios professores de Educação Física em encontros coletivos da área) as reuniões da Hora de Trabalho Coletivo Pedagógico (HTPC), em horários igualmente compatíveis. Os HTPCs neste Município ocorrem em dias e horários comuns a todos os professores, sendo todas as segundas-feiras e com duração de duas horas, rotineiramente ocorre na escola onde os professores ministram suas aulas, com os demais professores da unidade escolar, mas esporadicamente a Secretaria de Educação do Município realiza encontros específicos com os professores de Educação Física (fora de suas unidades escolares).

A pesquisa teve como participantes diretores de EMEBs, professores das salas de recurso e os professores de Educação Física que ministram aulas para os 3^{os} anos do ensino fundamental, em salas com alunos com deficiência em processo de inclusão. Esclarecemos, a seguir, algumas razões que justificaram a escolha desses participantes: os diretores são responsáveis pela administração da escola e podem disponibilizar e garantir meios e recursos para que esta inclusão de alunos com deficiência ocorra da melhor forma possível ou não; Professores das salas de recurso apresentam conhecimento específico da Educação Especial; Professores de Educação Física são responsáveis pelo processo de ensino e de aprendizagem, sendo assim uns dos responsáveis pelo processo de inclusão de alunos com deficiência na escola; alunos com deficiência que frequentam regularmente classes do 3^o ano, já estão adaptados à escola, terão ainda mais alguns anos na mesma escola (quem sabe, com o mesmo professor), e estão no primeiro momento do ensino fundamental em que se pode reter o aluno de acordo com o rendimento escolar.

Para realizar o convite aos possíveis participantes foi solicitada à Secretaria de Educação (mais especificamente, à Divisão de Educação Especial) a relação dos alunos com deficiência nos 3^{os} anos do ensino fundamental. A presença destes alunos no ensino regular deflagrou o processo de investigação junto aos seus professores de Educação Física, aos professores de sala de recurso e aos diretores das unidades envolvidas. Esses dados foram apresentados no Quadro 1.

Quadro 2 - Relação de alunos com deficiência dos 3^{os} anos.

Aluno com deficiência	Idade	Deficiência	Período
Escola A			
Aluno 1	9 anos	Intelectual	Manhã
Aluno 2	8 anos	Sem diagnóstico	Tarde
Escola B			
Aluno 3	8 anos	Intelectual	Manhã
Escola C			
Aluno 4	11 anos	Intelectual	Tarde
Aluno 5	9 anos	Síndrome de Down	Tarde
Escola D			
Aluno 6	9 anos	Intelectual	Manhã
Aluno 7	8 anos	Física - outras	Manhã
Aluno 8	9 anos	Física - outras	Tarde
Aluno 9	9 anos	Intelectual	Tarde
Aluno 10	8 anos	Autismo	Tarde
Aluno 11	8 anos	Física - outras	Manhã
Aluno 12	8 anos	Física - outras	Tarde
Escola E			
Aluno 13	8 anos	Intelectual	Tarde
Aluno 14	14 anos	Múltipla	Tarde
Aluno 15	9 anos	Surdez	Tarde
Aluno 16	9 anos	Surdez	Tarde
Escola F			
Aluno 17	9 anos	Física-paralisia cerebral	Tarde

Segundo a Divisão de Educação Especial, estes são os dados enviados à Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo - PRODESP⁶. Os dados informados mostram a relação de alunos com deficiência e tipos de deficiência. Há que se esclarecer que, segundo a Divisão de Educação Especial, são estas as crianças com diagnósticos fechados. As crianças que ainda não tinham o seu diagnóstico fechado não foram registradas nesse sistema, e por esse motivo também não participaram da pesquisa.

O projeto da pesquisa foi enviado para todas as diretoras das escolas, via Secretaria de Educação, e a seguir, após o retorno da Divisão Especial informando sobre as salas com alunos com deficiência, contataram-se as diretoras (em comunicação telefônica) para se agendar uma visita de esclarecimento sobre a pesquisa.

Das 8 EMEBs que o Município possui, observa-se no Quadro 1 que 6 delas têm alunos com deficiência em processo de inclusão nos 3^{os} anos, e 4 delas aceitaram participar da pesquisa. O Quadro 3 apresenta todos os participantes da pesquisa (salientamos que os nomes adotados são fictícios e que foram adotados de forma aleatória, com a finalidade de manter o anonimato do participantes):

Quadro 3 - Participantes da pesquisa.

	DIRETOR DA ESCOLA (DR)	PROFESSOR DA SALA DE RECURSO (SR)	PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA (P)	NÚMERO DE SALAS DE AULA
ESCOLA A	Alba	Anita	Alê e Ana	2
ESCOLA B	Bela		Bia	1
ESCOLA C	Camis	Cindi	Ciça	1
ESCOLA D	Déia	Dani	Duda	3

Neste quadro podemos observar que uma das escolas não tinha professor de sala de recurso, e que quatro professores de Educação Física tinham apenas uma sala de terceiro ano com aluno com deficiência em processo de inclusão, e que havia um professor com três salas.

⁶ PRODESP é o sistema no qual são cadastradas as informações dos alunos, a vida escolar, para o acompanhamento pelos órgãos do Estado de São Paulo. Uma das informações é se o aluno apresenta alguma deficiência.

5.3. Instrumento para coleta de dados

Os instrumentos para a coleta dos dados foram: entrevistas semiestruturadas (APÊNDICE 1); observação e registro (APÊNDICE 2) das aulas de educação física com alunos com deficiência nos 3^{os} anos do ensino fundamental; e rodas de conversa com os professores de Educação Física participantes da pesquisa.

Entrevistas semiestruturadas

A opção pela entrevista semiestruturada “[...] reside no fato de serem os próprios atores sociais quem proporcionam os dados relativos às suas condutas, opiniões, desejos, atitudes e expectativas, os quais pela sua natureza é quase impossível observar de fora” (VILELAS 2009, p. 279). Para tanto, são utilizados roteiros de entrevista semiestruturada dirigido aos diretores, professores de sala de recurso e professores de Educação Física (APÊNDICE 1). As questões que compõem estes roteiros abordam temas referentes ao entendimento a respeito da inclusão de alunos com deficiência na sala regular, ao encaminhamento de alunos com deficiência ao ensino regular, às alterações no ambiente escolar, aos apoios oferecidos ao professor de Educação Física, aos benefícios da prática da Educação Física aos alunos com deficiência, aos cuidados no planejamento e às dificuldades nas aulas de Educação Física com alunos com deficiência em processo de inclusão.

Observação e registro das aulas de Educação Física

Segundo Vilelas (2009, p. 268), “observar cientificamente é perceber ativamente a realidade exterior com o propósito de obter os dados que, previamente, foram definidos como de interesse para a investigação”.

Para as observações e registros das aulas dos professores de Educação Física participantes desta pesquisa foi utilizado o *Instrumento de avaliação da interação entre alunos com e sem deficiência na educação física escolar*, validado por Salerno, Araújo e Silva (2009) (APÊNDICE 2). O instrumento apresenta dados sobre quem está observando, data, turma e tempo da aula, dados referentes à acessibilidade da escola, dados sobre atitudes e estratégias do professor durante o tempo da aula, dados sobre as atividades de aula, dados sobre a atitude do aluno com deficiência e dados sobre atitude dos alunos sem deficiência.

Nesta pesquisa o instrumento foi aplicado pelo próprio pesquisador no momento das aulas de Educação Física. Vale ressaltar que esta observação não tem como objetivo classificar a aula do professor de Educação Física, mas busca trazer elementos importantes para as discussões e debates nas rodas de conversa.

Rodas de Conversa

Outro recurso para a coleta de dados é a roda de conversa (meio utilizado nesta pesquisa para conseguir sensibilizar os professores de Educação Física que ministram aulas em salas com alunos com deficiência em processo de inclusão). É um método vantajoso para coletar informações, esclarecer ideias e posições ao se discutir este tema tão polêmico, desenvolvendo-se em um clima de informalidade e de descontração entre os participantes (SILVA; BERNARDES, 2007).

Estas Rodas de Conversa são repletas de aprendizado compartilhado, baseado em diálogos sobre a diversidade de visões de mundo, personalidades e histórias (SOUZA, 2012).

Em entrevista realizada pelo Telejornal UNESP Notícias (2012), o educador Fabiano Maranhão traz informações importantes sobre atividades realizadas em roda:

Em uma roda, a questão do respeito, a questão do pertencimento, a questão de visibilidade, a questão do protagonismo se faz presente, ou podem se fazer presente. Este é o objetivo dos trabalhos desenvolvidos em roda. Para além de um controle, é garantir voz, é garantir “ouvidos” a esta pessoa que fala, e uma participação efetiva.

Dentro desta proposta de aprimoramento profissional encontra-se a sensibilização dos professores sobre o tema:

Conversar não só desenvolve a capacidade de argumentação lógica, como, ao pressupor a presença física do outro, implica as capacidades relacionais, as emoções, o respeito, saber ouvir e falar, aguardar a vez, saber inserir-se na malha da conversa, enfrentar as diferenças, o esforço de colocar-se no ponto de vista do outro, etc., e tudo de maneira dinâmica e conjunta (WARSCHAUER, 2001, p. 179).

As Rodas de Conversa já vêm sendo utilizadas por diversos pesquisadores e autores, alguns destes apresentados a seguir.

Campos (2000), em trabalhos voltados à organização e gestão, explica que as Rodas de Conversa objetivam ampliar a capacidade de direção dos grupos, como o apoio à cogestão de processos complexos de produção, no qual os apoiadores, ou assessores, têm uma inserção matricial (na linha horizontal do organograma), devendo prestar conta de seu labor e divulgar seus julgamentos, em primeira instância, dentro da própria equipe com a qual estejam trabalhando.

Warschauer (2001), abordando as oportunidades formativas na escola, apresenta as seguintes questões centrais: Como se formar com o outro? Como acompanhar a formação de pessoas jovens e adultas? Como desenvolver o potencial formador das situações de trabalho e das experiências de vida? Para isso, faz uso de Rodas de Conversa entre profissionais, profissionais e alunos, e entre alunos de uma determinada escola.

A roda de conversa e o processo civilizador, apresentado por Chioda (2004) mostra essa estratégia de investigação como uma prática educacional, tal como se apresenta em um dado momento no tempo e as regras que dela emergem. Nesta pesquisa, as Rodas de Conversa eram realizadas em uma escola infantil, na qual as crianças (juntamente com o professor) conversavam sobre as atividades escolares. Conclui dizendo que a roda de conversa observada possibilitou que seus participantes exercitassem um conjunto de habilidades humanas necessárias à compreensão e interpretação no contexto social vivido, podendo posteriormente utilizá-las para agir sobre ele, proporcionando certa interação com seu próprio processo educativo.

Já Silva e Bernardes (2007) utilizaram a roda de conversa com professores e pesquisadores de universidades nacionais, do Mali e dos Estados Unidos, no qual trocaram ideias, levantaram indagações e ensaiaram encaminhamentos visando à redefinição do que seja a excelência acadêmica, na perspectiva da diversidade social e étnico-racial que compõe as sociedades.

Com o objetivo de observar, compreender e analisar processos educativos desencadeados entre oito jovens ao se envolverem na elaboração de material educativo sobre Direitos Sexuais e Reprodutivos, Barbosa (2008) utilizou as rodas de conversa para coletar parte dos dados que foram analisados.

Souza (2012), para compreender os processos educativos desencadeados por vivências intergeracionais e refletir sobre as diferentes percepções e visões de mundo de um grupo de mulheres, utilizou a roda de conversa e registros audiovisuais como meio para a obtenção dos dados.

Nesta pesquisa as rodas de conversa foram gravadas em áudio e sistematizadas da seguinte forma:

- Objetivos do encontro (questões disparadoras);
- Retrospectiva dos acontecimentos anteriores;
- Apontamento para os próximos encontros.

5.4. Aspectos éticos da pesquisa

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar e aprovado (ANEXO 1), os participantes receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXOS 2 e 3), concordando em participar voluntariamente da pesquisa.

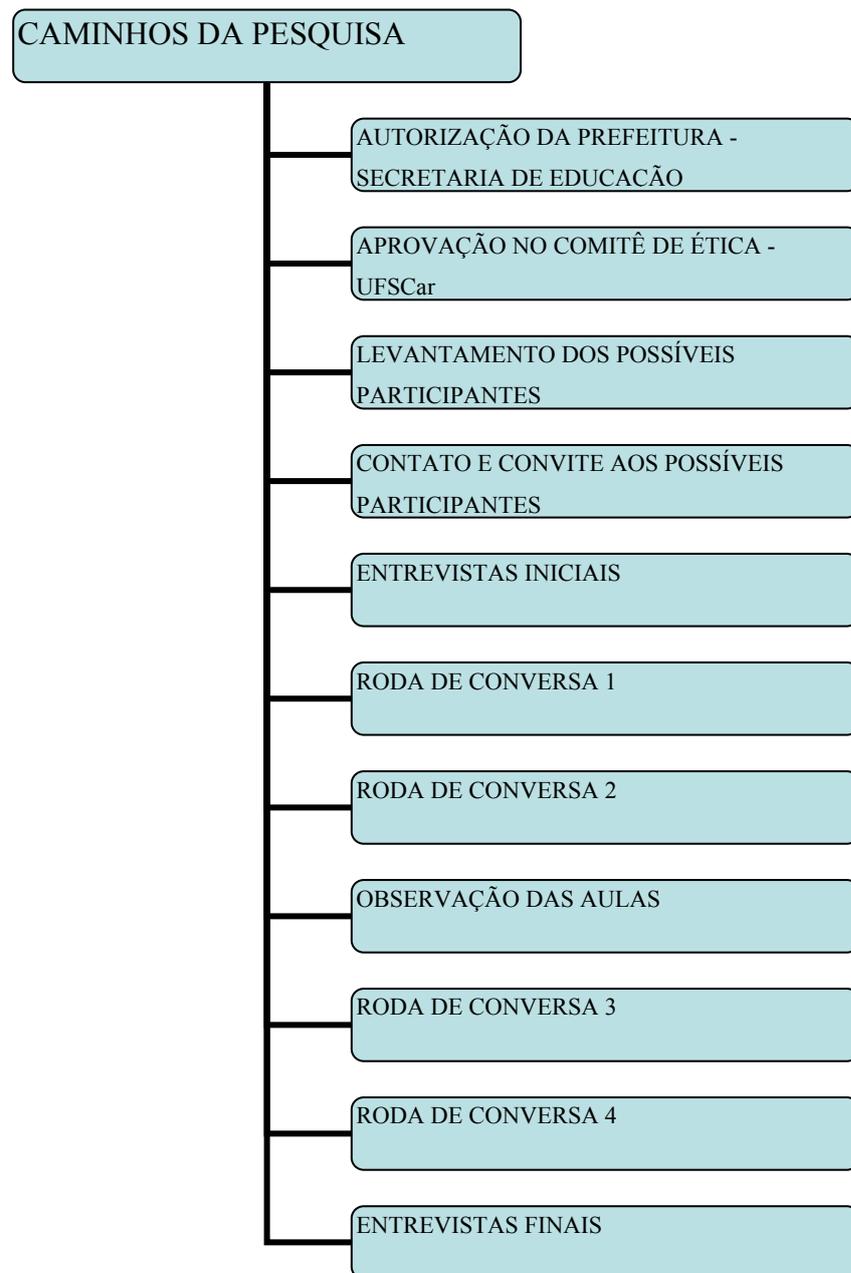
É importante destacar que a identificação dos participantes foi alterada, garantindo seu total sigilo. A filmagem da roda de conversa foi editada, borrando o rosto de todos os integrantes, a fim de manter o anonimato de todos.

Informamos ainda que a pesquisa não envolveu recursos financeiros para os participantes, sua participação foi voluntária e poderia ser interrompida a qualquer momento.

5.5. Procedimentos para a coleta de dados

A presente pesquisa compreendeu alguns momentos, como mostra a Figura 4, que apresenta o caminho percorrido para buscar responder às questões norteadoras, contemplando seus objetivos.

Figura 4 - Caminhos da pesquisa



A aprovação do projeto no Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar (ANEXO 1), contemplada em maio de 2012, teve uma demora de aproximadamente 5 meses, provavelmente devida ao acúmulo de projetos submetidos durante greve dos funcionários da instituição, no segundo semestre de 2011. Não se questionam os méritos da greve, mas é possível apontar que os trâmites para a realização de pesquisas são demorados e que houve demora ainda maior para se iniciar a realização dessa pesquisa.

Com o aval para a realização da pesquisa, a Divisão de Educação Especial da Secretaria de Educação enviou por *e-mail* o projeto da pesquisa para as diretoras, que foram posteriormente contatadas (via telefone) para agendar as visitas para maiores esclarecimentos.

Após definição dos participantes, tiveram início as entrevistas com as diretoras, as professoras das Salas de Recurso e as professoras de Educação Física. Para a realização das rodas de conversa, foi solicitada, junto à Divisão de Ensino Fundamental, a participação dos professores de Educação Física na Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Houve muita dificuldade em agendar uma data possível para a realização das rodas de conversa, visto que a demanda do HTPC com os professores de Educação Física estava sobrecarregada com as várias atividades escolares já determinadas, como Olimpíadas Escolares, reuniões sobre o piso salarial, reuniões sobre a mudança de gestão na administração do Município e outras.

As observações das aulas foram realizadas após duas rodas de conversa e não tinham data combinada com os professores, a fim de que a rotina das aulas não sofresse interferência.

Para finalizar a coleta de dados, foi realizada uma entrevista final com os professores de Educação Física como forma de avaliação dos encontros e da pesquisa.

5.6. Procedimentos para a análise dos dados

As entrevistas e rodas de conversa foram gravadas, transcritas e analisadas sob a forma de unidades de significado, com base na descrição compreensiva. A opção pela descrição compreensiva baseou-se nos procedimentos metodológicos propostos por Giorgi (1985) – referendado por pesquisadores da área da Educação, Educação Especial e Educação Física, entre eles Silva (1987); Denari (1997); Marques (2002); Moreira, Simões e Porto (2005); e Lopes e Nabeiro (2008) –, compostos por quatro etapas: transcrição da gravação; discriminação das unidades de significado – por unidade de significado entende-se “[...] a menor parte de um pensamento ou fala, cujo significado está permanentemente aliado às demais unidades” (DENARI, 1997, p. 78); ordenação destas unidades, mantendo a linguagem da expressão dos participantes; transformação destas falas em linguagem científica, consistente com o fenômeno pesquisado.

Desta forma, os registros sonoros e escritos representam os caminhos percorridos para o desvelamento do fenômeno investigado.

6. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Carvalho (2011a), ao discutir a inclusão, considera injusto analisar apenas a sala de aula e, nela, professores, alunos e as relações com o saber, sem considerar que a sala está relacionada diretamente à escola e, ao mesmo tempo, relacionada ao sistema educacional. Neste sentido, vamos apresentarmos a estrutura da Secretaria Municipal de Educação (SME), as escolas municipais e as salas de aula. Após esta apresentação, apresentamos os dados das entrevistas iniciais com as Diretoras, Professores da Sala de Recurso e Professores de Educação Física, caminhando-se finalmente para as observações das aulas, rodas de conversa e, por fim, às entrevistas de avaliação com os professores de Educação Física.

Assim se organiza a SME:

- Assessoria de Planejamento Pedagógico;
- Departamento Administrativo e Financeiro;
- Departamento do Sistema Integrado de Bibliotecas;
- Departamento Pedagógico;
- Supervisão Escolar.

O departamento pedagógico apresenta divisões que estão diretamente relacionadas a esta pesquisa: Divisão de Educação Especial e Divisão de Ensino Fundamental. A Divisão de Ensino Fundamental tem profissionais da área de Educação Física, responsáveis por eventos, treinamentos, torneios e demais atividades relacionadas à Educação Física no Ensino Fundamental do município. A Divisão de Educação Especial é responsável pelas atividades que envolvem as pessoas com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O município é polo regional na promoção de formação de gestores e educadores na Educação Inclusiva - direito à diversidade. Assim, a Secretaria de Educação apresenta uma divisão específica de Educação Especial – o que é um avanço na estrutura educacional para desenvolver ações de desenvolvimento em busca da educação de todos. Vale

ressaltar e destacar os projetos⁷ desenvolvidos pela Divisão de Educação Especial, segundo dados fornecidos pela pessoa então responsável:

Projeto/Programa: EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA

Release/Objetivos: O Projeto Educação Física Adaptada visa possibilitar aos alunos com deficiência acesso ao esporte, por meio de práticas de atividades motoras, de esportes adaptados e de esportes adaptados de alto rendimento, nas modalidades natação, atletismo, *goalball* e futebol de cinco. Para a viabilização desse programa a SME dispõe de 4 professores de educação física com formação na área.

Público-alvo: Pessoas (rede e comunidade) com deficiência física, intelectual, visual e auditiva e com transtornos globais do desenvolvimento.

Projeto/Programa: SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Release/Objetivos: Para o Atendimento Educacional Especializado, complementar e/ou suplementar aos estudantes público alvo da Educação Especial, a rede do município conta com 30 professores de educação especial, efetivos, que atuam em 17 Salas de Recursos Multifuncionais – espaços que dispõem de recursos e estratégias para atender diversas necessidades educacionais especiais. Por meio do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, do MEC/SEESP/FNDE, estas salas tiveram seus equipamentos, mobiliários e materiais didáticos pedagógicos renovados.

Público-alvo: estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.

Projeto/Programa: ATENDIMENTO COLABORATIVO

Release/Objetivos: A Secretaria Municipal de Educação, com apoio de uma das universidades locais, implantou em 2011 o Atendimento Colaborativo, como projeto piloto em 4 unidades escolares. Tal projeto consistia na atuação de quatro professores de

⁷ Os projetos eram desenvolvidos em parcerias com algumas instituições locais, como universidades, instituições do sistema S e outras secretarias/divisões da Prefeitura Municipal.

educação especial, atuando de modo colaborativo com professores regulares que possuíam estudantes com deficiência matriculados em suas salas, no período de frequência destes.

Público-alvo: professores da sala de aula regular de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.

O Município conta com 43 Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs), oito Escolas Municipais de Ensino Básico (EMEBs), uma Escola de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e oito Unidades de Educação Infantil Conveniadas.

Segundo Marques, em 2002 este mesmo município tinha as mesmas oito EMEBs que tem atualmente; sabe-se que o ensino fundamental não foi municipalizado, mas que seria importante a ampliação do atendimento às crianças nesta faixa etária, visto que o Estado não construiu nenhuma nova escola de ensino fundamental nos últimos 10 anos no município. De certa forma, tal situação reflete em turmas com um elevado número de alunos por sala de aula, como se poderá observar mais adiante.

6.1. Apresentação das EMEBs

O projeto desta pesquisa foi muito bem recebido pela Secretaria de Educação, via Divisão de Educação Especial. Após a aprovação pelo Comitê de Ética da UFSCar, esta Divisão o enviou para todas as diretoras das escolas que se enquadravam na pesquisa (ver Quadro 2). Das oito EMEBs do município, seis tinham professores de Educação Física que se enquadravam nos critérios previstos para esta pesquisa, mas apenas quatro aceitaram participar; outras duas, por contato telefônico, declararam não aceitar conversar sobre os esclarecimentos e procedimentos a serem utilizados na pesquisa.

Para conhecer melhor as unidades escolares em que foram coletados os dados, apresentamos e descrevemos cada uma delas. Os dados relacionados à estrutura foram retirados do *site* oficial do município⁸ e das observações realizadas, utilizando o protocolo

⁸ Para garantir o anonimato do município e dos envolvidos nesta pesquisa, não será divulgado o *site* em questão.

(incluído no Apêndice 1) sugerido por Salerno, Araújo e Silva (2009) para verificar a acessibilidade às estruturas das escolas, como mostra o Quadro 4, a seguir:

Quadro 4 - Estrutura da Escolas

	ESCOLA A	ESCOLA B	ESCOLA C	ESCOLA D
Atendimento	1º ao 5º ano e EJA	1º ao 5º ano e EJA	1º ao 5º anos	1º ao 5º anos e EJA
Número de alunos *	669	1260	229	611
Número de salas *	27	57	10	24
Corrimão nas escadas **	sim	sim	sim	sim
Poucos obstáculos pelos caminhos **	sim	sim	não	sim
Rampas adequadas **	sim	sim	sim	sim
Piso regular **	sim	sim	sim	sim
Bebedouros adaptados (altura) **	sim	não	sim	sim
Elevadores **	-	sim	-	-
Sinais sonoros **	sim	sim	sim	sim
Sinais visuais **	não	não	não	não
Mesas adaptadas **	sim	sim	sim	sim
Banheiros adaptados **	sim	não	não	sim
Balcões adaptados (altura) **	não	não	não	não
Pisos táteis **	não	não	não	sim

Fonte: Salerno, Araújo e Silva (2009).

* Dados obtidos pela pesquisa no *site* oficial do município, em dezembro de 2012.

** Dados obtidos por observação e conversa com os professores de Educação Física.

A Escola B passava por reforma no início da coleta de dados e funcionava em uma unidade provisória; retornou-se à unidade escolar reformada em outubro de 2012, o que coincidiu com o final da coleta. Esperava-se encontrar uma nova escola, sem problemas estruturais, principalmente por ser esta a unidade escolar que atende um maior número de alunos, e conseqüentemente ter maior probabilidade de atender alunos com alguma deficiência. Infelizmente, não foi o que aconteceu: além de não ter banheiro adaptado, como a escola C, havia um bebedouro inadequado para uma escola que atende a Educação Básica, como se pode notar nas Figuras 5 e 6. As figuras mostram uma criança dos anos iniciais bebendo água e tendo que levantar os pés para alcançar a torneira; segundo relato dos professores, muitas crianças têm que se pendurar na pia do bebedouro para conseguir beber água.

Figura 5 - Bebedouro A



Figura 6 - Bebedouro B



Todas as escolas têm uma quadra poliesportiva com cobertura para a prática das aulas de Educação Física; em algumas aulas, os professores têm que dividir a quadra com outro professor, pois independentemente da área de construção da escola ou do número de alunos atendidos na escola, todas tem apenas uma quadra para as aulas. A Escola B tinha uma quadra muito suja, com diversos tipos de papéis, plástico e entulho. Porém, o fator mais preocupante e alarmante, o que acarreta preocupação ao corpo administrativo e docente, são as fezes de aves (especialmente pombos), que apresentam alta toxicidade e podem provocar doenças dermatológicas, digestivas, respiratórias (inclusive a toxoplasmose, uma das patologias causadoras de deficiência). Nielsen, em 1999, chama a atenção para as consequências da toxoplasmose decorrente do contato com excremento de aves – o que também foi apontado por Maia e Ferreira (2007). Decorre daí, sem que se despenda uma observação mais acurada, a total falta de preocupação com a limpeza, que não é realizada com rigor e frequência necessários. Pode-se observar claramente muitas aves voando e ninhos instalados na estrutura da cobertura da quadra.

As figuras 7 e 8 mostram a sujeira e o risco de contrair doenças a que crianças e demais pessoas estão sujeitas.

Figura 7 - Sujeira na Quadra A



Figura 8 - Sujeira na Quadra B



Tais condições são inaceitáveis por colocar em risco a saúde das pessoas; serão também alvo de outros comentários dos professores participantes das rodas de conversa.

A seguir, o Quadro 5 traz um recorte das unidades escolares mostrando apenas aquelas que participam da pesquisa, complementando com informações sobre os alunos com deficiência, oriundas das observações diretas das aulas, das informações obtidas junto aos professores (quer nas rodas de conversa, quer nos momentos informais que, por sua vez, constituem momentos preciosos que garantem informações/dados interessantes e relevantes) e oriundas do entendimento do pesquisador sobre a necessidade de esclarecer com mais detalhes as características dos alunos.

Quadro 5 - Crianças atendidas pelos Professores de Educação Física

Aluno com deficiência	Idade	Número de alunos por sala	Deficiência	Informações complementares
Escola A				
Aluno 1	9 anos	31 alunos	Intelectual	Apresenta dificuldade na fala e lentidão para responder as perguntas; faz uso de medicamentos para controlar a agressividade; não é alfabetizado.
Aluno 2	8 anos	28 alunos	Sem diagnóstico	Deficiência congênita motora; apresenta dificuldade de locomoção, dificuldade de aprendizagem e suspeita-se de autismo.
Escola B				
Aluna 3	8 anos	30 alunos	Intelectual	Apresenta dificuldades de aprendizagem nas disciplinas curriculares, exceto em Educação Física.
Escola C				
Aluno 4*	11 anos	----	Intelectual	----
Aluno 5	9 anos	30 alunos	Síndrome de Down	Apresenta grau de independência moderado; não é alfabetizado.
Escola D				
Aluno 8	9 anos	29 alunos	Física - outras	Tem deficiência congênita motora, dificuldade de locomoção e faz uso do andador; apresenta dificuldade de aprendizagem.
Aluno 9	9 anos	30 alunos	Intelectual	Apresenta dificuldades de aprendizagem nas disciplinas curriculares, exceto em Educação Física.
Aluno 10	8 anos	30 alunos	Autismo	Apresenta muita dificuldade de fala e não consegue se concentrar por muito tempo; faz uso de medicamentos para controlar a agressividade; consegue ficar pouco tempo com a turma de sala; fica boa parte do tempo com outro profissional.
Aluno 12**	8 anos	----	Física - outras	----

* O aluno mudou de escola.

** O aluno está afastado para realização de cirurgia.

No Quadro 5 é importante notar que todos são alunos do terceiro ano – momento em que pode haver retenção do aluno. No entanto, pode-se observar que somente o aluno 4 tem idade cronológica mais avançada, o que sugere que ele não atingiu os requisitos mínimos (frequência ou conhecimento) para avançar ao ano seguinte; pode-se concluir, também, que a maioria dos alunos não foram retidos, pois estão com idade cronológica compatível ao ano de estudo.

Os alunos 1 e 10 são os alunos com deficiência que apresentavam menor grau de interação com a turma. Durante as observações das aulas não participaram das atividades propostas: o primeiro ficou sentado na quadra brincando com alguns jogos de tabuleiro e o segundo, com uma bola, brincando livremente pela quadra, sob o olhar de uma outra profissional da escola.

Verifica-se também que as turmas participantes desta pesquisa têm um grande número de alunos, principalmente por se tratar de turmas em processo de inclusão de alunos com deficiência. Desta forma, pressupõe-se que as condições para a inclusão não estão adequadas, principalmente nos casos de maior complexidade da deficiência do aluno.

6.2. Entrevistas iniciais

Iniciou-se a coleta de dados com entrevistas semiestruturadas com os diretores (por serem os responsáveis pela administração da escola e assim poderem disponibilizar e garantir meios e recursos para a inclusão de alunos com deficiência), com os professores da Sala de Recursos (por apresentarem o conhecimento específico da Educação Especial) e com os professores de Educação Física, para compreender melhor o contexto em que estão inseridos. A entrevista com os Professores de Educação Física teve como finalidade iniciar uma aproximação e conhecer um pouco sobre sua formação, seu tempo de atuação como professores no ensino público, o que pensam a respeito da inclusão de alunos com deficiência, quais as dificuldades encontradas nas aulas com a presença de alunos com deficiência, onde e com quem buscam apoio, e o que pensam a respeito da inclusão do aluno com deficiência nas aulas de Educação Física.

6.3. Entrevistas com diretores

Para compreender melhor as unidades escolares foram realizadas entrevistas com os diretores, a fim de desvendar principalmente o que pensam a respeito da inclusão de

alunos com deficiência, como estes são identificados e encaminhados e o que pensam a respeito da Educação Física no processo de inclusão do aluno com deficiência.

Apresentam-se a seguir alguns depoimentos sobre a inclusão de alunos com deficiência na escola:

Eu penso que a inclusão é um direito deles, acredito nessa parte da socialização. A gente vê o crescimento de muitas crianças com deficiência na escola, crescimento, claro, no nível deles. Eles nunca vão acompanhar uma criança normal, então esta criança no terceiro ano não vai chegar ao final do terceiro ano com todo o conteúdo, com todas as habilidades desenvolvidas como as outras crianças, mas a gente percebe que há um crescimento. Eu acredito, embora a gente passe por muitas dificuldades. (Alba)⁹

A inclusão veio para beneficiar o atendimento com essas crianças e poder gerar uma forma de trabalho de relacionamento mais... hã... Ainda nós estamos engatinhando em relação a inclusão, é muito difícil de crescer, ela não está sendo totalmente atendida, como deveria ser. O respeito, as atividades deveriam fornecer a essas crianças um melhor atendimento dentro das escolas, ainda está muito deficiente. (Bela)

Eu penso que ela é necessária, chegou tardiamente, deveria estar acontecendo já há muito tempo. Independente do tipo de deficiência a escola tem que estar preparada e procurar oferecer o máximo possível para esta criança dentro das condições, tanto da rede quanto da unidade local. (Camis)

Eu acho que é uma realidade que todas as escolas já vivem, não vejo problema nenhum, acho muito bom para todo mundo, para as crianças, para nós profissionais e para toda a sociedade, mas vários ajustes ainda precisam ser feitos para que as crianças sejam bem recebidas e acolhidas, para que elas evoluam dentro de seus limites e potencialidades. Ainda não temos o apoio necessário diante de uma realidade muito complicada, das crianças que não são deficientes. Nós temos um grupo de crianças muito heterogêneas, de diferentes realidades, problemas ou também com muitas facilidades. [...] lidar com esta diversidade muito grande tem causado, algumas vezes, um desconforto por acharmos que poderíamos dar muito mais por essas crianças que não têm condições, outras vezes revolta por não termos as condições necessárias para trabalhar, mas também, muitos momentos bons, com aqueles que a gente vê avançar, progredir. Acho que é uma mistura de sentimentos, de sensações, às vezes a gente se sente impotente, então, acho que é um momento que estamos vivendo, porque o

⁹ Os nomes são fictícios e foram elencados conforme a letra indicativa da escola, por exemplo: escola A, professores com nomes começados pela letra A.

foco é inclusão de pessoas com deficiência e são muitas as inclusões, não só de crianças com deficiência. Para a gente atender realmente as crianças os nossos recursos humanos e físicos não são suficientes e a gente tem que tomar cuidado, porque eu acho que é dos fatores que tem estressado, mais ainda a gente que como profissional da educação. (Dani)

A diretora Alba ressalta o aspecto legal da inclusão; acredita ser importante a socialização na inclusão; acompanha o crescimento das crianças com deficiência, mas tem claro, em seu pensamento, que as limitações desta criança impedem seu desenvolvimento no mesmo ritmo dos demais alunos; e reforça que a escola passa por muitas dificuldades para atender os alunos.

A diretora Bela acredita que a inclusão existe para beneficiar o atendimento às crianças com deficiência, mas mostra que o atendimento ainda está muito deficitário e longe do desejado; diz que a criança com deficiência não está sendo totalmente atendida, o que dificulta seu desenvolvimento.

A diretora Camis pensa que o processo de inclusão de alunos com deficiência demorou para ser iniciado e adverte que a escola deve estar preparada e procurar oferecer o melhor atendimento possível em todas as esferas – seja via secretaria ou via unidade escolar.

A diretora Déia entende que a inclusão de alunos com deficiência acontece em todas as escolas e traz benefícios para alunos, profissionais e sociedade de uma forma geral, mas alerta serem necessários alguns ajustes ao receber e acolher estas crianças adequadamente, para que elas possam evoluir dentro de seus limites e potencialidades. Declara, também, que a escola não tem o apoio necessário para contemplar todas as peculiaridades dos alunos – sejam de ordem social, afetiva, psíquica, física ou sensorial. Continua dizendo que esta diversidade de alunos tem gerado desconforto (por não conseguir oferecer mais às crianças sem condições), revolta (por não ter condições adequadas de trabalho) e momentos mais alegres, motivados pela evolução e desenvolvimento de alguns alunos. Acredita também que, para além da inclusão do aluno com deficiência, a escola deve se atentar à inclusão de todos os alunos. Para concluir, afirma que a escola não tem recursos humanos e físicos necessários para um trabalho de qualidade, e esse é o fator que mais tem estressado os profissionais.

Pode-se notar que todas as diretoras são favoráveis à inclusão de alunos com deficiência e estão dispostas a melhorar e buscar melhores condições para que este processo ocorra da melhor forma possível, mas é notório que as condições de trabalho que lhes são disponibilizadas são insuficientes para garantir um atendimento de qualidade. Como diz a

diretora Déia, surge uma mistura de sentimentos de frustração, revolta, felicidade, e impotência.

Glat e Pletsch (2011) mostram a preocupação não somente com a socialização das crianças com deficiência, mas com a busca por uma educação de qualidade ao se referirem à inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares: só o ingresso no sistema não garante seu desenvolvimento educacional.

Fica clara a boa intenção das diretoras em busca do melhor atendimento à população escolar. Contraditoriamente, fica muito claro que não têm boas condições de trabalho e mostram que tem muitas dificuldades a serem superadas. Os professores podem contar com suas colegas de trabalho para desenvolver seus trabalhos, porém fica explícito que elas não têm como ajudar, mas fazem o possível para isso.

Como já foi relatado, algumas escolas precisam melhorar as condições que formam as barreiras arquitetônicas, e todas as escolas devem buscar sempre minimizar ou eliminar as barreiras atitudinais, compreender o aluno com deficiência como uma pessoa, almejando sempre o melhor para seu desenvolvimento, sem superestimar, nem subestimar este desenvolvimento, manter em constante aprimoramento os profissionais envolvidos na escola e lutar por mais recursos materiais e humanos até que o atendimento às crianças da escola esteja satisfatório.

As diretoras passam a sensação de que, por vezes, está ocorrendo uma inclusão marginal, como diria Amaral (2002). Não ocorre a exclusão da criança com deficiência, mas sim sua marginalização, por falta de atendimento adequado nas escolas. Este processo determina a trajetória escolar do aluno, como será visto no próximo tópico.

Outro objetivo, ao entrevistar as diretoras, foi o de compreender como as crianças eram diagnosticadas e quais os encaminhamentos tomados frente à presença de alunos com deficiência. Seguem trechos das entrevistas:

Sobre o diagnóstico dos alunos com deficiência:

[...] automaticamente os alunos com deficiência na Educação Infantil, já vêm no nosso primeiro ano do Ensino Fundamental. Outra demanda é do pai que procura a escola e a gente atende. [...] Muitas vezes a criança já é atendida pela APAE e já tem [diagnóstico]. (Alba)

Algumas crianças vêm com o laudo, com encaminhamento, por já terem passado por alguma escola especializada ou por já estar dentro da rede. Outras, os professores sentem durante a sala de aula, durante as atividades regulares alguma coisa dessa criança que apresenta, para ele, alguma diferença junto com as demais. Aí essa criança é passada para a Secretaria de Educação, onde a professora da sala de recurso faz uma triagem, e, se

for necessário, ela encaminha para a avaliação mais específica na APAE. [...] No momento, nós estamos com dificuldade de professores de sala de recurso, então, a escola, no momento, está parada com alguns encaminhamentos, por não ter o profissional especializado para fazer este trabalho. (Bela)

São várias situações. Algumas já chegam com um laudo, já identificando; outros os pais no ato da matrícula fazem comentário; e muitos é no decorrer do trabalho escolar que percebe-se que há alguma deficiência e a escola, utilizando os recursos que tem, o professor da sala de recurso oferece encaminhamento. (Camis)

No ato da matrícula algumas famílias indicam a necessidade especial. Muitas não indicam. Quando é uma questão mais visual, por exemplo uma deficiência física, é mais comum que as famílias indiquem, ou quando ela tem algum tipo de atendimento especializado, por exemplo, frequentam a APAE, então, geralmente eles fazem as indicações. [...] muitas crianças, principalmente no primeiro ano, você acha que têm alguma coisa. [...] a gente consegue uma avaliação com o especialista, que acaba comprovando, mas é sempre assim, como um retardo mental, ou autismo. Às vezes a criança vem, ainda, sem diagnóstico. [...] a prefeitura não tem essa equipe e todas as avaliações são feitas na APAE. [...] nós fazemos assim: passa pela nossa educação especial primeiro, as professoras fazem uma avaliação e aquelas crianças que elas acham que precisam desta avaliação dos especialistas da APAE fazem o encaminhamento para a família. [...] muitas famílias têm dificuldade de aceitar que há necessidade dessa avaliação. [...] Tem uma questão que tem sido muito difícil com as famílias, que é dizer APAE. O rótulo que APAE trouxe na história dela. 'Ah, mas meu filho vai ter que estudar na APAE?' A todo momento temos que explicar que não é isso. É que aqui na cidade só a APAE faz este tipo de serviço, temos especialistas e tem condições de nos ajudar. (Déia)

Em relação aos encaminhamentos, as diretoras mencionam várias demandas: a natural progressão da Educação Infantil para o Ensino Fundamental; a procura por parte dos pais; o atendimento especializado; a percepção dos professores sobre o rendimento acadêmico de alguns alunos; a percepção por parte da escola de alguma deficiência ou diferença; a avaliação de especialistas indicando deficiência intelectual e autismo.

As diretoras indicam que a Prefeitura não tem condições – ou, quem sabe, não tem intenção – de realizar a avaliação diagnóstica para deficiência intelectual. Muitas vezes são realizados diagnósticos questionáveis. A imprecisão das conceituações é causada não somente pela variabilidade terminológica e seus significados, mas também pela determinação de modelos representativos historicamente construídos. Neste sentido, são determinantes da trajetória escolar do aluno dito com deficiência intelectual as características constitucionais e fisiológicas, de desempenho acadêmico e de comportamento adaptativo, todas estas, associadas ao nível socioeconômico e cultural (DENARI, 1984 e 2011). São muitas as

instituições que continuam utilizando instrumentos formais (testes) que apresentam um diagnóstico nem sempre preciso e quase sempre discutível e questionável (DENARI, 2011).

Conhecer o olhar das diretoras na relação entre Educação Física e inclusão de alunos com deficiência foi outro objetivo da entrevista:

Sobre a Educação Física no processo de inclusão de alunos com deficiência:

Eu acho que tem que ter, também, um preparo. É assim, eu fico pensando na Educação Física para desenvolver habilidades. Por exemplo, se for um deficiente físico: como é que é essa Educação Física? [...] É um professor para a sala toda, preparado? Ou a Educação Física tem que ter um professor especialista para lidar com as crianças de inclusão? É um trabalho junto, claro, com a turma toda? Ou um trabalho, também, diferenciado? Não sei! [...] Na Educação Física seria um professor capacitado? Seria um professor colaborativo na área de Educação Física para, também, fazer um trabalho diferenciado para colaborar com a turma? Tem que pensar nisso! [...] O colaborativo no ensino regular é uma professora de educação especial que entra, que vai ajudar o professor com aquele aluno nas atividades, no regular. A Educação Física também merece essa atenção! (Alba)

Acredito que a Educação Física vem ajudar em qualquer um dos processos. Acho que ela é a melhor parceira que a escola tem, mesmo para as crianças – digamos – normais. Ela é a maior aliada na compreensão de vários fatores que são necessários para [os alunos] durante o aprendizado. Com a inclusão, especificamente voltado para a inclusão, ela é, acho que, o maior elo entre o professor e essa criança. É o momento onde a criança consegue se desenvolver, a criança consegue interagir junto com os amigos, ela consegue participar das atividades onde ela possa fazer parte realmente [...] o elo do professor de Educação Física com essa criança é diferenciado do professor de sala de aula, da sala regular, então a criança acaba mostrando pra ele outros mecanismos onde podemos atendê-la de forma melhor e mais integrada. (Bela)

Bom, primeiro tem o aspecto da integração, ele tem que estar junto com a turma. Ele tem, claro, com as suas limitações, mas ele tem que ser atendido, porque é um momento muito importante na vida escolar, o momento de descontração, de interação. Na Educação Física tem uma interação que não há na sala de aula, porque tem mais a interação do toque, do brincar, então é muito importante. É primordial que ele participe sim das atividades, mesmo que, em alguns momentos, ela tem que ser adaptada à deficiência. (Camis)

Eu vou retomar os momentos que a escola viveu. [Os alunos] tinham a Educação Física Adaptada, então vinha um professor só para desenvolver as atividades específicas com eles, então eles tinham essa atenção e as atividades mais voltadas de acordo com a deficiência deles. Esse profissional não vem mais aqui. Eu penso várias coisas sobre a Educação Física: uma coisa é a falta de apoio para os professores nessa área, tanto na formação, quanto na ajuda. [...] são muitas as variáveis: desde espaço que eles usam para trabalhar, o tempo que eles têm para trabalhar, mais a formação que têm que ter, a vontade de trabalhar, os desafios. Então, até em

alguns casos, existe a necessidade de manter um profissional que acompanhe o profissional de Educação Física. [...] não estamos tendo tempo de estar conversando isso todo mundo junto, então acho que a Educação Física está ficando um pouco isolada do restante da escola, porque, com os HTPC fora, então diminui o envolvimento com a gente. [...] e a gente acaba ficando com pouco tempo para refletir sobre as questões, melhorar essas questões. (Déia)

A diretora Alba mostra que o preparo é importante para desenvolver este trabalho, mas questiona qual seria o melhor formato de atendimento ao aluno com deficiência: um único professor melhor capacitado para trabalhar com a turma toda? Um professor de Educação Física especialista em Educação Especial para trabalhar com os alunos com deficiência? Junto com a turma ou em atendimento diferenciado? Ela não sabe muito bem responder a essas questões, mas lembra que o professor de sala regular, em algumas situações, tem o apoio do professor colaborativo, especializado em Educação Especial, que ajuda no desenvolvimento das atividades com o aluno com deficiência em sala de aula, e questiona se não é o caso do professor de Educação Física ter um colega de Educação Física especializado em Educação Especial como colaborador. Ela afirma, ainda, que temos que pensar nesta possibilidade e que a Educação Física merece esta atenção.

A diretora Bela relata que a Educação Física ajuda em diversos processos relacionados ao desenvolvimento educacional do aluno, seja com deficiência ou não. Acredita que na Educação Física exista um elo maior entre o professor de Educação Física e o aluno com deficiência, e que é nesta aula de Educação Física que ele consegue se desenvolver, interagir com os demais alunos e participar, de fato, nas atividades. Com o elo formado entre o professor de Educação Física e o aluno com deficiência, este último aluno passa ter outras possibilidades de ser atendido, de forma melhor e mais integrada.

Já a diretora Camis acredita que a Educação Física é um momento importante na vida escolar, que é de descontração e de interação; e, assim, o aluno com deficiência deve participar das aulas junto da turma, mesmo apresentando limitações. Diz que é um momento em que os alunos interagem com o toque, com brincadeiras que são inexistentes nas salas de aula; e, caso necessário, devem-se adaptar as atividades de acordo com a deficiência do aluno.

A diretora Déia lembra que a escola já teve professores de Educação Física Adaptada ministrando aulas específicas para os grupos de alunos com deficiência, e que estes profissionais não mais atuam na escola. Entende que há falta de apoio na formação e nas aulas, propriamente ditas. Alerta para as muitas variáveis que o professor de Educação Física tem que gerir: espaço e material para as aulas; o tempo de aula; a formação do profissional; a

vontade para realizar o trabalho e os desafios. Conta que os professores de Educação Física estão com uma grande demanda de HTPC fora da unidade escola e que isso acaba por prejudicar a qualidade de ensino, pois o professor é isolado do restante da escola, não participa das discussões e não reflete melhor sobre as atividades do cotidiano escolar.

Todas as diretoras compreendem a importância das aulas de Educação Física na vida escolar dos alunos e a importância de uma boa formação para os professores de Educação Física. Ressaltam a necessidade dos alunos saírem dos formatos tradicionais de sala de aula – no qual, por muitas vezes, existe uma ausência de contato e toque entre os alunos – e participarem do jogo, da brincadeira, presentes na cultura corporal de movimento, que se fazem necessários para o desenvolvimento dos alunos.

O ensino colaborativo em Educação Física é outro dos apontamentos das diretoras para suprir a carência de apoio com os professores de Educação Física. A colaboração de um outro profissional de Educação Física com especialização em Educação Especial, em alguns casos, é fundamental para o desenvolvimento de todos os alunos no processo de inclusão do aluno com deficiência, como ressaltam, entre outros, Fontes (2009) e Souza e Costa (2011).

Os professores da sala de recurso são os que detêm os conhecimentos específicos da Educação Especial e que podem contribuir para que o processo de inclusão dos alunos com deficiência possa ocorrer de melhor forma, seja no compartilhamento de informações com os profissionais da escola, seja com atendimentos colaborativos ou atendimentos feitos diretamente com o aluno. Alguns pesquisadores muito recentemente vêm tratando deste tema, e os resultados de suas pesquisas demonstram a necessidade, inclusive, valorizando e enfatizando o papel do professor especializado. Entre tais autores, podem-se citar Ferreira (2006); Padilha (2012); e Storch, Marques e Denari (2012).

6.4. Entrevistas com professores das salas de recursos

Antes da apresentação das entrevistas, vale lembrar que a Escola B não tinha professor especializado atuando na sala de recurso. Segundo a diretora Bela, o município realizou concurso, mas não teve “*professores que passassem ou atingissem o necessário para poder estar contratando para trabalhar*”.

O primeiro objetivo em entrevistar este profissional foi saber o que pensa a respeito da inclusão de alunos com deficiência na escola.

Sobre a inclusão de alunos com deficiência na escola:

Eu sou a favor da inclusão, mas eu acho que ainda falta bastante, bastante coisa para poder colaborar com essa criança, como estou passando para você. Eu acho que tem que ter mais suporte: então, um psicólogo, uma fono, na verdade seria dentro da escola, para poder dar um suporte legal para essas crianças. Porque falta muito! Eu atendo no contraturno, então as crianças da tarde vêm para a manhã, e aí eu atendo uma hora por semana, e em alguns casos duas horas por semana. Então eu sou a favor, mas desde que [...] Falta muita coisa, a parte de recursos humanos para poder colaborar [...] com mais pessoas daria certo. Eu acho que teria um resultado um pouco mais rápido, porque é a longo prazo, tá!? (Anita)

Eu acho assim: o direito de toda criança estar na escola, toda criança tem o direito de estar na escola, independente de qualquer coisa – da sua deficiência, de raça, enfim. É um direito a aprendizagem que está diferente do que era antigamente. [...] Nosso trabalho é no período oposto e o ensino é complementar [...]. A gente não trabalha conteúdo não, não é reforço, então, assim, não é o que é dado em sala de aula. Se algum professor pede, a gente conversa com o professor, orienta, tem essa ligação constante. Se o professor permite, a gente vai na sala observar a criança. Tem o ensino colaborativo que eu também chego a fazer, dependendo do caso. Se não, não precisa, não é uma coisa que precisa acontecer necessariamente. É porque tem crianças que têm deficiência, mas ela[s] consegue[m] acompanhar a turma. Até, de certa forma, precisa só de algumas orientações de uns ajustes de como o professor tem que fazer. (Cindi)

Eu acho muito positivo essa questão de interagir, do aluno estar aqui na sala comum, de participar das atividades. A realidade da escola ainda não é ideal, falta[m] recursos, [...] recursos, assim, humanos, falta[m] profissionais de apoio [...], até de materiais para adaptação de atividades. Talvez até uma sensibilização maior dos professores, porque tem professores que aceitam e tem professores até que não aceitam. Mas eu acho importante. Eu acho que a interação de alunos com os outros, isso faz com que ele[s] cresça[m] bastante, né? Alguns ainda têm mais dificuldades acadêmicas, mas eu acho importante. (Dani)

A professora Anita da Sala de Recurso é favorável à inclusão, mas acredita que o atendimento está deficitário e que seria necessária a melhoria em recursos humanos, sugerindo uma equipe formada por psicólogo e fonoaudiólogo atuando na escola. Diz que atende no contraturno do horário escolar da criança, e, ainda, relata a falta de profissionais para atingir um resultado mais rápido, pois afirma que o processo de inclusão acontece em longo prazo.

A professora Cindi reforça o aspecto legal de que todas as crianças têm o direito de estar na escola e, assim, têm o direito de aprender. Diz que trabalha no contraturno do horário escolar da criança e que seu trabalho não é de reforço escolar, e não precisa seguir o conteúdo ensinado em sala de aula, mas afirma que é um ensino complementar. Caso o professor solicite o apoio do seu trabalho, ela está disponível para orientá-lo, e, se for preciso,

realiza algumas observações em sala de aula, para acompanhar o aluno com deficiência. Em alguns casos, ela atua como professora colaborativa, mas informa que este atendimento não é necessário para todas as crianças com deficiência, pois existem situações em que algumas dicas aos professores de sala de aula são suficientes para que o aluno se desenvolva.

A professora Dani acha importante a inclusão, principalmente pela interação entre o aluno com deficiência e os demais alunos. Diz que a escola ainda não atingiu o nível ideal em termos de adaptação para a inclusão, pois é preciso aumentar os recursos humanos e materiais. Outro aspecto importante relatado é a necessidade de realizar uma sensibilização com os professores, pois muitos aceitam a inclusão de alunos com deficiência. Entretanto, ainda existem professores que rejeitam este tipo de situação.

As professoras da sala de recursos sinalizam para a falta de recursos humanos e materiais e para a necessidade de sensibilização da equipe escolar. Parece ser necessário definir as atribuições destes profissionais, que aparentam estar sobrecarregados com o atendimento aos alunos, não conseguindo realizar outras atividades que envolvem sua profissão, como o trabalho de sensibilização da equipe escolar em prol do trabalho na diversidade, como recomendam alguns autores – entre eles Rodrigues (2006c); Denari (2006); Storch, Marques e Denari (2012); e Padilha (2012).

Pode-se perceber também que a atuação principal dos professores da sala de recursos é o atendimento individualizado, com as crianças com deficiência, no contraturno da aula regular. O município está iniciando o trabalho colaborativo, muito importante em muitos casos, seja pela deficiência que o aluno apresenta, ou pelas condições de trabalho dos professores. Salienta-se a importância do ensino colaborativo, principalmente para dar o apoio de que os professores precisam, a fim de melhorar a qualidade do ensino para todos.

Outro objetivo desta entrevista foi conhecer o que os professores de sala de recursos pensam a respeito da Educação Física no processo de inclusão de alunos com deficiência na escola regular:

Acho que é uma parte superimportante, porque tem que ter mesmo a Educação Física, eles precisam [...]. Então ela [a professora de Educação Física] dá uma atividade para eles, direcionada, e eles, essas crianças, têm que estar com essa atividade física aqui. Então é uma atividade importante, que não pode ficar sem. É, às vezes, preciso, quando tem a criança com necessidade especial, aquela Educação Física Adaptada, ela não adapta toda a aula, mas ela dá uma atividade mais direcionada a eles, eles participam, assim, dançam, tem festa junina, aqui eles vão participar, que eles gostam. (Anita)

E Educação Física, bom, também acho importante. Acredito que a criança tem que participar, na medida do possível, junto com as outras. Ela não pode ficar do lado. Então, acho sempre, assim, tem que participar. Tá certo que não vai conseguir jogar uma bola, que não vai conseguir chutar uma bola, por exemplo, se tiver uma deficiência física, mas como é que ela pode lidar com aquela bola ali, né? E eu acho que é legal envolver as crianças, todas chamarem para trabalhar juntas, não é uma coisa a parte. Eu acho que o professor de Educação Física devia ter mais orientação [...]. Eu digo assim, porque nós temos professores de Educação Física Adaptada também. [...] Acho que, às vezes, precisava de um professor especializado ali, para orientar e falar, olha esse tal exercício, sabe, assim? Uma coisa mais específica. (Cindi)

Eu acho que enriquece muito também. É uma atividade que a gente, acho que dá para integrar, e fazer a interação do aluno com jogos, com atividades. É mais dinâmico, é mais lúdico. Sai da rotina da sala de aula. Eu acho importante [...] talvez trabalhar algumas habilidades dos alunos, que a gente não consiga trabalhar dentro da sala através da Educação Física, nessa parte de limites, de regras. (Dani)

Anita acha importantes a Educação Física e a prática de atividades físicas pelas crianças com deficiência. Diz que o professor de Educação Física realiza adaptações nas atividades da aula e, em alguns casos, direciona atividades específicas a essas crianças.

A professora Cindi diz que é importante a Educação Física. Inicia informando que a matéria serve para incluir as crianças com deficiência, “na medida do possível”, na aula, e depois enfatiza a importância dessas crianças estarem sempre junto às demais, durante a aula. Acredita que os professores de Educação Física poderiam ser mais orientados pelos professores de Educação Física Adaptada que compõem o quadro do professorado do município, sugerindo um ensino colaborativo nas aulas de Educação Física.

A professora Dani acredita que as aulas de Educação Física são importantes, por serem dinâmicas e lúdicas, quebrando com a rotina presente na sala de aula, utilizando jogos e atividades para realizar a interação entre os alunos e ensinando os limites e as regras entre eles – como mencionam alguns autores, entre os quais Mantoan (2006); Barroso (2006); e Quindim (2012).

Os profissionais da sala de recurso consideram importante a Educação Física no processo de inclusão de alunos com deficiência. Algumas vezes falam em atividades específicas para esses alunos, o que não parece ser o foco da Educação Física Escolar – em vez de atividades que envolvam toda a turma da sala, com adequações e adaptações à turma, ou não. É lembrada a importância do aprimoramento dos professores de Educação Física para este tema.

Como o professor da sala de recursos detém o conhecimento específico em Educação Especial, ele pode compartilhar seus conhecimentos com os demais profissionais da escola. Conhecer melhor se ele oferece algum atendimento ou apoio aos professores de Educação Física e descobrir quais são estes atendimentos e apoios foram, também, objetivos da entrevista.

Sim, isso a gente faz direto. Já tem ensino colaborativo. Então, além de eu atender as crianças, aqui eu tenho o ensino colaborativo para algumas crianças. [...] quando eles [professores] precisam de alguma coisa no período que eu estou aqui, se me chamar[em], aí eu vou lá e dou o atendimento. (Anita)

[...] eu trabalho na Educação Física também. No caso, se eu achar que precisa, se eu conversei com o professor de Educação Física que não está conseguindo, eu observei, às vezes, então eu reservo um horário para mostrar que a criança consegue fazer alguma coisa, na medida o que ela conseguir fazer. Ela vai participar do jeito dela. [...] conforme o caso, eu passo bem pro professor os cuidados que tem que ter, se a criança não pode, enfim, se cansar muito, o esforço que tem que ter. É, enfim, o que sei que me passaram, que a mãe me falou – porque eu converso com a mãe, converso com profissionais, se for o caso. [...] É isso, mas já acompanho o ano inteiro, mesmo, às vezes, eu acompanho só no começo, para dar uma observada, ver se está tudo bem e dar uma orientada; aí já, às vezes, retorno. Mas tem casos que eu não preciso estar, assim, mais presente. [...] É, eu acho que é assim, observando; acho que é legal você observar e ver onde pode interferir ali, porque tem casos [em] que você, também, nem precisa, porque a criança participa do jeito dela. (Cindi)

[...] é estar lá mesmo, de apoio [para] a professora, quando o aluno está lá, então, junto da professora enquanto acontece a aula de Educação Física, para ajudar. Porque o número de alunos é grande em cada sala, então, no momento da atividade, de conversar com o aluno, de explicar para ele. Acho que dei mais suporte neste sentido. (Dani)

Os atendimentos oferecidos pelos professores de sala de recurso quando o professor de Educação Física solicita, envolvem observação e acompanhamento da aula, ajuda ao professor de Educação Física ou ao aluno e informação acerca de algumas peculiaridades e características do aluno com deficiência.

Os professores da sala de recursos aparentam ser solícitos quando os demais professores pedem auxílio para melhorarem o atendimento às salas com alunos com deficiência em processo de inclusão.

Os professores de Educação Física também foram entrevistados no momento inicial da pesquisa, com o objetivo de se conhecê-los melhor, de verificar o que pensam a respeito da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular – se sentem alguma

dificuldade em trabalhar com estas salas, onde e com quem buscam apoio e esclarecimentos e como observam a Educação Física neste processo de inclusão.

6.5. Entrevistas com professores de Educação Física

Um dos objetivos da entrevista inicial com os professores de Educação Física está em saber o tempo de formação e o tempo de atuação na escola pública. O Quadro 6 apresenta estas características:

Quadro 6 - Informações básicas sobre os professores de Educação Física

	ANO DA FORMAÇÃO INICIAL	ATUAÇÃO NA REDE PÚBLICA
Ana	1988	15 ANOS
Alê	1989	13 ANOS
Bia	1993	17 ANOS
Ciça	2006	2 ANOS
Duda	1994	17 ANOS

O Quadro 6 revela que, dos cinco professores, apenas um teve formação inicial há 6 anos, donde pode-se concluir que o conhecimento adquirido na graduação está presente em sua atuação, mas com pouca experiência como docente de escola pública – que por muitas vezes apresenta condições de trabalho peculiares, como escassez de materiais, mudanças na administração, possíveis mudanças de unidade escolar ano a ano etc. Apesar de ter as informações obtidas na graduação ainda presentes, a pouca experiência pode trazer dificuldades para as aulas da professora Ciça. A troca de informações entre os professores com vasta experiência na docência em Educação Física Escolar, somada ao conhecimento do professor com formação recente, pode enriquecer ainda mais o trabalho desenvolvido por eles.

Outro objetivo da entrevista com os professores de Educação Física foi conhecer o que pensam a respeito da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. Seguem trechos das entrevistas:

[...] eu acho que ela é importante. Eu acho que cada vez mais a gente está se deparando com algum tipo de necessidade especial. Acho que isso vai passar a ser mais frequente dentro da escola, e a escola é um ambiente onde este aluno não vai poder ficar à margem das atividades que a escola proporciona. E a gente não pode esquecer que dentro de uma sala eu tenho um aluno com necessidades especiais e mais 25 alunos, que também têm as suas necessidades. Não é um aluno especial, mas que você tem que dar a

sua atenção também. E a gente é professor de Educação Física e só. A gente tem pouco auxílio do sistema; o sistema não ajuda muito. (Ana)

Dá para responder, talvez, de duas formas: primeiro, pensando do aluno incluso. Isso é importante, em questão de que ele sai do ambiente de casa, onde ele está mais específico, para estar vindo para um meio social mais social, já institucional, aceitando-o como ele é. [...] Já pensando no aluno que está recebendo este aluno com deficiência, também, é muito importante, porque ele vê a diferença e vê que na diferença também temos que aprender. [...] acho muito importante isso que tem sido feito, mas deveria ter sido também, ter também, como aqui nunca acontece uma preparação para receber estas pessoas. Então, assim, hoje a gente percebe que a escola avançou muito na questão arquitetônica, mas a questão pedagógica e os acompanhamentos? Isso está muito devagar, ainda. Não temos, ainda, professores que possam nos ajudar com estes alunos, e a gente, dentro de cursos e dentro da literatura, sabemos que tem a questão do aluno tutor, e a gente utiliza muito deste, desta questão do aluno tutor, para a gente tentar dar um mínimo de conta, dar conta do trabalho a ser feito. (Alê)

É bom trabalhar com eles. A gente vê bastante resultado, mas existem alguns deficientes, alguns problemas que não dá para ser trabalhado em grupo. Ou até dá, mas precisaremos de mais uma pessoa para estar colaborando com o trabalho. [...] Porque as salas no município, eu tenho sala de quarenta e quatro alunos, tenho sala de trinta e três, e a que tenho menos alunos acredito que seja de vinte e cinco alunos, então isso inclusive deveria ser uma sala um pouco menor, para a gente dar conta do trabalho. (Bia)

Eu acredito que realmente tenha que ter a inclusão, como todos dizem. Isso tinha que acontecer em um momento, e está sendo agora. Acho que tem vários problemas, mas que se não começasse, nunca ia acontecer. Eu acho que é só tendo os problemas é que a gente vai conseguir melhorar. Como ainda é muito recente, ainda eu me sinto muito insegura. [...] Eu acho que pelo menos, nem que seja meio período, eu acho que a convivência com as outras crianças, tem coisas que elas não vão aprender, na minha opinião, frequentando uma escola só para crianças com deficiência. [...] Eu acredito que, assim, a convivência é muito importante, não só para a criança com deficiência, mas com a turma como um todo. Porque se você for ver, nenhuma criança vai ser sempre, mesmo que não seja uma criança de inclusão, vai ter crianças com mais dificuldade. Então, eu acho que quando tem uma criança de inclusão, as crianças começam a ser melhor, começam a aceitar melhor que nem todo mundo é igual e que a gente tem que ajudar. (Ciça)

É bem válido, só que teria que ter um auxílio maior, algumas informações para o professor formado, que não tem esta formação. Também precisa se analisar o que realmente é inclusão. Não generalizar. É preciso analisar o que realmente pode ser considerado inclusão [...]. (Duda)

A professora Ana acha muito importante a inclusão de alunos com deficiência e os tem notado cada vez mais nas escolas, acreditando que a tendência é aumentarem em número, ano a ano. Defende a idéia de que a inclusão marginal dos alunos com deficiência

não pode ocorrer na escola, sugerindo a plena participação dessas crianças nas atividades escolares. Ressalta a preocupação com a turma como um todo, para além do aluno com deficiência, com os alunos sem deficiência, já que as turmas são populosas. Diz também que o sistema educacional não fornece o auxílio necessário ao professor de Educação Física.

A professora Alê responde ser favorável à inclusão do alunos com deficiência na escola regular e apresenta duas visões: a do aluno com deficiência que sai do anonimato do lar e passa a frequentar espaços na sociedade, como a escola; e a do aluno sem deficiência que observa e aprende na diversidade humana – fato este que se coaduna com a literatura (RODRIGUES, 2006c; BARROSO, 2006). Reforça a importância da inclusão, mas diz que o município teria que se preocupar mais com a recepção desses alunos na escola. Aponta avanços na arquitetura das escolas, mas acredita que faltam avanços no que diz respeito às questões pedagógicas e de acompanhamento desses alunos. Tem utilizado o colega tutor como estratégia para trabalhar em salas em processo de inclusão dos alunos com deficiência, visto que não tem auxílio de outros professores para desenvolver seu trabalho.

Bia gosta de trabalhar com alunos com deficiência nas salas regulares, por notar o desenvolvimento deles. Afirma que as salas de aulas são muito populosas e que, de acordo com a deficiência dos alunos, nessas condições não é possível realizar um trabalho em grupo. Aponta como soluções em turmas com alunos com deficiência a redução do número de alunos na turma ou a presença de outro professor para o trabalho colaborativo nas aulas de Educação Física (MANTOAN, 2006).

A professora Ciça diz que a inclusão é recente e que tinha que acontecer realmente, e por este motivo os problemas surgem e são remediados paulatinamente. Por ser professor relativamente iniciante, sente-se inseguro em trabalhar na perspectiva da inclusão. Acha que os alunos com deficiência terão um aprendizado que não seria possível em escolas específicas para alunos com deficiência. Acredita que a convivência entre alunos com e sem deficiência beneficia ambos, e neste caso os alunos sem deficiência aprendem a respeitar mais as diferenças entre eles, pois, segundo Ciça, não somos iguais e temos as nossas dificuldades.

Já a professora Duda acha válida a inclusão de aluno com deficiência, mas acredita ser necessária uma formação melhor dos professores que não dominam o tema. Sugere uma análise mais adequada sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência na escola, pois em alguns casos acredita não estar ocorrendo a inclusão. Assim, uma revisão na forma de atendimento seria necessária.

Todos os professores de Educação Física são favoráveis à inclusão de alunos com deficiência na escola regular, mas trazem alguns problemas na execução deste processo,

que necessita, segundo eles: de melhorias na formação dos professores de Educação Física; de mais apoio do sistema educacional; de ensino colaborativo e tutoria em Educação Física; de redução do número de alunos nas turmas em processo de inclusão do aluno com deficiência; de melhor análise dos alunos em processo de inclusão, pois acredita-se que a radicalização da inclusão de alunos com deficiência nem sempre é a melhor solução.

Outro objetivo das entrevistas foi saber o que os professores de Educação Física pensam sobre esta matéria no processo de inclusão de alunos com deficiência na escola regular.

Eu acho que a Educação Física tem um papel muito importante, porque eu acho que as relações entre os alunos na Educação Física conseguem visualizar e elas ficam bem claras. Então eu acho que, para o aluno, não sei nem te dizer se a parte de aprendizado, se para o aluno com necessidade especial vai interferir alguma coisa na vida dele a longo prazo, mas não tenho dúvidas que as relações entre os alunos. Como um aluno dito normal olha para este aluno com necessidade? Eu tenho certeza que a Educação Física é importantíssima. Eu diria que é a cereja do bolo! Eu acho. Se você quer ver como um aluno da Educação Especial se relaciona dentro da sala, você observa na aula de Educação Física. [...] Acho que é um pouco precoce estar falando em termos de resultados dentro da aula de Educação Física, então eu acho, no meu modo de entender, eu acho que a parte emocional, a parte afetiva é a parte que mais a gente tem esta resposta. (Ana)

A questão da Educação Física na escola, ela vem com a história. Outros países você tem atividade física para os alunos de segunda a sexta-feira, na grade, todo dia. Por quê? Porque isso você tem uma valorização da área, aprendizado, atividade esportiva, atividade da saúde, na relação social, cultural, assim por diante. Uma valorização da área, ao meu ver, você ter a Educação Física dentro da semana, você faz o mínimo. [...] É uma valorização entre o ler, escrever e o interpretar. Enquanto isso, você não tem uma valorização da atividade em si, que é muito mais motora, que é muito mais importante na saúde e a relação geral do aluno. [...] A primeira coisa na questão da inclusão, específico, é você não tratar essa pessoa como diferente das outras pessoas. Simplesmente ele vai ter um conteúdo, ou um trabalho feito com olhar especial. Como, também, nós temos feito isso com os alunos menos habilidosos, ou com o mais habilidosos, você tem que dar nas aulas atividades diferentes. (Alê)

Olha, faz oito anos que eu trabalho com este tipo de problema, noventa por cento dos casos eu acredito que ia ser muito, muito bacana trabalhar com isso [as aulas de Educação Física]. [...] Com certeza o desenvolvimento motor, o social. As crianças que participam junto com estas que tem problema, elas se tornam mais companheiras, solidárias, elas ajudam. Então nesse contexto social bem bacana, a gente melhora a coordenação motora, desenvolve uma porção de habilidades na criança que ela não tinha. (Bia)

Eu acho [que a Educação Física ajuda no processo de inclusão de alunos com deficiência na escola regular]! Porque na Educação Física é um momento em que eles estão, ainda mais hoje em dia, que as crianças estão cada vez mais, vem da sala, não tendo um contato, né? Porque cada um na sua carteira, lá, quietinho, no seu quadrado, e a Educação Física é o momento que eles estão juntos, que eles estão interagindo, que eles estão tendo mais contato mesmo, né? (Ciça)

Sim [a Educação Física contribui no processo de inclusão de alunos com deficiência na escola regular]! Contribui nos casos que realmente é inclusão, sim! Porque eles participam, é de acordo com o que eles podem fazer, né? Eles estão participando, ali, então acho que beneficia também, como beneficia os nossos alunos. [...] Eu acho que tanto o físico, o lado emocional, como também, é o lado social destas crianças. (Duda)

A professora Ana acha que a Educação Física tem um papel muito importante no processo de inclusão do alunos com deficiência em turmas regulares. Acredita ser a relação entre os alunos a principal contribuição das aulas de Educação Física, mesmo achando que o aluno com deficiência aprende pouco, talvez a longo prazo. O emocional e a afetividade são aspectos que mais se desenvolvem na turma em processo de inclusão do aluno com deficiência. Afirma que, para saber como o aluno com deficiência se relaciona na turma, é só observar uma aula de Educação Física. Diz, também, que a Educação Física “é a cereja do bolo” ao se referir em inclusão de alunos com deficiência (RODRIGUES, 2006a).

A professora Alê começa dizendo que em nosso país a Educação Física é pouco valorizada em relação a outros países – que têm na grade curricular aulas de Educação Física todos os dias. Diz ser importante valorizar a Educação Física como aprendizado, atividade esportiva, atividade da saúde, na relação social, cultural, e assim por diante. Adverte que a valorização maior em nosso país acontece na leitura, na escrita e na interpretação de textos, deixando de valorizar as atividades motoras de uma forma geral, e considera esta como mais importante para a saúde e nas relações gerais dos alunos. Ressalta, também, a importância de se tratar todos os alunos de forma igual, sem diferenciação, sem discriminação, e explica que, com o aluno com deficiência, conteúdo e trabalho devem receber um olhar especial. O mesmo deveria ser feito com o aluno mais habilidoso ou com o menos habilidoso.

A professora Bia diz trabalhar há oito anos com alunos com deficiência em processo de inclusão em turmas regulares e afirma ser bom trabalhar nesta situação em noventa por cento dos casos. Aponta como benefício das aulas de Educação Física o desenvolvimento motor e social dos alunos. Diz, também, que os alunos sem deficiência

tornam-se mais solidários e companheiros com o convívio do aluno com deficiência e que neste contexto o aluno desenvolve suas habilidades.

A professora Ciça acredita que cada vez mais as crianças ficam isoladas em suas carteiras na sala de aula, com pouco contato entre os colegas. Assim, a Educação Física traria benefícios para o processo de inclusão do aluno com deficiência, por ser o momento em que os alunos estão realmente juntos, o que possibilita um contato maior entre eles.

A professora Duda acha que a Educação Física é benéfica quando o aluno com deficiência consegue participar ou estar na aula, e que o benefício se estende a todos os alunos. Os benefícios estão relacionados ao desenvolvimento físico, emocional e social dos alunos.

Os professores de Educação Física afirmam que suas aulas são muito importantes para o processo de inclusão de alunos com deficiência na escola regular, e apontam como benefícios das aulas – principalmente na relação entre os alunos com e sem deficiência – o desenvolvimento social, motor, emocional e afetivo de todos os alunos (QUINDIM, 2012). É importante lembrar o que diz a professora Alê: “[...] *não tratar essa pessoa como diferente das outras pessoas. Simplesmente ele vai ter um conteúdo, ou um trabalho feito com olhar especial*”.

No Quadro 7 apresentam-se os demais objetivos das entrevista iniciais com os professores de Educação Física: saber onde o professor de Educação Física busca apoio e esclarecimentos quando surge alguma dúvida ou dificuldade em desenvolver sua aula; e trechos das entrevistas referentes à solicitação do professor colaborativo em Educação Física no atendimento às turmas com aluno com deficiência em processo de inclusão.

Quadro 7 - Professor de Educação Física: onde busca apoio e sugestões:

	Onde buscam apoio e esclarecimento	Sugestão de apoio especializado em Educação Física
Ana	Livros, <i>internet</i> e professores de Educação Física.	<i>“Seria importantíssimo se a gente tivesse uma pessoa da área da Educação Física dentro da escola, Educação Física Especial para poder orientar”.</i>
Alê	Na escola, professores de Educação Especial, família dos alunos e livros.	<i>“[...] que venham mais profissionais para agregar mais valor, para a gente poder estar trabalhando”.</i>
Bia	Professores de Educação Física	<i>“[...] precisaremos de mais uma pessoa para estar colaborando com o nosso trabalho”.</i>
Ciça	Livros, <i>internet</i> e professores de Educação Física.	----
Duda	Diretora, professores de sala e professores de Educação Especial.	<i>“Eu acho que tem que ter o lado técnico e tem que ter também um auxílio de uma pessoa que tenha uma formação melhor”.</i>

Este quadro mostra que os professores de Educação Física buscam apoio em livros, *internet* e, principalmente, com outros profissionais e, muitas vezes, conversando com colegas da Educação Física. Nas entrevistas percebe-se um discurso quase unânime referente à carência de profissionais para auxiliar nas aulas; além de ter o professor de Educação Especial presente nas salas de recursos, sugerem a presença de um professor de Educação Física com especialização no atendimento às crianças com deficiência.

As entrevistas iniciais dizem que os diretores, os professores da sala de recurso e os professores de Educação Física reconhecem a importância da inclusão das crianças com deficiência nas escolas regulares, mas todos também concordam sobre a distância de uma educação ideal, de qualidade, que contemple as necessidades de todos os alunos.

Comparando informações apresentadas por Marques (2002) (sobre as EMEBs deste mesmo município) com as informações obtidas nesta pesquisa, pode-se dizer que, após 10 anos, não houve construção de novas unidades escolares e os profissionais continuam achando importante e benéfica a inclusão de alunos com deficiência – apesar de ainda sentirem a falta de preparação para este atendimento, seja pela sua formação ou pela estrutura oferecida para trabalhar.

É possível notar em algumas entrevistas o mesmo que afirma Denari (2011, p. 40): “permanece a idéia de não-eficiência, contrapondo-se aos paradigmas propostos na inclusão, permeando nossas vidas, por meio de preconceitos que funcionam como barreiras invisíveis”. Podemos separar alguns trechos destas entrevistas com professores de Educação Física que retratam essas barreiras atitudinais que aparentam ser invisíveis:

*[...] para que elas evoluam dentro de seus limites e potencialidades [...]
 [...] com retardo mental [...]
 [...] mesmo para as crianças, digamos, normais [...]
 [...] dentro de uma sala eu tenho um aluno com necessidades especiais, mais 25 alunos [...]
 [...] existem alguns deficientes, alguns problemas que não dá para ser trabalhado em grupo [...]
 [...] como um aluno dito normal olha para este aluno com necessidade especial?*

Deve-se estar sempre se autoavaliando, pois devem-se desconstruir alguns conceitos e atitudes que foram adquiridos ao longo da vida. Como afirma Amaral (2002), o estigma existe pelas relações humanas e não está determinado pela característica das pessoas, mas sim, pela leitura social que delas é feita, quando se rotulam (muitas vezes de forma pejorativa) as pessoas com alguma diferença significativa. Barreiras atitudinais não são facilmente quebradas. Por este motivo, deve-se estar em constante debate e reflexão sobre os temas que as envolvem, como por exemplo as deficiências.

No paradigma da inclusão não se pode falar em “*uma turma de 25 alunos mais um aluno com deficiência*”, pois cada aluno tem as suas características, suas dificuldades. Assim, deve-se falar de uma turma de 26 alunos – já que o aluno com deficiência também faz parte desta turma (Rodrigues, 2006c; Pedrinelli, Verenguer, 2008).

O professor de Educação Física, pelo discurso dos diretores e dos professores de sala de recursos, pode contar com a ajuda destes. Mesmo que a escola não tenha total condições para atender os alunos com deficiência, estes profissionais aparentam estar dispostos a ajudar. O professor de Educação Física deve sempre alertar a direção da escola sobre as dificuldades encontradas, como, por exemplo, o número excessivo de alunos por sala. É de suma importância conhecer bem o aluno com deficiência, suas características e peculiaridades. É necessário uma boa conversa com o professor de sala de recursos, pois este deve conhecer muito bem estes alunos, bem como seus familiares.

Marchesi (2006) já dizia que é importante estimular iniciativas que facilitem o encontro entre os professores e que ajudem a criar um clima de colaboração entre eles,

trocando ideias e experiências relacionadas a temas de seu cotidiano – como por exemplo a inclusão de alunos com deficiência –, já que foi muito citada a falta de apoio ao professor de Educação Física.

O município tem professores de Educação Física que trabalham com alunos com deficiência, como mostra um dos projetos da Divisão de Educação Especial. Estes professores estão, aparentemente, com sua carga horária de trabalho dedicada exclusivamente aos atendimentos específicos com alunos com deficiência na prática de modalidades esportivas, mas poderiam contribuir também com o desenvolvimento do ensino colaborativo em Educação Física em alguns casos. Esta iniciativa não exclui os encontros regulares entre os professores de Educação Física como espaços para grupos de estudos e de troca de experiências (CARVALHO, 2011b).

Comparando os dados da pesquisa de Marques (2002) aos dados desta pesquisa, pode-se dizer que Glat e Pletsch (2011) têm razão ao afirmar que o aumento quantitativo de alunos com deficiência nas salas regulares tem sido muito superior ao investimento educacional – o que implica uma baixa qualidade no atendimento.

6.6. Observação das aulas de Educação Física

Para se conhecer melhor a realidade dos professores de Educação Física, foram realizadas (pelo próprio pesquisador) observações e registros das aulas de Educação Física, em duas aulas ministradas por estes professores. As observações não tinham data agendada com os professores, a fim de interferir o mínimo possível na rotina das aulas. Vale ressaltar que esta observação busca trazer elementos importantes para as discussões e debates nas rodas de conversa.

É importante informar que não foi possível observar as aulas de Alê, pois a professora esteve afastada de suas atividades profissionais por motivo de saúde, ficando fora de algumas atividades desta pesquisa.

Para realizar o registro das observações, utilizou-se o protocolo de observação sugerido por Salerno, Araújo e Silva (2009) (cf. Apêndice 2). Apresentam-se separadamente os itens sugeridos: atitudes e estratégias do professor durante o tempo de aula; atividades de aula; atitude do aluno com deficiência; e atitudes dos alunos sem deficiência.

Para representar as observações, utiliza-se SIM quando ocorreu na aula e NÃO quando não ocorreu na aula.

6.6.1. Atitudes e estratégias do professor durante o tempo de aula

O primeiro item a ser analisado diz respeito às atitudes e estratégias do professor durante o tempo de aula, observando-se como ele preparou a aula e sua relação com os alunos. O Quadro 8 retrata as observações e registros realizados neste item:

Quadro 8 - Atitudes e estratégias do professor durante o tempo de aula

		Ana	Bia	Ciça	Duda Sala 1	Duda Sala 2	Duda Sala 3
Elaborou atividades para que todos participassem	<i>Aula 1</i>	SIM	---	SIM	SIM	SIM	SIM
	<i>Aula 2</i>	SIM	---	SIM	SIM	SIM	SIM
Incentivou o aluno com deficiência	<i>Aula 1</i>	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
	<i>Aula 2</i>	SIM	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM
Ajudou o aluno com deficiência	<i>Aula 1</i>	NÃO	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO
	<i>Aula 2</i>	NÃO	SIM	SIM	NÃO	SIM	NÃO
Estimulou a cooperação entre os alunos	<i>Aula 1</i>	NÃO	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
	<i>Aula 2</i>	SIM	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM
Estimulou ao diálogo sobre aulas – reflexão	<i>Aula 1</i>	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
	<i>Aula 2</i>	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
Ouviu e aceitou opinião dos alunos	<i>Aula 1</i>	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
	<i>Aula 2</i>	SIM	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM
Infantilizou o aluno com deficiência	<i>Aula 1</i>	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
	<i>Aula 2</i>	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
Propôs atividade paralela ao aluno com deficiência	<i>Aula 1</i>	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
	<i>Aula 2</i>	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
Colocou o aluno com deficiência em posição de auxiliar	<i>Aula 1</i>	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
	<i>Aula 2</i>	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO

Fonte: Salerno, Araújo e Silva (2009).

Antes de se analisar os tópicos da tabela é importante ressaltar que os alunos com deficiência de Ana e Duda na Sala 3 não participaram das atividades. O primeiro realizou atividade paralela com os jogos oferecidos pelo professor, sentado na quadra; o segundo brincou livremente com uma bola pelo espaço da quadra.

Pode-se observar que todos os professores elaboraram atividades para que todos participassem, com exceção de Ana, que não ministrou atividade dirigida e, por este motivo, pode-se dizer que não elaborou a aula – a justificativa da professora é o desânimo pelas condições de trabalho (principalmente a sujeira da quadra).

Somente Duda, na Sala 1, não incentivou os alunos com deficiência, pois não era necessário, já que a atividade realizada era de cópia do texto que o professor colocou na lousa, referente às aulas anteriores.

Os alunos que não estavam participando das atividades precisavam da ajuda do professor, pois Ana tinha um aluno que ficava quieto e sentado; o aluno de Duda, na Sala 3, tinha acompanhamento de outro profissional, já que este aluno ficava pouco tempo na sala de aula – e menos ainda na aula de Educação Física. O aluno de Duda, na Sala 1, também não teve ajuda do professor, pois a atividade não a exigia. Vale apontar que tanto os demais alunos com deficiência quanto os alunos sem deficiência tiveram a ajuda da professora.

Nas aulas observadas, apenas duas atividades não favoreceram a cooperação entre os alunos: a estafeta – uma atividade bastante competitiva, apesar de ter-se notado cooperação entre os alunos da mesma equipe; e a cópia de texto.

A falta de estímulo ao diálogo sobre a aula chamou muito a atenção. Somente Ciça realizou momentos de reflexão com os alunos durante a aula. Os demais professores mantinham uma postura em que o silêncio representava a ordem e disciplina, reforçando o que Darido e Souza Junior (2011) afirmam a respeito da ênfase da dimensão procedimental nas aulas de Educação Física. Nessas aulas, os professores ficam preocupados com o fazer e o jogar, quase excluindo as demais dimensões do conteúdo; deve-se, entretanto, ampliar as dimensões atitudinais e conceituais nas aulas, trazendo os debates: como estamos nos comportando no jogo? O que é preciso saber sobre o jogo? Dar ouvido e voz às crianças também é importante, e a atitude pode ser utilizada até como forma de avaliação e *feedback* das aulas por ministradas. A postura diferente de Ciça talvez se deva à recente formação inicial – há pouco mais de cinco anos.

Todas as professoras ouviram e aceitaram algumas opiniões dos alunos durante as atividades propostas. Muitas destas opiniões surgiram a partir de dúvidas relacionadas às regras da atividade a ser executada.

Nenhuma professora infantilizou os alunos com deficiência, acompanhando o paradigma da inclusão, e também não achou necessário colocá-los como auxiliar nas atividades. A exceção ocorrem com os dois alunos que não participam da aula: estes alunos talvez precisem de outros meios e recursos para seu desenvolvimento. Pode-se assim pensar e

questionar a radicalização da inclusão, como diriam Glat e Pletsch (2011) e Denari (2011, p. 42), que nos lembra que

[...] em tempos de inclusão, diria radical, serviços são extintos (classes especiais), em prejuízo daquele que realmente deles necessitam. E, em nome deste mesmo serviço e respaldados por um arcabouço legal, às vezes extremamente injusto, destinos são traçados à revelia daquele que é usuário.

Segundo relato dos professores de Educação Física destes dois alunos, muitas tentativas de propor atividades paralelas já foram realizadas, mas o máximo que se conseguiu foi uma caixa de jogos e uma bola – com a atenção de outro profissional para o segundo aluno, que não participa da aula de Educação Física.

6.6.2. Professores de Educação Física: atividades de aula

O Quadro 9 apresenta as características presentes nas aulas ministradas pelos professores de Educação Física observadas nesta pesquisa.

Quadro 9 - Professor de Educação Física: atividades de aula

		Ana	Bia	Ciça	Duda Sala 1	Duda Sala 2	Duda Sala 3
Cooperativa	<i>Aula 1</i>	NÃO	----	NÃO	SIM	SIM	SIM
	<i>Aula 2</i>	SIM	----	NÃO	NÃO	SIM	SIM
Competitiva	<i>Aula 1</i>	SIM	----	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
	<i>Aula 2</i>	NÃO	----	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
Caráter de vivência	<i>Aula 1</i>	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
	<i>Aula 2</i>	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
Caráter de treinamento	<i>Aula 1</i>	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
	<i>Aula 2</i>	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
Em grupo	<i>Aula 1</i>	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM	SIM
	<i>Aula 2</i>	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	SIM
Individual	<i>Aula 1</i>	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
	<i>Aula 2</i>	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO
Com momentos de criação	<i>Aula 1</i>	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
	<i>Aula 2</i>	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	NÃO
Utilização de materiais adaptados	<i>Aula 1</i>	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
	<i>Aula 2</i>	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
Sem necessidade de uso de materiais adaptados	<i>Aula 1</i>	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
	<i>Aula 2</i>	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
Livres	<i>Aula 1</i>	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
	<i>Aula 2</i>	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
Dirigidas	<i>Aula 1</i>	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM	SIM
	<i>Aula 2</i>	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM	SIM
Com uso de texto individual	<i>Aula 1</i>	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
	<i>Aula 2</i>	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
Com uso de texto em grupo	<i>Aula 1</i>	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
	<i>Aula 2</i>	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
Com uso de texto com a sala como um todo	<i>Aula 1</i>	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
	<i>Aula 2</i>	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO
Pesquisa na <i>internet</i> individual	<i>Aula 1</i>	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
	<i>Aula 2</i>	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
Pesquisa na <i>internet</i> em grupo	<i>Aula 1</i>	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
	<i>Aula 2</i>	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
Pesquisa na <i>internet</i> com a sala como um todo	<i>Aula 1</i>	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
	<i>Aula 2</i>	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO

Fonte: Salerno, Araújo e Silva (2009).

Pode-se notar que as professoras de Educação Física mesclam atividades cooperativas e competitivas. Soler (2009) e Munster e Aversan (2011) salientam a importância dos jogos cooperativos em turmas com alunos em processo de inclusão, e nota-se que a maioria das atividades observadas tem caráter cooperativo. O tema mais trabalhado nas aulas foram os jogos.

Todas as atividades observadas tiveram caráter de vivência e foram desenvolvidas em grupo. Pressupõe-se uma certa acomodação por parte de alguns professores, uma vez que se nota a falta de momentos de criação que poderiam resultar em maiores benefícios para todos os alunos, especialmente para o aluno em processo de inclusão.

Apenas uma professora de Educação Física dividia as aulas em dois momentos: uma parte dirigida e outra parte livre. Uma professora manteve as aulas totalmente livres, e os demais não oportunizaram momentos livres durante as aulas.

Em nenhum momento as professoras utilizaram a *internet* como recurso para as aulas, e uma professora de Educação Física utilizou texto nas aulas, mas apenas para que os alunos realizassem cópias. Caso a unidade escolar disponha de *internet* e equipamentos para acesso (o que não parece ser o caso), a atividade seria muito interessante, pois estes recursos atraem muito a atenção das crianças. Já a utilização de textos pode auxiliar no desenvolvimento da leitura e escrita, visto que os alunos têm muito entusiasmo com os jogos nas aulas de Educação Física.

6.6.3. Atitude do aluno com deficiência na aula de Educação Física

O Quadro 10 apresenta as atitudes do aluno com deficiência nas aulas de Educação Física. A marcação SIM refere-se à ocorrência da situação listada na aula observada, enquanto NÃO refere-se a sua não-ocorrência.

Quadro 10 - Atitude do aluno com deficiência na aula de Educação Física

		Ana	Bia	Ciça	Duda Sala 1	Duda Sala 2	Duda Sala 3
Participou das atividades de aula ativamente	<i>Aula 1</i>	---	SIM	SIM	NÃO	SIM	---
	<i>Aula 2</i>	---	SIM	SIM	SIM	SIM	---
Participou das atividades de aula passivamente	<i>Aula 1</i>	---	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	---
	<i>Aula 2</i>	---	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	---
Não participou das atividades em aula	<i>Aula 1</i>	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM
	<i>Aula 2</i>	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM
Aceitou permanecer fora da aula	<i>Aula 1</i>	SIM	---	---	---	---	SIM
	<i>Aula 2</i>	SIM	---	---	---	---	SIM
Fez outra atividade longe da turma por conta própria	<i>Aula 1</i>	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM
	<i>Aula 2</i>	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM
Permaneceu em outra atividade como proposta do professor	<i>Aula 1</i>	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
	<i>Aula 2</i>	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
Expôs suas ideias	<i>Aula 1</i>	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO
	<i>Aula 2</i>	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO
Interagiu com seus colegas de forma positiva	<i>Aula 1</i>	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO
	<i>Aula 2</i>	SIM	SIM	SIM	---	SIM	NÃO
Interagiu com seus colegas de forma negativa	<i>Aula 1</i>	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM
	<i>Aula 2</i>	NÃO	NÃO	NÃO	---	NÃO	SIM
Iniciou interações com seus colegas	<i>Aula 1</i>	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO
	<i>Aula 2</i>	SIM	SIM	SIM	---	SIM	NÃO
Respondeu às iniciativas de interação dos colegas	<i>Aula 1</i>	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO
	<i>Aula 2</i>	SIM	SIM	SIM	---	SIM	NÃO
Pedi ajuda aos colegas para realizar a atividade	<i>Aula 1</i>	NÃO	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
	<i>Aula 2</i>	NÃO	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
Pedi ajuda ao professor para realizar a atividade	<i>Aula 1</i>	NÃO	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
	<i>Aula 2</i>	NÃO	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
Apresentou prontidão para realizar a atividade	<i>Aula 1</i>	NÃO	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO
	<i>Aula 2</i>	NÃO	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO

Fonte: Salerno, Araújo e Silva (2009).

Mais uma vez destacam-se os dois alunos que não participavam da aula de Educação Física: o primeiro tem uma boa interação com os demais colegas de sala; já o segundo não tem uma boa relação com os colegas, apresentando certa agressividade em alguns momentos.

Cabe uma observação com relação ao aluno com deficiência física da professora Duda, na sala 1, onde a atividade era uma das formas do “Pega-pega”, o “Nunca 2” (brincadeira na qual existe sempre um aluno fugindo e outro pegando). Muitos alunos não executaram nenhum dos dois papéis, nem mesmo o aluno com deficiência. Este fato pode ter ocorrido pelo fato de haver pouco tempo destinado à aula, ou pelo grande número de alunos na turma ou ainda por falta de interferência do professor. Na outra observação, a atividade acontecia na sala, de forma individual; assim, não se pode afirmar que ele sempre participa de forma passiva nas atividades.

Notou-se, também, que as interações dentro de uma turma com aluno em processo de inclusão é positiva em quase todos os casos. Para além da interação, deve-se ter um ensino de qualidade (ALMEIDA; MUNSTER, 2006; CARVALHO, 2011b).

6.6.4. Atitude dos alunos sem deficiência nas aulas de Educação Física

Apresentam-se a seguir as atitudes dos alunos sem deficiência nas aulas de Educação Física em turmas com aluno com deficiência em processo de inclusão. O Quadro 11 traz os resultados das observações.

Quadro 11 - Atitude dos alunos sem deficiência nas aulas de Educação Física

		Ana	Bia	Ciça	Duda Sala 1	Duda Sala 2	Duda Sala 3
Interagiram com o colega com deficiência de forma positiva	<i>Aula 1</i>	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO
	<i>Aula 2</i>	SIM	SIM	SIM	NÃO	SIM	NÃO
Interagiram com o colega com deficiência de forma negativa	<i>Aula 1</i>	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM
	<i>Aula 2</i>	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM
Iniciaram interações com o colega com deficiência	<i>Aula 1</i>	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
	<i>Aula 2</i>	SIM	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM
Responderam à iniciativa interativa do colega com deficiência	<i>Aula 1</i>	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO
	<i>Aula 2</i>	SIM	SIM	SIM	NÃO	SIM	NÃO
Infantilizaram o colega com deficiência	<i>Aula 1</i>	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
	<i>Aula 2</i>	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
Ofereceram ajuda ao colega com deficiência	<i>Aula 1</i>	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO
	<i>Aula 2</i>	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
Ajudaram o colega com deficiência quando solicitado	<i>Aula 1</i>	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO
	<i>Aula 2</i>	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
Fizeram atividade pelo colega com deficiência	<i>Aula 1</i>	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
	<i>Aula 2</i>	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO

Fonte: Salerno, Araújo e Silva (2009).

Nota-se que quando oferecida, na atividade, a possibilidade de interação entre os alunos, isso ocorre de forma positiva entre os alunos com e sem deficiência. É notável, no Quadro 11, que os alunos sem deficiência estão respondendo de forma positiva à inclusão dos alunos com deficiência, a partir do respeito e da colaboração apresentada. Estes dados confirmam a pesquisa realizada por Lopes e Nabeiro (2008), com alunos sem deficiência em turmas com aluno em processo de inclusão.

O respeito do aluno sem deficiência pelo aluno com deficiência está apresentado nas respostas positivas à iniciativa de interação por parte dos alunos com deficiência, nas ofertas de ajuda, no fato de não infantilizarem o colega, e por não realizarem a atividade pelo colega, mas com o colega.

A exceção, neste caso, é apresentada na atividade que não proporcionou a interação entre os alunos: a cópia; e na relação que o aluno de Duda, na sala 3, tem com a turma, reforçando a ideia da radicalização da inclusão e da inclusão marginal, apresentada por Amaral (2002).

Ao observar as aulas de Educação Física das professoras participantes da pesquisa foi possível notar a dedicação e o interesse pelo trabalho que realizam, cada professora com seu estilo de aula e todas com compromisso de tornar a disciplina do currículo a protagonista no processo de inclusão de alunos com deficiência. Como afirma Luna (2012), saber operar toda complexidade presente em uma turma com aluno em processo de inclusão, com sensibilidade e compromisso, é fundamental, e estas características foram notadas durante as observações das aulas.

6.7. Rodas de conversa

Para que a inclusão de alunos com deficiência ocorra de forma benéfica, devem-se buscar condições de melhoria da qualidade de atendimento. Contudo, os profissionais envolvidos, para além da formação inicial e experiência de vida/profissional, devem estar em constante formação. Nesta perspectiva, os desafios presentes no complexo mundo escolar devem ser vencidos coletivamente, com cada participante do processo educativo apoiando os colegas e apoiando-se neles (MIZUKAMI et al., 2002; RODRIGUES, 2013).

Professores de Educação Física que ministram aulas em salas do 3º ano do Ensino Fundamental com alunos com deficiência em processo de inclusão, juntamente com o pesquisador, participaram de encontros chamados de Rodas de Conversa para trocar experiências profissionais, como proposta de aprimoramento profissional.

A realização das Rodas de Conversa nesta pesquisa se deu em um clima de descontração e informalidade, fazendo com que os participantes ficassem à vontade para dialogar. As Rodas de Conversas ocorriam em salas de uma determinada escola, sua organização (mesas e cadeiras) se deu no formato circular, possibilitando a visão recíproca de todos os participantes; foram levados sucos, salgados e doces para a boa acomodação e participação de todos, e a duração média era de 1 hora.

As rodas de conversa foram sistematizadas da seguinte forma: objetivos da Roda de Conversa; retrospectiva dos acontecimentos anteriores; apontamentos para o próximo encontro.

Foram programados seis encontros, mas por falta de compatibilidade de agenda entre o pesquisador e professores de Educação Física (que tinham outros compromissos a ser realizados em HTPC), foi possível realizar quatro encontros: o primeiro em 18 de junho de 2012; o segundo em 29 de outubro; o terceiro em 12 de novembro; e, por fim, em 26 de novembro.

A primeira Roda de Conversa teve como objetivos a apresentação dos participantes, a facilitação no entrosamento entre os presentes e um diagnóstico dos participantes nesta proposta de diálogo sobre a realidade escolar. Teve como questão disparadora ‘O que vocês tem a dizer sobre a inclusão?’.

6.7.1. Roda de Conversa 1

A Roda de conversa 1 teve a participação de três professores de Educação Física (Alê, Bia e Duda) e o pesquisador (M). Foi surpreendente a desenvoltura com que conversavam, todos aparentemente se sentindo à vontade. As atividades programadas pelo pesquisador para aumentar a interação e participação não foram realizadas, pois não se fizeram necessárias, vista a descontração na conversa.

Não tiveram, a priori, oportunidade de conversar sobre a realidade escolar frente à inclusão de alunos com deficiência, já que nas entrevistas iniciais relataram a falta de recursos (materiais e humanas) para desenvolver seu trabalho.

A seguir, alguns trechos da Roda de Conversa 1, referentes aos temas ‘estrutura escolar’, ‘aspectos legais’, ‘a família do aluno’ e ‘a radicalização da inclusão’.

Estrutura escolar

A falta de estrutura para trabalhar em turmas com alunos em processo de inclusão foi o assunto mais debatido.

[...] eu acredito que boa parte física e a parte humana da escola não está preparada. (Alê)

[...] porque existe um certo limite [número de alunos por sala] quando se tem um deficiente dentro de uma sala e isso não está sendo respeitado, mas fica a cobrança. [...] acho que no máximo uns 20. (Duda)

Agora, realmente, coloca o aluno ali e não se pensa nada disso, nem em número, nem na preocupação se ele realmente vai aprender. A verdade é essa. (Duda)

A gente está cansado de ver quando chega lá para setembro o professor não aguenta mais ficar ali dentro, está todo mundo tirando licença. Por quê? O nível de stress já está lá em cima, num tem estrutura para aguentar aquilo ali. Por quê? Junta isso, junta aquilo [...] (Bia)

[...] você escuta todos os professores gritando e você se pega gritando de vez em quando. Eu acho horrível o que a gente faz, mas é assim que acontece. Essa é a realidade de nossa escola. (Bia)

Com estes relatos pode-se notar que as escolas, segundo as professoras, estão muito aquém do esperado em relação ao ensino inclusivo. Os professores apontam para o número excessivo de alunos por turma em processo de inclusão do aluno com deficiência, carência nos recursos humanos e estruturais, e relatam, também, o quanto os professores ficam exaustos ao fim do ano letivo.

Aspectos legais na inclusão de alunos com deficiência

As professoras também mencionaram alguns aspectos legais na inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino:

[...] coloca pela lei, até ela chegar e realmente essa lei ser cumprida, existe muito tempo. Então, eu volto a falar, existe uma questão muito longe desse poder político, é a questão realmente na prática para acontecer. Porque de fato, qualquer família que tenha uma criança, tenha uma pessoa deficiente, ela tem todo direito de procurar a lei, mas enfim, na prática isso está longe de acontecer, pelo menos nesse período. (Duda)

O professor diz que existe uma lentidão entre se pensar a lei, sua promulgação, efetivação e finalmente a lei contemplar seus beneficiários. Isso porque a inclusão já existe há mais de 15 anos, leis vão sendo aprimoradas, chegam ao conhecimento da população, mas, infelizmente, as escolas não estão preparadas para o atendimento a estas crianças.

A família do aluno

A família tem papel importante na educação das crianças, mas os professores relatam a seguinte realidade:

[...] os pais precisam acompanhar mais de perto, para ver se o filho está bem. (Alê)

[...] tem pais de deficientes que cuidam muito bem, ao contrário de alguns ditos normais que não se importam com nada, e então a situação vai caminhando de uma forma pior. (Duda)

[...] não passa o aluno, para você ver. Vai ver o pai o que ele faz? Eu tenho aluno de quinto ano que não sabe ler nem escrever. (Bia)

Nota-se que os professores tem percebido, cada vez mais, a ausência do acompanhamento e incentivo familiar na educação das crianças. Carvalho (2011b) salienta que uma das funções da escola inclusiva é criar de vínculos mais estreitos com as famílias, levando-as a participar dos processos decisórios em relação à instituição e a seus filhos.

Radicalização da inclusão

A radicalização da inclusão de alunos com deficiência tem sido debatida por diversos autores, como Glat e Pletsch (2011) e Denari (2011), e traz o seguinte questionamento: será que a matrícula de crianças com deficiências mais severas em escolas regulares, nas condições em que se encontram, é a melhor opção para o desenvolvimento deste aluno? Seguem alguns trechos que, aparentemente, se enquadram nesta situação:

[...] precisa ser analisado o que realmente é inclusão. Tem caso[s] que não são inclusão, estão dentro da escola e não existe socialização. Nada é feito com aquela criança, ela não progride e nem se socializa, mas ela está ali dentro. Então é necessário analisar o que é inclusão. [...] porque o objetivo não é este, colocar ali para nada. [...] isso pode afetar as crianças que estão ali dentro, prejudicar as crianças que estão ali dentro [...] (Duda)

[...] um acompanhamento paralelo para que ele possa estar mais próximo da realidade dele, e para ele progredir, porque o que acontece muito nesta situação, é que ele está de corpo presente, mas não adianta nada, [...] isso não é inclusão. (Duda)

[...] ele não faz nada, tem uma pessoa o tempo todo com ele, então não é inclusão, isso. Ele não tem conscientização nenhuma, ele passa o tempo todo sozinho porque não pode ficar junto. Se ele ficar junto é só problema. Não tem como resolver isso. (Duda)

[...] ela é simplesmente um corpo parado [...] já estralei os dedos perto do ouvido dela, ela não faz nenhuma reação. (Alê)

São relatadas situações (de certa forma até um pouco preconceituosas) pelas quais os alunos com deficiência estão passando: uma inclusão marginal, na qual os alunos não estão recebendo o atendimento necessário para seu desenvolvimento.

Relatam que um profissional da escola acompanha o aluno, que fica sozinho pela escola, por não conseguir se socializar com os demais alunos. Será que este profissional tem formação adequada para este atendimento, ou será que este só está ocupando o tempo deste aluno, com o objetivo de não causar problemas na escola? Ou, ainda, é este realmente o propósito mascarado da inclusão? Apenas socializar? São questões contundentes cujas respostas, certamente, virão a seu tempo – um tempo que exige reflexão e repaginação do processo inclusivo.

Diante de muitas conversas sobre as dificuldades encontradas pelas professoras, surgiu naturalmente a proposta para a próxima roda de conversa, quando Alê diz:

[...] eu trabalhei quatro anos na Secretaria de Educação né? E tem o Departamento de Educação Especial né? Eu gostaria muito de ter essa troca. Eu acho que seria legal a gente tentar, marcar um dia – acho que pode ser na próxima reunião, não sei – para a gente ver esse lado da organização, também. [...] também tem toda suas limitações né? Mas eles fazem o seu trabalho dentro dos limites. Muito interessante é que eles nunca chamaram para conversar com a gente como é que é? (Alê)

Foi muito interessante a proposta da troca de informações entre a Divisão de Educação Especial e os professores de Educação Física – algo que segundo Alê nunca tinha acontecido. Isso mostra a falta de comunicação do setor responsável pela Educação Especial com os professores de Educação Física que ministram aulas com alunos com deficiência.

O pesquisador conseguiu articular a participação da responsável, na época, pela Divisão de Educação Especial, na Roda de conversa 2.

6.7.2. Roda de conversa 2

A Roda de conversa 2 teve como objetivo proporcionar o diálogo entre Professores de Educação Física e representantes da Divisão de Educação Especial do município. Contou com a participação de três professores de Educação Física (Bia, Ciça e Duda), o pesquisador (M), e dois profissionais da Divisão de Educação Especial (Sara e Sônia). Este encontro aconteceu da mesma maneira como o encontro anterior, em clima de descontração e espontaneidade entre os participantes.

Vale ressaltar que Bia havia saído da unidade escolar provisória para a unidade escolar reformada havia menos de um mês, e estava indignada com as condições da escola. A conversa na roda teve início com o “desabafo” da professora, que achou importante retratar a situação para Sara e Sônia, que trabalham diretamente na administração da Secretaria Municipal de Educação, via Divisão de Educação Especial.

O pesquisador interferiu na conversa de Bia e relatou como surgiu a proposta de convite para participação de representantes da Divisão de Educação Especial na roda de conversa, e lembrou a conversa do primeiro encontro:

Levantamos alguns pontos e falamos que seria bacana se conseguir trocar ideias com a Divisão de Educação Especial. De repente ajuda a mostrar nosso dia-a-dia, ouvir os projetos e as dificuldades que a Secretaria tem, então a ideia é uma troca. (M)

A conversa voltou a se centralizar nas condições de trabalho de Bia:

Eu estou adorando que vocês estão aqui, porque é um jeito da gente desabafar. Porque eu acho que as pessoas precisam saber. (Bia)

Amanhã eu vou falar com a X, que é a pessoa que acompanha especialmente este final da obra e ver qual é o caminho, e o que pode ser feito diante o que já está feito. (Sara)

Essas questões que você trouxe são de aspectos de infraestrutura da escola. Eu falo, um pouquinho, da Educação Especial que é um pouco mais restrito, né? Abrange a acessibilidade mais, ééé [...], tem coisa que a gente, também, não tem acesso. [...] A diretora me procurou para falar: ‘[Sara], algumas coisas até já foram feitas, então vem aqui para ver o que ainda não foi feito, porque tem um recurso para ser investido para melhorias na questão de acessibilidade’. (Sara)

A conversa tomou outro rumo, Sara apresentou um breve histórico da Educação Especial no município e lembrou que o projeto de Educação Física Adaptada teve seu início nos tempos da integração, quando os alunos com deficiência estudavam em salas especiais dentro da escola, e conta que

[...] com a Educação Inclusiva, esse movimento mundial que aconteceu, o município foi se adequando e a Educação Física Adaptada também. Então ela passou a ser um serviço complementar e o aluno com deficiência, ele continua participando do regular, começa a participar da Educação Física regular e da sala de aula regular. E a Educação Física adaptada passa a ser complementar, assim como a Educação Especial. (Sara)

Continuando neste retrato histórico, Sara diz que o município é polo regional do programa Escola Inclusiva e Diversidade, e que oferece uma formação anual para gestores e educadores, mas diz que tem poucas vagas, então

[...] acaba priorizando o professor de Educação Especial da unidade e o diretor, para que ele possa ser um multiplicador dessa formação. A gente sabe que infelizmente isso não acaba acontecendo de fato [...], e acaba não sendo possível dispensar todos os professores e suspender as aulas para dar um curso de uma semana, então isso ficaria inviável pelo período que acontece. (Sara)

A participação de todos os professores é provavelmente inviável, mas existem outras possibilidades de formação que não acontecem uma vez por ano, em uma semana. Há necessidade de que aconteça uma formação contínua, não pontual. Glat, Magalhães e Carneiro (1998) e Rodrigues (2006c) sugerem a construção de um programa institucionalizado de capacitação, acompanhamento e supervisão contínua.

Ainda no assunto de formação do profissional, Sara disse que não havia nenhum professor de Educação Especial na escola B, porque

[...] ninguém pegou lá. Rodou a lista do concurso, do processo seletivo, e acabou. (Sara)

Mas não foi só lá. (Sônia)

[...] ficou faltando oito vagas. Porque, assim, éé, temos problema, também na formação de profissional da Educação Especial. (Sara)

Ninguém teve o interesse em trabalhar na escola B, e não havia pessoas aprovadas em concurso para assumir as atividades na escola – o que demonstra a escassez de profissionais no mercado de trabalho. Sara diz que o município é privilegiado por ter uma universidade que, em breve, formará alunos na área da Educação Especial.

Uma proposta para suprir a carência de profissionais especializados para lidar com alunos com deficiência surge nesta conversa:

Nós pensamos: tem a função do agente educacional, que é o inspetor de alunos. A partir dos próximos concursos, inclusive, a gente colocou isso no plano também: que seja criado a função de agente educacional, seria este o profissional de apoio para a Educação Especial. Para a alimentação, para a higienização desse aluno, e apoio em algumas atividades pedagógicas desse aluno. Ele não iria ministrar a aula, para não criar aquela polêmica, mas ele poderia contribuir nessas questões. (Sara)

Essa trabalho de cuidador que o agente educacional poderá desenvolver, parece ser simples, mas não o é. Primeiramente, este profissional vai agregar mais este trabalho a sua função, e, em segundo lugar, quais conhecimentos esta pessoa deve ter, para poder oferecer a assistência adequada ao aluno com deficiência? Isso mostra como é complexo o atendimento ao aluno com deficiência.

A gente sabe da dificuldade, sabe o quanto tem que caminhar. Eeee tem também na rede, que foi nessa gestão, que foi conseguido uma fonoaudióloga e uma psicóloga. Uma só? Eu sei, para a rede toda. [...] Eu falo assim, ela age apagando incêndios. (Sara)

Explica também que existe um projeto piloto em ensino colaborativo (em quatro escolas do município), no qual o aluno com deficiência, além do atendimento no período oposto (sala de recursos), tem um professor que permanece, no horário regular, acompanhando o aluno em sala de aula e que pode, junto do professor, pensar atividades que possam promover a participação daquele aluno. Sara complementa:

[...] está em quatro unidades escolares, e a gente colocou como uma meta para o Plano Municipal de Educação, para se tornar um programa mesmo. (Sara)

O município parece estar tentando melhorar os recursos humanos para contemplar a proposta da Educação Inclusiva. “*A gente sabe da dificuldade, sabe o quanto tem que caminhar*” (Sara).

As professoras de Educação Física começaram a se questionar, pois não é esta situação a que eles encontram na realidade de suas aulas; Sara mostrou as possibilidades de apoio oferecidas a eles:

Esses profissionais [Educação Física Adaptada] podem servir como apoio, caso vocês tenham algum aluno com deficiência e vocês não saibam como trabalhar. Eles estão totalmente à disposição para dar este tipo de suporte. Eles são como os professores de Educação Especial são para o professor de sala regular, entendeu? [...] nós falamos com os diretores que eles estariam à disposição, mas desde que solicitados [...]. (Sara)

É possível, ainda hoje fazer essa solicitação? (M)
Claro que é! Ahã. Totalmente! (Sara)
Vocês sabiam? (M)
Eu não! (Cica)

[...] se não for dúvida específica da Educação Física - for sobre o aluno –, vocês podem estar perguntado para o professor de Educação Especial que está na unidade, que atende esse aluno. Tem um prontuário dele. Nós fazemos uma anamnese, uma ficha cadastral. (Sara)

Neste trecho há informações importantes, que podem ajudar muito o professor de Educação Física, mas nota-se que existe, ainda, uma falha de comunicação entre as várias instâncias do sistema educacional, por responsabilidade dos administradores, e/ou pela falta de iniciativa em busca de maiores suportes, por parte dos professores de Educação Física.

A conversa atingiu a questão do grande número de alunos por sala, principalmente nas salas com aluno com deficiência em processo de inclusão. Após as professoras darem exemplos cotidianos de salas com um número excessivo de alunos, Sara disse:

O que acontece sobre esta questão de número de alunos, quando tem um aluno com deficiência, a gente não pode criar uma regra geral. Porque, assim, [a] cada aluno com deficiência vai reduzir cinco? Tem gente que acha isso. Não tem. Nem no MEC. [...] tem que olhar caso a caso, entendeu? Ai, tá, eu vou reduzir, que nem ela falou, da sala do aluno [10], que no começo tinha pouco, mas o que aconteceu? Vem uma questão do juiz, vem um documento do juiz, 'matricula fulana, e tal'. Tem que matricular! (Sara)

De repente, como uma sugestão dessa diretora: vocês conseguiriam abrir uma nova sala? Não sei. Tem subsídio para conseguir? (M)

Por exemplo, lá no XXXX, é uma escola que está superlotada. Não tem espaço físico, por que lá é a única escola da região que atende do 1º ao 5º ano. (Sara)

É que, assim, é compartilhada com o Estado, na verdade. [...] o município ficou com a maior responsabilidade pela Educação Infantil, que é constitucional. Então foi ampliada a quantidade de escolas da Educação Infantil. Do Fundamental, então, como é compartilhado com o Estado, é acabou permanecendo da mesma maneira, mas tem algumas regiões, por exemplo do XXXX, que teve uma reforma, ampliou o número de salas e mesmo assim já esta chegando no limite. (Sara)

Aqui se pode, mais uma vez, observar como é complexa a estruturação das escolas na perspectiva de ensino para todos, e, mais do que isso, com boa qualidade. Se não houver vontade política, os princípios de uma escola inclusiva ficam cada vez mais difíceis de serem alcançados.

No final desta roda de conversa muito produtiva, informativa e reveladora, o responsável pela Divisão de Educação Especial colocou-se à inteira disposição para ajudar os professores.

Quero me colocar totalmente à disposição. [...] Tem bastante coisa acontecendo. Tem muita coisa que poderia, talvez, estar melhorando a prática de vocês, então, sintam-se à vontade para nos procurar, tá? (Sara)

Esta roda de conversa foi muito interessante: primeiramente, por ter um representante da Secretaria de Educação, responsável por garantir melhores condições de ensino ao aluno com deficiência, trazendo informações esclarecedoras; em segundo lugar, por dar ouvidos às angústias dos professores de Educação Física, e, desta forma, trazer ao conhecimento um pouco mais sobre a realidade desses profissionais.

6.7.3. Roda de conversa 3

A roda de conversa 3 foi realizada com os seguintes participantes: Ana, Bia, Ciça, Duda e o pesquisador. A dinâmica do encontro e a descontração dos participantes permaneceram como nos encontros anteriores e o objetivo foi apresentar e dialogar sobre alguns conceitos que permeiam a inclusão da criança com deficiência na rede regular de ensino e iniciar conversas sobre atividades já realizadas em aula que os profissionais acreditam ser interessantes para trocar com os demais colegas.

O pesquisador (Mediador - M) começou com a seguinte pergunta:

Vocês acharam interessante a participação da S1 no encontro passado? Foi proveitoso aquele encontro? (M)

As respostas:

Para mim, foi superproveitoso. Colocaram até ventilador lá na escola, só que não limparam a escola; ela continua suja! (Bia)

Eu achei interessante aquilo que ela falou, que a gente pode entrar em contato com aqueles professores [de Educação Física Adaptada]. Isso eu não conhecia! (Ciça)

Ninguém conhecia! (Duda)

Eu vou falar uma coisa: daí você pede e eles não vêm! (Bia)

Eu não tentei pedir, mas... (Ciça)

Eu acho que ela criou um espaço para criar uma demanda para ela. Porque enquanto ninguém solicitar, eles ficam em aula... (M)

Eu tive uma experiência lá na escola, com um aluno que era extremamente agressivo, ele era meio DM, não se fechava o diagnóstico, é autista? Não é autista? Aquelas coisas. E o professor [da Educação Física Adaptada], só, que foi lá, por meio da professora da Educação Especial na escola. Ela entrou em contato com o professor da Educação Física Adaptada, que é super gente boa! Ele veio, não era para levar atividade, ele já conhecia o menino [...] aí a gente trocou ideias e ele passou algumas coisas que a gente poderia estar fazendo com o menino. (Ana)

Mas eu acho importante criar demanda para eles. Para eles saberem que tem esta necessidade. (M)

Lá na escola outro professor [de Educação Física Adaptada] tinha feito um grupo de estudos. A gente se reunia a cada 15 dias, porque ali naquela região tinha muito aluno assim. A gente lia uns textos, e mais um bate papo, como a criança se saía durante a atividade na aula? O que estava melhorando na atividade com ele? (Ana)

É importante criar demanda! Eu preciso desta ajuda?[da Educação Física Adaptada] Não pode deixar de falar! Não pode ficar: ‘eles não vão me ajudar!’ ‘Eles não vêm!’ Tem que ter uma cobrança, até para momentos como este, de juntar pessoas que têm algo em comum, seja a pessoa com deficiência, ou qualquer outro assunto. Não adianta fazer uma reunião com todos os professores, porque aí ninguém fala, para se posicionar, para ouvir... (M)

Este debate foi muito interessante, pois a representante da Divisão de Educação Especial – responsável pelos professores de Educação Física Adaptada no município – tinha colocado à disposição deles o apoio/ajuda para sanar suas dúvidas. Muitos não sabiam desta possibilidade, mas mesmo assim houve um questionamento sobre se isso ocorre ou não. Ana pode relatar que, na sua escola, este atendimento oferecido pelos professores de Educação Física Adaptado já havia sido feito, mas a solicitação não foi realizada por ele, e sim pela professora da sala de recurso. Relata também que estes professores já até criaram grupos de estudos para discussão da realidade em aula com alunos com deficiência – algo muito interessante, que não deveria ter terminado, mas deveria ter sido ampliado às demais escolas como proposta de formação continuada, tal como recomendam Soler (2009), Mizukami et al. (2002) e Rodrigues (2006c).

Após este momento de relembrar a roda de conversa anterior, parte-se para a conversa sobre os conceitos. Foi entregue aos professores uma pequena apostila com alguns textos selecionados pelo pesquisador. Entre eles:

- AMARAL, L. A. **Pensar a diferença/deficiência**. Brasília: Coordenadoria nacional para integração da pessoa portadora de deficiência - CORDE, 1994. p. 9-18;
- AMARAL, L. A. Diferenças, estigma e preconceito: o desafio da Inclusão. In OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (orgs.) **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 233-248;
- CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 25-40
- DARIDO, S. C.; SOUZA JÚNIOR, O. M. **Para ensinar educação física**: Possibilidades de intervenção na escola. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011. p. 13-26;
- MUNSTER, M. A. V.; AVERSAN, T. Estratégias de sensibilização para a inclusão no contexto da Educação Física Escolar. In: **Práticas pedagógicas e pesquisas em Educação Física Escolar Inclusiva**. Vitória, ES: EDUFES, 2011. p. 169-185;
- SALERNO, M. B., ARAÚJO P. F.; SILVA, R. F., Instrumento de avaliação da interação entre alunos com deficiência e na Educação Física Escolar 2009. In: SALERMO, M. B. **Interação entre alunos com e sem deficiência na Educação Física Escolar**: validação de instrumento. 2009. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.
- WERNECK, C. Quadro sobre as principais diferenças entre a inclusão e a integração. In: **Manual da mídia legal**: jornalistas e publicitários mais qualificados para abordar o tema inclusão das pessoas com deficiência na sociedade. Rio de Janeiro: WVA, 2002. Disponível em:

<<http://store-escoladegente.locasite.com.br/loja/pdf/mml1.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2012;

Os textos foram apresentados pelo pesquisador na seguinte dinâmica: leitura de pequenos parágrafos com os professores, comentários e abertura para debate. Após realizar a dinâmica sobre os conceitos apresentados por Amaral (1994; 2002), Bia disse:

É importante utilizar a neurolinguística com essas crianças! (Bia)

Traduza: o que é neurolinguística? (M)

É o poder da palavra, o lado positivo da palavra, por exemplo: 'não vai esquecer de fazer tal coisa!', 'Lembra de fazer tal coisa!'. Você fala sempre pela forma positiva. (Bia)

Nunca reforça o negativo. (Ana)

'Eu tenho certeza que você é inteligente!'. A bronca é ao contrário. (Bia)

Foi muito oportuna a fala do professor e, esta forma de agir positivamente com o aluno não vale apenas para aquele com deficiência, mas sim para todos os alunos e pessoas.

A dinâmica com os textos foi mais centralizada na fala do pesquisador, com pouca participação das professoras nos textos seguintes. Ao apresentar o instrumento de avaliação da interação entre os alunos com e sem deficiência na Educação Física Escolar, o pesquisador realizou a primeira parte do instrumento de avaliação em conjunto com os professores. A primeira parte consistia em descrever a acessibilidade da estrutura da escola; assim, muitos dos profissionais lembravam da escola, a fim de verificar o que se estava precisando melhorar.

Com relação às demais partes do instrumento de avaliação, lhes foi perguntado:

Vocês acham que dá para utilizar o instrumento como uma avaliação do trabalho de vocês? (M)

Dá. (Ana)

Na verdade, a gente faz isso. É que, na verdade, eu não dou mais aula no 1º ano. (Bia)

No 1º ano tem! (Duda)

É bem mais globalzona. (Ana)

Perguntou-se se este instrumento poderia ser utilizado por eles mesmos diariamente, como uma forma de avaliação do próprio trabalho para, quem sabe, a realização de futuros ajustes nas atividades propostas, ou como registro, a fim de acompanhar a evolução da interação entre os alunos, ou até mesmo como uma forma de justificar a necessidade de maior auxílio por parte da Divisão de Educação Especial. Muitos professores julgaram ser complicada a utilização diária deste instrumento de avaliação.

A roda foi finalizada com conversa sobre algumas atividades já realizadas em aulas com a participação do aluno com deficiência:

Nome da atividade: Joquempô: desafio dos pés

Objetivo: conseguir ficar com os pés no chão sem perder o equilíbrio e encostar o pé da frente no pé do colega

Material: nenhum

Desenvolvimento: em duplas, um aluno de frente para o outro com um pé atrás do outro e encostados, de frente no pé do colega que também fica nesta posição. Joga o joquempô (pedra - mão fechada; papel - mão aberta; tesoura - dois dedos levantados; no qual: a pedra ganha da tesoura; a tesoura ganha do papel; o papel ganha da pedra), e quem ganha coloca seu pé da frente atrás do seu outro pé (encostando), fazendo com que o colega tenha que colocar o pé da frente dele, encostado no pé que ficou a frente, fazendo uma abertura entre seus pés. O jogo segue até que um aluno não consiga mais encostar seu pé no pé do colega da frente.

Sugerido por: Mediador

Fonte: alunos do projeto: Esporte Criança

Nome da atividade: Joquempô gigante

Indicação: uma forma de par ou ímpar em grupo

Objetivo: ganhar a disputa

Desenvolvimento: é realizada da mesma forma que o joquempô tradicional (pedra, papel e tesoura), porém com personagens e objetos. *Versão floresta:* caçador – levar as mãos à cabeça como um chapéu; espingarda – representar uma pessoa disparando (gesto e som); onça – representar uma onça. O caçador ganha da espingarda porque ele sabe manipular a arma; a espingarda ganha da onça porque assusta o animal; a onça ganha do caçador porque o assusta. *Versão mar:* marinheiro – representar o gesto de cumprimento dos militares; arpão – representar uma pessoa disparando o arpão; tubarão – com as mãos nos ombros, abrir e fechar os braços representando o animal. A turma é dividida em dois grupos, no qual cada um deverá escolher um personagem ou objeto (todos do grupo devem fazer o gesto do mesmo personagem ou objeto), os dois grupos ficam em linha, um de costas para o outro, e ao sinal do professor viram-se e fazem o gesto.

Sugerido por: Ciça, Ana e Mediador

Fonte: desconhecida

Nome da atividade: Corrida-pô

Objetivo: chegar na base do grupo adversário

Desenvolvimento: a turma é dividida em dois grupos. Cada grupo fica em coluna na frente de uma base (marcação no chão); é determinado um percurso ligando os dois grupos. Ao sinal do professor o primeiro aluno de cada grupo (coluna) corre pelo percurso

(linhas da quadra) até encontrar o adversário e jogam joquempô; quem ganha continua o percurso, quem perde avisa seu grupo para que o próximo aluno saia da base (quem perde volta para o final da sua coluna).

Sugerido por: Ana e Ciça

Fonte: desconhecida

Nome da atividade: Garrafobol

Indicação: trabalho em equipe; é uma das variações da queimada

Material necessário: nenhum

Objetivo: derrubar todas as garrafas da equipe adversária

Desenvolvimento: a turma é dividida em dois grupos, mantendo a estrutura do jogo da queimada, mas cada criança tem um garrafa de que deve cuidar e defender. Caso o adversário (com a bola), ou ela mesma, ou o colega da mesma equipe derrubem a garrafa, o aluno passa para o cemitério.

Sugerido por: Duda

Fonte: desconhecida

Nome da atividade: Base sete com cones

Objetivo: marcar o maior número de pontos

Material necessário: bola e cones

Desenvolvimento: a turma é dividida em dois grupos, um grupo espalhado pela quadra e o outro em coluna, em uma extremidade da quadra. O grupo que está em coluna ataca e o grupo que está espalhado defende, depois invertem as funções. Quem ataca (um aluno por vez) rebate uma bola e corre para derrubar os cones que estão espalhados pela quadra; cada cone vale um ponto; o aluno para de derrubar os cones quando a equipe que está defendendo coloca a bola no centro da quadra.

Sugerido por: Bia

Varição sugerida por Ana: contar uma história de piratas, no qual a equipe que defende deve proteger o tesouro e a equipe que ataca são os piratas que devem pegar o tesouro. A equipe que rebate a bola deve derrubar os cones e chegar até o último cone, onde fica o tesouro (bonequinha), e a equipe que protege o tesouro deve acertar/encostar a bola nas pessoas que estão correndo ou derrubar o cone do tesouro com a bola.

Fonte: desconhecida

Antes de terminar esta roda de conversa, foi sugerido continuar a troca de atividades no próximo encontro e falar sobre a aplicabilidade dessas atividades nas turmas de 3º ano participantes da pesquisa.

6.7.4. Roda de conversa 4

A roda de conversa 4 teve a participação de apenas duas professoras: Bia e Ciça. Mesmo com duas professoras, foi muito interessante a troca de atividades descrita a seguir. Essas duas professoras têm alunos que não apresentam muitas dificuldades nas aulas de Educação Física, e por este motivo ficou fácil pensar a aplicabilidade dos jogos. Bia tem

uma aluna com deficiência intelectual leve e Ciça tem um aluno com síndrome de Down com pouco comprometimento intelectual.

De início, lembrou-se o encontro anterior; o pesquisador perguntou se eles haviam lido os textos entregues. A resposta foi negativa, e sua alegação foram a falta de tempo para a leitura.

Das brincadeiras que falamos, o joquepô dos pés não daria para o aluno 8 participar pela deficiência dele; ele tem dificuldade para andar, ele anda com andadorzinho. (M)

A sua aluna tem o quê, mesmo? (Ciça)

Deficiência intelectual, mas para a atividade física ali, não é notável. Interage super bem com a turma, superanimada. (M)

[...] interage super bem, ela faz tudo! (Bia)

O aluno 5 também, ele faz tudo, e quando tem alguma dificuldade, eu não preciso falar nada, que já tem alguém ajudando ele. Ele é um pouco teimoso, às vezes ele não aceita ajuda, mas ele quer atenção [...] (Ciça)

Antes iniciar a troca de novas atividades, comentou-se o texto de Muster e Aversan (2011), que enaltece a importância da dimensão atitudinal como uma estratégia para sensibilizar a turma em que o aluno com deficiência se faz presente. Falou-se sobre o jogo proposto pelas autoras:

Nome do jogo: As três ilhas

Indicação: trata-se de um jogo cooperativo que envolve a interação e a ajuda mútua entre os grupos com características distintas. Permite vivenciar algumas situações que simulam a condição algumas de deficiências, demonstrando a importância das relações de interdependência entre as pessoas

Objetivo da atividade: compartilhar as informações e os recursos disponíveis, a fim de reunir os três grupos (cegos, amputados e mudos) num mesmo espaço

Material necessário: giz de lousa, vendas para os olhos e folhas de jornal

Desenvolvimento: o professor prepara o espaço físico, traçando com o giz três quadrados de 2x2 metros, a uma distância de 5 metros um do outro, que representam as ilhas. O professor procede a divisão da turma em três grupos com o mesmo número de alunos cada. Cada grupo será posicionado em um dos quadrados. A primeira é a dos “cegos”, cujos integrantes deverão utilizar vendas; a segunda ilha (a do meio) é a dos “amputados”, cujos integrantes deverão permanecer um pé só; a terceira ilha é a dos “mudos”, que são os únicos que conhecem o objetivo e as regras do jogo, porém não podem se comunicar de forma verbal com os demais. O professor explica para o grupo dos “mudos” que o objetivo do jogo é reunir todos os jogadores na 3ª ilha. Estes deverão explicar aos outros jogadores, por meio de gestos, que não é permitido pisar na água (ou seja, fora do quadrado) sem utilizar algumas das “balsas” (folhas de jornal) que se encontram ao redor da 1ª ilha. Os cegos deverão encontrar

essas folhas, sob a mediação e orientação dos “amputados”, e encontrar um meio de se deslocar sobre as mesmas até alcançar a 2ª ilha. Da 2ª para a 3ª ilha deverão formar duplas para chegar até a 3ª ilha. Os grupos dos “cegos” e dos “amputados” não sabem do objetivo nem das regras do jogo. O grupo dos mudos não sabe disso.

Sugerido por: Mediador

Fonte: Munster e Aversan (2011, p. 177-178)

Nome do jogo: rouba-bandeira

Objetivo da atividade: roubar a bandeira e trazer para sua equipe sem que seja pego

Material necessário: uma bandeira (bola, colete e outros)

Desenvolvimento: dividir a turma em dois grupos, que deverão sentar em lados opostos, um de frente para o outro. Cada aluno da equipe é representado por um número que o professor determina. A bandeira fica entre as duas equipes. O professor chama um número, o aluno de cada equipe que representa este número deve levantar e tentar trazer a bandeira para sua equipe sem que seja pego.

Sugerido por: Ciça

Fonte: desconhecida

Nome do jogo: Labirinto

Indicação: dias de chuva, para ser desenvolvida em espaços pequenos, como a própria sala de aula

Objetivo da atividade: Chegar primeiro no final do caminho do tabuleiro

Material: papel (pode ser o próprio chão), duas pedrinhas diferentes (giz de lousa, algo para representar o jogador) e mais uma pedrinha (giz, moeda, algo que caiba na mão fechada)

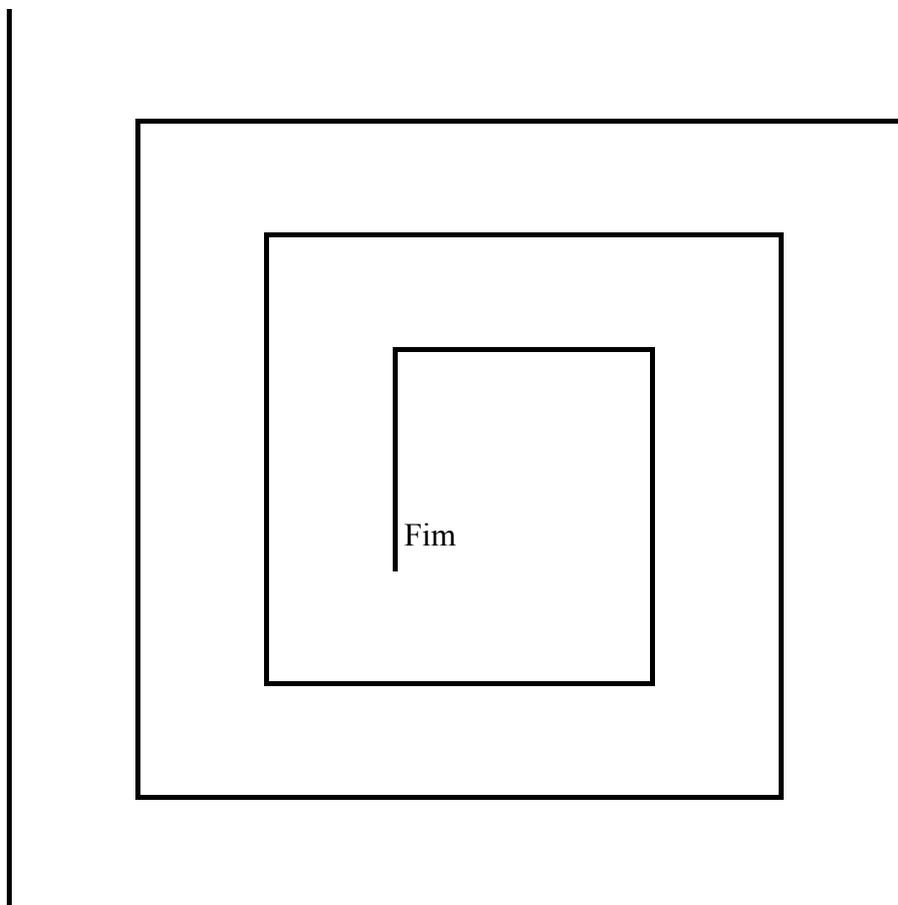
Desenvolvimento: em duplas, desenhar no papel (chão) um labirinto (para a dupla) em forma de caracol, utilizando retas, como na figura 9 a baixo. O início do tabuleiro é na ponta mais externa do labirinto e o final do jogo é na ponta mais interna. Os vértices do labirinto representam as casas no tabuleiro. Para poder andar a pedrinha (uma casa no tabuleiro) é realizada uma disputa da seguinte forma: um jogador leva as mãos para trás do corpo e esconde a pedrinha em uma das mãos, sem mostrar para o adversário, e, com as mãos fechadas, cruza os braços e pede para o colega tentar adivinha em que mão está a pedrinha. Caso acerte, a pessoa que adivinhou anda uma casa; caso erre, não anda nenhuma casa e passa a fazer o procedimento de esconder a pedrinha.

Sugerido por: Mediador

Fonte: Oficina de jogos de Moçambique, ministrada pelo professor Fabiano Maranhão, no II Congresso Internacional de Educação Física, Esporte e Lazer realizado na UFSCar em 2012.

Figura 9 - Tabuleiro do jogo Labirinto

Início



Nome da atividade: Verdadeiro e falso

Objetivo da atividade: pegar o jogador da outra equipe

Material necessário: Nenhum

Desenvolvimento: a turma é dividida em dois grupos, um grupo fica de frente para o outro no meio de espaço determinado para a brincadeira. Uma linha é traçada a aproximadamente 9 metros do centro, atrás de cada equipe, representando a área de segurança. Uma equipe é denominada 'verdade' e a outra é denominada 'falso'; o professor faz uma afirmação; se esta afirmação for verdadeira, a equipe verdade pega a equipe falso, se a afirmação for falsa, a equipe falsa pega a equipe verdade. Cada jogador só pode pegar uma pessoa por vez e só vale pagar antes da zona de segurança.

Variações: equipe doce e equipe salgado (o professor fala uma comida), animal com pelo e sem pelo, ímpar e par

Sugerido por: Mediador e variações Ciça e M

Fonte: desconhecida

Nome da atividade: Queima Real

Objetivo da atividade: queimar com a bola o rei e/ou a rainha adversários

Material necessário: bola

Desenvolvimento: idêntico à queimada tradicional, mas as equipes têm personagens com funções diferentes no jogo. Rei e/ou Rainha são os principais personagens;

caso sejam queimados, a equipe perde, independente do número de participantes não queimados; o mago tem o poder de, quando queimado, escolher alguém da outra equipe para ser queimado em seu lugar – ele nunca sai da quadra para o cemitério; o bobo da corte nunca é queimado, só fica atrapalhando ou defendendo seus colegas.

Sugerido por: Ciça

Fonte: alunos da escola

A sugestão de atividades foram propostas com a intenção de serem aplicadas em aula, nas condições que lhe são oferecidas, mas não podemos esquecer que todos os alunos devem ser estimulados a participar e o professor deve pensar nas três dimensões do conteúdo, sugerido por Coll et al. (2000) : dimensão conceitual, dimensão procedimental e dimensão atitudinal, ao aplicar a atividade pensar.

As professoras comentaram que é realizado a dois anos pela Prefeitura um dia de treinamento, e que este ano tinha sido com um professor do sul do país, e que:

Este ano foi muito legal!!! Mas 80% das brincadeiras precisavam de muito material. [...] ele deu muita brincadeira com paraquedas.... (Bia)

A preocupação com o material é fundamental, visto que os professores não tinham muito material para ministrar suas aulas. A maioria dos materiais utilizados por elas eram bolas gastas, jogos e alguns materiais reciclados, como o cone do rolo de linha de costura. Material adequado é uma das necessidades elencadas por Carvalho (2011b) como sendo fundamental para que a inclusão de alunos com deficiência ocorra da melhor forma possível; pelos relatos e observações nota-se que a falta de material adequado pode comprometer o desenvolvimento de todos os alunos.

As rodas de conversa foram muito bem aproveitadas pelos participantes, mas pode-se notar que a presença das professoras foi flutuante. Nas entrevistas finais foi perguntado quais seriam os principais motivos para a ausência dos professores em algumas rodas de conversa.

6.8. Entrevistas finais com os professores de Educação Física

Para finalizar a coleta de dados desta pesquisa foram realizadas as entrevistas finais com as professoras de Educação Física, com o objetivo de investigar se acharam proveitosas as rodas de conversa e descobrir quais foram as dificuldades encontradas para o não comparecimento de alguns professores nas rodas de conversa.

Para isso, são apresentados trechos das entrevistas referentes ao 1º objetivo:

Eu acho que sempre este tipo de atividade sempre traz um, só pelo fato de troca de experiências. Saber como é que é a realidade dos outros de fora, de ver que sua angústia não é sua, que muitos, que todo mundo compartilha dessa mesma angústia com relação à inclusão. Acho que isso já é extremamente válido, né? [...] Acho que poderia ter feito com uma frequência maior. [...] Como eu disse, aqui na escola a gente não tem tanto essa dificuldade, porque eu acho que a gente conquistou esse espaço de troca de experiência. Se há dificuldade, ó, liga lá, vamos saber como é que a gente faz. Mas eu senti que para os outros não tinha essa proximidade, e de repente você ver uma pessoa de fora de todo o esquema, de todo o formato, para proporcionar esse tipo de encontro. Então tem algumas lacunas, assim, que não são difíceis de você solucionar. (Ana)

Eu acho que foi bacana. Valeu a pena! E a gente trocou bastante experiência, porque cada escola tem um jeito de trabalhar, as professoras têm umas brincadeiras que a gente não conhecia, ou que conhecia de outra forma. Então deu para aprender bastante um com o outro, trocar bastante ideias, muitas experiências. Eu achei tudo válido, inclusive esse encontro com o pessoal da Secretaria. A gente descobriu coisas que a gente pode estar reivindicando, que a gente não sabia. [...] Seria bastante bacana se a gente conseguisse reunir todo mundo de novo, nos horários de HTPC, que não atrapalha nada e, muito pelo contrário, nos ajuda. (Bia)

Eu acho que é legal a gente conseguir ver com outras pessoas que estão vivenciando como é que lidam com as situações; e a parte, também, que a gente pode trocar atividades e a pensar como muitas podem ser feitas para crianças de inclusão. Achei que foi válido sim. Foram poucos, acho que poderia ter, talvez, mais. Mas eu entendo que a questão do tempo é complicado, mas eu gostei. Acho que a troca de experiências, tanto em questão da atividades e de dificuldades mesmo, né? Discutir alguns casos que eram mais complicados, outros mais simples, mas dizer que as pessoas também estão passando é tem as dificuldades que a gente tem. Não é nada normal, né? Eu acho que os encontros foram bons para voltar, para resgatar isso que eu tinha no começo, mas chega uma parte – principalmente no final do ano – que a gente acaba esquecendo um pouco, né? Então achei que foi bom nesse sentido também, para começar a refletir um pouquinho e pensar como é que está a participação do meu aluno de inclusão. [...] Muitas vezes a gente não tem essa possibilidade, quase nunca. Agora a gente está fazendo os HTPC juntos, mas infelizmente não são aproveitados para isso, os HTPCs da Educação Física. [...] Eu acho que seria um espaço que, talvez, pudesse ser aproveitado para isso. (Cíça)

Eu acho que foi interessante, nós descobrimos conversando uns com os outros; a gente tem uma troca de experiências; a gente descobre o que está passando nas outras escolas também; a gente acaba colhendo informações a respeito das coisas, a respeito de como proceder diante das situações. Eu acho que foi benéfico. [...] Eu consegui informações que, sempre é bom atualizar informações, saber através disso como estão andando as coisas. Você ver que determinada forma, que não é só ali com você. Você vê que atitude é melhor para ser tomada. (Duda)

De alguma forma, todos os professores consideraram as rodas de conversa benéficas para sua formação, elencando alguns pontos positivos:

- Conhecer a realidade dos demais colegas que compartilham, muitas vezes, das mesmas dificuldades e angústias, e se reconhecer em um sistema que ainda não oferece as condições ideais de trabalho, podendo ter forças para lutar por melhores condições;
- Melhorar a comunicação entre os professores de Educação Física e entre eles e a Secretaria de Educação, fazendo com que algumas informações saíssem do esquecimento e chegassem às pessoas que precisam delas;
- Propiciar troca de atividades e suas variações;
- Utilizar o HTPC para manterem-se atualizados e informados;
- Analisar, reavaliar e refletir sobre as práticas nas aulas de Educação Física, principalmente em turmas com alunos com deficiência em processo de inclusão.

O segundo objetivo buscou nas entrevistas finais entender o porquê da presença flutuante dos professores de Educação Física nas rodas de conversa, como mostra o Quadro 12, a seguir:

Quadro 12 - Presença dos professores de Educação Física nas Rodas de conversa

Rodas de conversa	PS	PE	PA	PC	PM
1^a	ok		ok		ok
2^a	*		ok	ok	ok
3^a	*	ok	ok	ok	ok
4^a	*		ok	ok	

*Licença médica

Foram apresentados alguns dos possíveis motivos para a ausência dos professores de Educação Física nas rodas de conversa:

- Estar em licença médica;
- Ter outros compromissos com a escola;
- Terem sido avisado muito próximo das datas do encontro;
- Certa desmotivação profissional;

Pode-se observar uma carência, por parte dos professores, de momentos para expor suas ideias, realidades e angústia, bem como de busca de informações, conceitos e tendências, com a finalidade de melhorias para suas atividades; eles apontam para necessidade de continuidade nos debates e discussões em grupo.

No Brasil, o sistema educacional necessita ser repaginado de forma a (re)valorizar a figura e a função do professor. Não bastam propagandas pontuais na mídia televisiva. Faz-se urgente proceder às mudanças em relação à formação inicial e continuada, tal como recomendam Mizukami et al. (2002); Rodrigues (2006c); e Padilha e Telles (2012). Faz-se urgente, ainda, motivar o professor para a grandeza da tarefa que executa e à responsabilidade que lhe é exigida e atribuída.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A valorização das diferenças individuais na busca de uma sociedade mais acessível a todas as pessoas é, sem dúvida, uma busca de melhora constante que ainda encontra muitos entraves em alguns setores da sociedade. O sistema educacional deve ser um espaço de celebração da diversidade humana. Assim, esta pesquisa mostra um pouco da realidade encontrada em algumas escolas de uma cidade no interior do Estado de São Paulo, no que diz respeito à inclusão de alunos com deficiência em salas regulares, e, em especial, do ponto de vista das condições de trabalho dos professores de Educação Física.

Segundo informações da Secretaria de Educação, por meio da Divisão de Educação Especial, o município tem avançado muito nas questões envolvendo a inclusão de crianças com deficiência nas escolas regulares, procurando seguir as metas do governo federal, em busca da inclusão total. A própria secretaria admite que ainda tem muito o que melhorar e relata que a ausência de profissionais especializados é um dos complicadores neste processo. Reconhece, também, a dificuldade em organizar a formação continuada dos profissionais, e por este motivo tenta trabalhar com multiplicadores de informação – que não têm a efetividade desejada. O elevado número de alunos por sala no Ensino Fundamental também é um fator complicador para a educação dos alunos, pois nem o Município, nem o Estado, estão viabilizando a construção de novas escolas para, deste modo, aliviar as condições de lotação. Assim pode-se dizer que o Sistema Educacional reconhece que a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares é fundamental para o desenvolvimento dos alunos, mas não tem suprido as demandas e necessidades de que a inclusão de crianças com deficiência precisa para contemplar uma educação de boa qualidade.

Os diretores das escolas, por sua vez, acompanham a Secretaria de Educação, sabem da importância, mas não se sentem preparados para este atendimento; sentem a necessidade de ter pessoas com formação específica e especializada, seja para o atendimento direto com o aluno com deficiência, ou com a sala em que este se encontra, ou para auxiliar os profissionais da escola; apontam que recursos para a melhoria na acessibilidade das estruturas de escola existem, mas, mesmo assim, algumas unidades apresentam falhas neste aspecto.

As professoras de sala de recurso, de uma forma geral, podem auxiliar – e auxiliam – os professores de Educação Física, mas sua maior função e ocupação estão no atendimento individualizado nas salas de recurso, com os atendimentos em contraturno de alunos com deficiência. Um projeto piloto em ensino colaborativo vem sendo desenvolvido de

forma restrita, muito aquém do desejado, principalmente pela falta de profissionais especializados.

Os professores de Educação Física, em sua maioria, relatam que a maior dificuldade é a falta de estrutura para realizar seu trabalho; falta de materiais adequados e de apoio de profissionais especializados em Educação Física; grande número de alunos por sala de aula; falta de formação continuada dentro da rede de ensino. Os professores de Educação Física, pela grande angústia apresentada com relação às melhorias nas condições de trabalho, passam a impressão de que se encontram isolados ou desconectados do resto da escola, por não terem apoio, ou melhor, por não terem as informações que podem melhorar suas práticas. Um exemplo da falta de informação é o desconhecimento de que o professor de Educação Física Adaptada está para o professor de Educação Física assim como o professor de Educação Especial está para o professor de sala de aula. Esta informação poderia minimizar a angústia apresentada. É muito importante ter com quem compartilhar suas dificuldades e trocar informações sobre assuntos do dia-a-dia escolar.

Por este motivo as rodas de conversa foram muito bem aceitas pelos participantes – apesar de as presenças dos professores terem sido flutuantes; todos foram protagonistas em um espaço de diálogo sobre as práticas do cotidiano escolar. Todos se envolveram na busca da melhoria das condições de trabalho, que está intimamente relacionada ao desenvolvimento de uma Educação Física de boa qualidade em salas com alunos em processo de inclusão.

Para a realização desta pesquisa, foram encontrados alguns entraves, pois manter as obrigações profissionais e, ao mesmo tempo, as conciliar às obrigações de pesquisador não é uma tarefa fácil. A burocracia para se realizar uma pesquisa é muito grande, a começar pela autorização pelo comitê de ética (que, neste caso, fez com que as coletas de dados começassem tardiamente), bem como pela disponibilidade de algumas escolas em autorizar, ou não, a realização da pesquisa. A principal dificuldade em realizar esta pesquisa, porém, foi a de conseguir agendar datas para a realização das rodas de conversa: ora por não conseguir agendar datas com os responsáveis, que ao final sugerem contato direto com os diretores das escolas (caminho talvez mais fácil), ora por não avisarem em tempo hábil os professores de Educação Física.

Esta pesquisa engendrou a comunicação entre profissionais, constatada pela falta de comunicação como uma relação de poder; a discussão sobre inclusão de alunos com deficiência, que é sempre adiada; a visibilidade da viabilidade dos encontros entre professores de Educação Física; maior conhecimento sobre o processo de inclusão aos professores de

Educação Física; e possibilitou trocas de experiências e de atividades pelos professores de Educação Física.

Para que a inclusão de alunos com deficiência ocorra de forma benéfica, esta pesquisa sugere melhorias na divulgação de informações e serviços oferecidos à equipe escolar; melhorias na infra estrutura, de recursos humanos especializados e de recursos pedagógicos para a aula de Educação Física; redimensionamento nos números de alunos por sala; programas de capacitação, acompanhamento e supervisão contínua aos professores de Educação Física; materiais adequados para a prática das aulas de Educação Física; maior apoio aos professores de Educação Física por profissionais da área com especialização em Educação Especial; e oferta de rodas de conversa para a discussão de temas emergentes.

Despertar para o problema, não ressaltando a negatividade – ao contrário –, significa estar ciente das condições que são típicas de uma dada realidade e, especialmente, estar disposto a (re)conhecer a sua importância no jogo de interesses sociais, políticos e culturais. Significa, por fim, estar disposto a encarar o fato de que mudanças são necessárias quando se tem por objetivo valorizar a diversidade e a riqueza que emana dessas mesmas mudanças.

8. REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA BRASIL. **Mercadante defende a inclusão de alunos com deficiência em classes regulares**. 2012. Disponível em: <<http://www2.planalto.gov.br/imprensa/noticias-de-governo/mercadante-defende-inclusao-de-alunos-com-deficiencia-em-classes-regulares>>. Acesso em: 06 jun. 2012.
- ALMEIDA, J. J. G.; MUSTER, M. A. V. Um olhar sobre a inclusão de pessoas com deficiência em programas de atividade motora: do espelho ao caleidoscópio. In: RODRIGUES, D. **Atividade Motora Adaptada: a alegria do corpo**. São Paulo: Artes Médicas, 2006. p. 81-91.
- AMARAL, L. A. **Pensar a diferença/deficiência**. Brasília: Coordenadoria nacional para integração da pessoa portadora de deficiência - CORDE, 1994.
- AMARAL, L. A. **Conhecendo a deficiência: em companhia de Hércules**. São Paulo: Robe Editorial, 1995.
- AMARAL, L. A. Diferenças, estigma e preconceito: o desafio da Inclusão. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (orgs.) **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 233-248.
- AMORIM FILHO, M. L.; RAMOS, G. N. S. Trajetória de vida e construção dos saberes de professoras de Educação Física. In: **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v. 24, n. 2, p. 223-238, abr./jun., 2010.
- ARANHA, M. S. F. Inclusão social e municipalização. In: MANZINI, E. J. (org.) **Educação Especial temas atuais**. Marília: Marília Publicações, 2000.
- ARAÚJO, P. F.; SEABRA JÚNIOR, L.; SILVA, R. F. **Educação física adaptada no Brasil: da história a inclusão educacional**. São Paulo: Phorte, 2008.
- BARBOSA, D. C. **Processos educativos entre jovens na construção de uma cartilha educativa sobre direitos sexuais e reprodutivos**. 2008. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.
- BARROSO, A. L. R. et al. Objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação. In: DARIDO, S. C. (org). **Educação física escolar: compartilhando experiências**. São Paulo: Phorte, 2011. p. 25-33.
- BARROSO, J. Incluir, sim, mas onde? Para uma reconceituação sociocomunitária da escola pública. In: RODRIGUES, D. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 275-297.
- BETTI, M. **Educação física e sociedade**. São Paulo, Movimento, 1991.

BETTI, M. Educação física e sociologia: novas e velhas questões no contexto brasileiro. In: CARVALHO, Y. M.; RUBIO, K. (org.). **Educação física e ciências humanas**. São Paulo: Hucitec, 2001. p. 155-169.

BIANCHETTI, L.; CORREIA, J. A. **In/exclusão no trabalho e na educação**: aspectos mitológicos, históricos e conceituais. Campinas, SP: Papirus, 2011.

BORELA, D. R. **Matrizes curriculares dos cursos de Educação Física**: um olhar às disciplinas voltadas às pessoas com deficiência. 2010. 164 f. Tese (doutor em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2010.

BRASIL. **Conselho Federal de Educação**. Parecer nº 215, de 11 de março de 1987.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

_____. **Política nacional de educação especial**. Série livro 1. Brasília, 1994.

_____. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, v. 4, n. 1, p. 1-61, jan./jun. 2008.

_____. Diretrizes operacionais do atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília, 2009.

CAMPOS, G. W. S. **Um método para análise e co-gestão de coletivos**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011a.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011b.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. 3. ed. Campinas: Papirus, 1991.

CHIODA, R. A. **A roda de conversa e o processo civilizador**. 2004. 77 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

COLL, C. et al. **Os conteúdos na reforma**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COSTA, V. B.; DENARI, F. E. Identidades, diferenças e estigmas escolares In: DENARI, F. E. (org.) **Educação e Educação Especial: textos e (con)textos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. p. 49-63.

CRUZ, G. C. et al. Integração de alunos de classe especiais nas aulas regulares de Educação Física: do político ao pedagógico, uma relação paradoxal In: MARQUEZINE, M. C. et al. (org) **Perspectivas multidisciplinares em educação especial**. Londrina: UEL, 1998. p. 305-308.

DAÓLIO, J. **Educação Física brasileira: autores e atores da década de 1980**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

DARIDO, S. C. **Educação física na escola: questões e reflexões**. (reimpr.) Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.

DARIDO, S. C.; SANCHES NETO, L. O contexto da educação física na escola. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008. p. 1-24.

DARIDO, S. C.; SOUZA JÚNIOR, O. M. **Para ensinar educação física: Possibilidades de intervenção na escola**. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

DENARI, F. E. **Análise dos critérios e procedimentos para a composição de clientela de classes especiais para deficientes mentais educáveis**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar/PPGE. 1984.

DENARI, F. E. **O adolescente especial e a sexualidade: nem anjo nem fera**. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar/PPGEEs, 1997.

DENARI, F. E.; Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, D. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 35-63.

DENARI, F. E. Autonomia escolar na diversidade das (d)eficiências e inclusão. **Revista @ambienteeducação**. v. 4, n. 1, jan/jun. 2011, p. 37-43. Disponível em: <http://www.cidadesp.edu.br/old/revista_educacao/pdf/volume_4_1/educacao_01_37_43.pdf>. Acesso em: 15 out. 2012.

DIEHL, R. M. **Jogando com as diferenças: jogos para crianças e jovens com deficiência: em situação de inclusão e em grupos específicos**. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2008.

FERREIRA, J. R. **A exclusão da diferença**. Piracicaba: Ed. Unimep, 1994.

FERREIRA, W. B. Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, D. **Inclusão e Educação: dez olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2006. p. 211-238.

FONTES, R. S. **Ensino colaborativo**: uma proposta de educação inclusiva. Araraquara: Junqueira & Marin, 2009.

GALVÃO, Z.; RODRIGUES, L. H.; SANCHES NETO, L. Cultura Corporal de Movimento. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na Escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008. p. 25-36.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação Física progressista**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1994.

GIORGI, A. **Phenomenology and Psychological Research**. Pittsburg: Duquesne University Press, 1985.

GLAT, R.; MAGALHÃES, E. F. C. B.; CARNEIRO, R. Capacitação de professores: primeiro passo para uma educação inclusiva In: MARQUEZINE, M. C. et al. (org.) **Perspectivas multidisciplinares em educação especial**. Londrina: UEL, 1998. p. 373-378.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2011.

GONÇALVES JÚNIOR, L. **Cultura corporal**: alguns subsídios para sua compreensão na contemporaneidade. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2003.

HARLOS, F. E. **Sociologia da deficiência**: vozes por significados e práticas (mais) inclusivas. 2012. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

JANNUZZI, G. M. S. **A luta pela Educação Especial no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

LOPES, A. C.; NABEIRO, M. Educação Física Escolar e o contexto inclusivo: o que pensam os educandos sem deficiência? **Motriz**, Rio Claro, v. 14, n. 4, p. 494-504, out./dez. 2008.

LUNA, C. F.; Currículo, Educação Física e pessoas com deficiência: uma relação possível. In: SANTO, F. R. E. et al. **Educação Física**: currículo, formação e inclusão. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 77-127.

MAHL, E. Ligia Assumpção Amaral: ressignificando a deficiência. In: DENARI, F. E. (org.) **Contrapontos da Educação Especial**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. p. 131-142.

MAIA, A. I. F.; FERREIRA, M. S. Análise ecocomportamental do ensino de alunos com multideficiência, do primeiro ciclo do ensino básico, nos contextos: classe regular, unidade especial em multideficiência e instituições. In: Rodrigues, D. A. (org.) **Investigações em Educação Inclusiva**. Lisboa: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva, 2007, vol. 2.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, D. **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 183-209.

MARCHESI, A. Um problema vital. In: **O que será de nós os maus alunos?**. Porto Alegre: ARTMED, 2006. p. 11-30.

MARINHO, I. P. **Educação Física: recreação e jogos**. 2. ed. São Paulo: Cia Brasil, 1971.

MARQUES, A. E. **Educação Física Escolar e Inclusão: o olhar da escola**. 2002. 49 p. Trabalho de Conclusão de Curso. São Carlos: UFSCar/Departamento de Educação Física. 2002.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

MIZUKAMI, M. G. et al. Formação de professores: concepção e problemática atual. In: MIZUKAMI, M. G. et al. **Escolas e Aprendizagem da Docência: processo de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 11-46.

MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R.; PORTO, E. Análise de conteúdo: técnica de elaboração e análise de unidades de significado. **Rev. Bras. Ci. Mov.** 13(4), 2005, p. 107-114. Disponível em: <<http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/viewFile/665/676>>. Acesso em: 01 ago. 2012.

MUNSTER, M. A. V.; AVERSAN, T. Estratégias de sensibilização para a inclusão no contexto da Educação Física Escolar. In: **Práticas pedagógicas e pesquisas em Educação Física Escolar Inclusiva**. Vitória, ES: EDUFES, 2011. p. 169-189.

NABEIRO, M. Inclusão escolar nos programas de Educação Física: estratégia para a utilização do colega tutor. In: **Simpósio SESC de Atividades Físicas Adaptadas**. Apostila. Mini-curso, 2007.

NIELSEN, L. B. **Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula**. Um Guia para Professores. 1. ed. vol. 3. Col. Educação Especial. Porto: Porto Editora, 1999.

PADILHA, A. C.; TELLES, R. T. G. Atendimento educacional especializado e a formação de professores em educação especial: considerações a partir do ensino à distancia. In: DENARI, F. E. (org.) **Contrapontos da Educação Especial**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. p. 11-28.

PEDRINELLI, V. J.; VERENGUER, R. C. G. Educação Física Adaptada: introdução ao universo das possibilidades. In: GORGATTI, M. G.; COSTA, R. F. **Atividade Física Adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais**. 2. ed. 2008. p. 1-27.

PESSOTTI, I. **Deficiência Mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T. L. Queiroz Editor, 1984.

QUINDIM, F. G.; Educação Física Escolar e inclusão: realidades e caminhos a percorrer. In: DENARI, F. E. (org.) **Contrapontos da Educação Especial**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. p. 143-170.

RANGEL, I. C. A. Cultura corporal de movimento: ensino na infância. In: RANGEL, I. C. A. **Educação Física na infância**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2010. p. 16-78.

RANGEL-BETTI, I. C. et al. O princípio da inclusão nas aulas de Educação Física: objetivos, conteúdos, processos de ensino-aprendizagem e avaliação. In: **Anais do 8º congresso de Educação Física e ciências do desporto dos países de língua portuguesa**. 2000, Lisboa. Livro de resumos. Lisboa, 2000. p. 225.

RODRIGUES, D. As promessas e as realidades da inclusão de alunos com necessidades especiais nas aulas de Educação Física. In: RODRIGUES, D. **Atividade Motora Adaptada: a alegria do corpo**. São Paulo: Artes Médicas, 2006a. p. 63-69.

RODRIGUES, D. As dimensões de Adaptação de atividades motoras. In: RODRIGUES, D. **Atividade Motora Adaptada: a alegria do corpo**. São Paulo: Artes Médicas, 2006b. p. 39-47.

RODRIGUES, D. Dez idéias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, D. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006c p. 300-318.

RODRIGUES, D. Pensar em educação. **Newsletter**, n. 54, fevereiro (1ª quinzena), 2013, Associação Nacional dos Docentes em Educação Especial - ANDEE, Almada/PT. 2013.

SALERNO, M. B., ARAÚJO P. F.; SILVA, R. F. Instrumento de avaliação da interação entre alunos com deficiência e na Educação Física Escolar. In: SALERMO, M. B. **Interação entre alunos com e sem deficiência na Educação Física Escolar: validação de instrumento**. 2009. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

SANTOS, L. M.; DENARI, F. E. Classe especial: o olhar de seus usuários e usuárias. Piracicaba: **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 7, n. 2, p. 59-71, 2001.

SASSAKI, Romeu K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SILVA, C. S. **A Educação Física Adaptada no contexto da formação profissional: implicações curriculares para os cursos de Educação Física**. 2011. 133 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Motricidade) - Instituto de Biociência, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

SILVA, P. B. G. **Educação e Identidade dos negros trabalhadores rurais do Limoeiro**. 1987. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1987.

SILVA, P. B. G.; BERNARDES, N. M. G. Roda de conversas: excelência acadêmica é a diversidade. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 1 (61), p. 53-92, jan./abr., 2007.

SILVA, R. A. **Lazer e processos educativos: o olhar de gestores de clubes de empresa**. 2008. 65 p. Monografia (Pós-graduação *Lato Sensu* em Lazer) - EEFETO/CELAR/UFMG, Belo Horizonte, 2008.

SOARES, C. L. **Educação Física**: raízes européias e Brasil. 5. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SOLER, R. **Educação física inclusiva**: em busca de uma escola plural. 2. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2009.

SOUZA, J. V.; COSTA, M. P. R. Estratégias de ensino para a inclusão: o ensino colaborativo. In: **Práticas pedagógicas e pesquisas em Educação Física Escolar Inclusiva**. Vitória, ES: EDUFES, 2011. p. 149-168.

SOUZA, M. C. A **“roda da vida” no ambiente escolar**: uma vivência intergeracional em Educação Musical. 2012. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

STORCH, J. A.; MARQUES A. E.; DENARI, F. E. Caminhos percorridos pela área da Educação Física no Brasil: da história à inclusão de alunos com deficiência. In: DENARI, F. E. (org.) **Contrapontos da Educação Especial**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. p. 191-216.

TELEJORNAL UNESP NOTÍCIAS. Fernando Geloneze. Bauru: TVUNESP, 07/11/2012. Duração de 22 minutos e 13 segundos. Disponível em: <<http://www.tv.unesp.br/noticias/1538>>. Acesso em: 01 nov. 2012.

VILELAS, J. **Investigação**: o processo de construção do conhecimento. Lisboa: Edições Silabo, 2009.

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

WERNECK, C. **Manual da mídia legal**: jornalistas e publicitários mais qualificados para abordar o tema inclusão das pessoas com deficiência na sociedade. Rio de Janeiro: WVA, 2002. Disponível em: <<http://store-escoladegente.locasite.com.br/loja/pdf/mml1.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2012.

9. APÊNDICE 1 - ROTEIROS DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Roteiro de entrevista para os diretores das escolas

- 1- O que pensa a respeito da inclusão de alunos com deficiência?
- 2- Que mudanças aconteceram na escola visando a inclusão?
- 3- Como são identificados e encaminhados os alunos com deficiência?
- 4- Quantos deficientes estão estudando nesta escola? Quantos estão no 3º ano, idade e categoria de deficiência?
- 5- O que pensa a respeito da Educação Física neste processo de inclusão?

Roteiro de entrevista para os professores de sala de recurso

- 1- Quantos alunos com deficiência estudam nesta escola? Quantos estão no 3º ano, idade e categoria de deficiência?
- 2- O que pensa a respeito da Educação Física neste processo de inclusão?
- 3- Você já ofereceu algum suporte para o professor de Educação Física? Qual suporte?

Roteiro de entrevista inicial para o professor de Educação Física

- 1- Em que ano você se formou? Onde? Teve aulas de Educação Física Adaptada?
- 2- Há quanto tempo você atua na rede pública?
- 3- O que você pensa a respeito do processo de inclusão de alunos com deficiência?
- 4- Você sente dificuldades em desenvolver as aulas com alunos em processo de inclusão? Quais?
- 5- Onde você busca apoio/ajuda/esclarecimento?
- 6- A Educação Física ajuda neste processo de inclusão beneficiando os alunos (com ou sem deficiência)? Quais benefícios? Quais os cuidados?

Roteiro de entrevista final para os professores de Educação Física

1. O que você achou que as rodas de conversa trouxeram algum benefício/ajuda? Quais benefícios?
2. Quais as dificuldades encontradas em participar das rodas de conversa?

Instrumento de avaliação da interação entre alunos com e sem deficiência na educação física escolar (Salermo, Araújo e Silva, 2009)

Atividades de aula

Tema trabalhado em aula

- () dança
 () luta
 () esporte
 () jogo
 () ginástica
 () outro: Qual?:

SIM (ocorreu na aula observada) NÃO (não ocorreu na aula observada)

	SIM	NÃO
Cooperativa		
Competitiva		
Caráter de vivência		
Caráter de treinamento		
Em grupo		
Individual		
Com momentos de criação		
Utilização de materiais adaptados		
Sem necessidade de uso de materiais adaptados		
Livres		
Dirigidas		
Com uso de texto individualmente		
Com uso de texto em grupo		
Com uso de texto com a sala como um todo		
Pesquisa na internet individual		
Pesquisa na internet em grupo		
Pesquisa na internet com a sala como um todo		

Instrumento de avaliação da interação entre alunos com e sem deficiência na educação física escolar (Salermo, Araújo e Silva, 2009)

Atitude do aluno com deficiência

SIM (ocorreu na aula observada) NÃO (não ocorreu na aula observada)

	SIM	NÃO
Participou das atividades de aula ativamente		
Participou das atividades de aula passivamente		
Não participou das atividades em aula		
"Aceitou" permanecer fora da aula		
Fez outra atividade longe da turma por conta própria		
Permaneceu em outra atividade como proposta do professor		
Expôs suas idéias		
Interagiu com seus colegas de forma positiva		
Interagiu com seus colegas de forma negativa		
Iniciou interações com seus colegas		
Respondeu às iniciativas de interação dos colegas		
Pediu ajuda aos colegas para realizar atividade		
Pediu ajuda ao professor(a) para realizar atividade		
Apresentou prontidão para realizar a atividade		

Atitude dos alunos sem deficiência

SIM (ocorreu na aula observada) NÃO (não ocorreu na aula observada)

	SIM	NÃO
Interagiram com o colega com deficiência de forma positiva		
Interagiram com o colega com deficiência de forma negativa		
Iniciaram interações com o colega com deficiência		
Responderam à iniciativa interativa do colega com deficiência		
Infantilizaram o colega com deficiência		
Ofereceram ajuda ao colega com deficiência		
Ajudaram o colega com deficiência quando solicitado		
Fizeram atividade pelo aluno com deficiência		

11. ANEXO 1 - 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.propq.ufscar.br>

Parecer nº. 202/2012

Título do projeto: RODAS DE CONVERSA: UMA PROPOSTA PARA APRIMORAR A PRÁTICA DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.
Pesquisador Responsável: ANDRE EDUARDO MARQUES

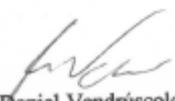
CAAE: 0312.0.135.135-11

Parecer: O projeto foi levado à categoria de pendência, incluindo-se o necessário para ser considerado aprovado. Os pesquisadores atenderam as exigências. Portanto, projeto 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 sujeito de pesquisa ou seu representante, quando for o caso, deverá rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE– apondo sua assinatura na última página do referido Termo.
- O pesquisador responsável deverá da mesma forma, rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE– apondo sua assinatura na última página do referido Termo.
- 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 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, 3 de maio de 2012.


 Prof. Dr. Daniel Vendruscolo
 Coord. do CEP/UFSCar

12. ANEXO 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ALUNOS

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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, André Eduardo Marques, portador do R.G. xxxxxxxx, professor de Educação Física e aluno do Programa em Educação Especial (PPGEEs) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), venho solicitar a autorização pelos pais/mães ou responsáveis para participação dos alunos da turma do 3º ano na pesquisa “*Rodas de conversa: uma proposta para aprimorar a prática docente em Educação Física Escolar*”, orientada pela professora Dr^a Fátima E. Denari.

O principal objetivo da pesquisa é sensibilizar os professores de Educação Física que ministrem aulas nos 3º anos do ensino fundamental de escolas municipais em uma cidade do interior de São Paulo, em salas com alunos com deficiência em processo de inclusão, utilizando rodas de conversa para trocar experiências e conhecimentos relacionados ao cotidiano das aulas de Educação Física, levando em consideração suas habilidades e vocações pessoais. Para tanto serão realizadas observações e filmagens das práticas pedagógicas dos professores de Educação Física, para compreender a realidade do mesmo.

A pesquisa será filmada e fotografada e as informações serão analisadas podendo ser divulgadas/publicadas, porém como os alunos não são o foco da pesquisa garantimos que sua identidade será preservada sob absoluto sigilo, ou seja, as imagens dos alunos serão desfocadas para que não seja possível a identificação do mesmo.

É importante destacar que os nomes dos participantes e das escolas serão alterados, garantindo total sigilo e a cidade será identificada como uma cidade de porte médio do interior de São Paulo.

A participação é voluntária e pode ser interrompida a qualquer momento, sob qualquer condição, sem nenhuma penalidade ou prejuízo em sua relação com o pesquisador, a UFSCar ou qualquer outra instituição envolvida. É importante destacar que não haverá qualquer tipo de gasto financeiro. O risco relacionado à participação dos alunos na pesquisa é o desconforto inicial com a presença do pesquisador, contudo, a elaboração desta pesquisa ocorreu de forma

a minimizar este desconforto. Os benefícios desta pesquisa estão relacionados ao debate sobre as concepções, realidade e dificuldades das aulas de Educação Física com alunos deficientes em processo de inclusão, trazendo conhecimento que podem transformar a prática do professor.

Qualquer dúvida a respeito dos procedimentos de pesquisa pode ser dirigida a mim ou minha orientadora a qualquer momento, antes ou durante a pesquisa, e serão esclarecidas. Você receberá uma cópia deste termo onde constam os dados documentais e o telefone do pesquisador, podendo tirar qualquer dúvida sobre a pesquisa.

Certo de contar com a colaboração de todos para a realização desta pesquisa, agradeço antecipadamente.

André Eduardo Marques

Endereço e contatos telefônicos e eletrônicos

Eu, _____, portador do RG _____ telefone () _____, sou pai/mãe ou responsável pelo aluno _____, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do aluno na pesquisa e concordo com sua participação no projeto de pesquisa intitulado: “RODAS DE CONVERSA: UMA PROPOSTA PARA APRIMORAR A PRÁTICA DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.”. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa na Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luis, km 235 – caixa postal 676 - CEP 13.560-460 – São Carlos – SP – Brasil, telefone (16) 3351-8028 e endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

São Carlos ____ / ____ / ____.

Assinatura do(a) pai/mãe ou responsável

**13. ANEXO 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO -
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA, PROFESSORES DA SALA DE
RECURSO E DIRETORES**

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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, André Eduardo Marques, portador do R.G. xxxxxxxxxxxx, professor de Educação Física, aluno do Programa de Pós Graduação em Educação Especial (PPGEEs) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), venho solicitar sua participação na pesquisa “*Rodas de conversa: uma proposta para aprimorar a prática docente em Educação Física Escola*”, orientada pela professora Dr^a Fátima E. Denari.

O principal objetivo da pesquisa é sensibilizar os professores de Educação Física que ministrem aulas nos 3º anos do ensino fundamental de escolas municipais em uma cidade do interior de São Paulo, em salas com alunos com deficiência em processo de inclusão, utilizando rodas de conversa para trocar experiências e conhecimentos relacionados ao cotidiano das aulas de Educação Física, levando em consideração suas habilidades e vocações pessoais. Os dados coletados serão analisados e discutidos na dissertação que será apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação Especial, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Especial. Participaram da pesquisa os diretores das escolas, os professores da sala de recurso e os professores de Educação Física conforme os critérios estabelecidos para a pesquisa.

Sua participação é voluntária e pode ser interrompida a qualquer momento, sob qualquer condição, sem nenhuma penalidade ou prejuízo em sua relação com o pesquisador, a UFSCar ou qualquer outra instituição envolvida. É importante destacar que não haverá qualquer tipo de gasto financeiro. O risco relacionado com sua participação na pesquisa é o desconforto inicial com a presença do pesquisador nas rodas de conversa, contudo, a elaboração desta pesquisa ocorreu de forma a minimizar este desconforto. Os benefícios desta pesquisa estão relacionados ao debate sobre as concepções, realidade e dificuldades das aulas de Educação Física com alunos deficientes em processo de inclusão, trazendo conhecimento que podem transformar sua prática. A pesquisa poderá ser filmada e fotografada e as

informações serão divulgadas/publicadas, garantindo que sua identidade seja preservada sob absoluto sigilo.

É importante destacar que tanto seu nome e da escola serão alterados, garantindo total sigilo e a cidade será identificada como uma cidade de porte médio do interior de São Paulo.

Qualquer dúvida a respeito dos procedimentos de pesquisa pode ser dirigida a mim ou minha orientadora a qualquer momento, antes ou durante a pesquisa, e serão esclarecidas. Você receberá uma cópia deste termo onde constam os dados documentais e o telefone do pesquisador, podendo tirar qualquer dúvida sobre a pesquisa.

Certo de contar com a colaboração de todos para a realização desta pesquisa, agradeço antecipadamente.

André Eduardo Marques

Endereço e contato telefônico e eletrônico

Eu, _____, telefone () _____, declaro que aceito a participação no estudo intitulado: “RODAS DE CONVERSA: UMA PROPOSTA PARA APRIMORAR A PRÁTICA DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.”. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa na Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luis, km 235 – caixa postal 676 - CEP 13.560-460 – São Carlos – SP – Brasil, telefone (16) 3351-8028 e endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

São Carlos ____/____/____.

Assinatura do(a) participante

E-mail: _____