

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Faculdade de Filosofia e Ciências
Campus de Marília
Programa de Pós-graduação em Educação

Maria Luiza Salzani Fiorini

**CONCEPÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA
SOBRE A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA**

Marília
2011

Maria Luiza Salzani Fiorini

**CONCEPÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA
SOBRE A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Julio de Mesquita Filho, Campus de Marília, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira,
Linha de Pesquisa: Educação Especial no Brasil.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo José Manzini

Marília

2011

Ficha Catalográfica

Serviço de Biblioteca e Documentação – UNESP - Campus de Marília

Fiorini, Maria Luiza Salzani.

F521c Conceção do professor de educação física sobre a inclusão do aluno com deficiência / Maria Luiza Salzani Fiorini. – Marília, 2011.
143 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2011.

Bibliografia: f. 125-130.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo José Manzini.

1. Educação física. 2. Educação especial. 3. Conceção de professores. I. Autor. II. Título.

CDD 371.9

Maria Luiza Salzani Fiorini

**CONCEPÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA
SOBRE A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA**

Dissertação para obtenção do título de Mestre em Educação

BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Eduardo José Manzini – Unesp/ Marília

2º Examinador: Profa. Dra. Rita de Cássia Tibério Araújo – Unesp/ Marília

3º Examinador: Profa. Dra. Mey de Abreu Van Munster – UFSCar/ São Carlos

Marília, 31 de Janeiro de 2011.

*Dedico este trabalho ao meu pai
Oswaldo, minha mãe Aracy e
minha irmã Raquel, que sempre me
ensinaram a manter os pés no
chão, e ir em busca do que me faz
feliz.*

AGRADECIMENTOS

Quero, nestas curtas palavras, agradecer a todos que me ajudaram a manter a alegria, a confiança, e acreditar que depois de um dia turbulento nasceria um dia de sol.

Agradeço:

à **Deus**, pela oportunidade recebida, por ter sido aprovada no Processo Seletivo do Mestrado, e por me ajudar a traçar um percurso de seriedade e perseverança para com meus estudos;

ao **meu pai Osvaldo e a minha mãe Aracy**, por compreenderam que nem sempre eu poderia estar junto a eles, compartilhando as alegrias e as tristezas que aconteceram ao longo dos últimos dois anos;

à **minha irmã Raquel**, que assim como meus pais, soube compreender a minha ausência, e também por todas as dicas, que sempre me oferece, me ajudando a ser uma pessoa melhor;

ao **amigo, professor e orientador Eduardo José Manzini**, por ter visto em mim uma pessoa com potencial; ter depositado a sua confiança, e entender e valorizar as minhas características;

às **professoras Lígia e Rita**, pela enorme colaboração na Qualificação;

às **amigas Michele e Priscila**, pelo modo carinhoso que me receberam, oferecendo dicas de sobrevivência em Marília, mas principalmente pela amizade e por se preocuparem comigo;

aos **membros do Grupo de Pesquisa Deficiência Físicas e Sensoriais**, sempre dispostos a contribuir com o desenvolvimento da minha pesquisa;

aos **professores de Educação Física** dos municípios de Assis, Bauru, Marília, Presidente Prudente, Serra Negra e também os professores que conheci quando participei de alguns Congressos, por gentilmente aceitarem participar da pesquisa;

às **PCOPs Eliana (Assis), Ana Paula (Bauru), Rosângela (Marília) e Suzana (Presidente Prudente)**, por gentilmente terem me auxiliado na aplicação dos questionários;

à **Kika**, pela disponibilidade em me ajudar na aplicação dos questionários;

à **FAPESP**, pelo apoio financeiro que foi fundamental para a minha manutenção na cidade de Marília, e para a minha dedicação exclusiva à realização do Mestrado.

RESUMO

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

Os professores de Educação Física, diante da proposta da inclusão de alunos com deficiência no Sistema Regular de Ensino, receberam a responsabilidade de ministrarem aulas para alunos com e sem deficiência em uma mesma turma. Por razões legais, sociais e educacionais, o aluno com deficiência está no Sistema Regular de Ensino. Em contrapartida, a responsabilidade, atribuída ao professor de Educação Física, depende de algumas questões que envolvem a formação acadêmica deste profissional, a experiência docente, e própria opinião sobre o assunto, que influenciam na concepção que este professor tem sobre a inclusão. Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa foi o de analisar como os professores de Educação Física da Rede Estadual do Ensino Fundamental (5ª série/6º ano a 8ª série/9º ano) e Ensino Médio da Região de Marília - SP, que tem alunos com deficiência regularmente matriculados, concebem sua prática escolar em relação à inclusão. Dentre as várias formas de pesquisa, optou-se pelo estudo descritivo. Para tal, foram realizados dois estudos. O Estudo 1 contemplou a realização de entrevistas semiestruturadas com seis professores de Educação Física que atuavam com alunos com deficiência auditiva, física e visual. As entrevistas partiram de um roteiro previamente elaborado e analisado por juízes. Todas as entrevistas foram transcritas na íntegra, e em seguida procedeu-se a análise do conteúdo, sendo realizada a análise temática. Diante do conteúdo das entrevistas, foram estabelecidos três grandes temas: 1) inclusão; 2) prática pedagógica, e 3) formação acadêmica e continuada. Os resultados indicaram que os seis professores de Educação Física entrevistados concebem sua prática escolar em relação à inclusão, de diferentes formas, tendo sido identificadas 58 diferentes concepções, que variaram entre: 1) as expectativas em relação à inclusão; 2) o aluno com deficiência; 3) a Educação Física; 4) A Proposta Curricular do Estado de São Paulo; 5) a avaliação do professor sobre as próprias aulas; 6) a influência da inclusão do aluno com deficiência no modo de ministrar aulas; 7) a participação do aluno com deficiência; 8) as estratégias de ensino; 9) os recursos pedagógicos; 10) as dificuldades; 11) a abordagem do tema inclusão durante a graduação, e 12) a modalidade formação continuada. O Estudo 2 refere-se à elaboração de um questionário com 21 perguntas fechadas provenientes das concepções identificadas no Estudo 1. Este questionário foi aplicado em 65 professores de Educação Física que atuavam com alunos com deficiência. Os resultados indicam que, dentre os 21 enunciados do questionário, os 65 participantes concordaram com sete; discordaram de oito, e para seis enunciados não houve uma diferenciação entre concordância e discordância. Em síntese, houve o predomínio de 11 concepções dentre as identificadas no Estudo 1. Ambos os estudos lidaram com a questão das concepções sobre inclusão, sendo que o primeiro abordou aspectos qualitativos e o segundo pautou-se em dados quantitativos para observar o poder de generalização das concepções identificadas no Estudo 1.

Palavras-chave: Educação Física. Educação Especial. Concepção de professores.

ABSTRACT

FIORINI, M. L. S. The Physical Education teacher's conception on inclusion of students with disabilities. 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2011.

Physical Education teachers, in the face of inclusion proposal of disabled students into regular education schools, were given the responsibility to teach to students with and without disabilities in the same group. Thus, the objective of this research was to analyze how the Physical Education teachers that belong to the State Elementary Schools (5th grade / 6th grade to 8th grade / 9th grade) and High Schools from Marília upstate Sao Paulo, who have students with disabilities regularly enrolled, conceive school practice in relation to inclusion. Among the various forms of research, the descriptive study was selected. Two studies were performed: Study 1: Semistructured interviews with six physical education teachers who worked with students presenting hearing, visual and physical disabilities were carried out. The interviews were conducted following a script previously prepared and reviewed by judges. Every interview was transcribed verbatim, and afterwards the content was analyzed, and thus the thematic analysis. According to the content of the interviews three major themes were established: 1) inclusion, 2) pedagogic practice, and 3) academic formation and graduate courses. The results indicated that the six physical education teachers interviewed conceive their school practice regarding the inclusion in different ways. Fifty eight different conceptions were identified, ranging from 1) the registration of the disabled students into regular education, 2) the purpose of inclusion, 3) different views on students with disabilities, 4) variability according to the type of disability, 5) interpersonal relationships of the students with disabilities, 5) different views on physical education in relation to inclusion; 6) different views on the Curriculum proposed by the State of São Paulo in relation to inclusion, to 7) the approach of the subject inclusion in academic formation. Study 2: Production of a questionnaire with 21 Yes-No questions. The standardized answers were obtained from data collected in Study 1. This questionnaire was administered to 65 physical education teachers who had students with disabilities in their classes. The results indicate that, the 65 participants had agreed to seven; they had disagreed with eight, and for six enunciated it did not have a differentiation between agreement and disagreement. Both studies dealt with the issue of conceptions regarding inclusion. Study 1 approached qualitative aspects and Study 2 was based on quantitative data to observe the generalization power of the concepts identified in Study 1.

Key words: Physical Education. Special Education. Teachers' conceptions.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Percepção dos professores de Educação Física sobre a inclusão de alunos com deficiência.....	25
Quadro 2 - Concepção de professores de Educação Física sobre a inclusão de alunos com deficiência.....	30
Quadro 3 - Identificação dos participantes.	35
Quadro 4 - Formação acadêmica e atuação profissional dos participantes.....	35
Quadro 5 - Data e duração das entrevistas.	39
Quadro 6 - Resumo explicativo das Normas de Marcuschi (1986).	41
Quadro 7 - Quadro de análise sobre as concepções dos professores participantes.	43

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Faixa etária dos 65 professores de Educação Física participantes da pesquisa.....	88
Tabela 2 - Ano de conclusão da graduação.....	88
Tabela 3 - Tempo de Magistério	88
Tabela 4 - Tempo de experiência com alunos com deficiência no Ensino Regular.....	89
Tabela 5 - Professores que ministravam aulas para um tipo de deficiência	89
Tabela 6 - Professores que ministravam aulas para dois tipos de deficiência	90
Tabela 7 - Professores que ministravam aulas para três tipos de deficiência	90
Tabela 8 - Concepção sobre uma aula de Educação Física inclusiva e a concepção sobre a Educação Física diante da inclusão do aluno com deficiência.....	102
Tabela 9 - Concepção sobre o aluno com deficiência mais difícil de incluir nas aulas de Educação Física	104
Tabela 10 - Concepção sobre a formação para atuar diante da inclusão do aluno com deficiência nas aulas de Educação Física	106
Tabela 11 - Concepção sobre a participação do aluno com deficiência nas aulas práticas.....	108
Tabela 12 - Concepção sobre a participação do aluno com deficiência nas aulas teóricas	111
Tabela 13 - Concepção sobre estratégias de ensino e recursos pedagógicos referente à inclusão do aluno com deficiência nas aulas de Educação Física.	114
Tabela 14 - Concepção sobre a Proposta Curricular do Estado de São Paulo em relação à Inclusão do aluno com deficiência	116

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Redação do enunciado a partir de exemplares de fala.....	92
Figura 2 - Distribuição dos 52 enunciados, da primeira versão, em dois domínios.....	93
Figura 3 - Distribuição dos 38 enunciados, da segunda versão, em dois domínios.	95
Figura 4 - Distribuição dos 21 enunciados, da terceira versão, em seis domínios.....	98
Figura 5 - <i>Print screen</i> da planilha Excel em que os dados dos questionários foram tabulados.	101

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO.....	12
2.1 EDUCAÇÃO FÍSICA E A PROPOSTA DA INCLUSÃO	12
2.2 O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DIANTE DA INCLUSÃO: PASSADO, PRESENTE E FUTURO.....	15
2.2.1 O professor de Educação Física diante da inclusão: passado.....	15
2.2.2 O professor de Educação Física diante da inclusão: presente	17
2.2.3 O professor de Educação Física diante da inclusão: futuro.....	19
3 ESTUDOS SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	22
3.1 ESTUDOS QUE ENFOCARAM A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA	22
3.2 ESTUDOS QUE ENFOCARAM AS CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA	26
4 ESTUDO 1 – ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES POR MEIO DE ENTREVISTAS.....	32
4.1 OBJETIVO GERAL.....	32
4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	32
4.3 MÉTODO	33
4.3.1 Procedimento para a seleção dos participantes.....	33
4.3.2 Características dos participantes.....	34
4.3.3 Procedimento para coleta de dados	35
4.3.3.1 Elaboração do roteiro.....	36
4.3.3.2 Realização das entrevistas	39
4.3.4 Tratamento e análise de conteúdo das entrevistas	40
4.4 RESULTADOS	44
4.4.1 Inclusão.....	44
4.4.1.1 Expectativas em relação à inclusão	44
4.4.1.1.1 A matrícula do aluno com deficiência no Sistema Regular de Ensino	44
4.4.1.1.2 A finalidade da inclusão.....	48
4.4.1.2 O aluno com deficiência.....	49
4.4.1.2.1 Diferentes olhares	49
4.4.1.2.2 Variabilidade de acordo com o tipo de deficiência.....	52
4.4.1.2.3 Relações interpessoais entre o aluno com deficiência e o professor de Educação Física, e entre alunos com e sem deficiência	54
4.4.1.3 A Educação Física diante da inclusão de alunos com deficiência: diferentes olhares.....	55
4.4.1.4 A Proposta Curricular do Estado de São Paulo diante da inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física: diferentes olhares.....	57
4.4.2 Prática escolar.....	59
4.4.2.1 A avaliação do professor sobre as próprias aulas tendo como base a inclusão	59
4.4.2.2 A influência da inclusão do aluno com deficiência no modo como o professor de Educação Física ministra aulas	60
4.4.2.3 Participação do aluno com deficiência nas aulas de Educação Física.....	62
4.4.2.3.1 Aulas práticas.....	62
4.4.2.3.2 Aulas teóricas.....	65
4.4.2.4 Estratégias de ensino	67
4.4.2.5 Recurso pedagógico.....	71

4.4.2.6 Dificuldades.....	73
4.4.3 Formação acadêmica e continuada.....	76
4.4.3.1 Abordagem do tema inclusão durante a graduação.....	77
4.4.3.2 Modalidade de formação continuada.....	78
4.4.3.2.1 Tipo de formação continuada.....	78
4.4.3.2.2 Reflexo da formação continuada na prática escolar.....	79
CONCLUSÕES.....	81
5 ESTUDO 2 – ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES POR MEIO DE QUESTIONÁRIO.....	86
5.1 OBJETIVO GERAL.....	86
5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	86
5.3 MÉTODO.....	87
5.3.1 Participantes do estudo.....	87
5.3.2 Elaboração do questionário.....	90
5.3.2.1 Redação dos enunciados e elaboração da primeira versão do questionário.....	91
5.3.2.2 Análise de conteúdo por um grupo de juízes.....	93
5.3.2.3 Reformulação dos enunciados e elaboração da segunda versão.....	94
5.3.2.4 Teste de clareza.....	96
5.3.2.5 Elaboração da terceira versão.....	97
5.3.3 Aplicação do instrumento.....	99
5.3.4 Análise estatística descritiva.....	100
5.4 RESULTADOS.....	102
5.4.1 Inclusão.....	102
5.4.2 Formação.....	105
5.4.3 Aulas práticas.....	107
5.4.4 Aulas teóricas.....	111
5.4.5 Estratégias de ensino e recursos pedagógicos.....	114
5.4.6 Proposta Curricular do Estado de São Paulo.....	116
CONCLUSÕES.....	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
REFERÊNCIAS.....	125
APÊNDICES.....	131
Apêndice A – Versão final do roteiro de entrevista.....	132
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	139
Apêndice C – Terceira versão do questionário.....	140

1 INTRODUÇÃO

Frente à proposta da inclusão de alunos com deficiência no Sistema Regular de Ensino, não existe um método ideal de Educação Física, cabe ao professor combinar os mais numerosos procedimentos para remover as barreiras e proporcionar a aprendizagem dos alunos com deficiência (CIDADE; FREITAS, 2002). Esta responsabilidade, atribuída ao professor de Educação Física, depende de algumas questões que envolvem a formação acadêmica deste profissional, a experiência docente e a própria opinião sobre o assunto, que influenciam na concepção que este professor tem sobre a inclusão.

Em relação à prática pedagógica do professor de Educação Física, diante da inclusão do aluno com deficiência, esta é influenciada por diversos fatores, tanto do passado quanto do presente. No que diz respeito ao passado, que se refere à formação acadêmica do professor, um dos fatores de influência é a concepção de Educação Física oriunda da formação acadêmica, adotada pelos docentes da instituição de ensino e incorporada pelos universitários. A Educação Física, no Brasil, passou por diversos períodos que, por sua vez, possuíam diferentes concepções sobre a função da própria Educação Física - Higienista, Militarista, Pedagogicista, Competitivista, e Popular.

Outra implicação, que envolve a formação acadêmica, é a disciplina Educação Física Adaptada, que contempla conteúdos relativos à pessoa com deficiência, e passou a fazer parte dos currículos universitários a partir de 1987. Deste modo, os professores graduados em período anterior ao ano de 1987 ficaram aquém deste conteúdo durante o período de formação acadêmica.

No que diz respeito ao presente, que se refere à presença de um aluno com deficiência nas aulas de Educação Física, esta é influenciada pelas concepções teóricas e metodológicas próprias da Educação Física - Desenvolvimentista, Construtivista, Sistêmica, Crítico Superadora e Crítico Emancipatória - uma vez que tais concepções conduzem a prática pedagógica de muitos professores em contexto escolar, embora alguns destes não assumam e até mesmo não percebam tal influência. Além da concepção de Educação Física vigente no período de formação acadêmica, o professor de Educação Física, que atua na área escolar depara-se com as concepções próprias da disciplina.

Exatamente a partir de 2008, o professor de Educação Física que atua na Rede Estadual do Ensino Fundamental (5ª série/6º ano a 8ª série/9º ano) e Ensino Médio passou a ter sua aula influenciada, também, pela Proposta Curricular do Estado de São Paulo, que tem como objetivo organizar o ensino em todo o Estado, tendo a pretensão de servir como um

apoio ao trabalho, que é realizado nas escolas, e contribuir para a qualidade da aprendizagem dos alunos. A Proposta Curricular possui sua própria concepção de Educação Física, e se configura como uma nova influência no modo de lecionar do professor.

Este contexto influencia o professor de Educação Física e faz emergir a necessidade de identificar o ponto de vista destes profissionais sobre a inclusão nas aulas de Educação Física; identificar como eles, sujeitos ativos desse processo, descrevem o fenômeno. A literatura aponta um reduzido número de pesquisas que apresentam a temática da concepção de professores de Educação Física sobre a inclusão, isto porque, em sua grande maioria, os trabalhos fazem referência a percepções de professores. É preciso, ir além da opinião, e revelar o que de mais profundo eles expressam sobre o assunto, afinal, qual é o entendimento que o professor de Educação Física tem sobre a própria prática quando há um aluno com deficiência em aula?

Cabe aqui definir o termo concepção, entendido como a soma de ideias, o pensamento, a noção e as crenças sobre algo; é a descrição em que alguém entende alguma coisa. As concepções são formadas de modo individual, oriundas de experiências vivenciadas, e também, de modo social, como resultado do confronto das elaborações de uma pessoa com as elaborações de outras pessoas (ANSWERS, 2010; ARDICTIONARY, 2010; MERRIAM-WEBSTER DICTIONARY, 2010; PONTE, 1992; WORDIA, 2010).

Assim, o problema de pesquisa do presente estudo, caminha em direção a essa questão, ou seja, como os professores de Educação Física da Rede Estadual do Ensino Fundamental (5ª série/6º ano a 8ª série/9º ano) e Ensino Médio da cidade de Marília – SP e região, que têm alunos com deficiência regularmente matriculados, concebem sua prática escolar em relação à inclusão?

Para responder a esta questão foram realizados dois estudos. O Estudo 1 contempla a realização de entrevistas semiestruturadas com seis professores de Educação Física, que possuem alunos com deficiência regularmente matriculados, para compreender como os participantes descrevem a sua prática pedagógica em sua turma com a presença de alunos com deficiência. O Estudo 2 refere-se à elaboração de um questionário com perguntas fechadas provenientes dos dados do Estudo 1. Ambos os estudos lidaram com a questão das concepções sobre inclusão, sendo que o primeiro abordou aspectos qualitativos e o segundo pautou-se em dados quantitativos para observar o predomínio das concepções identificadas no Estudo 1.

2 EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO

Este capítulo explora a relação estabelecida entre a disciplina Educação Física e a inclusão de alunos com deficiência no Sistema Regular de Ensino. Para tanto a fundamentação teórica aborda: 1) a Educação Física e a proposta da inclusão e 2) o professor de Educação Física diante da inclusão: passado, presente e futuro.

2.1 EDUCAÇÃO FÍSICA E A PROPOSTA DA INCLUSÃO

A palavra inclusão é recorrente no discurso nacional, mas, por repetidas vezes, apenas como um termo vazio de significados sociais, um modismo (GORGATTI, 2005). Baseados na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), na Declaração de Salamanca de 1994, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira n° 9394/1996 (BRASIL, 1996) e na Confederação da Guatemala (BRASIL, 2001), tem-se como direito da pessoa com deficiência e dever das escolas recebê-la, não podendo haver discriminação e preconceito, mas sim, a igualdade no acesso e permanência na escola.

Por razões legais, sociais e educacionais, o aluno com deficiência está no Sistema Regular de Ensino, mas, apenas a matrícula desse aluno não garante e nem ao menos assegura que ele está incluído (MANZINI, 2002). Muito além da matrícula, há questões mais profundas como a participação plena desse aluno em todas as atividades escolares. Na situação escolar real, há alunos com e sem deficiência em um mesmo contexto, cada qual com suas necessidades educacionais, potencialidades e anseios, tendo cada um destes o direito à participação em todas as atividades curriculares (FIORINI, 2008).

Mantendo o foco no contexto escolar, o destaque é para a disciplina Educação Física, caracterizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) n° 9394/96 (BRASIL, 1996) como um componente curricular da Educação Básica, integrada à proposta pedagógica da escola, com obrigatoriedade quanto ao seu oferecimento.

Ao traçar uma linha no tempo, a Educação Física no Brasil, passou por diversos períodos que, por sua vez, possuíam diferentes concepções sobre a função da própria Educação Física. No período de 1889 a 1930, a Educação Física Higienista enfatizava a saúde, sendo responsabilidade da Educação Física, formar indivíduos fortes e saudáveis, tendo como objetivo resolver os problemas de saúde pública e construir uma sociedade livre de doenças e de vícios que viessem a comprometer a saúde. No período que compreendeu os

anos de 1930 a 1945, vigorou a Educação Física Militarista, que teve como objetivo formar jovens que suportassem o combate, a guerra e a luta. O espírito patriota pairava nesta concepção, devendo os jovens servir e defender a Pátria.

Diferentemente das tendências anteriormente citadas, inicia-se em 1945 e vai até 1964, uma Educação Física voltada para as escolas. No período de 1945 a 1964, prevaleceu a Educação Física Pedagogicista, que surgiu com o intuito de mostrar que além de trabalhar com a saúde e a disciplina da juventude, ela também tinha caráter educativo, e ao educar os movimentos chega-se à educação integral do indivíduo. No período de 1964 a 1985, a Educação Física Competitivista é marcada pelo forte apelo aos esportes de competição, pelo indivíduo encarado como um atleta e pelos professores responsáveis por prepararem os alunos como futuros atletas (GUIMARÃES et al. 2001). Neste momento, a Educação Física ficou restrita à classe dominante, sendo então, os esportes de elite. O objetivo era conseguir medalhas olímpicas para o país. E, no período de 1985 em diante, prevalece a Educação Física Popular, um movimento de cunho ideológico, que pretende mudar o paradigma da Educação Física com o abandono da competição para uma visão em direção ao lúdico, à solidariedade e a construção de uma sociedade mais democrática.

Ao longo deste percurso histórico da Educação Física, nota-se que, em determinadas épocas e momentos sociais, nem sempre todos os indivíduos tinham o privilégio da prática de alguma atividade física, isto porque, em cada período histórico a Educação Física assumiu objetivos que condiziam com os costumes e objetivos da época, assumindo um caráter muitas vezes excludente, em que apenas poderiam se exercitar as pessoas que preenchiam o perfil sócio-econômico e de estrutura corpórea da época em questão (SOLER, 2005).

No final da década de 70 e início dos anos 80 a Educação Física foi questionada quanto à necessidade de romper com a valorização excessiva do desempenho, almejando novos objetivos e direcionamentos para a área (RECHINELI; PORTO; MOREIRA, 2008). Surgem nessa fase alguns movimentos renovadores e dentre eles destacam-se as cinco concepções teóricas e metodológicas, da Educação Física Escolar, conhecidas como Desenvolvimentista, Construtivista, Sistêmica, Crítico Superadora e Crítico Emancipatória (TANI et al., 1988; FREIRE, 1989; BETTI, 1991; SOARES et al., 1992; KUNZ, 2001).

Dentre as cinco concepções, Tani et al. (1988) apresentaram a concepção Desenvolvimentista, que estabelece padrões de movimento a serem seguidos, e o aluno aprende se movimentando; refina seus movimentos; evolui nos estágios inicial, elementar e maduro. Tal concepção visa a melhora dos movimentos, não em termos de performance, mas

na ampliação do repertório motor.

Freire (1989) defende a concepção Construtivista, centrada no sujeito que se movimenta, aprende a ser, a criar, a brincar e a ter prazer. A construção do conhecimento ocorre a partir do desejo, vontade e expectativa dos alunos. As brincadeiras das escolas, os brinquedos e os jogos são valorizados. Para Freire (1989), enquanto o sujeito brinca e joga, ele incorpora valores e aprende. Toda a bagagem histórica e cultural da criança é levada em consideração.

Betti (1991) defende a concepção Sistêmica. Nesta, os conteúdos das aulas de Educação Física devem considerar e propiciar uma visão crítica da sociedade na qual se está inserida. Para o autor, na escola, a Educação Física deve focar, além do ensino das habilidades motoras, os âmbitos cultural e social, trabalhando com o movimento, os jogos, os esportes, as ginásticas, as lutas, as danças e as práticas alternativas. Um dos princípios desta abordagem é o da não exclusão, onde todas as atividades devem garantir a participação prazerosa de todo e qualquer aluno.

Soares et al. (1992) defendem a concepção Crítico-Superadora, na qual o ponto principal é a transformação das condições sociais, enfatizando a justiça social, solidariedade, cooperação e liberdade de expressão. Além de aprender, o aluno também deve ser capaz de relacionar o conteúdo com sua realidade, sendo as necessidades do contexto ao qual pertence o que define os objetivos a serem alcançados. Nessa concepção, a Educação Física não se encerra em si própria, não é apenas movimento, mas, cada ação praticada em uma aula ou jogo é carregada de significados e relevâncias.

Kunz (2001), através de sua concepção metodológica, conhecida como Crítico-Emancipatória, assumiu o centro das atenções ao sujeito que se movimenta. Todas as experiências vivenciadas pelos alunos são valorizadas, pois, todo sujeito está carregado de significados e intencionalidades. Segundo o autor, deve ser priorizada a criação dos movimentos e não a mera reprodução, sendo que, são os alunos, que participam ativamente da aula e da construção desta, e também, são os mesmos que irão criar os movimentos.

Verifica-se por meio de uma análise, que estas cinco concepções teóricas e metodológicas progrediram. Houve também uma evolução para aceitar a pessoa com deficiência, uma vez que, anteriormente, qualquer pessoa que não apresentasse um corpo perfeito era dispensada da prática da Educação Física. As concepções teóricas e metodológicas foram sendo reformuladas e aprimoradas, sendo ainda hoje alvo de estudo (RECHINELI; PORTO; MOREIRA, 2008). Esse redirecionamento das concepções criou a oportunidade para todos os indivíduos, inclusive os com deficiência, usufruírem tudo o que a

Educação Física Escolar pode proporcionar-lhes em termos afetivos, cognitivos, físicos e sociais.

Assim, frente ao movimento da inclusão, a disciplina Educação Física faz parte do currículo da escola e não pode ficar indiferente ou neutra em relação à inclusão. Ela deve constituir-se como “adjuvante” do processo de inclusão escolar e social (AGUIAR; DUARTE, 2005). Não existe um método ideal de Educação Física que se aplique à proposta da inclusão, cabe ao professor combinar os mais numerosos procedimentos para remover as barreiras e proporcionar a aprendizagem dos alunos com deficiência (CIDADE; FREITAS, 2002).

Para que haja a inclusão nas aulas de Educação Física, não basta adaptar a disciplina para que o aluno com deficiência possa participar, é preciso algo a mais, é necessário que o professor adote objetivos, conteúdos e métodos que valorizem a diversidade humana e que colabore para a construção de uma sociedade inclusiva, e não apenas uma aula inclusiva (CHICON, 2005).

2.2 O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DIANTE DA INCLUSÃO: PASSADO, PRESENTE E FUTURO

Nesta seção, são apresentadas considerações sobre o passado, o presente e o futuro em relação à Educação Física diante da inclusão: O passado é representado pela formação acadêmica do professor. O presente se refere à presença do aluno com deficiência, nos dias atuais nas aulas de Educação Física. O futuro se refere às condições necessárias para que a inclusão ocorra.

2.2.1 O professor de Educação Física diante da inclusão: passado

É oportuno esclarecer que, na referente pesquisa, o passado do professor de Educação Física deve ser entendido como o momento específico da formação acadêmica, e não como algo que ficou para trás e que hoje não tem mais importância. Apesar de ter sido denominado como passado, os acontecimentos que dizem respeito à formação acadêmica do professor revelam fatos que geram impacto no presente e no futuro, sendo que, no presente, há muitos resquícios deste passado. Os próprios professores de Educação Física usam como argumento “o despreparo” para atuar diante da inclusão, como sendo fruto de uma formação acadêmica inadequada.

Um ponto importante da formação acadêmica é o fato de o professor ter cursado ou não a disciplina Educação Física Adaptada. Dentre os profissionais de Educação Física, uma considerável parcela não recebeu, em sua formação acadêmica, subsídios teóricos e metodológicos para trabalhar com alunos com deficiência em contexto escolar. A disciplina Educação Física Adaptada, que contempla conteúdos relativos à pessoa com deficiência, passou a fazer parte dos currículos universitários a partir de 1987 (CIDADE; FREITAS, 2002; DUARTE; LIMA, 2003) através da Resolução 3/87, a qual prevê a atuação do professor de Educação Física com alunos com necessidades educacionais especiais e outras necessidades. Sendo assim, os professores graduados em período anterior ao ano de 1987 ficaram aquém deste conteúdo durante o período de formação acadêmica.

Outro ponto de extrema relevância, é que a formação acadêmica do professor de Educação Física esteve envolta em uma concepção de Educação Física adotada pelos docentes da instituição de ensino, que por meio das relações interpessoais, foi incorporada pelos universitários. Destaca-se, como ponto importante, o direcionamento da concepção de Educação Física oriunda desta formação, podendo ela ter sido focada na área escolar ou ter seguido os caminhos da cultura esportivista.

Será que na graduação, os alunos de Educação Física, estão recebendo uma formação pedagógica ou o foco dos currículos universitários vêm sendo a área de treinamento desportivo? Culturalmente, nos cursos universitários de Educação Física, a formação pedagógica é colocada em segundo plano, uma vez que se privilegiam as disciplinas técnico-desportivas, corporais e biológicas (AGUIAR; DUARTE, 2005).

A concepção de Educação Física adotada pelos docentes universitários e incorporada pelos graduandos, é referente e condiz com o período histórico pelo qual a Educação Física se encontrava ou se encontra no momento da graduação, haja vista que a Educação Física perpassou os períodos Higienista (1889 – 1930), Militarista (1930 – 1945), Pedagógica (1945 – 1964), Competitivista (1964 – 1985) e Popular (1985 -).

Ainda que alguns professores afirmem não seguirem nenhuma das concepções de Educação Física, não se pode desconhecer a impossibilidade de neutralidade em Educação (NEVES, 2006).

É importante frisar que a formação do professor de Educação Física não se encerra com o término do curso universitário, quanto a isso, Seabra Júnior (2006) faz uma importante contribuição, ao afirmar que cada professor, em sua individualidade e formação, é alguém único e com convicções e perspectivas construídas com base em diferentes pilares, e a atuação deste mesmo professor é resultado da inter-relação de muitos aspectos, sendo um

deles o conhecimento acadêmico. Sendo assim, a atuação do professor é um reflexo dessa inter-relação de fatores que o constituem.

É fato, que a prática docente reflete os conteúdos teóricos e abordagens metodológicas incorporados na graduação, além de todas as experiências vivenciadas dentro e fora do contexto universitário. O professor carrega consigo, as concepções construídas no tempo e espaço social, econômico, político e educacional em que foi formado (SANCHES JÚNIOR, 2009). Como será então, para um professor habituado ao ambiente competitivo, às vitórias, ao sucesso dos mais fortes, um professor que durante a graduação vivenciou um ambiente esportivizado, trabalhar com a proposta da inclusão? Na escola, durante as aulas de Educação Física, em que há um aluno com deficiência, dependendo da forma como o professor concebe a disciplina, torna-se possível legitimar a exclusão desse aluno nas atividades de aula (CHICON, 2005).

2.2.2 O professor de Educação Física diante da inclusão: presente

Atuar como professor de Educação Física em escolas nas quais há alunos com deficiência regularmente matriculados é uma realidade atual. A inclusão não é uma opção educacional, mas é uma proposta que há algum tempo vigora nas escolas.

A Educação Física Escolar, tal qual é vivenciada nos dias de hoje, apresenta alguns resquícios do passado culturalmente esportivizado, em que havia um modelo ideal de corpo, aptidão física e desempenho, e muitas vezes, menosprezava os aspectos sociais, cognitivos e afetivos. A forte influência deste passado faz com que as aulas de Educação Física, ainda, sejam um espaço de aprimoramento das capacidades físicas e desenvolvimento de habilidades esportivas (SEABRA JÚNIOR, 2006).

Não existe, por parte de muitos professores da área, a preocupação e a percepção de que a concepção de homem presente nos discursos e práticas é contraditória: falam e lutam por uma sociedade em que todos sejam iguais, porém, trabalham com pessoas diferentes, discriminadas, e usam o conhecimento historicamente constituído para atender os sujeitos iguais (CARMO, 2001).

No âmbito escolar, os procedimentos adotados por alguns professores de Educação Física estão frequentemente atrelados à excessiva valorização de técnicas e aos conteúdos esportivos, o que ocasiona na seleção dos alunos mais aptos em detrimento dos inaptos, gerando assim, uma situação de difícil participação e até mesmo de exclusão de muitos alunos (GORGATTI, 2005).

Algo importante a ser mencionado é que a Educação Física, enquanto componente curricular da Educação Básica e parte integrante dos currículos escolares possui suas próprias concepções, isto é, a Educação Física Escolar apresenta cinco concepções teóricas e metodológicas, há tempos consagradas, conhecidas como Desenvolvimentista, Construtivista, Sistêmica, Crítico Superadora e Crítico Emancipatória (TANI et al., 1988; FREIRE, 1989; BETTI, 1991; SOARES et al., 1992; KUNZ, 2001), e que até os dias atuais conduzem a prática pedagógica de muitos professores em contexto escolar, embora, alguns destes não assumam, e até mesmo não percebam tal influência (GONÇALVES, 2006). Além da concepção de Educação Física vigente no período de formação acadêmica, o professor de Educação Física que atua na área escolar, depara-se com as concepções próprias da disciplina.

As marcas históricas e características da Educação Física estão, no presente, diante de uma realidade diferente da qual essa Educação Física foi legitimada. A prática de atividade física não é mais uma regalia às pessoas socioeconomicamente favorecidas, nem ao menos uma exclusividade de pessoas com corpos fortes e modelados. No contexto escolar, frente à diversidade, não há mais espaço para apenas uma forma de Educação Física, pelo contrário, é preciso uma Educação Física Escolar que esteja atenta às diferenças, que as identifique e as reconheça para melhor atendê-las (SEABRA JÚNIOR, 2006). Não se pode aceitar que nos dias de hoje, com o avanço das pesquisas, uma pessoa com deficiência seja excluída das aulas de Educação Física, e de qualquer prática afim, por apresentar algum tipo de deficiência (ALMEIDA, 2008).

A Educação Física em sua totalidade, representada por professores, pesquisadores da área, alunos e esportistas em geral, e não apenas a Educação Física Escolar, há algum tempo, busca superar a sua própria história, deixando para trás as características segregadoras e excludentes, para que assim, construa um novo trecho dessa história, baseado na participação plena e prazerosa de todas as pessoas que com ela estão envolvidas. Para que isso se concretize é necessário que novas ideias sejam implantadas.

Para as escolas da Rede Estadual de Ensino, o Governo do Estado de São Paulo apresentou, no ano de 2008, uma Proposta Curricular com o objetivo de organizar o ensino em todo o Estado. A Proposta Curricular do Estado de São Paulo (SEE/SP, 2008 a) propõe um currículo para os níveis de Ensino Fundamental (5ª série/ 6º ano a 8ª série/9º ano) e Médio, com a pretensão de servir como um apoio ao trabalho que vem sendo realizado nas escolas e contribuir para a qualidade da aprendizagem dos alunos. A base fundamental é composta pelas competências vinculadas à leitura e escrita (REVISTA PLANEJAMENTO, 2009). Tal Proposta se aplica a todas as disciplinas que compõem o currículo das escolas estaduais,

sendo que o professor de cada disciplina recebe o “caderno do PROFESSOR” (SEE/SP, 2009 b) organizado por etapa da educação básica, série, e período letivo.

É possível idealizar que com esta nova forma de se trabalhar, seguindo a Proposta Curricular de Ensino, possa haver maiores possibilidades de incluir o aluno com deficiência, pois como descrito na Proposta Curricular (SEE/SP, 2008 a), deve ser garantido:

[...] igualdade de oportunidades, diversidade de tratamento e unidade de resultados. Quando os pontos de partida são diferentes, é preciso tratar diferentemente os desiguais para garantir a todos uma base comum (SEE/SP, 2008, p. 15).

Retornando à ideia anteriormente citada neste capítulo, em que foi pontuado o momento em que a Educação Física busca novos episódios em sua história, sendo preciso superar a tradição do mecanicismo, do rendimento, do autoritarismo e da padronização dos movimentos (NÓBREGA, 2005), a Educação Física Escolar, segundo a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, é responsável pela cultura de movimento relacionada aos aspectos corporais ligados aos modos plurais de viver, e não apenas como uma expressão biológica e mecânica (SEE/SP, 2008 a). Há uma amplitude quanto aos temas a serem trabalhados. No Ensino Fundamental (5ª série/ 6º ano a 8ª série/ 6º ano) são: 1) jogo e esporte; 2) organismo humano, movimento e saúde; 3) atividade rítmica; e 4) ginástica e luta. Para o Ensino Médio, têm-se: 1) esporte; 2) corpo, saúde e beleza; 3) ginástica; 4) contemporaneidade; 5) mídias; 6) luta; e, 7) lazer e trabalho. Existem, além dos temas, os conteúdos a serem trabalhados e as etapas.

Há então, a possibilidade de que uma “nova Educação Física Escolar” esteja sendo iniciada, sendo que esta disciplina, no novo formato, não usufrui apenas da vivência, da experimentação, mas também da percepção e compreensão dos sentidos e significados das inúmeras manifestações sociais (SEE/SP, 2008 a). Ainda existe um resquício da valorização ao corpo saudável e apto as atividades físicas, porém, há também um esforço para que essa concepção seja substituída por uma perspectiva mais ampla e totalizadora, tendo uma Educação Física que vise à formação de um sujeito afetivo, cultural e socialmente ativo (OLIVEIRA, 2009). Pode estar havendo uma mudança na concepção de Educação Física, entretanto, não se sabe ao certo se os professores estão cientes disso, ou, se esta mudança ainda não é perceptível na prática.

2.2.3 O professor de Educação Física diante da inclusão: futuro

A ação docente não é algo dependente e finalizado na formação acadêmica, mas

abrange questões como o comprometimento e a concepção de vida e de educação, que estejam abertas às mudanças de atitudes e as formas de viver com as possibilidades da diversidade (SEABRA JÚNIOR, 2006).

As ações legais, educacionais e sociais, além de recursos didático-pedagógicos não são suficientes para permitir e garantir que haja a inclusão do aluno com deficiência na escola. Isto tudo têm um grande valor e importância, não deve ser desmerecido, pois, permitiram o início do processo inclusivo. Mas, é preciso também que as atitudes e os comportamentos sejam revestidos e modificados em prol de uma Educação Física, e de uma escola inclusiva. O processo de mudança deve ocorrer de dentro para fora, constantemente, em que se busque entender a si mesmo, e reconhecer no outro a identidade própria (SEABRA JÚNIOR, 2006). É preciso um profissional que planeje as atividades de aula de acordo com as necessidades, que re-signifique as práticas pedagógicas, que faça adaptações das atividades quando for necessário (SEABRA JÚNIOR, 2006).

A partir deste panorama acadêmico e profissional que os professores de Educação Física vivenciam, há a inclusão escolar a ser vivenciada, e as obrigações docentes a serem cumpridas, independente de como tenha sido o passado, de como é o presente, e sem ao menos ter a certeza de como será o futuro.

Para que todos os alunos possam participar das atividades propostas nas aulas de Educação Física, tendo respeitadas as possibilidades e potencialidades individuais, caracterizando a inclusão educacional, a atuação do professor de Educação Física é crucial. O professor é o principal mediador do processo de ensino e de aprendizagem de habilidades esportivas e motoras de alunos com e sem deficiência. Durante uma aula de Educação Física, são ensinados e apreendidos valores, normas e maneiras de pensar. O papel do professor de Educação Física é de suma importância para a inclusão de alunos com deficiência e envolve questões como a própria formação acadêmica, conhecimento sobre deficiências, experiência na área e valores.

É necessário compreender que o professor de Educação Física deve ter um compromisso com a própria prática pedagógica, que seja um educador preocupado com a formação permanente, enfim, é preciso que o professor de Educação Física participe de uma escola que promova discussões pedagógicas (MANDARINO, 2004).

Os professores de Educação Física devem saber argumentar, discutir, escutar, observar, registrar e estarem aptos a adaptar seus estilos de comunicação para indivíduos de diferentes idades, níveis educacionais e socioeconômicos, gêneros, grupos étnicos, culturais e idiomas (MAUERBERG - DECASTRO, 2005).

Na busca pela qualidade de ensino para alunos com deficiência, a ação do professor é essencial, pois pode favorecer a melhora das relações sociais do aluno, dentro da escola, e também, que consiga potencializar sua aprendizagem (VALVERDE; VITALIANO, 2009).

Todavia, tal atuação mostra-se questionável. O simples fato de visualizar os alunos com deficiência junto aos demais alunos não garante a efetiva participação no contexto escolar, bem como o real aproveitamento da disciplina.

Quando se fala em inclusão e o repensar sobre o papel do professor, vê-se essa relação quando os professores estão diante do atendimento aos alunos com deficiência e se percebe o medo de não saber lidar com eles, criando uma resistência e insegurança nos professores, que não se sentem preparados para estabelecer uma relação que extrapola o ensino e aprendizagem (LOPES; VALDÉS, 2003).

3 ESTUDOS SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Nesta seção são apresentados estudos que focalizaram: 1) as percepções, e 2) as concepções de professores de Educação Física em relação à inclusão de alunos com deficiência.

3.1 ESTUDOS QUE ENFOCARAM A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA

Por meio de levantamento bibliográfico, foram identificadas sete pesquisas sobre a temática. A escolha destas pesquisas deu-se pelo objetivo de cada uma delas. Assim, foram selecionadas as pesquisas que, no objetivo, o autor definiu como foco de pesquisa a percepção de professores de Educação Física sobre a inclusão do aluno com deficiência.

De modo geral, é possível identificar sete elementos comuns às sete pesquisas: 1) percepção geral; 2) sentimentos; 3) tempo de experiência; 4) preocupação; 5) dificuldades relacionadas ao tipo de deficiência; 6) tipos de atividades e, 7) objetivos da inclusão.

Florence (2002) realizou um estudo de caso em escolas da Rede Pública de São João da Boa Vista - SP, que atendem pessoas com deficiência e buscou relacionar a Educação Física frente ao novo paradigma da inclusão. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores de Educação Física que atuavam junto aos alunos com deficiência. Ao final, concluiu-se que: 1) os professores se sentiam inseguros porque recebiam apenas informações médicas e orientação para evitar preconceito, e 2) houve destaque para os alunos deficientes físicos, uma vez que os professores podem não acreditar na potencialidade deste aluno ou pode haver o sentimento de insegurança para realizar atividades por não possuir informações sobre estratégias de ensino.

A pesquisa de Souza (2003) teve como objetivo conhecer, descrever e avaliar como a Educação Física vêm participando do processo de inclusão, na Rede Municipal (Ciclo II) de Goiânia - GO. Ao total, cinco professores de Educação Física foram entrevistados. O grupo pesquisado demonstrou atuar na inclusão com certa desconfiança e desconhecimento, além de referir-se à inclusão como algo obrigatório por lei, nunca porque a escola seja um espaço para todos.

Moraes (2004) teve como objetivo de pesquisa investigar como e em que medida a programação de atividades nas aulas de Educação Física têm se ajustado às necessidades

educativas especiais do aluno com deficiência matriculado no ensino comum. Para isso, realizou entrevistas com 40 professores de Educação Física. Dentro do enquadramento percepção geral, em seis entrevistas os professores justificaram a diferença de desempenho entre os alunos como consequência da deficiência apresentada pelo aluno. Quanto aos objetivos da inclusão, os professores relataram que a Educação Física pode favorecer a integração e a socialização, e conquistas no plano de competência do aluno.

Morley et al. (2005) investigaram a percepção dos professores de Educação Física sobre a inclusão de alunos com deficiência em suas aulas. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 43 professores de Educação Física do Ensino Médio. A maioria dos professores entrevistados acreditava que a inclusão poderia ser alcançada se elementos como apoio, treinamento e recursos, fossem desenvolvidos em maior escala. Houve grande preocupação em relação aos possíveis prejuízos que os demais alunos da sala poderiam sofrer devido à presença de um aluno com deficiência. Quanto às dificuldades relacionadas ao tipo de deficiência, os alunos com dificuldade emocional e comportamental¹ foram considerados os mais difíceis de incluir. Os professores entrevistados indicaram que as atividades individuais eram menos susceptíveis em apresentar obstáculos à inclusão, sendo mais indicadas em oposição às coletivas, caracterizadas, assim, pelos entrevistados como mais difíceis de proporcionar inclusão devido ao ambiente competitivo que é criado. O último elemento de referência foi a experiência, relatada como fundamental na conquista de confiança no trabalho com alunos com deficiência, mas, embora necessária, não foi definida como condição suficiente para a inclusão confiante e competente.

Almeida (2008) realizou um estudo com o objetivo de conhecer e analisar criticamente como vem ocorrendo o processo de inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física em uma escola particular na região de Barueri – SP. Foram realizadas entrevistas com três professores de Educação Física e, com quatro alunos com deficiência e seus respectivos responsáveis. No que se refere aos professores de Educação Física, os resultados demonstraram que: 1) os professores participantes (100%) demonstraram sentimento de insegurança; 2) os professores, em geral, indicaram saber pouquíssimo sobre as deficiências e as limitações que causam, e 3) os professores indicaram procurar alguma adaptação em suas aulas para que o aluno com deficiência cumpra as metas estabelecidas.

¹ O Transtorno emocional e comportamental (EBD) é caracterizado pelos excessos, déficits ou perturbações de comportamento. Pode ser definido como: 1) incapacidade de construir ou manter relações interpessoais satisfatórias com os pares e/ou professores; 2) incapacidade de aprender, sendo a dificuldade baseada na emocionalidade, e que não pode ser adequadamente explicada por fatores intelectuais, sensoriais ou de saúde; 3) tendência a desenvolver sintomas físicos, dores ou medos irracionais associados a problemas pessoais ou escolares; 4) uma aparência de infelicidade ou depressão (GEORGIA DEPARTMENT OF EDUCATION ...).

A pesquisa de Gorgatti e De Rose Júnior (2009) objetivou analisar quais percepções os professores de Educação Física do Sistema Regular de Ensino apresentavam diante da inclusão. Os 90 professores de Educação Física entrevistados responderam uma escala de 18 afirmações. Os resultados mostraram que a percepção geral dos professores foi negativa sobre a inclusão. Tais professores demonstraram pessimismo por não se sentirem preparados para lidar com alunos com deficiência; 43 professores (47,8%) demonstraram não gostar da idéia de ter alunos com deficiência em suas aulas, e para 60 professores (66,6%) o pessimismo estava relacionado ao seu preparo para trabalhar com estes alunos. A experiência também foi citada, sendo que os professores com menos tempo de experiência na escola demonstraram tendência mais positiva.

A última pesquisa a ser descrita é a de Sanches Júnior (2009) que objetivou verificar a percepção dos docentes de Educação Física e dos gestores escolares, quanto ao conceito, implementação e viabilidade da inclusão, bem como, as experiências e dificuldades no processo inclusivo. A pesquisa foi realizada com 14 professores de Educação Física e 35 gestores escolares, sendo que todos os participantes responderam a um mesmo questionário. Os resultados indicam que a percepção sobre o conceito de inclusão está ligada à questão do atendimento e do direito ao acesso escolar. Outras evidências foram levantadas: 1) 98% dos participantes atribuíram à pessoa com deficiência o foco de limitação, da deficiência, da anomalia e, 2% encarou a pessoa com deficiência sob o prisma da igualdade; 2) a percepção dos professores de Educação Física é que a escola recebe os alunos com deficiência, mas, a presença não caracteriza a inclusão, seria preciso suporte pedagógico, infraestrutura e recursos para o atendimento ser inclusivo; 3) 50% dos professores de Educação Física indicaram crer na inclusão, e 4) para os professores de Educação Física a dificuldade da inclusão é lidar com grupos grandes e heterogêneos, suporte pedagógico, recurso e apoio.

Em síntese, a percepção dos professores de Educação Física que participaram das pesquisas acima apresentadas pode ser melhor visualizada e interpretada no quadro que segue:

Autor	Percepção geral	Sentimento	Tempo de experiência	Preocupação	Dificuldades	Atividades	Objetivo da inclusão
Florence (2002)		Insegurança			Deficiência física		
Souza (2003)		Desconfiança e desconhecimento					Obrigatória por lei, nunca porque a escola seja um espaço para todos
Moraes (2004)	Diferença de desempenho devido a deficiência apresentada						Integração; socialização
Morley et al. (2005)	Inclusão pode ser alcançada se elementos de apoio fossem mais alargados	Falta de confiança e conhecimento	Fundamental, mas, não é condição suficiente para uma inclusão confiante e competente	Prejuízos para os demais alunos sem deficiência	Deficiência emocional e comportamental são as mais difíceis; dificuldade de aprendizagem mais fácil que deficiência física	Individuais (mais indicada) apresentam menos obstáculos a inclusão; Coletivas criam ambiente de competição	
Almeida (2008)	Desconhecimento sobre as deficiências e suas características	Insegurança				Procuram fazer adaptações em aula	
Gorgatti; De Rose Jr. (2009)	Negativa	Pessimismo	Quanto menor o tempo de experiência escolar mais positiva a percepção				
Sanches Jr. (2009)	A escola recebe os alunos com deficiência, mas, a presença não caracteriza a inclusão, é preciso suporte e recurso	Incapacidade total ou parcial	Correlação entre cargo exercido e experiência profissional com a crença quanto a viabilidade da inclusão		Trabalhar com grupos grandes e heterogêneos; suporte pedagógico, recursos e apoio.		Atendimento e direito ao acesso

Quadro 1 - Percepção dos professores de Educação Física sobre a inclusão de alunos com deficiência.

3.2 ESTUDOS QUE ENFOCARAM AS CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA

O objetivo desta pesquisa enfoca a concepção dos professores de Educação Física sobre a inclusão do aluno com deficiência, sendo assim, é oportuno, que neste capítulo, o termo em destaque seja definido.

A concepção é essencialmente cognitiva e atua com a função de filtro, estruturando o sentido que as pessoas dão às coisas e, como elemento bloqueador das novas realidades ou certos problemas, limitando as possibilidades de atuação e compreensão (PONTE, 1992).

Esta definição, porém, não é suficiente, uma vez que o termo concepção agrega muito mais complexidade. Como um aprimoramento da definição do termo concepção, têm-se que esta é:

“(...) Ação ou resultado de criar algo na mente ou no intelecto, de ter ideias, de imaginar” (...) “Faculdade, ação ou resultado de entender algo; compreensão; noção” (IDICIONÁRIO Aulete, 2010).

Em complemento, a concepção é a soma de ideias, o pensamento, a noção e as crenças sobre algo; é a capacidade, função ou processo de formação ou de compreensão e ideias ou abstrações ou símbolos; é produto complexo de pensamento reflexivo abstrato; é a descrição em que alguém entende alguma coisa (MERRIAM-WEBSTER DICTIONARY, 2010; ANSWERS, 2010; ARDICTIONARY, 2010; WORDIA, 2010).

Ultrapassando os limites cognitivos, a concepção apresenta outra fonte geradora: a história. A concepção que uma pessoa tem sobre determinado assunto é resultado de um processo histórico-cultural, que inclui as crenças e valores de cada indivíduo. O conceito sobre algo ou alguém se dá pela somatória das experiências de vida, das informações que circulam no ambiente de convívio social do indivíduo, da cultura a qual o indivíduo pertence e da linguagem utilizada (MONTEIRO; MANZINI, 2008).

As concepções são formadas de modo individual, sendo o resultado da elaboração da experiência de cada pessoa, e também, de modo social, como resultado do confronto das elaborações de uma pessoa com as elaborações de outras pessoas (PONTE, 1992).

Existe uma relação interativa entre concepção e prática. As concepções influenciam as práticas, no sentido em que apontam caminhos e fundamentam decisões. A prática origina, naturalmente, novas concepções que são compatíveis a tal ação e, que podem servir para enquadrá-las conceitualmente (PONTE, 1992).

Após a definição do termo concepção, e seguindo o raciocínio de que, em uma pesquisa, as concepções dos participantes devem ser buscadas e interpretadas pelo pesquisador, uma vez que podem não estar claramente expostas, há a necessidade de uma metodologia adequada, e também, de tempo hábil de análise para que as concepções sejam evidenciadas. Estas características tornam a pesquisa que tem esse objetivo, um trabalho minucioso e detalhista. Esta pode ser uma justificativa para o reduzido número de pesquisas que apresentam a temática da concepção de professores de Educação Física sobre a inclusão, isto porque, em sua grande maioria, os trabalhos fazem referência a atitudes e percepções de professores.

Todavia, por meio do levantamento bibliográfico, foram identificadas cinco pesquisas que trataram de questões sobre concepção de professores de Educação Física a respeito da inclusão do aluno com deficiência. A escolha destas pesquisas deu-se pelo objetivo de cada uma delas. Assim, foram selecionadas as pesquisas que, no objetivo, o autor definiu como foco de pesquisa a concepção de professores de Educação Física sobre a inclusão do aluno com deficiência.

A primeira delas é a de Lamaster et al. (1998) que tiveram como objetivo verificar a viabilidade do movimento de inclusão em Educação Física, e obter o ponto de vista dos professores de Educação Física sobre as práticas inclusivas e os resultados percebidos. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas e observações de aulas de seis professores, que representavam três distritos de Ohio. Os resultados indicaram que: 1) todos os participantes afirmaram sentir algum grau de frustração e culpa por não poder ou conseguir realizar um trabalho melhor com os alunos com deficiência; 2) tal sentimento fez com que os professores questionassem a qualidade do trabalho que estavam fazendo; 3) sentimento negativo em virtude de pouco apoio da direção escolar, e falta de conhecimento específico; 4) foram inadequadamente preparados; 5) o ponto positivo da inclusão foi a socialização para todos os alunos, com e sem deficiência; 6) tinham preocupação e frustração com a incapacidade de dividir o tempo uniformemente entre alunos com e sem deficiência; 7) necessitavam de maior contato com Educadores Físicos de Educação Física Adaptada, e 8) se esforçavam para encontrar métodos de organização e instrução mais eficazes para os ganhos de aprendizagem do alunos com deficiência.

A segunda pesquisa foi realizada por Aguiar e Duarte (2005) os quais objetivaram investigar os significados da inclusão de pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física no Sistema Regular de Ensino. Para tal, 67 assistentes técnico – pedagógicos de Educação Física responderam um questionário semiestruturado. Do total de participantes: 1)

47 (70,1%) não demonstraram ter domínio da concepção de inclusão; 2) 42 (62,7%) indicaram não ter o conhecimento suficiente para a inclusão e, 25 (37,3%) indicaram possuir conhecimento suficiente, e 3) dos 25 professores que indicaram possuir conhecimento suficiente para a inclusão, apenas dois responderam de forma fundamentada, o que levou os autores a concluir que, cerca de 97% dos participantes, 65 assistentes, não possuíam conhecimento suficiente, embora 25 (37,3%) responderam que possuíam.

A terceira pesquisa foi a de Neves (2006), que buscou compreender como o professor de Educação Física estava “atuando/concebendo” seus alunos com deficiência dentro da proposta da inclusão da Secretaria Municipal de Goiás. Os dados foram coletados por meio de questionário e entrevista. Ao total foram 20 participantes. Neves (2006) concluiu que: 1) houve falta de conhecimento dos professores participantes a respeito do tema; 2) os professores que demonstraram uma noção básica sobre a escola inclusiva revelaram não se sentirem preparados para atuar nela; 3) quase todas as respostas faziam referência à falta de capacitação; 4) 18 professores afirmaram que tentaram efetivar a participação do aluno com deficiência, contra dois que foram contra; 5) 11 professores manifestaram sentimentos de medo e insegurança, sete professores se consideraram pouco capacitados e, dois disseram ter experiência e se sentem preparados; 6) não houve um consenso sobre qual deficiência era mais fácil ou mais difícil de trabalhar, porém, houve mais dificuldade em descrever e tipificar a deficiência física, e 7) 10 professores afirmaram que a participação do aluno com deficiência têm que ser junto com os demais alunos; três professores disseram que têm que ser em aula separada; para quatro professores o aluno com deficiência deve ter participação mista – uma parte com o grupo e outra sozinho e, para dois professores o aluno com deficiência precisar ter aula com um professor especialista.

Embora a pesquisa de Neves (2006) apresente inúmeros resultados, é preciso fazer uma crítica a tal pesquisa, que em seu objetivo, buscou compreender a “atuação/concepção” dos professores, dando a impressão de utilizar os termos atitude e concepção como sinônimos, o que não o são. Ao longo do trabalho, foi possível encontrar também, trechos que se referiam ao objetivo de identificar as percepções. A indefinição do objetivo da pesquisa pode fazer com que os resultados fiquem dispersos, e o problema de pesquisa não seja respondido. Mesmo assim, foi interessante averiguar quais os resultados encontrados.

A quarta pesquisa foi realizada por Oliveira (2009) e teve como objetivo compreender os sentidos constituídos por professores de Educação Física frente ao processo de inclusão dos alunos com deficiência. Os dados foram coletados por meio de questionário e entrevista. Os dados foram analisados através de núcleos de significação. As participantes

foram duas professoras de Educação Física do Ensino Fundamental da cidade de Suzano – SP. Os resultados indicaram que as duas professoras participantes: 1) concordaram com a contribuição dada pela Educação Física no processo de inclusão; 2) indicaram os jogos cooperativos como atividade que favorece a inclusão; 3) afirmam que a inclusão é um acontecimento necessário; 4) expressaram incertezas, aflições e ambivalências existentes no processo de inclusão; 5) indicaram conhecer a lei, mas retrataram aflições para o desenvolvimento do trabalho inclusivo; 6) demonstraram sentimento de coragem, por enfrentarem o desafio da busca por um trabalho que responda aos anseios sociais e deles próprios sobre a inclusão, e 7) a frustração, a angústia e o amor são os fatores que permitiram analisar os sentidos constituídos pelas duas professoras.

E por fim, na quinta pesquisa, Souza e Boato (2009) verificaram as concepções e atitudes dos professores de Educação Física em relação à inclusão do aluno com deficiência, e o nível de capacitação desses professores para lidar com a inclusão. Os sujeitos foram 30 professores de Educação Física do Distrito Federal, que responderam um questionário. Os resultados mostraram que: 1) para 17 professores (56,7%) as suas aulas são apropriadas para o aluno com deficiência, e para 13 (43,4%) a aula não é adequada; 2) para 19 participantes (63,3%) os alunos com deficiência seriam melhores atendidos em turmas especiais, para oito (27,7%) o aluno é bem atendido em turmas regulares, e para três (10%) não opinaram; 3) 19 professores (63,3%) não acreditam que a atenção extra exigida pelo aluno com deficiência prejudica a fluidez da aula e o desenvolvimento dos demais alunos, e para 11 (36,6%) a atenção dispensada ao aluno com deficiência prejudica a aula e os demais alunos; 4) 27 participantes (90%) afirmaram que o aluno com deficiência que está incluído, mas que não participa das aulas, por ter o desenvolvimento prejudicado; 5) para 13 professores (43,3%) o aluno com deficiência pode se sentir inferior aos demais alunos, enquanto que outros mesmos 13 (43,3%) não acreditam no sentimento de inferioridade, e quatro deles (13,39%) não opinaram, e 6) 22 professores (73,34%) gostam ou gostariam de trabalhar com alunos com deficiência em turmas regulares, seis (20%) não gostam ou não gostariam, e dois (6,66%) não opinaram.

Em síntese, as concepções dos professores participantes das pesquisas supracitadas, podem ser melhores compreendidas quando visualizadas no quadro que segue:

Autor	O aluno com deficiência	Formação Acadêmica	Competência percebida	Questionamentos	Preocupação	Sentimento	Matrícula no Ensino Regular	Finalidade da inclusão
Lamaster et al. (1998)		Falta de conhecimento específico;		Sobre a qualidade do trabalho que estavam realizando;	Incapacidade de dividir o tempo uniformemente entre alunos com e sem deficiência; Esforço para encontrar métodos de organização e instrução mais eficazes para os ganhos de aprendizagem dos alunos com deficiência	Frustração e culpa por não poder ou conseguir realizar um trabalho melhor com os alunos com deficiência; Falta de apoio da direção escolar; Necessidade de maior contato com educadores físicos de educação física adaptada;	A participação do aluno com deficiência têm que ser junto com os demais alunos; Têm que ser em aula separada; O aluno com deficiência deve ter participação mista; O aluno com deficiência precisar ter aula com um professor especialista;	Socialização para todos os alunos, com e sem deficiência;
Aguiar; Duarte (2005)		Falta de conhecimento específico;						
Neves (2006)	Não houve um consenso sobre qual deficiência é mais fácil ou mais difícil	Falta de conhecimento;	Não se sentiam preparados para a inclusão;		Tentativa de efetivar a participação do aluno com deficiência;	Medo e insegurança;		
Oliveira (2009)						Incertezas e aflições	A inclusão é um acontecimento necessário;	

Quadro 2 – Concepção de professores de Educação Física sobre a inclusão de alunos com deficiência (compreende as páginas 30 e 31).

Autor	O aluno com deficiência	Formação Acadêmica	Competência percebida	Questionamentos	Preocupação	Sentimento	Matrícula no Ensino Regular	Finalidade da inclusão
Souza; Boato (2009)	<p>Para 43,3%, o aluno com deficiência pode se sentir inferior aos demais alunos, e 43,3% não acreditam no sentimento de inferioridade;</p> <p>Para 63,3% a atenção extra exigida pelo aluno com deficiência não prejudica a fluidez da aula e desenvolvimento dos demais alunos; e para 36,6% a atenção dispensada ao aluno com deficiência prejudica a aula e os demais alunos;</p> <p>Para 90% o aluno com deficiência está incluído, mas não participa das aulas, por ter o desenvolvimento prejudicado;</p>		Para 56,7% dos professores as suas aulas são apropriadas para o aluno com deficiência, e para 43,4% a aula não é adequada;			73,34% dos participantes gostam ou gostariam de trabalhar com alunos com deficiência em turmas regulares, 20% não gosta ou não gostaria;	Para 63,3% dos participantes os alunos com deficiência seriam melhores atendidos em turmas especiais, para 27,7% o aluno é bem atendido em turmas regulares;	Souza; Boato (2009)

Quadro 2 – Concepção de professores de Educação Física sobre a inclusão de alunos com deficiência (compreende as páginas 30 e 31).

4 ESTUDO 1 – ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES POR MEIO DE ENTREVISTAS

4.1 OBJETIVO GERAL

Analisar como os professores de Educação Física da Rede Estadual do Ensino Fundamental (5ª série/ 6º ano a 8ª série/ 9º ano) e Ensino Médio da cidade de Marília – SP e região, que têm alunos com deficiência regularmente matriculados, concebem sua prática escolar em relação à inclusão.

4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 1) Identificar quais os subsídios teórico-metodológicos os professores de Educação Física indicam possuir para atuar diante da inclusão;
- 2) Identificar se os professores de Educação Física estão seguindo ou não a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, diante de turma que apresenta um aluno com deficiência regularmente matriculado, e quais comentários tecem sobre a proposta;
- 3) Identificar quais as estratégias de ensino e recursos pedagógicos os professores de Educação Física indicam utilizar para facilitar a inclusão;
- 4) Identificar se as concepções apresentadas convergem ou não para o ensino numa abordagem inclusiva;
- 5) Subsidiar a elaboração de um instrumento de coleta de dados (questionário) que será utilizado para o desenvolvimento do Estudo 2.

4.3 MÉTODO

Dentre as várias formas de pesquisa, optou-se pelo estudo descritivo. Esse tipo de estudo descreve fatos e fenômenos de determinada realidade, podendo ainda, estabelecer relações entre as variáveis (GIL, 1999). Por meio do estudo descritivo será possível compreender como os participantes concebem o fenômeno que está sendo estudado, ou seja, como descrevem a sua prática pedagógica em sua turma com a presença de alunos com deficiência.

O procedimento metodológico do Estudo 1 foi delineado em quatro tópicos: 1) o procedimento para a seleção dos participantes; 2) as características dos participantes; 3) o procedimento para coleta de dados, e 4) o tratamento e análise de conteúdo das entrevistas.

4.3.1 Procedimento para a seleção dos participantes

Os professores de Educação Física que participaram da pesquisa foram selecionados tendo-se como critérios de inclusão:

- 1) estar atuando, em 2009, da 5ª série/ 6º ano a 8ª série/ 9º ano, do Ensino Fundamental, ou, no Ensino Médio²;
- 2) ministrar aulas para um ou mais alunos com deficiência regularmente matriculados;
- 3) aceitar, voluntariamente, a participar da pesquisa.

Para a seleção dos participantes, seguiram-se várias etapas.

A primeira destas etapas foi o envio do projeto de pesquisa³ para a Diretoria de Ensino da Região de Marília – SP, e a obtenção da concordância da instituição para realização da pesquisa.

A segunda etapa referiu-se ao mapeamento das escolas estaduais de Ensino Fundamental (5ª série/ 6º ano a 8ª série/ 9º ano) e Ensino Médio da cidade de Marília - SP. Nesta etapa, a partir de um material fornecido pela Diretoria de Ensino, que arrolava todas as escolas estaduais do município, além do bairro e do telefone para contato, foram iniciadas as visitas a essas escolas, para posterior identificação da matrícula de alunos com deficiência. Nas visitas, foram mantidas conversas com os responsáveis pela direção ou coordenação da

² A justificativa está no fato de que estas séries/anos do Ensino Fundamental e Ensino Médio utilizam a Proposta Curricular do Estado de São Paulo.

³ O projeto de pesquisa e devidos documentos foram enviados para o Comitê de Ética, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Unesp, campus de Marília, e aprovado (processo nº 1095/2009).

escola, para que o projeto de pesquisa fosse explicado, e também identificar se havia aluno com deficiência regularmente matriculado, e obter a autorização para nova visita e contato com o professor de Educação Física.

Após as visitas, foram identificadas 22 escolas de Ensino Fundamental (5ª série/ 6º ano a 8ª série/ 9º ano) e Ensino Médio, no município, sendo que todas elas comportavam ambos os ensinos. Nesse universo, foram identificadas 15 escolas que tinham alunos com deficiência regularmente matriculados, e 15 professores de Educação Física.

A terceira etapa contemplou o retorno as 15 escolas identificadas, para que fosse estabelecido contato com os professores de Educação Física. Sendo assim, a pesquisa foi explicada a cada um dos professores, e também foi verificada a disponibilidade e interesse de participação. Dos 15 professores, 13 mostraram interesse e disponibilidade em participar da pesquisa. Nesse mesmo dia, foi solicitado aos professores que informassem qual dia da semana a pesquisadora o encontraria na escola, pensando que haveria um novo retorno para realizar a entrevista.

Seguindo os critérios de inclusão, dentre os 13 professores que se dispôs a participar, foram selecionados seis professores para participarem da pesquisa. Foram encontrados professores que atuavam com alunos com deficiência auditiva, física e visual. Nenhum dos seis professores ministrava aulas para alunos com deficiência intelectual.

Em todas as seis escolas, que houve a entrevista com os professores, foi entregue uma cópia do projeto de pesquisa ao responsável pela coordenação ou direção.

4.3.2 Características dos participantes

Os participantes do Estudo 1 foram seis professores de Educação Física, da rede estadual de ensino, que no ano de 2009 atuavam do Ensino Fundamental (5ª série/ 6º ano a 8ª série/ 9º ano) e Ensino Médio, na cidade de Marília – SP.

Os seis professores serão nomeados como: P1, P2, P3, P4, P5 e P6.

As informações referentes aos participantes estão expostas no quadro a seguir:

Participante	Sexo	Idade	Série em que o aluno com deficiência estava matriculado	Tipo de deficiência do aluno
P1	Feminino	50 anos	1º ano do Ensino Médio	Deficiência auditiva
P2	Feminino	49 anos	5º, 6º e 7º ano	Deficiência auditiva
P3	Feminino	44 anos	1º ano do Ensino Médio	Deficiência visual – parcial
P4	Masculino	41 anos	1º ano do Ensino Médio	Deficiência visual – parcial
P5	Masculino	50 anos	6º ano	Deficiência física
P6	Feminino	46 anos	1º ano do Ensino Médio	Deficiência física

Quadro 3 – Identificação dos participantes.

As informações referentes à formação acadêmica e atuação profissional dos participantes podem ser analisadas no quadro 5:

Participantes	P1	P2	P3	P4	P5	P6
Formação	Magistério, Educação Física e Pedagogia	Educação Física e Pedagogia	Magistério, Educação Física	Educação Física e Bacharel em Direito	Educação Física e Pedagogia	Educação Física
Ano de conclusão de Educação Física	1981	1985	1995	1988	1982	1983
Tempo de atuação	27 anos	23 anos	9 anos	19 anos	28 anos	20 anos
Experiência com alunos com deficiência no Sistema Regular de Ensino	2 anos	17 anos	5 anos	4 anos	7 anos	2 anos
Pós-graduação	Performance e treinamento desportivo			Direito	Leitura e escrita na Educação Física (<i>online</i>)	

Quadro 4 - Formação acadêmica e atuação profissional dos participantes.

4.3.3 Procedimento para coleta de dados

O procedimento adotado para a coleta de dados foi a entrevista, que pode ser definida como:

[...] um processo de interação social, verbal e não – verbal, que ocorre face a face, entre um pesquisador, que tem um objetivo previamente definido, e um entrevistado, que, supostamente, possui a informação que possibilita estudar o fenômeno em pauta, cuja mediação ocorre, principalmente, por meio da linguagem. (MANZINI, 2006, P. 370-371).

Dentre os tipos de entrevista, optou-se pela entrevista semiestruturada que caracteriza-se como descrito a seguir (MANZINI, 2003; 2004):

- 1) Parte de um roteiro prévio, com perguntas abertas que atinjam aos objetivos pretendidos;
- 2) O roteiro é dividido por temas;
- 3) O roteiro é um meio para o pesquisador organizar-se para o processo de interação com o informante;
- 4) O entrevistador pode fazer perguntas complementares para aprofundar o conteúdo das informações;
- 5) Não é necessário seguir estritamente a ordem das perguntas no roteiro, pois deve haver flexibilidade no processo de interação verbal;
- 6) O roteiro possibilitará um ponto de comparação entre as perspectivas dos diversos entrevistados.

De acordo com Manzini (2003), o uso da entrevista semiestruturada oferece segurança ao jovem pesquisador ao entrevistar, devido ao fato de haver um roteiro com perguntas abertas auxiliando na organização da coleta de informações.

4.3.3.1 Elaboração do roteiro

Em uma pesquisa que objetive identificar concepções, como é o caso desta referente pesquisa, é preciso propor tarefas, situações e questões que ajudem as concepções evidenciarem-se. Na verdade, é o pesquisador que deverá, a partir de seu instrumento de coleta de dados, investigar e buscar compreender qual a concepção que o participante tem sobre o assunto em questão (MANZINI, 2003).

Tratando-se de entrevista semiestruturada, o instrumento de coleta de dados é o roteiro, que tem como função principal auxiliar o pesquisador a conduzir a entrevista para o objetivo pretendido, e deveria garantir, por meio das perguntas a serem feitas na entrevista, a abrangência total dos conceitos a serem estudados (MANZINI, 2003).

É importante frisar que a elaboração do roteiro de entrevistas requer alguns cuidados, por parte do pesquisador, e também dos juízes que irão avaliar o instrumento. Os cuidados são quanto: 1) a linguagem utilizada; 2) o formato das perguntas, e 3) a sequência das perguntas (REA; PARKER, 2000; MANZINI, 1990/1991; 2003).

Quanto à linguagem utilizada, o pesquisador deve estar atento: a) a adequação do vocabulário para a população a ser entrevistada; b) ao uso indevido de jargões técnicos, a menos que a população o conheça e utilize, e c) ao uso de uma pergunta única para investigar um conceito complexo, nesse caso, é indicado partir de um conjunto de perguntas (REA;

PARKER, 2000; MANZINI, 1990/1991; 2003).

Os cuidados com o formato das perguntas indicam que: a) as perguntas devem ser feitas de modo direto e simples; b) deve ser evitado o uso de palavras e frases vagas; c) as perguntas não devem ser muito longas, pois o ser humano apresenta uma memória de trabalho, que representa a quantidade de informação que pode ser retida no momento em que a pergunta da entrevista é realizada, e no caso de perguntas longas, corre-se o risco do entrevistado esquecer parte dela; d) é preciso ter atenção ao grau elaboração mental que a pergunta demanda do entrevistado; e) deve ser evitado o uso de palavras emocionais e tendenciosas, e também frases manipulativas que podem influenciar indevidamente na resposta, e f) deve ser evitado o uso de perguntas com múltiplas finalidades, nas quais são introduzidas uma ou mais questões com a expectativa de uma única resposta (REA; PARKER, 2000; MANZINI, 1990/1991; 2003).

Um outro cuidado é com a sequência de perguntas, que: a) deve seguir uma ordem de dificuldades de respostas, das mais fáceis para as mais difíceis de serem respondidas, e b) devem ser feitos blocos temáticos de perguntas que objetivem o mesmo assunto (REA; PARKER, 2000; MANZINI, 1990/1991; 2003).

Além dos cuidados com a elaboração das perguntas e estrutura do roteiro, este deverá conter também um preâmbulo, ou seja, as explicações que serão fornecidas para os entrevistados antes de iniciar a entrevista (MANZINI, 2003). O preâmbulo é lido pelo entrevistador, que fornecerá informações aos entrevistados, como o porquê da realização da entrevista e o porquê da escolha dos entrevistados. É o momento, também, de reforçar o resguardo ético da identidade dos entrevistados; solicitar que leiam atentamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e por último, solicita-se a concordância da gravação de áudio da entrevista.

Nesta pesquisa, o roteiro da entrevista foi elaborado durante as aulas da disciplina Coleta de dados por meio de Entrevistas e Diálogos⁴. No primeiro dia de aula, foi proposto aos alunos da disciplina que elaborassem a primeira versão do roteiro de entrevista, o qual deveria conter perguntas que atingissem aos objetivos dos projetos de pesquisa de cada aluno. Após algumas aulas, nas quais o conteúdo da disciplina foi debatido, os sete alunos que frequentavam a disciplina apresentaram à sala a primeira versão do roteiro. Os alunos assumiram a função de juízes, ao avaliarem os roteiros apresentados, indicando os problemas,

⁴ A disciplina “Coleta de dados por meio de entrevistas e diálogos” pertence à grade curricular do Programa de Pós-graduação em Educação, da Unesp, campus de Marília, e é ministrada pelo professor Dr. Eduardo José Manzini.

e propondo sugestões, com o objetivo de auxiliar os demais alunos na elaboração do instrumento.

Na apresentação da primeira versão do roteiro, o grupo de alunos sugeriu que as perguntas fossem divididas em grupos temáticos e que fosse explorado melhor cada objetivo específico da pesquisa, elaborando mais perguntas e, com isso, tentar esgotar as possibilidades oferecidas pelo tema escolhido. Na versão inicial, havia poucas perguntas, sendo que as existentes estavam sem sequência lógica, e também não condiziam com todos objetivos da pesquisa. Todas as discussões sobre esta versão levaram à adequação e à construção da segunda versão do roteiro.

A segunda versão foi composta por perguntas principais e complementares, sendo que todas as principais deveriam ser realizadas, e as complementares apenas em caso de a resposta principal não ser suficiente para obter o conteúdo almejado. Esta versão do roteiro foi analisada por uma pedagoga, com experiência na área de Educação Especial e elaboração de roteiros. Em seguida, foi novamente analisada pelo grupo de alunos da disciplina e houve a necessidade de pequenas correções, como a reordenação de algumas questões, levando a construção da terceira versão ou versão final (Apêndice A).

A terceira versão ou roteiro final foi estruturado em cinco grupos temáticos, e dentro de cada grupo foram sequenciadas as devidas perguntas. Os grupos temáticos foram: 1) experiência no ensino de Educação Física para alunos com deficiência; 2) prática pedagógica; 3) estratégias de ensino; 4) recursos pedagógicos, e 5) percepção dos professores frente a proposta da inclusão. Por meio das perguntas pertencentes a cada um dos cinco grupos temáticos, as respostas referentes ao objetivo desta pesquisa poderiam evidenciar-se.

As perguntas do roteiro foram sequenciadas de modo que o grau de complexidade de resposta fosse aumentando, ou seja, iniciou-se com perguntas mais simples e gerais, e ao longo das demais perguntas criou-se um contexto mais complexo e específico. Esse tipo de estruturação de roteiro permite que, com as perguntas iniciais, o clima de tensão gerado em uma entrevista diminua, uma vez que as perguntas mais gerais funcionam como *rapport* – clima de segurança e confiança (MANZINI, 1990/1991). Assim, no momento em que o entrevistado deve opinar sobre algo mais pessoal ou algo mais crítico, ele sentirá mais a vontade (GUNTHER, 1999).

A título de exemplo, seguem algumas perguntas do roteiro.

- A primeira pergunta: “*Você poderia me contar um pouco da sua experiência em dar aulas de Educação Física para alunos com deficiência?*”;
- Na fase intermediária: “*Durante as aulas, você acha necessário utilizar alguma*

estratégia de ensino específica para o aluno com deficiência?”.

- E, no último grupo temático, o qual era extremamente específico, havia perguntas como: “*Com base em sua experiência, qual a sua opinião sobre a inclusão de alunos com deficiência no Sistema Regular de Ensino?*”, e “*Na sua opinião, as suas aulas são inclusivas?*”.

Com a versão final do roteiro, foi realizada uma entrevista piloto. Os objetivos foram: 1) treinamento para a pesquisadora; 2) adequação do roteiro, e 3) interpretação dos dados, que permite verificar se os dados estão sendo captados pelo instrumento elaborado, e também criar as primeiras categorias/temas de análise. A entrevista piloto foi incorporada à pesquisa, pois se constatou que na fase de coleta e de análise, foi possível responder à pergunta de pesquisa.

4.3.3.2 Realização das entrevistas

As entrevistas com os seis professores de Educação Física aconteceram durante o mês de Novembro de 2009 e foram realizadas na própria escola em que cada um dos professores ministravam aulas. As entrevistas com os professores P1, P3, P4 e P5 aconteceram em uma sala de aula da escola. Com os professores P2 e P6 as entrevistas ocorreram no pátio escolar.

As seis entrevistas aconteceram em dias diferentes. Vale ressaltar que ficou a critério de cada um dos professores informarem o melhor dia e horário. Dois professores (P2 e P3) agendaram no horário do Horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC); dois professores (P4 e P6) optaram por ceder a entrevista em um horário de “aula vaga”, período que não estavam lecionando, e dois professores (P1 e P5) agendaram no sábado, pois no período de realização das entrevistas, os professores da Rede Estadual de Ensino estavam repondo aulas devido a greve, e a reposição ocorria aos sábados.

O quadro a seguir apresenta a data e a duração de cada uma das seis entrevistas:

Participante	Data da entrevista	Duração (minutos)
P1	14/11/2009	68 minutos
P2	16/11/2009	52 minutos
P3	17/11/2009	31 minutos
P4	20/11/2009	85 minutos
P5	21/11/2009	61 minutos
P6	24/11/2009	35 minutos

Quadro 5 – Data e duração das entrevistas.

As entrevistas tiveram duração mínima de 31 minutos, duração máxima de 85 minutos, e a duração média foi de 55 minutos.

Antes do início das entrevistas, a pesquisadora introduzia o preâmbulo, ou seja, fornecia algumas informações iniciais para o entrevistado, como: 1) o agradecimento pelo interesse e disponibilidade em participar da pesquisa; 2) o objetivo da pesquisa; 3) o compromisso de retorno à escola para divulgação dos resultados, e 4) o anonimato dos participantes. Em seguida, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B) foi entregue ao entrevistado, que deveria fazer uma leitura e assinar, em caso de concordância. Por fim, foi solicitada ao entrevistado a autorização para a gravação do áudio da entrevista.

Todas as entrevistas tiveram o áudio gravado por um gravador Panasonic RR-US550 (MP3 recording).

A pesquisadora tinha o roteiro em mãos, mas, as perguntas não eram lidas, e sim, feitas em tom de diálogo.

Após o término da entrevista, solicitou-se a autorização dos entrevistados para retorno à escola, caso houvesse algum problema com o áudio, como por exemplo, algum trecho inaudível.

4.3.4 Tratamento e análise de conteúdo das entrevistas

A etapa posterior à realização das seis entrevistas foi a transcrição de cada uma delas. A transcrição é uma transposição do material em áudio para um documento escrito. Queiroz (1983) define a transcrição como:

(...) a reprodução, num segundo exemplar, de um documento, em plena e total conformidade com sua primeira forma, em total identidade, sem nada que o modifique (QUEIROZ, 1983, p. 81).

Essa transformação permite um manuseio mais fácil das informações, uma vez que cada transcrição foi salva em arquivo do Microsoft Office Word, e uma conservação mais longa e mais eficiente do documento (QUEIROZ, 1983).

As seis entrevistas foram transcritas na íntegra, pela pesquisadora, de acordo com as Normas de Marcuschi (1986). Esse autor criou um sistema composto por 14 simbologias para auxiliar na transcrição de falas. Assim, vários podem ser os símbolos que indicam uma conversação. O quadro que segue exemplifica as 14 categorias e os respectivos sinais.

Categoria	Sinais
Falas simultâneas	[[
Sobreposição de vozes	[
Sobreposição localizada	[]
Pausas e silêncios	(+) pausas de até 1.5 segundos (2,0) pausas com mais de 1.5 segundos, indica-se o tempo
Dúvidas	()
Truncamentos bruscos	/
Ênfase ou acento forte	CAIXA ALTA
Alongamento de vogal	:::
Comentários do analista	(())
Silabação	- - - -
Sinais de entonação	” subida rápida ' subida leve , descida leve ou simples
Repetições	e e e ; ca ca cada
Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção	Eh, ah, oh, ih, ahã
Indicação de transição parcial ou de eliminação	... ou /.../

Quadro 6 – Resumo explicativo das Normas de Marcuschi (1986).

De posse das seis transcrições, iniciou-se a análise de conteúdo das entrevistas. A análise é um procedimento em que o pesquisador separa o discurso em partes, para que possa extrair e apreender as informações contidas nessas partes, para depois transformá-las em dados (MANZINI, 1990/1991). Para que haja a separação do conteúdo em partes, é conveniente que seja feita uma leitura flutuante do material transcrito, ou seja, fazer várias leituras de todas as transcrições (BARDIN, 2000; MANZINI, 1990/1991).

Dentre as técnicas de análise de conteúdo, optou-se pela análise temática, em que trechos dos relatos verbais transcritos são separados em temas, de acordo com os temas da entrevista (BARDIN, 2000; MANZINI, 1990/1991).

Bardin (2000) define a análise temática como:

Transversal, isto é, recorta o conjunto das entrevistas através de uma grelha de categorias projetada sobre os conteúdos. Não se têm em conta a dinâmica e a organização, mas a frequência dos temas extraídos do conjunto dos discursos, considerados como dados segmentáveis e comparáveis (BARDIN, 2000, p. 175).

Para proceder à análise temática, é necessário realizar a categorização, uma operação de classificação dos elementos que constituem o conjunto de dados, por diferenciação e seguidamente, por um reagrupamento (BARDIN, 2000). A categorização é a passagem dos dados brutos a dados organizados (BARDIN, 2000). Nesta pesquisa, o critério de categorização estabelecido foi o de categorias temáticas. O tema sugere um grande recorte

de um assunto, e permite que um trecho do relato do professor entrevistado esteja em mais de um tema.

O conteúdo das seis transcrições passou, inicialmente, por uma etapa de diferenciação, em que a pesquisadora pode identificar todos os tópicos abordados nos relatos dos seis professores. Os trechos representativos - exemplares de fala que fazem referência ao objetivo da pesquisa - de cada tópico abordado pelos professores foram devidamente sinalizados ao longo da transcrição por meio do recurso “realce” do Microsoft Office Word. Em seguida, todos os trechos realçados foram reagrupados por semelhança, ou seja, foram reagrupados segundo o critério de categorização, que foi o temático. Sendo assim, o conteúdo das seis entrevistas foi classificado em temas e subtemas, todos referentes ao objetivo da pesquisa.

Diante do conteúdo das seis entrevistas, foram estabelecidos três grandes temas: 1) inclusão; 2) prática pedagógica, e 3) formação acadêmica e continuada. Para cada um dos temas, foram estabelecidos subtemas e especificações.

Seguindo as recomendações de Bardin (2000), os temas, subtemas e as especificações originaram um quadro de análise, que pode ser observado a seguir:

	Tema	Subtema	Especificações
CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES PARTICIPANTES	INCLUSÃO	EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO À INCLUSÃO	A matrícula do aluno com deficiência no Ensino Regular; A finalidade da inclusão;
		O ALUNO COM DEFICIÊNCIA	Diferentes olhares; Variabilidade de acordo com o tipo de deficiência;
			Relações inter-pessoais com: 1) o professor de Educação Física, 2) o aluno sem deficiência;
			A EDUCAÇÃO FÍSICA
		A PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO	Diferentes olhares;
		PRÁTICA ESCOLAR	AVALIAÇÃO DO PROFESSOR SOBRE AS PRÓPRIAS AULAS
	INFLUÊNCIA DA INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA NO MODO DE MINISTRAR AS AULAS		
	PARTICIPAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA		<ul style="list-style-type: none"> • Aulas práticas; • Aulas teóricas;
	ESTRATÉGIA DE ENSINO		<ul style="list-style-type: none"> • Qual a estratégia para a aula teórica? • Qual estratégia para a aula prática?; • Variabilidade de acordo com o tipo de deficiência;
	RECURSO PEDAGÓGICO		<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilidade; • Uso e adaptação;
	DIFICULDADE		<ul style="list-style-type: none"> • Há dificuldade? • Se sim, quais ?
	FORMAÇÃO ACADÊMICA E CONTINUADA	ABORDAGEM DO TEMA INCLUSÃO DURANTE A GRADUAÇÃO;	
		MODALIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA	<ul style="list-style-type: none"> • Tipo; • Reflexo na prática escolar;

Quadro 7 – Quadro de análise sobre as concepções dos professores participantes.

4.4 RESULTADOS

Os resultados são apresentados a partir dos três grandes temas identificados nas entrevistas. São eles: 1) inclusão; 2) prática escolar, e 3) formação acadêmica e continuada.

4.4.1 Inclusão

Este tema é discutido por meio de quatro subtemas: 1) expectativas em relação à inclusão; 2) o aluno com deficiência; 3) a Educação Física, e 4) a Proposta Curricular do Estado de São Paulo.

Para contribuir com a leitura dos resultados, optou-se por apresentar os professores participantes da seguinte forma: (P n° - série do aluno com deficiência/ tipo de deficiência)⁵. Tem-se então: (P1 - 1° EM/ DA); (P2 - 5°, 6° e 7° ano/ DA); (P3 - 1° EM/ DV); (P4 - 1° EM/ DV); (P5 - 6° ano/ DF), e (P6 - 1° EM/ DF).

4.4.1.1 Expectativas em relação à inclusão

4.4.1.1.1 A matrícula do aluno com deficiência no Sistema Regular de Ensino

Por meio dos relatos dos seis participantes, foram identificadas quatro concepções sobre a matrícula do aluno com deficiência no Sistema Regular de Ensino. A primeira concepção foi identificada a partir do relato de (P1 - 1° EM/ DA), sendo a de que deve haver a matrícula deste aluno no Ensino Regular, mas, ele também deve frequentar o Ensino Especial. O trecho da entrevista de P1 exemplifica essa concepção:

(+) olhando por um lado é ótimo (+) mas olhando pelo outro eu acho que o aluno perde muito” (2,0) e:: ou ele devia ter as duas coisas la e aqui” [...] (+) ela tinha que ter um acompanhamento específico” (+) aí tudo bem ((rápido)) (+) quer vim pra cá::” (+) pra estudar” ((rápido)) pra tenta aprende ((rápido)) pra absorver ((rápido)) pra fazer um social ((rápido)) (+) ele precisa desse relacionamento (+) mas ele precisa da parte específica (P1).

Parece haver uma tendência no discurso de alguns professores, os quais são favoráveis ao Ensino Especial como complemento ao Ensino Regular, isso se comprova com

⁵ A sigla P refere-se ao professor

A sigla EM refere-se ao Ensino Médio;

A sigla DA refere-se à deficiência auditiva, DF à deficiência física, DI à deficiência intelectual, e DV à deficiência visual.

os resultados semelhantes encontrados em outras pesquisas. Souza e Boato (2009) verificaram que, no total de 30 professores, para 19 deles, os alunos com deficiência seriam melhores atendidos em turmas especiais. Há também, na literatura, indicativos de que alguns professores acreditam que o aluno com deficiência precisa ter aula com um professor especialista (LAMASTER et al., 1998; NEVES, 2006).

A segunda concepção, identificada no relato do professor (P5 - 6º ano/ DF), foi a de que a matrícula do aluno com deficiência é um direito assegurado a esse aluno. Em seu relato, P5 afirma que:

A única coisa é o:: (2,5) só a turma de TRE-I-NO que exclui (+) mas a turma de treino é aquele aluno que nós escolhemos (+) aquele que têm habilidade que é competitivo (+) agora aula normal (+) eles têm o DI-RE-I-TO de fazer (+) eles têm direito (P5).

Essa concepção é bastante importante por revelar dois pontos opostos: o lado positivo é o reconhecimento de que toda criança têm direito à matrícula em uma escola, e o entendimento de que não há compaixão ou piedade, mas, um amparo legal, porém, o lado negativo é o reflexo dessa concepção: será que o professor reconhece o direito à matrícula e desenvolve um trabalho com o aluno com deficiência, no sentido de identificar as potencialidades desse aluno, ou será que visualiza o aluno com deficiência como alguém que está no espaço escolar, porque a lei garante, e não porque tem condições? Seguindo essa indagação, Souza (2003) identificou que, os professores de sua pesquisa, se referiam à inclusão como algo obrigatório por lei, nunca porque a escola seja um espaço para todos.

A terceira concepção foi constatada por meio dos relatos de cinco professores (P2, P3, P4, P5 e P6). Para eles, a matrícula do aluno com deficiência, no Sistema Regular de Ensino, deve acontecer, porém, deve haver condições propícias para efetivar tal matrícula.

Dentre os cinco professores, três deles (P2, P5 e P6) relataram que, a matrícula deve acontecer, mas, é preciso que haja apoio ao professor, como estagiários nas salas em que há um aluno com deficiência (P6 - 1º EM/ DF), mais funcionários para auxiliarem na locomoção destes alunos para a quadra e para o retorno à sala de aula (P5 - 6º ano/ DF), e acompanhamento, durante todas as aulas, de um profissional especializado junto ao professor da sala (P2 - 5º, 6º e 7º ano/ DA). O trecho que segue, exemplifica tal concepção, uma vez que P2 salienta a presença de um intérprete de língua de sinais na sala em que há um aluno com deficiência auditiva:

P: Nunca usou (5,0) último bloquinho de perguntas (+) então com base em tudo isso que a gente conversou (+) que foi sobre a sua experiência (+) qual é a sua opinião (2,0) sobre a inclusão do aluno com deficiência (+) no Sistema Regular de Ensino?
P2: [...] eu tô falando assim (+) não perante a nossa escola aqui (+) mas eu acredito

que as outras escolas por onde eu já passei (+) é difícil (2,0) AQUI não porque aqui (+) graças a Deus nós temos as intérpretes (+) então isso ai (2,0) pra nós facilitou bastante (+) pra mim principalmente (+) eu entro na sala (2,0) como se eu tivesse entrando numa outra que não tivesse inclusão nenhuma, (P2).

Os autores Morley et al. (2005) comprovaram a necessidade de condições adequadas, sendo que na pesquisa realizada, para a maioria dos professores entrevistados, a inclusão poderia ser alcançada se elementos como apoio, treinamento e recursos, fossem desenvolvidos em maior escala.

Para dois professores (P3 e P6), dentre os cinco, a matrícula do aluno com deficiência, no Sistema Regular de Ensino, deve acontecer, mas o professor precisa de alguns pré-requisitos, como estar seguro e confiante no trabalho que está fazendo (P3 - 1º EM/ DV), receber capacitação e materiais adequados (P6 - 1º EM/ DF). A seguir dois exemplos de fala que originaram a referida concepção:

P: Ahan (+) agora é o último bloquinho de perguntas (+) então com base em tudo isso que a gente conversou que é da sua experiência (+) qual que é a sua opinião (+) sobre a inclusão do aluno com deficiência (+) no Sistema Regular de Ensino

P3: [...] é importante (+) desde de que” o professor esteja (2,0) não vô te dizer capacitado pra isso (+) mas o professor ele têm que ter segurança do que ele tá fazendo (+) porque muitas vezes você vê situações aonde a crianças (+) ela não consegue se:: se incluir no grupo (2,0) por insegurança dele ou porque o grupo está reagindo contra (+) aquele indivíduo né (+) então a gente têm que tá ali” ORI-EN – TAN- DO os outros alunos (P3).

P: Ahan (+) e você acha que a dificuldade que você encontrou na primeira aula (+) ela foi diferente da dificuldade que você encontrou durante os quatro anos que você trabalhou/trabalha (+) com alunos com deficiência?

P4: [...] é difícil mas não impossível você têm que gosta (+) você têm que gosta (2,0) você não pode é:: desistir na primeira tentativa né (+) [...] (+) a gente sempre ouve alguns profissionais falando: “Ser professor (2,0) é um sacerdócio” ((simula a fala de um profissional)) (+) então não é pra qualquer um (+) porque a pessoa têm que ter um dom (P4).

Enfatizando, ainda, a terceira concepção, para o participante (P5 - 6º ano/ DF), a matrícula do aluno com deficiência deve ocorrer, mas esse aluno precisa ter o mínimo de “habilidades” sociais para o convívio em uma escola, como pode ser observada no exemplar de fala a seguir:

P: Ahan último bloquinho de perguntas (+) então com base em tudo isso que a gente converso (+) que acabou sendo a sua experiência né (+) qual que é a sua opinião (+) sobre a inclusão do aluno com deficiência no Sistema Regular de Ensino?

P5: [...] se a família fez a parte da so-ci-a-li-za-ção (2,0) se essa criança conse::gue ir ao banhe::iro, (+) ser mais independe::nte, (+) conversa com as criança (+) se ela passo já pela APAE ou não” (+) NÃO QUE ELA VAI CHEGAR PRONTA NA ESCOLA mas ela têm que chegar na escola com:: o mí::nimo de habilidade ali né (P5).

A respeito da exigência de “habilidades” sociais relatada pelo participante P5, e diante da experiência desse professor em trabalhar com um aluno do 6º ano do Ensino

Fundamental, é totalmente coerente, a expectativa deste professor quanto ao domínio de certas habilidades mínimas, que este aluno deveria ter, devido à idade e série que o aluno se encontra.

E, para outros dois professores (P4 e P6), além da matrícula, que deve acontecer, é preciso que a comunidade escolar esteja envolvida com as questões da inclusão, que deve ser vista com mais seriedade (P4 - 1º EM/ DV), e todos os segmentos da escola devem estar dispostos a incluir, e não apenas a Educação Física (P6 - 1º EM/ DF).

Em continuidade, a quarta concepção identificada nos relatos dos professores foi que a matrícula dos alunos com deficiência, no Ensino Regular, deve ocorrer, mas a escola não está preparada para recebê-los, uma vez que há empecilhos como salas numerosas (P2 - 5º, 6º e 7º ano/ DA; P5 - 6º ano/ DF, e P6 - 1º EM/ DF), conteúdos e estratégias incompatíveis com as necessidades desse público (P1 - 1º EM/ DA), e falta de acessibilidade física, havendo muretas e degraus por toda a extensão da escola, e escadas como única via de acesso à quadra (P1 - 1º EM/ DA; P5 - 6º ano/ DF, e P6 - 1º EM/ DF).

Para exemplificar a questão das salas numerosas, segue o trecho da entrevista de P6:

P: Certo, (2,0) ENTÃO com base em tudo isso que a gente conversou (+) QUE É A SUA EXPERIÊNCIA né (+) qual que é a sua opinião (+) sobre a inclusão do aluno com deficiência no (+) sistema regular de ensino?

P6: [...] e:: eu vou voltar a bater/a falar pra você (+) eles incluem né (+) eu acho que tá certo” a inclusão SÓ que (+) qual é a condição” pra isso, PORQUE (+) é o que eu te falei eu pego uma sala de 45 onde u::m têm deficiência [...] Então se têm uma sala que têm inclusão” essa sala teria que ser menor” (+) ter MENOS ALUNOS (P6).

O professor P1 relatou sobre os conteúdos:

[...] por isso que eu falo (+) eles têm que ter FORA daqui um trabalho diferenciado pra ele (+) um momento DELES (+) isso aqui é muito válido mas é POBRE né (+) em conteúdo (+) é pobre” (+) em estratégias (+) é pobre” é pobre, eu acho (P1).

Os relatos de P5 e P6 corroboram com a quarta concepção, enfatizando a acessibilidade física, uma vez que ambos ministram aulas para alunos com deficiência física:

P: Como (+) pra você seria possível minimizar as dificuldades encontradas (+) no trabalho pro aluno com deficiência?

P5: [...] hoje se você for é construir uma escola::la têm que ter rampa têm que ter acesso têm que ter tudo (+) AGORA uma escola igual a essa (+) como todas que foram construídas a mais de vinte anos né (+) então têm degrau/eu acho assim a lei existe/se o aluno está vindo pra escola::la (+) têm que se adequa também né (P5).

P: Você pode me contar um pouco da sua experiência (+) em dar aulas de Educação Física pra alunos com deficiência?

P6: ENTÃO fica difícil, porque você têm uma aluna né (+) com problema (2,0) e você têm que atender o restante da sala (3,0) têm o problema da quadra que não têm

acesso (+) ela têm uma escadaria então fica difícil como a T. usa muleta (+) fica difícil pra tá chegando até lá na quadra (P6).

Novamente, é possível encontrar na literatura, resultados próximos à quarta concepção, sendo que Sanches Júnior (2009) identificou que a percepção dos professores de Educação Física, participantes de sua pesquisa, foi a de que a escola recebe os alunos com deficiência, mas, a presença não caracteriza a inclusão, isso porque, seria preciso suporte pedagógico, infraestrutura e recursos para o atendimento ser inclusivo.

Em síntese, as quatro concepções identificadas são favoráveis à matrícula do aluno com deficiência no Sistema Regular de Ensino, porém, em três delas, há sempre uma ressalva. A primeira concepção é favorável à matrícula, mas, o aluno com deficiência também deve frequentar o Ensino Especial; a terceira concepção é favorável à matrícula, mas, o professor precisar ter alguns pré-requisitos, e a quarta concepção, também é favorável, mas, indica que a escola não está preparada. A exceção é a segunda concepção, em que a matrícula no Ensino Regular é, apenas, um direito do aluno com deficiência. Assim como os resultados encontrados por Oliveira (2009), os professores de Educação Física afirmaram que a inclusão é um acontecimento necessário.

4.4.1.1.2 A finalidade da inclusão

Para este subtema, foi identificada uma concepção unânime entre os seis professores participantes da pesquisa. Para eles, a inclusão do aluno com deficiência no Sistema Regular de Ensino tem função social. De acordo com os relatos, a inclusão é benéfica para o relacionamento e convívio desse aluno com as pessoas, para que sejam aprendidos os valores de uma sociedade (P1 - 1º EM/ DA e P5 - 6º ano/ DF); é importante para a independência desse aluno fora da escola (P3 - 1º EM/ DV); é a oportunidade do aluno com deficiência ser tratado como “ser humano de verdade” (P4 - 1º EM/ DV), e se sentir “igual” aos demais alunos (P6 - 1º EM/ DF). Ainda no cunho social, para o participante (P2 - 5º, 6º e 7º ano/ DA), a inclusão do aluno com deficiência no Ensino Regular, faz com que as pessoas que convivem com ele, “passem a valorizar” mais a vida.

Seguem alguns trechos que originaram esta concepção:

P: Entendi (+) e você acha que há benefício com a Inclusão?

P1: Se há benefício? (+) Pro aluno? (+) Sim (3,0.) é: essa essa parte (+) do social (+) do relacionamento né (+) pro relacionamento social (P1).

P: Entendi (+) último bloco de perguntas (+) então com base em tudo isso que a gente conversou que acaba sendo a sua experiência né (+) qual é a sua opinião sobre a inclusão do aluno com deficiência (+) no Sistema Regular de Ensino?

P4: Olha (+) é:: (+) eu vô ser sincero pra você (+) é:: (3,0) é:: (3,0) PRA MIM é uma experiência boa né (+) vê que eles (+) é:: estão sendo tratados (+) de forma digna (+) como seres humanos de verdade né (P4).

P: E na sua opinião (+) há benefício' com a inclusão?

P6: A o benefício é (+) seria assim (2,0) é:: da pessoa tá se sentindo IGUAL (+) ela é igual né (+) ela têm uma deficiência mas isso não a torna ahn (+) di-fe-ren-te né (+) só em alguns aspectos que ela é diferente (P6).

Os resultados encontrados coincidem com o que demais pesquisas da área comprovaram: a finalidade da inclusão é social (LAMASTER et al., 1998; MORAES, 2004). Para Lamaster et al. (1998), o ponto positivo da inclusão, mencionado pelos professores, foi a socialização para todos os alunos, com e sem deficiência. Em consonância, na pesquisa realizada por Moraes (2004), quanto aos objetivos da inclusão, os professores relataram que a Educação Física pode favorecer a integração e a socialização, conquistas no plano de competência do aluno.

As duas pesquisas apresentam um intervalo temporal de seis anos. Nesse período não houve alteração da finalidade da inclusão, para os professores de Educação Física. A segunda concepção identificada, na presente pesquisa, demonstra quão forte ela se apresenta.

4.4.1.2 O aluno com deficiência

4.4.1.2.1 Diferentes olhares

Os resultados indicaram a existência de quatro concepções sobre o aluno com deficiência. A primeira concepção foi a de que esse aluno é “um a mais na multidão”, passando até mesmo despercebido pelo professor, durante as atividades em aula (P1 - 1º EM/DA).

[...] (+) eu acho que o mesmo interesse que o governo têm com a gente (+) a gente acaba refletindo isso com os alunos sabe? (+) o intere::sse (+) é aquilo que eu falei pra você (+) é um a mais na multidão [...] porque têm hora” que fala a verdade (+) a gente até esquece” que você têm um aluno assim entende? [...] então” eu posso tá na lousa escreve:ndo” conversa::ndo” falando com os alunos” explica::ndo” (+) e eu não lembro, que ele num num tá vendo na::da” (+) que ele tá fora do mu::ndo né (P1).

O relato de P1, e conseqüentemente a concepção gerada, é bastante preocupante: como esperar que o processo de inclusão de fato aconteça nas escolas, quando o próprio professor revela “esquecer” que o aluno com deficiência está na sala? O agravante é pensar que tantos outros professores podem possuir esta mesma concepção. De fato, é extremamente

relevante identificar as concepções dos professores envolvidos no processo de inclusão, uma vez que, como mencionado por Ponte (1992), existe uma relação interativa entre concepção e prática. As concepções influenciam as práticas, no sentido em que apontam caminhos e fundamentam decisões. A prática origina, naturalmente, novas concepções que são compatíveis a tal ação e podem servir para enquadrá-las conceitualmente.

Em continuidade, a segunda concepção foi a de que “todos os alunos são iguais” (P2 - 5º, 6º e 7º ano/ DA), e que principalmente o aluno com deficiência é “igual” aos outros alunos (P6 - 1º EM/ DF), como pode ser exemplificado nos relatos a seguir:

Não é porque ele é surdo que ele tem melhor: (+) uma regalia maior (+) não tem (+) são tratados todos iguais e eles sabem disso (P2).

No caso da T. (+) ela é inteligente (+) ela fala ((ritmado)) (+) ela escuta ((ritmado)) ela vê ((ritmado)) (+) então é:: tirando as pernas” ela é igual aos outros (P6).

A concepção anteriormente apresentada desconsidera as características do aluno, permitindo que a deficiência fique encoberta, nega-se a heterogeneidade da sala de aula, enquanto é reforçada a antiga ideia de turmas homogêneas. Ao classificar todos os alunos como iguais, o professor pode estar subestimando alguns alunos, enquanto outros podem estar sendo supervalorizados, ao passo que deixa de enxergar as verdadeiras condições de cada aluno. A transmissão de conhecimento para uma sala heterogênea é um grande desafio, devido às características peculiares de cada aluno, com ou sem deficiência (SANCHES JÚNIOR, 2009).

Como terceira concepção identificou-se nos relatos que o aluno com deficiência “deseestrutura a organização da aula”, em termos acadêmicos (P5 - 6º ano/ DF) e sociais (P3 - 1º EM/ DV e P6 - 1º EM/ DF). Para os professores, o aluno com deficiência cria situações conflitantes no convívio, por “sentir-se diferente” dos demais (P3), por chamar “toda” a atenção para ele (P5), e por ter problema de relacionamento com a sala (P6).

É oportuno mencionar a aparente contradição no relato do professor P6, isso porque, tal professor apresentou a concepção de que, o aluno com deficiência é “igual” (P6) aos outros alunos, porém, concebeu que esse mesmo aluno, tido como “igual aos demais” é quem deseestrutura a organização da aula” (P6).

Os resultados encontrados por Souza e Boato (2009) reforçam a concepção do professor de Educação Física em relação ao sentimento de inferioridade por parte do aluno com deficiência, pois para 13 professores dentre os 30 participantes, o aluno com deficiência pode se sentir inferior aos demais alunos, enquanto que outros mesmos 13 não acreditam no sentimento de inferioridade.

O relato a seguir exemplifica a terceira concepção no que tange à “desestrutura social” causada pelo aluno com deficiência:

P: Você acha que precisaria de alguma estratégia pra: (+) de repente CHA-MA ela pra atividada::de?

P6: A:: eu acho que, precisa né” (+) PORQUE ela têm bastante problema de relacionamento (+) ELA reclama, mui::to (+) ela:: (+) tá sempre assi::m (2,0) qualquer coisinha vai pra diretori::a pra fala e:: (+) e os alunos acabam num num aceita::ndo né (+) e têm dia que tá com uma turminha' e acaba briga::ndo” (+) vai pra ou::tra (P6).

O relato de (P5 - 6º ano/ DF) exemplifica a terceira concepção enfatizando a atenção requerida pelo aluno com deficiência:

[...] quando você coloca essa criança junto com as outras (+) desestrutura alguma forma de você trabalha [...] AGORA dificuldade nós temos como qualquer aula (+) agora a maior dificuldade é você se adequar (+) á essa turma né (+) à esse alu::no (+) ele te chama muito a atenção:: né esse I. no::ssa (+) chega uma hora que você não suporta (+) a sala vira um:::(3,0) porque geralmente eles puxam tudo pra ele (+) e se você/ SE ELE percebe que você:: (+) não é que tá isolando” (+) mas tá lá querendo deixa ele um pouquinho do lado ele também percebe (P5).

Referindo-se novamente ao trabalho de Souza e Boato (2009), os resultados revelaram dados sobre a atenção exigida pelos alunos com deficiência: 19 professores não acreditam que a atenção extra exigida pelo aluno com deficiência prejudica a fluidez da aula e o desenvolvimento dos demais alunos, e para 11 a atenção dispensada ao aluno com deficiência prejudica a aula e os demais alunos. Uma das grandes preocupações, dos professores de Educação Física, é justamente o prejuízo que a inclusão do aluno com deficiência pode causar para os alunos sem deficiência (MORLEY et al., 2005).

A quarta concepção identificada foi oposta às três anteriores. Nela, apesar de o aluno com deficiência ser considerado como alguém “limitado”, ele foi concebido como o símbolo da pureza e da bondade (P4 - 1º EM/ DV), como pode ser observado no trecho de entrevista que segue:

[...] e (+) o que eu acho mais interessante no deficiente (2,0) ele é um ser humano de uma grandeza tamanha (2,5) e ele não vê maldade em nada ele é tão puro” (2,0) e:: ele é um ser humano realmente assim vamos dizer (+) da pureza mesmo porque ele não vê maldade em nada (2,0) até num jogo (+) eles não pensam em um trapacear o outro (P5).

De acordo com as concepções apresentadas, o aluno com deficiência foi concebido pelos participantes como: 1) um a mais na multidão; 2) igual aos demais alunos da sala; 3) quem cria as situações de difícil convívio, e 4) o símbolo da pureza e da bondade.

4.4.1.2.2 Variabilidade de acordo com o tipo de deficiência

Sabe-se que o tipo de deficiência apresentada pelo aluno influencia o modo como as pessoas ao seu redor o vêem e se relacionam com ele (ARTIOLI, 1999; MORAES, 2004; SOUZA; BOATO, 2009). É oportuno identificar como os professores participantes do presente estudo concebem os seus alunos diante dos diferentes tipos de deficiência.

Dentre os seis professores entrevistados, quatro deles (P1 - 1º EM/ DA, P2 - 5º, 6º e 7º ano/ DA, P3 - 1º EM/ DV e P5 - 6º ano/ DF) apresentaram concepções que caracterizaram o aluno com deficiência intelectual como sendo o aluno com menor “absorção de conhecimento” acadêmico, e um aluno que possui uma intelectualidade que não permite o acompanhamento escolar. O relato de P1 exemplifica tal concepção:

P: Ahan (+) e:: você acha que algum tipo de deficiência (+) pensando em todas né (+) exige mais adaptações (+) do que outra?

P1: [...] (+) o D.M. então (+) ele sofre mais ainda né (+) ai (+) eu acho que a porcentagem (+) de um aluno desse (+) é mí-ni-ma de conhecimento que ele vai absorver assim (+) NA ESCOLA né (P1).

É interessante destacar que nenhum dos professores entrevistados estava, no ano de 2009, ministrando aulas para alunos com deficiência intelectual. Mesmo assim, quatro desses professores apresentaram a concepção que destaca o aluno com deficiência intelectual. Esse resultado caminha em direção aos resultados identificados por Morley et al. (2005), em que os alunos com dificuldade emocional e comportamental foram considerados os mais difíceis de incluir.

Na presente pesquisa, o aluno com deficiência física, foi mencionado por dois professores (P5 - 6º ano/ DF) e (P6 - 1º EM/ DF), como o aluno que sofre mais impacto nas aulas de Educação Física, justamente pelas características das atividades realizadas em aula. Esta concepção é semelhante aos resultados de Florence (2002) que indicaram a deficiência física como a mais citada pelos professores como a mais difícil de trabalhar.

O aluno com deficiência visual foi concebido, por dois professores (P3 - 1º EM/ DV) e (P5 - 6º ano/ DF), como sendo o que causa maior insegurança no professor, por ser o aluno com maior restrição em relação às outras deficiências. O participante P3, em seu relato, realizou uma comparação entre as deficiências:

P: Ahan (+) e você acha que a dificuldade que você sentiu nessa primeira aula (+) que você relatou sobre a insegurança, foi diferente da dificuldade que você teve durante os cinco anos?

P3: A parte da deficiência visual me causa insegurança [...] porque nós temos agora um deficiente auditivo ele usa aparelho tal mas:: não é problema pra mim né (2,0) o deficiente físico né aquele que têm algum problema físico biológico também não é problema pra mim (+) mas o visual” eu não sei (+) eu tenho uma certa insegurança

em relação a isso (P3).

O aluno com deficiência auditiva foi a baliza de comparação, sendo que ele foi concebido como o que não causa (ou quase pouquíssima) dificuldade, por apresentar maior independência em relação aos alunos com outra deficiência. Assim como P3, a participante P2, que também ministra aulas para alunos com deficiência auditiva, comparou as deficiências:

[...] DAS deficiências (+) então (+) por isso que eu falo pra você (+) olha ((rápido)) no DA” eu num vejo assim tanta necessidade como têm teria no DV (+) no DF [...] porque o D.A. (+) o:: D.A. ele se vira” entende? (+) ele já é uma independência diferente né [...] eu acho que ele se impõem mais (+) agora (+) imagina um DM (+) um DV aqui com a gente (+) eu nem sei o que que seria (P2).

É importante frisar esse ato espontâneo que alguns professores entrevistados apresentaram, de comparar os alunos com deficiência, no intuito de estabelecer uma espécie de classificação na qual se têm os alunos mais fáceis e os mais difíceis de trabalhar, de acordo com a concepção de cada professor. Em pesquisa realizada por Neves (2006), não houve um consenso sobre qual deficiência é mais fácil ou mais difícil de trabalhar, porém, os professores tiveram mais dificuldade em descrever e tipificar a deficiência física. Sobre isso, Artioli (1999) explica que os professores entendem que existem graus diferentes de dificuldades para a integração, dependendo da deficiência.

Apesar de terem sido identificadas as concepções sobre os diferentes tipos de deficiência, não se pode definir qual a deficiência “mais fácil” e a “mais difícil” de trabalhar nas aulas de Educação Física, segundo os seis professores participantes, o que se percebe é um relato contraditório de dois deles, isso porque um mesmo professor mencionou mais de uma deficiência como a “mais difícil” de trabalhar. Por exemplo, o participante P3 apresentou concepções que fazem referência ao aluno com deficiência intelectual e visual como “mais difícil” de trabalhar, e o participante P5 mencionou o aluno com deficiência intelectual, física e visual como “mais difícil”. Em contrapartida, o professor P1 manteve ao longo de todo o seu relato a deficiência intelectual como a “mais difícil”, e o professor P6 mencionou a deficiência física.

O panorama cabível de apresentação mostra que as deficiências foram citadas da seguinte forma: de um lado, o aluno com deficiência auditiva, como sendo o mais fácil de trabalhar ou o que apresenta menos necessidade. Na faixa intermediária está o aluno com deficiência física. E, do outro lado, estão o aluno com deficiência intelectual e visual, como sendo os mais difíceis de trabalhar.

4.4.1.2.3 Relações interpessoais entre o aluno com deficiência e o professor de Educação Física, e entre alunos com e sem deficiência

Inicialmente serão apresentadas as concepções sobre as relações interpessoais entre aluno com deficiência e professor de Educação Física. Neste subtema, foram identificadas três concepções.

A primeira concepção identificada foi a de que o relacionamento entre o aluno com deficiência e o professor é deficitário devido o fato de o professor esquecer que há um aluno com deficiência na sala, e também, pelo fato de o professor não ter tempo hábil para dedicar-se ao aluno com deficiência (P1 - 1º EM/ DA).

A segunda concepção foi oposta a anterior. Por meio dos relatos de (P2 - 5º, 6º e 7º ano/ DA) e (P3 - 1º EM/ DV), foi identificado que, para eles, o professor assume, também, as funções de “mãe”, havendo uma tendência à superproteção do aluno com deficiência. Um trecho da entrevista de P2 exemplifica tal concepção:

[...] (+) eles lembram de mim porque é diferente (+) você é uma mãezona [...] Você não fica sendo professora deles (+) do Síndrome de Down (+) eles você (+) é uma mãe (+) então eles te tratam com muito carinho (+) eles não esquecem (P2).

A terceira concepção foi a de que o professor e o aluno com deficiência estão em constante troca de conhecimento, sendo que ambos ensinam (P4 - 1º EM/ DV), e por meio do convívio diário, o aluno com deficiência auxilia o professor, oferecendo dicas de uma prática mais adequada (P3 - 1º EM/ DV)

Dentre as três concepções identificadas, e anteriormente apresentadas, a primeira concepção tem uma tendência a ser desfavorável à inclusão, uma vez que o professor relata esquecer que o aluno com deficiência está na sala, e, conseqüentemente, inviabiliza quaisquer possibilidades de um convívio harmonioso e produtivo. Em contrapartida, a segunda e terceira concepções revelam uma tendência favorável à inclusão, sendo mais positivas em relação à primeira, isto porque, foi relatado pelos professores a existência de um convívio, havendo até mesmo um envolvimento sentimental, a superproteção como uma “mãe”, e o mais importante, a troca de conhecimento, aluno e professor tentando juntos encontrar as melhores possibilidades para viabilizar a inclusão.

Quanto às relações interpessoais entre aluno com deficiência e aluno sem deficiência foram identificadas duas concepções.

A primeira concepção foi identificada nos relatos de (P1 - 1º EM/ DA), (P2 - 5º, 6º e 7º ano/ DA) e (P3 - 1º EM/ DV), sendo que para eles, o aluno com deficiência é bem

aceito pelos demais alunos, não havendo expressões de preconceito por parte dos alunos sem deficiência, mas sim, uma proteção.

A segunda concepção foi totalmente oposta à primeira. A concepção foi a de que os alunos sem deficiência excluem o aluno com deficiência das atividades coletivas, pelo motivo de atrapalharem o jogo ou serem os culpados pela derrota do time em que estavam, de acordo com os relatos de (P4 - 1º EM/ DV) e (P5 - 6º ano/ DF), e também demonstram algum grau de preconceito em relação ao aluno com deficiência, e são resistentes em participar de atividades com o objetivo de inclusão, segundo os professores (P4 - 1º EM/ DV) e (P6 - 1º EM/ DF).

Novamente foram identificadas concepções opostas, uma favorável e a outra desfavorável, e o enfoque sobre a exclusão recai no grupo de colegas não-deficientes, que segundo os entrevistados discriminam seus pares. Cabe aqui mencionar a importância do trabalho de conscientização que pode ser realizado pelos professores para amenizar a rejeição por parte dos alunos sem deficiência. No segundo tema a ser discutido, *prática escolar*, o trabalho de conscientização relatado pelos participantes será devidamente detalhado.

4.4.1.3 A Educação Física diante da inclusão de alunos com deficiência: diferentes olhares

A partir dos relatos dos professores entrevistados foram identificadas duas concepções sobre a disciplina Educação Física diante da inclusão.

A primeira concepção foi identificada no relato de (P1 - 1º EM/ DA), segundo o qual, dentre todas as disciplinas do currículo escolar, a Educação Física é a que têm “mais facilidade” em trabalhar com alunos com deficiência.

O trecho da entrevista de P1 exemplifica tal concepção:

[...] de todas as disciplinas eu acho (+) no::ssa eu imagino as outras como deve ser/ porque ((rápido)) a nossa” É PRÁTICA (+) você vai” ((rápido)) você mo::stra” ((rápido)) você/ e ele pega” (+) é gostoso” é um lúdi::co” (+) agora você imagina uma disciplina comum (P1).

Isto se deve, segundo os relatos, a dois motivos: 1) o fato de o professor de Educação Física ser bem querido pelos alunos (P1 - 1º EM/ DA), e 2) aos conteúdos da disciplina, que a caracterizam como prática recreativa, lúdica e prazerosa (P4 - 1º EM/ DV).

O relato que segue enfatiza, novamente, a primeira concepção:

[...] porque na verdade é:: (+) a aula de Educação Física (+) é mais recreativa né então (+) eles ficam mais a vontade né (P4).

Em relação à disciplina escolar Educação Física, há na literatura, alguns indícios que aproximam positivamente a disciplina da proposta de inclusão, haja vista que a Educação Física é caracterizada como uma área importante de adaptação e inclusão, por permitir uma ampla participação de crianças em atividades físicas, mesmo as que evidenciem dificuldades, adequando as tarefas às possibilidades de cada aluno, sendo um campo privilegiado de experimentação, inovação e melhoria da qualidade pedagógica da escola (CIDADE; FREITAS, 2002; RODRIGUES, 2006).

A segunda concepção identificada foi a de que, a visão que os professores de Educação Física e os alunos têm sobre a própria Educação Física, está mudando. Um exemplo disso é o que foi relatado por (P5 - 6º ano/ DF), o qual relembra o percurso da Educação Física ao longo dos anos:

[...] EU me formei em oitenta e dois (+) na verdade era na época militar (+) a gente tava pegando aquele finalzinho (+) a Educação Física' ERA ginástica (2,5) depois foi mudando (+) nós mudamos porque a pedagogia foi mudando os métodos foram mudando né (P5).

Reforçando a segunda concepção, o relato de (P6 - 1º EM/ DF) demonstra que o movimento de mudança na visão das pessoas, sobre a Educação Física Escolar, pode favorecer a inclusão de alunos com deficiência. Para P6:

P: E você acha que é possível minimizar essas dificuldades (+) que você encontrou?
 P6: eu acho que seria possível (+) né (+) é: agora eu acho que os alunos também estão se conscientizando um pouco (+) que aulas de Educação Física NÃO É só na quadra NÃO É mas só jogo de futebol não é mais só jogo de vôlei (+) ENTÃO: com o tempo (+) eu acho que vai dá pra trabalhar melhor com esse tipo de problema ((inclusão do aluno com deficiência)) (P6).

O indicativo de mudança de concepção em relação à Educação Física, e o possível favorecimento da inclusão de alunos com deficiência, responde à ideia contida no referencial teórico, a qual explicitou que a Educação Física, há algum tempo, busca superar a sua própria história, deixando para trás as características segregadoras e excludentes, para que, assim, construa um novo trecho dessa história, baseado na participação plena e prazerosa de todas as pessoas que com ela estão envolvidas. Seria interessante que a concepção positiva sobre a Educação Física diante da inclusão fosse reforçada por concepções e indicativos de práticas pedagógicas, também positivos e favoráveis à inclusão.

4.4.1.4 A Proposta Curricular do Estado de São Paulo diante da inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física: diferentes olhares

A respeito da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, foi unânime o seu uso e seguimento pelos seis professores entrevistados. A partir dos relatos, foram identificadas quatro concepções sobre a Proposta Curricular do Estado de São Paulo diante da inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.

A primeira concepção identificada nos relatos dos participantes (P3 - 1º EM/ DV), (P5 - 6º ano/ DF) e (P6 - 1º EM/ DF) foi que a Proposta Curricular do Estado de São Paulo mudou o processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Educação Física. Para os participantes, a Proposta Curricular possibilitou outras vias de participação em aula, que não somente a prática, havendo aula teórica que incentiva a leitura e a escrita, além do uso de imagens e pesquisas. Para o participante (P4 - 1º EM/ DV), com a Proposta Curricular o professor de Educação Física “perdeu” sua hegemonia, uma vez que aluno e professor estão em constante aprendizado.

Os dois trechos de entrevistas que seguem exemplificam as novas oportunidades de participação nas aulas de Educação Física, mencionadas pelos participantes:

P: Certo (+) e:: quanto aos conteúdos (+) você pode me dizer como que é feita a escolha deles?

P5: Alguns anos já (+) com essas apostilas que chegaram do estado [...] Proposta (+) é boa a Proposta” (+) aí nós trabalhamos isso (+) por isso que eu falo ((rápido)) (+) têm muita ima::gem têm pesqui::sa têm tare::fa (+) então se a criança con-se-gue/ porque antigamente a Educação Física (+) era só prática né (+) então o professor bom que dava exercí::cio o professor que arrebetava e tal (+) hoje não (+) hoje o professor que consegue passa o conhecimento através de uma ima::gem de um dese::nho de u::m (+) uma pesqui::sa na interne::t (P5)

P: Tá (+) e na sua opinião (+) a experiência que você teve em dar aulas pra alunos com deficiência (+) fez com que você pensa-se (+) no modo como você dá aulas de Educação Física?

P6: Fez, (+) eu sempre fico pensa::ndo sabe (+) ni::sso (+) eu acho assim (2,0) agora com essa nova proposta (+) que começo a partir do ano passado [...] então” a gente tá começa::ndo, (+) eu acho que essa nova proposta vai ajuda basta::nte (+) porque? (+) Porque não é mais só aquela coisa de quadra (+) porque antes a Educação Física era só quadra só quadra (+) hoje não (+) hoje a gente trabalha na sala de au::la (+) a gente trabalha co::m assim com outros esportes difere::ntes (+) com ginástica com outras coisas (P6).

A segunda concepção foi identificada nos relatos de (P1 - 1º EM/ DA) e (P3 - 1º EM/ DV), e de acordo com eles, a Proposta Curricular é algo imposto e inflexível, “uma apostila” que o professor deve apenas seguir como pode ser identificada nos relatos que seguem:

Os conteúdos? (+) Ah (+) eles são:: (+) hoje em dia eles são/ assim (+) a gente têm

um caminho que a gente segue' e agora:: (+) nos tamos seguindo a apostila' que o governo sugeriu né (+) desde o ano passado (+) então a gente sugere/ a gente acompanha a apostila" né (+) então eles têm/ eles recebem a aposti::la e a gente tenta passa por ali (+) apesar de mui::ta ba/ uma falação:: em cima dessas apostilas que (+) não foi fácil [...] mais, então a gente acompanha isso" o conteúdo é esse vem pronto" (P1).

P: Quanto aos conteúdos (+) você pode me dizer como você faz a escolha deles?

P3: Na verdade o conteúdo têm vindo ago::ra (+) PRONTO pro professor (+) a gente não têm mais como escolher (P3).

Como terceira concepção identificou-se que a Proposta Curricular é benéfica para todos os alunos (P5 - 6º ano/ DF), e favorece a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física (P6 - 1º EM/ DF). Para o participante P5:

[...] hoje o professor que consegue passa o conhecimento através de uma ima::gem de um dese::nho de u::m (+) uma pesqui::sa na interne::t ENTÃO (+) de tudo um pouquinho ele vai somando isso né (+) então é bom pra todos os alunos (+) porque você percebe que u::ns fazem a prática (+) outros gostam da teoria (+) outros gostam de ler e escrever (P5).

Como foi exposto anteriormente, identificou-se que, para os participantes, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, auxiliou na mudança da concepção que professores e alunos tinham sobre a própria Educação Física. Nesse sentido, para o participante (P6 - 1º EM/ DF), a nova forma de olhar a Educação Física pode ser favorável à inclusão, como demonstra o trecho que segue:

[...] é:: agora eu acho que os alunos também estão se conscientizando um pouco (+) que aulas de Educação Física NÃO É só na quadra NÃO É mas só jogo de futebo::l não é mais só jogo de vô::lei (+) ENTÃO:: com o te::mpo (+) eu acho que que vai dá pra trabalha melhor com esse tipo de problema ((inclusão do aluno com deficiência)) (P6).

Ainda sobre a Proposta Curricular ser favorável à inclusão, para um participante, ela permite que o aluno com deficiência participe da mesma aula, não necessariamente por meio da prática (P5 - 6º ano/ DF), como pode ser observado no relato a seguir:

[...] hoje pela Proposta do estado (+) com esses cadernos (+) a gente fica ensinando através da prática da leitura da escrita da pesquisa ((rápido)) (+) então vamo supor (+) quando a gente desce ele ((aluno com deficiência)) pode ficar ouvindo né (+) pode ficar ouvi::ndo ele não precisa participa:: (P5).

A quarta concepção foi oposta à terceira, sendo que a Proposta Curricular dificulta o processo de inclusão, uma vez que não foi planejada “pensando nos alunos com deficiência” que estão no Ensino Regular, de acordo com os relatos dos participantes (P3 - 1º EM/ DV) e (P5 - 6º ano/ DF) . Os relatos de dois participantes exemplificam essa concepção:

[...] e tudo" o que têm vindo pra nós em Educação Física que o Estado planejo/ [...] é a Proposta Curricular (+) não pensa" nesses alunos completamente é:: é uma proposta que NÃO PENSA em aluno com limitações (P3).

[...] AGORA (+) tudo na Proposta só têm cadeirante” (+) não é um cadeirante no meio de trinta com as pernas (+) então essa dificuldade (+) que é difícil (P5).

Mais uma vez, os professores entrevistados demonstraram diferentes olhares sobre um mesmo assunto, no caso, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Em síntese, duas concepções foram favoráveis à Proposta Curricular diante da inclusão, e as outras duas se mostraram desfavoráveis. Diante dos relatos dos participantes, é viável mencionar que, por um lado, os professores têm razão em questionar a organização do material, uma vez que não há, no “caderno do PROFESSOR” (SEE/SP, 2008 b), nenhuma orientação sobre como seguir os conteúdos da Proposta Curricular quando se tem um aluno com deficiência na sala; o professor não encontra na Proposta Curricular, sugestões teórico-metodológicas, como adaptações dos recursos pedagógicos, ou, indicação de estratégias de ensino que possam ser utilizadas nas etapas de desenvolvimento de atividades, caso haja um aluno com deficiência na sala. Por outro lado, há professores que identificaram pontos positivos no material proposto pelo Estado, chegando a relatar benefícios gerados nas aulas.

Pouco se tem publicado a respeito da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, mas, está é uma área de fértil exploração, uma vez que o material poderia ser aprimorado a partir das sugestões dos professores, que estão cotidianamente em contato com ele. A partir do momento que alguns professores se mostram favoráveis à Proposta Curricular, todas as formas de tentativas para melhorar este material deve ser incentivado.

4.4.2 Prática escolar

Este tema é discutido por meio de seis subtemas: 1) a avaliação do professor sobre as próprias aulas tendo como base a inclusão; 2) a influência da inclusão do aluno com deficiência no modo como o professor de Educação Física ministra as aulas; 3) a participação do aluno com deficiência nas aulas práticas e teóricas; 4) as estratégias de ensino; 5) os recursos pedagógicos, e 6) as dificuldades.

4.4.2.1 A avaliação do professor sobre as próprias aulas tendo como base a inclusão

Durante as entrevistas, foi perguntado a cada um dos seis professores: “*Você acha que as suas aulas são inclusivas?*”. Por meio dos relatos, foram identificadas três concepções a respeito das próprias aulas.

A primeira concepção foi a de que a aula de Educação Física é inclusiva porque o aluno com deficiência “não fica isolado” (P1 - 1º EM/ DA), porque ele participa (P2 - 5º, 6º e 7º ano/ DA). Entretanto, para o professor entrevistado P1, é o aluno que se adapta ao todo:

P: Ahan (+) e você acha que as suas aulas são inclusivas?

P1: [...] (+) então em nenhum momento eles ficam isolados (+) não” isso ai a gente não deixa” (+) eu acho que ela acaba sendo INCLUSIVA mas assim (+) é ele se adaptando ao todo entende? (+) não é o todo que tá se adaptando a ele (P1).

A segunda concepção foi identificada nos relatos de (P3 - 1º EM/ DV) e (P6 - 1º EM/ DF), sendo que para eles a aula de Educação Física não é inclusiva porque o professor não está “preparado” (P3 e P6), e porque o conteúdo a ser trabalhado não favorece a inclusão (P3), como exemplificado nos trechos a seguir:

P: Ahan (+) e na sua opinião as suas aulas (+) são inclusivas?

P1: (3,0) A:i (3,0) vamos falar do visual né (2,5) no caso do V. eu acho que não foi (+) e no caso do M. também que é o defici /é o:: neurológico né que teve a paralisia não é inclusivo não [...] P: E você atribui esse não /uma aula não inclusiva à que? [...] E3: (2,5) à falta de preparo talvez (+) MEU e também do conteúdo que veio assim de uma forma que não inclui nada (+) né e você têm aquela pressão de que têm que fazer (+) têm que fazer” (+) não adianta, (P3).

P: E você acha que as suas aulas são inclusivas?

P6: (4,0) eu acho que não, [...] por conta de tudo isso que eu te falei da T. (+) que eu eu tenho dificulda::de (2,0) de:: (2,0) de tá fazendo um trabalho com ela (P6).

Por fim, a terceira concepção, sobre as próprias aulas, foi a de que a aula de Educação Física é inclusiva porque o professor trata o aluno com deficiência “como se fosse um aluno normal” (P4 - 1º EM/ DV)

De modo geral, os relatos revelaram duas concepções favoráveis à inclusão, uma vez que os professores atribuíram o caráter inclusivo às suas aulas, e uma concepção desfavorável à inclusão, em que o professor justifica a aula não inclusiva devido ao “despreparo”. Algo semelhante foi identificado por Souza e Boato (2009), sendo que para 17 professores as suas aulas eram apropriadas, e para 13 a aula não era adequada.

4.4.2.2 A influência da inclusão do aluno com deficiência no modo como o professor de Educação Física ministra aulas

A partir dos relatos, foram identificadas três concepções que revelam a existência ou não de uma reflexão, por parte do professor, no modo de ministrar aulas, diante da experiência da inclusão do aluno com deficiência.

A primeira concepção revelou que, segundo os relatos de (P1 - 1º EM/ DA) e (P6 - 1º EM/ DF), a reflexão sobre as aulas existe, mas as reais condições de trabalho não permitem

mudanças na prática. O participante P1 destacou o fato de os professores não possuírem o conhecimento “adequado” para a inclusão, além do fato de o aluno com deficiência “ser resistente” a participação em aula (P6). O trecho a seguir exemplifica a primeira concepção:

P: Ahan (+) e na sua opinião a experiência que você teve em dar aulas de Educação Física pra alunos com deficiência (+) fez com que você pensa-se (+) no modo como você dá aulas?

P1: (+) É, (+) a gente gente pensa né (+) começa a pensa (+) por-que? (+) só que a gente pensa” (+) você pode até repensa” nas suas au::las” (+) mas só que é uma coisa” (+) é:: muito compli-CA-DA né (+) assim (+) você fala gente ((rápido)) ma::s (+) porque,? tudo bem (+) eu acho que ele têm que tá ai (+) essa inclusão é vá-li-da, (+) mais é MUITO difícil, sabe (+) é muito difícil, (2,0) porque você, (+) num num (+) você não têm” esse:: (2,0) esse conhecimento (+) primeiro” você não têm esse conhecimento (P1).

Como segunda concepção, identificou-se que existe uma reflexão sobre as aulas, o que faz o professor de Educação Física “se adequar” (P5 - 6º ano/ DF), e “mudar” situações (P3 - 1º EM/ DV). O entrevistado P5 foi enfático em seu relato:

P: Ahan (2,0) e na sua opinião as experiências que você passou dando aulas de Educação Física pra alunos com deficiência (+) fizeram você é:: repensar” os modos como você dá aulas?

P5: Não aí têm que repensa/ têm que adequa (+) eu falo nem repensa você têm que se adequa (+) não têm como (+) você têm que se adequa (+) porque é:: se não consegue/o único problema é a quantidade de crianças né (P5).

Em complemento, o participante P3 destaca que:

P: E:: na sua opinião (+) a experiência que você teve em dar aulas de Educação Física pra alunos com deficiência (+) fez com que você pensa-se no modo como você dá aulas?

P3: A:: com certeza (+) completamente (+) é:: mudei” muita coisa (+) é:: adaptei” muita situaçã::o [...] (2,0) então você têm que adaptada (+) pra que ela não se prejudique né (+) mas ao mesmo tempo ela faça a aula ela participe dos projetos da escola (P3).

E a terceira concepção, identificada nos relatos de (P2 - 5º, 6º e 7º ano/ DA) e (P4 - 1º EM/ DV), foi a de que a experiência em ministrar aulas para alunos com deficiência permite uma reflexão por parte do professor de Educação Física, auxiliando-o a entender o seu aluno e suas características.

O participante P2 destaca o receio sobre o desconhecido:

P: Ta (+) e na sua opinião (+) essa experiência que você teve em dar aulas de Educação Física pra alunos com deficiência (+) fez com que você (+) repensa-se (+) o seu modo de dar aulas?

P2: Sim (3,0) ANTES eu tinha até:: (+) não do surdo (+) mais do Síndrome de Down (+) é:: as vezes (+) eu sentia assim (+) um pouco de receio (2,0) porque quando eu bati de frente assim eu falei: “Nossa meu Deus (+) eu não vô consegui eu não vô consegui” [...] depois que eu fiz o curso eu senti mais a vontade” (P2).

O participante P4 relata sobre a mudança de concepção sobre o aluno:

P: E:: na sua opinião (+) as experiências que você passou (+) dando aulas de Educação Física pra alunos com deficiência (+) fizeram com que você pensa-se no seu modo de dar aulas?

P5: [...] (+) a experiência que TROUXE pra mim foi assim vê que:: EMBORA eles tenham o limite (+) que eles têm né é:: eles podem muito mais (+) do que a gente acha' (+) a gente acha que eles né vão fica LIMITADOS (+) mas isso não é verdade eles podem muito mais (+) eles lutam (+) pelo espaço que eles têm (P4).

Dentre as três concepções identificadas duas delas revelaram a existência de uma reflexão e o indicativo de mudanças na prática, por parte dos professores, devido à experiência com alunos com deficiência.

4.4.2.3 Participação do aluno com deficiência nas aulas de Educação Física

4.4.2.3.1 Aulas práticas

Uma vez que os professores entrevistados ministravam aulas para alunos com deficiência auditiva, física e visual, os resultados serão apresentados de acordo com cada tipo de deficiência. Diante dos relatos, foram identificadas oito concepções sobre a participação do aluno com deficiência nas aulas práticas: duas sobre a participação do aluno com deficiência auditiva, três sobre a participação do aluno com deficiência visual, e três sobre a participação do aluno com deficiência física.

A primeira concepção identificada foi que a participação do aluno com deficiência auditiva acontece em todas as atividades, tanto as coletivas como as individuais (P1 - 1º EM/DA). O exemplar de fala, a seguir, exemplifica a concepção:

P: Ai (+) pensando na sala que têm um aluno com deficiência (+) é possível trabalha com essas atividades individuais?

P1: É é possível (+) é porque (+) o caso dele ele trabalha entende? (+) ele trabalha normal (+) individual coletiva ele trabalha (+) ele va::i (+) no coletivo ele faz tu::do (+) ele participa de tu::do (P1).

A segunda concepção foi que os meninos com deficiência auditiva são mais participativos do que as meninas com deficiência auditiva (P2 - 5º, 6º e 7º ano/ DA). De acordo com o relato de P2, os meninos com deficiência auditiva participam de “tudo”, em contrapartida, as meninas com deficiência auditiva participam das atividades “mais calmas”, e “se afastam” na hora do jogo coletivo, sendo necessário um trabalho com jogos, como exemplificado a seguir:

P: E atividades coletivas? É possível trabalhar?

P2: [...] os meninos que mais participam (+) OS MENINOS (+) TODOS participam (2,0) todos, (+) os meninos participam (+) tanto da 7ª como da 8ª (+) porque têm

dois na 8ª (+) eles participa de/ três na 8ª (+) eles participam de TU – DO (P2).

P: E atividades coletivas? É possível trabalhar?

P2: É (+) de querer participa (+) que nem a:: o voleibol (+) depende do coletivo (+) o voleibol que é mais calmo (2,0) joga” (+) não toda::s ((as meninas)) [...] (+) agora (+) quando vai o jogo (+) NÃO (+) só o voleibol”(2,0) mais os fundamentos elas ((meninas)) fazem (+) mais na hora do jogo não (+) elas se afastam [...] elas jogam da::ma” (+) xadrez” (+) quando elas não querem participa lá coletivo” (P2).

A terceira concepção identificada foi que a participação do aluno com deficiência visual ocorre em todas as atividades propostas (P3 - 1º EM/ DV). O exemplar de fala, a seguir, enfatiza a terceira concepção:

[...] no caso dele ele é muito: flexível de mais o M. (+) ele joga futsal ele joga vôlei (2,0) ele pode não ver a bola” (+) a bola bate nele” (+) mas ele nã::o se importa (P3).

Em oposição à concepção anterior, a quarta concepção identificada foi que o aluno com deficiência visual prefere participar de atividades isoladas ou com um grupo de “colegas” com quem ele se identifica (P4 - 1º EM/ DV), como exemplificado a seguir:

Ele por exemplo num jogo de futebol (+) os meninos jogam (+) ele já não (+) ELE prefere não joga (+) MAS se você pedir pra ele (+) ó ele fala assim : 3“Arruma uma bola que eu vô fica tocando aqui com o colega meu posso?” ((simula a fala do aluno com deficiência visual)) (+) PODE (P4).

E a quinta concepção, foi que a participação do aluno com deficiência visual, nas aulas de Educação Física, acontece apenas em uma atividade mais adequada a ele, uma “atividade alternativa” dentro do mesmo conteúdo, como por exemplo, fazer súmula do jogo (P3 - 1º EM/ DV).

P: E assim (+) por exemplo fundamentos (+) em que cada um têm que fazer de uma vez (+) pensando nesse individual (+) é possível também?

P3: [...] mas no caso do V. era mais problemático porque como você dá um fundamento de vôlei pra ele (2,0) um TOQUE por exemplo né levanta (+) um levantamento de bola sem uma bola com som? (+) Ele não têm a visão, né (+) então você têm que dar um ou::tro tipo de atividade pra ele DENTRO do vôlei (2,0) então por exemplo o vôlei ele não jogava (+) mas ele marcava os pontos (P3).

O aluno com deficiência física foi o alvo das três últimas concepções. Assim, a sexta concepção identificada foi que a participação do aluno com deficiência física ocorre apenas nas atividades “mais lentas” (P5 - 6º ano/ DF), como pode ser observado do relato de P5:

[...] esse bimestre nessa série é voleibol né (3,0) então (+) o voleibol ele vai começar no CADERNO assi::m voleibol câmbio (+) eu brinco com eles que (+) é o vôlei da terceira idade vai fazer os três passes pra depois joga pro outro lado ((rápido)) (+) e é pa-ra-do né (+) na verdade ele consegue já fazer também porque é mais lento né (P5).

Semelhante a uma das concepções que fazem referência à participação do aluno com deficiência visual, a sétima concepção foi que a participação do aluno com deficiência física, nas aulas de Educação Física, acontece em uma atividade mais adequada a ele, como auxiliar o professor durante uma atividade (P5 - 6º ano/ DF), e em jogos de tabuleiro (P6 - 1º EM/ DF), como pode ser observado no exemplar de fala do participante P5:

[...] quando você coloca ele do lado da quadra pra ajuda você (+) mas simplesmente se você fala assim/ dá o apito pra ele (+) olha a linha aqui pra mim e me avisa quando alguém tocar” já é um início (P5).

Como oitava concepção, identificou-se que, a falta de acesso até a quadra faz com que o aluno com deficiência física não participe das aulas de Educação Física (P6 - 1º EM/ DF), como relatado pelo participante P6:

Ela vai” até na arquibancada (+) ela senta fica lá: junto” [...] têm o problema da quadra que não têm acesso (+) ela tem uma escadaria então fica difícil como a T. usa muleta (+) fica difícil pra tá chegando até lá na quadra [...] então ((risos)) ela (+) realmente fica assim (+) meio excluída da aula de Educação Física (P6).

É possível inferir que, a respeito do tipo de atividade em que o aluno com deficiência participa, houve o indicativo de prevalência de atividades não coletivas, e também de atividades diferenciadas para alunos com e sem deficiência.

Para uma discussão sobre as atividades que os alunos com deficiência participam, segundo os relatos dos professores, as atividades como fazer súmula, ser o árbitro do jogo e ser o ajudante do professor serão denominadas de “atividades alternativas”. A partir do momento que os professores relatam que o aluno com deficiência participa da aula fazendo uma “atividade alternativa”, é possível questionar: será que existe, para os professores, a ideia de inclusão parcial, em que o aluno está incluído porque está em contato com os demais, tem ganhos sociais, mas, no momento da aula prática ele deve assumir uma função passiva? Nos casos em que o aluno com deficiência participa apenas das denominadas “atividades coletivas” comprova-se a concepção social da inclusão.

Diante dos relatos dos seis professores, tem-se o seguinte panorama de concepções sobre a participação do aluno com deficiência nas aulas práticas de Educação Física: a participação do aluno com deficiência auditiva ocorre em todo tipo de atividade proposta em aula, entretanto, os meninos foram considerados mais participativos que as meninas; quanto ao aluno com deficiência visual, a participação ocorre em todas as atividades ou então, em atividades isoladas, em oposição à de grupo, e também foi relatado que esse aluno participa apenas em atividades “adequadas” a ele, isto é, uma atividade diferenciada dos alunos sem deficiência. Por fim, a participação do aluno com deficiência física, acontece em atividades

“lentas”, em atividades “adequadas” a ele, isto é, uma atividade diferenciada dos alunos sem deficiência, ou então, não participa das atividades devido à ausência de acesso à quadra.

Relembrando as *concepções sobre o aluno com deficiência: variabilidade de acordo com o tipo de deficiência*, anteriormente apresentadas, é possível identificar a existência de uma relação entre estas concepções com as concepções sobre a participação do aluno com deficiência nas aulas práticas de Educação Física: 1) o aluno com deficiência auditiva foi concebido como o que não causa (ou quase pouquíssima) dificuldade, logo, concebeu-se que a participação deste aluno, nas aulas práticas, acontece em todas as atividades, tanto as coletivas como as individuais; 2) o aluno com deficiência física foi concebido como o aluno que sofre mais impacto nas aulas de Educação Física, justamente pelas características das atividades realizadas em aula, como consequência, identificou-se que a participação do aluno com deficiência física ocorre apenas nas atividades “mais lentas”, ou em uma atividade mais adequada ao aluno, como auxiliar o professor durante as atividades e em jogos de tabuleiro, ou então, não há participação, nas aulas de Educação Física, devido a falta de acesso à quadra, e 3) o aluno com deficiência visual foi concebido como sendo o que causa maior insegurança no professor, por ser o aluno com maior restrição em relação às outras deficiências, em contrapartida, foi identificada a concepção de que a participação do aluno com deficiência visual ocorre em todas as atividades propostas, ou em atividades desenvolvidas com pequenos grupos de alunos, ou ainda, foi identificada a concepção de que a participação do aluno com deficiência visual acontece apenas em uma atividade “mais adequada” ao aluno, um “outro tipo de atividade” dentro do mesmo conteúdo, como, por exemplo, fazer súmula do jogo.

4.4.2.3.2 Aulas teóricas

A categoria aulas teóricas foi criada em decorrência dos relatos, sendo que os próprios professores separam, em seu discurso, a participação em aula prática da participação em aula teórica.

Novamente, os resultados serão apresentados de acordo com cada tipo de deficiência. Diante dos relatos, foram identificadas três concepções sobre a participação do aluno com deficiência nas aulas teóricas: duas sobre a participação do aluno com deficiência auditiva, e uma sobre a participação dos alunos com deficiência física e visual.

Assim, a primeira concepção identificada foi que a participação do aluno com deficiência auditiva, nas aulas teóricas de Educação Física, não é válida para o aluno, uma vez

que ele “viaja” e “não aproveita” (P1 - 1º EM/ DA). O trecho a seguir exemplifica a concepção:

P: Ahan (+) e :: você acha que você tá preparada (+) pra inclusão?

P1: [...] (+) agora na parte teórica (+) como têm hoje em dia têm muita teoria (+) em função das apostilas a gente têm que cumprir uma parte nas salas (+) fazer os trabalhos” e tal (+) nessa parte eu acho que é:: ele viaja assim ele viaja (+) não aproveita não (P1).

Na escola do participante P1 não há sala de recursos e também não há intérprete de Libras acompanhando a aula.

Em contrapartida, a segunda concepção identificada foi que a participação do aluno com deficiência auditiva, nas aulas teóricas de Educação Física, existe em função das condições oferecidas pela escola, como intérprete de Libras e sala de recursos para deficiência auditiva (P2 - 5º, 6º e 7º ano/ DA), como pode ser observado nos trechos a seguir:

P: Você pode me contar um pouco da sua experiência (+) em dar aulas de Educação Física (+) para alunos com deficiência?

P2: [...] depo::is, passados uns três a::nos (2,0) entrou (+) as intérpretes’ nas salas de aula (+) hoje eu tenho a facilidade de trabalhar com eles (+) porque têm os professores” (2,5) e eles também ainda lê” (1,8) lábios (P2).

Não é porque ele é surdo que ele têm melho::r (+) uma regalia maior (+) não têm (+) são tratados todos iguais e eles sabem disso (2,0) dentro da sala de aula têm que fazer a tarefa (3,0) é:: as vezes eles não trazem a tarefa naquele dia que eu pedi porque eles têm a sala de recurso (+) eles mexem na internet então (+) as vezes não coincide tal (+) então aí a intérprete fala: “ele vai ter recurso tal dia (+) então ele vai vir pra fazer o trabalho na biblioteca tal dia” ((simula a fala da intérprete)) (+) não têm problema nenhum (+) eu aceito” (P2).

Salienta-se que na escola do participante P2 há intérprete de Libras em cada uma das salas em que um aluno com deficiência auditiva está matriculado, a escola possui sala de recursos para deficiência auditiva, e os professores também fazem o curso de Libras, na própria escola, como foi explicado pelo entrevistado P2 em seu relato:

Faço” as aulas de Libras (+) no HTPC da escola (+) que têm as meninas (+) que tá sempre passando alguma coisa pra gente (+) como por exemplo tomar água ((fez o sinal de libras)) (+) ir ao banheiro ((fez o sinal de libras)) (+) estou com dor de cabeça ((fez o sinal de libras)) (+) é:: bom dia ((fez o sinal de libras)) (+) boa tarde ((fez o sinal de libras)) (+) e oi ((fez o sinal de libras)) (+) né’ coisinhas mais simples que elas ensina nós ali na sala (+) durante meia hora (+) toda segunda-feira’ (P2).

Em função do contexto de trabalho diferenciado, dos professores participantes, houve duas concepções distintas.

A terceira concepção foi identificada nos relatos dos professores (P3 - 1º EM/ DV, P5 - 6º ano/ DF e P6 - 1º EM/ DF), e se refere aos alunos com deficiência física e visual, sendo que a participação destes alunos, nas aulas teóricas de Educação Física, ocorre

“normalmente”. De acordo com o relato do participante P3, que ministrava aula para um aluno com deficiência visual, a participação existe porque o aluno “está ouvindo” todas as explicações, como exemplificado a seguir:

P: E você acha que livros sobre estratégias de ensino auxiliariam o trabalho do professor?

P3: A:: com certeza [...] na parte prática mesmo (+) porque a teórica você tá falando e ele tá ouvindo” tá explicando a matéria e ele tá ouvindo, (P3).

Para os dois professores entrevistados, que ministravam aula para alunos com deficiência física (P5 e P6), a participação também ocorre:

Então desse aqui de::ssa escola (+) vamos supor no começo do a::no o atletismo ele participo::u (+) ai na sa::la de aula quando você faz a pergunta ele também participa (2,0) e:: vamo supor no caderno ele também faz (P5)

P: Você pode me contar um pouco da sua experiência (+) em dar aulas de Educação Física pra alunos com deficiência?

P6: [...] só que a gente trabalha (+) eu não trabalho só na quadra né (+) quando trabalho na sala de aula ela participa normalmente né (P6).

Diferentemente dos resultados encontrados sobre a participação dos alunos com deficiência em aulas práticas de Educação Física, as concepções sobre a participação nas aulas teóricas se mostraram inversas, isto é, houve a concepção de que alunos com deficiência física e visual participam “normalmente”, e que os alunos com deficiência auditiva participam apenas em função das condições oferecidas pela escola ou então “viajam” durante as aulas.

O destaque é para o aluno com deficiência auditiva, concebido, pelos participantes, como o aluno que não causa (ou quase pouquíssima) dificuldade, e também, que a sua participação, nas aulas práticas, acontece em todas as atividades, tanto as coletivas como as individuais. É justamente o aluno com deficiência auditiva que teve sua participação em aula teórica concebida de modo mais crítico. Essa concepção pode demonstrar a fragilidade dos professores em se comunicar com seus alunos com deficiência, prevalecendo a comunicação oral, o falar e o escutar. Por outro lado, mostra também, que existem soluções, como a apresentada por um dos participantes, que frequenta a aula de Libras.

4.4.2.4 Estratégias de ensino

Apesar da relevância deste subtema, foram identificadas apenas quatro concepções que se relacionam às estratégias de ensino para o aluno com deficiência, nas aulas de Educação Física, nos relatos dos seis professores entrevistados.

A primeira concepção identificada foi que para o participante (P5 - 6º ano/ DF) a

estratégia de ensino é a “forma de você dar aula”, e para os participantes (P3 - 1º EM/ DV) e (P6 - 1º EM/ DF), estratégia de ensino é “adaptar”. Percebe-se a imprecisão, por parte dos participantes, em definir estratégia de ensino.

Cabe aqui definir o termo estratégia, que segundo Manzini (2010), é:

[...] uma ação que acontece no momento do ensino ou da avaliação do aluno. Porém, deve ser planejada anteriormente, levando em consideração as características da deficiência, as potencialidades do aluno, o objetivo que se pretende com a realização da atividade e o nível de complexidade da atividade exigida (MANZINI, 2010, p. 14).

Para o autor, a estratégia não é apenas passos a serem seguidos exatamente como o planejado, algo estático, mas, pelo contrário, a estratégia é flexível e passível de ser modificada, caso o professor a identifique como não funcional para o aluno (MANZINI, 2010).

A segunda concepção identificada nos relatos de (P1 - 1º EM/ DA) e (P5 - 6º ano/ DF), foi que o professor não precisa mudar um conteúdo de aula, mas ele precisa ter estratégias de ensino para “passar” esse conteúdo (P1 e P5). O participante P5 foi bastante enfático ao dizer sobre a manutenção do conteúdo:

[...] quando nós temos (+) algu::m alu::no com deficiência a gente vai se adequar/como eu falei pra você (+) você não muda um conteúdo em torno dele né (2,0) é:: vamo supor (+) tô dando um câ::mbio que é mais para::da (+) ele consegue fazer::r sabe (+) a gente vai se adequando” (+) cada sala a gente vai/NÃO PRECISA MUDA O CONTEÚDO é só a forma de você dar aula né (P5).

E a terceira concepção identificada foi que é preciso ter estratégias de ensino, mesmo que não se saiba ao certo qual (P1 - 1º EM/ DA). Segue um trecho da entrevista de P1 que exemplifica a concepção:

P: Ahan (+) e numa sala que têm um aluno com deficiência (+) pensando nele (+) você acha que é necessário utiliza alguma es-tra-té-gi-a específica?
 P1: É:: precisaria ter né, (+) eu acho que (+) têm que ter” (+) pra você pode é (+) passa mais conhecimento pra esse menino né (+) porque eu acho que ele perde muito” né (+) então (+) têm que ter mais eu não sei te dizer qual, (P1).

A segunda e terceira concepção são muito próximas e se completam: para os professores entrevistados, quando há um aluno com deficiência nas aulas de Educação Física, o professor não precisa mudar o conteúdo, mas, necessita de estratégias de ensino para transmitir este conteúdo, todavia, os participantes não souberam dizer quais podem ser estas estratégias. Esta ocorrência não é algo exclusivo da Educação Física, mas, da Educação como um todo. Reganhan e Manzini (2009) observando os relatos dos participantes de sua pesquisa, professores do Ensino Regular, identificaram a dificuldade de os professores perceberem e

descreverem as estratégias de ensino. Os autores salientam que este parece ser um problema de formação conceitual, necessário para o ensino de alunos com ou sem deficiência.

Mesmo diante da não percepção dos próprios professores sobre estratégias que eles indicaram utilizar, foi possível identificar, ao longo das seis entrevistas, ações de cada um dos professores que se caracterizam como estratégias de ensino, mesmo que eles não as tenham definido como estratégias. Para Manzini (2010), as estratégias podem ser identificadas pelos verbos de ações das orações no plano de ensino do professor. Nesta pesquisa, as estratégias foram identificadas pelos verbos de ações relatados nas entrevistas, por exemplo, fazer, solicitar, comunicar, planejar, permitir, utilizar, realizar, entre outros.

Ao todo, foram identificadas 10 diferentes estratégias de ensino, que os seis professores entrevistados indicaram utilizar em suas aulas. Nota-se que há estratégias específicas para cada deficiência, como o caso de demonstrar o movimento para o aluno com deficiência auditiva, assim como há, também, estratégias que foram mencionadas para os três tipos de deficiência - auditiva, física e visual - como o caso de solicitar o auxílio de um colega da sala para que acompanhe o aluno com deficiência, e realizar uma conscientização dos alunos da sala, para aceitarem e acolherem o aluno com deficiência.

Cabe aqui, mencionar quais ações os professores entrevistados alegam fazer em prol da inclusão do aluno com deficiência.

Nas aulas práticas, quando há um aluno com:

- Deficiência auditiva, o professor indicou: 1) fazer o movimento e o aluno “observa” (P1 - 1º EM/ DA); 2) solicitar o auxílio de um colega de sala para que acompanhe o aluno com deficiência (P1 - 1º EM/ DA); 3) comunicar os exercícios e os alunos fazem a leitura labial (P2 - 5º, 6º e 7º ano/ DA), e 4) planejar as atividades “1 e 2” caso a primeira não funcione (P2 - 5º, 6º e 7º ano/ DA);

- Deficiência visual, o professor indicou: 1) solicitar o auxílio de um colega de sala para que acompanhe o aluno com deficiência (P3 - 1º E.M./ D.V. e P4 - 1º E.M./ D.V.); 2) permitir que o próprio aluno “ache o seu caminho”, ao invés de adaptar algo em função dele (P3 - 1º EM/ DV); 3) planejar uma atividade para que todos os alunos possam participar, ao invés de fazer algo isolado para o aluno com deficiência (P3 - 1º EM/ DV); 4) utilizar um apito que “funciona como atenção” para interromper a atividade e explicar o que está ocorrendo para o aluno com deficiência visual (P3 - 1º EM/ DV); 5) realizar uma “sondagem” das habilidades motoras do aluno, para verificar as reais condições (P4 - 1º EM/ DV), e 6) realizar um trabalho de conscientização de toda a classe, para que haja “respeito”, “carinho” e “aproximação” dos alunos sem deficiência para com o aluno com deficiência (P4 - 1º EM/

DV);

- Deficiência física, o professor indicou: 1) solicitar o auxílio de um colega de sala para que acompanhe o aluno com deficiência (P6 - 1º EM/ DF); 2) realizar um trabalho de conscientização de toda a classe, para que os alunos sem deficiência entendam que o aluno com deficiência “também faz parte da classe” (P6 - 1º EM/ DF), e 3) disponibilizar jogos de tabuleiro para que o aluno com deficiência jogue enquanto os demais alunos fazem as atividades na quadra (P6 - 1º EM/ DF).

A estratégia indicada por todos os seis participantes de solicitar o auxílio de um colega da sala para que acompanhe o aluno com deficiência, é algo criado e amplamente divulgado nos Estados Unidos, e recebe o nome específico de Colega Tutor - Peer Tutor (NABEIRO, 2002). Para Block (2000), os professores precisam de uma estratégia de ensino que venha a ajudá-los em seu dia-a-dia da inclusão. Assim, Souza (2008) diz que na Educação Física um dos procedimentos pode ser a Tutoria, em que um aluno determinado como tutor acompanha o aluno com deficiência, sendo um meio efetivo para instruir o aluno com deficiência. Existem alguns modelos de treinamento para colega tutor, porém, o modelo tradicional de tutoria foi proposto por Houston-Wilson et al. (1997), e contém três etapas: 1) recrutamento de tutores, 2) obter permissão, e 3) sessões de treinamento. O treinamento em si consiste de três etapas: 1) Sensibilização a respeito da deficiência; 2) Técnicas de comunicação, e 3) Técnicas de ensino (LIEBERMAN; HOUSTON-WILSON, 2002; BARFIELD et al, 1998).

Para as aulas teóricas, foram identificadas, nos seis relatos, apenas ações do professor em prol da inclusão do aluno com deficiência auditiva e visual.

- Quando há um aluno com deficiência auditiva, o professor indicou: 1) “passar” o conteúdo na lousa, conversar de frente para o aluno e “falar pausadamente” (P1 - 1º E.M./ D.A. e P2 - 5º, 6º e 7º ano/ D.A.), e 2) trabalhar sempre com a intérprete de Libras na sala de aula (P2 - 5º, 6º e 7º ano/ DA);

- E, quando há um aluno com deficiência visual, o professor indicou: 1) “ditar” o conteúdo ao invés de escrever na lousa (P3 - 1º EM/ DV).

Surge assim, a quarta concepção, a qual indicou que, para os participantes, há estratégias de ensino específicas para aulas práticas, assim como há estratégias para as aulas teóricas.

4.4.2.5 Recurso pedagógico

Por meio dos relatos dos seis professores de Educação Física, foi possível identificar uma concepção que se relaciona com os recursos pedagógicos para o aluno com deficiência.

A concepção unânime apresenta uma visão ampla sobre o recurso pedagógico, uma vez que, de acordo com o relato de quatro professores (P1, P3, P4 e P6), o recurso pedagógico foi concebido como importantíssimo para a inclusão, um auxílio ao processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência. Para os participantes, o recurso oferece segurança para o aluno (P3 - 1º EM/ DV) facilita o trabalho do professor (P1 - 1º E.M./ D.A. e P4 - 1º E.M./ D.V.), melhora a qualidade das aulas (P6 - 1º EM/ DF), e estimula a participação do aluno com deficiência (P1 - 1º E.M./ D.A. e P6 - 1º E.M./ D.F.). Os exemplares de fala, a seguir, condizem com esta concepção:

P4: Ah sim lógico” (+) você têm (+) o RE-CUR-SO (+) ai te oferecendo o recurso tudo fica mais fácil né.

P: Te auxiliaria em que sentido?

P4: Nossa” em todos os sentidos, (+) você vai trabalhar com mais facilidade.

P: Você acha que te au-xi-li-a-ri-a?

P6: [...] (3,0) A pra você tá: (+) tá melhorando a qualidade das suas aulas' né (+) porque de repente com aquele material diferente (+) você também vai tá trabalhando diferente né (+) é:: pode ser assim (+) vai estimular” mais esse alu::no (+) à tá participando né (P6).

Diante da análise dos relatos, ficou evidente que não há, por parte dos professores de Educação Física participantes da pesquisa, uma dissociação entre: 1) os recursos pedagógicos específicos da Educação Física, como bola, cone, rede, e 2) os recursos pedagógicos destinados à inclusão do aluno com deficiência, como bola com guizo, fitas amarelas para sinalização. É totalmente compreensível e justificável, uma vez que se caracteriza como uma antiga “briga” da disciplina, por maior quantidade de materiais nas escolas. Conseqüentemente, quando indagados sobre a disponibilidade de recursos pedagógicos para a inclusão, os participantes realizavam comparações com a não disponibilidade de matérias específicos da disciplina, como pode ser observado a seguir:

P: Ahan (+) e a escola têm algum recurso pedagó::gico (+) específico pro aluno com deficiência que você possa usar (+) na Educação Física?

P5: Acho que não, ((sonoriza um não com a boca)) (2,0) porque:: (+) na verdade a gente têm dificuldade até com relação a recurso material bola mesmo né (P5).

É possível levantar a hipótese de que os professores participantes, não sabem ao certo, definir um recurso, visto que, para um deles (P4 - 1º EM/ DV), o recurso é o professor

“inteirar do assunto”, como pode ser observado no exemplar de fala a seguir:

O ÚNICO recurso ((riso)) pedagógico é você dar uma inteirada no assunto (+) fazer a sonda::gem e:: (+) e ver o que dá pra ser feito (P4).

Tendo como contexto o ensino do aluno com deficiência física, mais especificamente o aluno com paralisia cerebral, Manzini (1999) e Manzini e Deliberato (2007) conceituaram o recurso pedagógico como um estímulo concreto, manipulável e que a esse estímulo seja atribuído uma ou mais finalidades pedagógicas.

Apesar de não ter havido um consenso sobre os recursos pedagógicos, três professores afirmaram, com certeza, que não há recurso pedagógico para a inclusão do aluno com deficiência:

[...] só que vai vê se têm uma bolinha lá com choca::lho (+) vai vê (+) vai vê O QUE É QUE MANDOU PRA NÓS DAS ESCOLAS? (+) não têm material nenhu::m” (+) então se você teve um DV você vai se vira” porque vo-cê (+) NÃO TÊM” (P1)

[...] e que o ideal seria que a gente tivesse:: ESTRUTURA pra esses alunos (+) material adequado” (+) no caso da bo::la (+) pro deficiente visual é muito importante a bola com guizo dentro” (+) né e não tivemos a oportunidade de ter essa bola (2,0) né seria bem legal (P3).

P: Ahan TÁ (+) e:: a escola têm algum recurso pedagógico (+) pra alunos com deficiência que você possa usa (+) na Educação Física?

P6: Não::, (+) na Educação Física não (P6).

E os outros três professores ficaram na dúvida, e relataram que “acham” que não há recurso pedagógico:

P: E (+) a escola têm algum recurso pedagógico que você possa utilizar?

P2: Se têm” eu (3,0) nunca peguei (P2).

P: E a escola têm algum recurso pedagógico (+) pra alunos com deficiência (+) que você possa usar na Educação Física?

P4: O::lha (+) sinceramente ((tom baixinho)) (+) bom, se tiver eu não tenho conhecimento ((tom baixinho)) né (2,0) que eu saiba eu não tenho conhecimento de nada (P4).

P: Ahan (+) e a escola têm algum recurso pedagó::gico (+) específico pro aluno com deficiência que você possa usar (+) na Educação Física?

P5: Acho que não, ((sonoriza um não com a boca)) (2,0) porque:: (+) na verdade a gente têm dificuldade até com relação a recurso material bola mesmo né (P5).

Diante da condição de não disponibilidade de recursos pedagógicos específicos para a inclusão do aluno com deficiência, os professores entrevistados, indicaram duas práticas: 1) utilização do mesmo material específico da Educação Física, disponível na escola, para aluno com e sem deficiência (P2 - 5º, 6º e 7º ano/ D.A. e P4 - 1º E.M./ D.V.), e 2)

adaptação do material disponível na escola, especificamente em relação ao aluno com deficiência visual, como por exemplo, usar “uma bola de handebol vermelha”, com o objetivo de facilitar a visualização por parte do aluno com baixa visão (P3 - 1º EM/ DV), e colocar uma bola dentro de um “saquinho de supermercado” para que com o som emitido, ela possa ser perceptível auditivamente (P5 - 6º ano/ DF) .

4.4.2.6 Dificuldades

Durante a realização das entrevistas, seguindo o roteiro de perguntas, cada um dos seis professores foi indagado sobre a existência de dificuldades em incluir um aluno com deficiência nas aulas de Educação Física. Ao todo foram identificadas nove concepções a respeito da existência ou não de dificuldade.

A primeira concepção, identificada no relato de (P4 - 1º EM/ DV) foi que em função da participação em “treinamentos e capacitações” os quais transmitiram, segundo ele, toda a informação necessária, não há dificuldade, como pode ser observado no trecho a seguir:

P: E nesses 3 a 4 anos você encontrou alguma dificuldade?

P4: (+) NÃO porque a:: eu pelo menos né é:: os treinamentos e a capacitação que teve lá na D.E. (+) eu pude participar e (+) procuraram passar pra gente (+) da forma ma::is clara mais (+) possível pra você entender né (+) então nu::m e algumas coisas eu fui busca (+) em alguns livros a gente vai, dá uma pesquisada (P4).

A segunda concepção, advinda do relato de (P1 - 1º EM/ DA), foi que a dificuldade da inclusão do aluno com deficiência, nas aulas de Educação Física, é “passar” o conteúdo de aula para esse o aluno, como o próprio participante P1 relata:

P: I:: pensando nesses dois anos que você trabalha com eles (+) você encontrou alguma dificuldade?

P1: Encon, / É encontrei assim nesse sentido, neh de:: (+) TENTA (+) como passa o conteú::do (+) pra eles neh (+) se::m (+) sem tê uma noção” [...] (+) entã::o senti muita dificuldade (+) e sinto ainda' porque:: (+) com esse menino (2,0) eu não sei assi::m ((indignada)) como CHE-GA neh assim a/ sabe? (+) porque têm hora” que fala a verdade (+) a gente até esquece” que você têm um aluno assim entende? (P1).

A terceira concepção identificada foi que a dificuldade está na descontinuidade do trabalho realizado com o aluno com deficiência (P2 - 5º, 6º e 7º ano/ DA), isto é, devido ao fato de não trabalhar anualmente com um aluno com deficiência. O participante P2 justifica que em função de ser Admitido em caráter temporário (ACT), pode ficar um período de tempo sem lecionar, pode estar em uma escola diferente a cada ano, e assim, não ter contato com alunos com deficiência. O trecho a seguir exemplifica o relato de P2:

P: Ahan (+) e durante esses 17 anos (+) você encontrou alguma dificuldade?

P4: [...] Você têm aquela ga::rra (+) você aprendeu (+) você quer (+) por na prática (+) mais se você para um ano dois anos (+) ai quando você volta você têm uma dificuldade (+) então acontece muito isso porque eu sô (+) professora ACT talvez se eu fosse uma professora efetiva (+) eu:: taria sempre numa escola então você (+) têm começo meio e fim [...] então” quando eu retornei muita coisa de (2,5) que eles falam o surdo gestos eu nu::m (2,0) gestos eu nu::m (+) sinais” eu tinha esquecido

A quarta concepção também identificada no relato de P2, foi que a inexperiência, devido tanto à idade quanto à inexperiência docente em ministrar aulas para alunos com deficiência, é um fator gerador de dificuldade, como pode ser observado a seguir:

[...] então eu não tive dificuldade AQUI no L. S. não (+) eu tive no A. (+) mais eu era no::va (+) tanto nova de (+) de idade de (+) nova de experiê::ncia dando aula de Educação Física e pega uma sala daquela (+) então eu fiquei meio assim mesmo (+) com um pé atrás (+) mais depois (2,0) fui levando (+) levei o ano inteiro (+) tenho uma paixão” até hoje (P2).

A respeito da pouca experiência docente devido ao reduzido tempo de trabalho como professor, pesquisas comprovam que a experiência escolar tem uma relação negativa com a percepção em relação ao aluno com deficiência, sendo que quanto menor o tempo de experiência docente, mais positiva a percepção em relação a inclusão do aluno com deficiência nas aulas de Educação Física (GORGATTI; DE ROSE JÚNIOR, 2009). Assim, há uma relação entre a experiência profissional com a crença de viabilidade da inclusão (SANCHES JÚNIOR, 2009). Na contramão do que foi relatado por P2, sendo a inexperiência um fator gerador de dificuldade, Morley et al. (2005) concluíram que, para os participantes de sua pesquisa, a experiência docente foi relatada como fundamental na conquista de confiança no trabalho com alunos com deficiência, mas, embora necessária, não foi definida como condição suficiente para a inclusão confiante e competente.

Prosseguindo na apresentação das concepções referentes às dificuldades relatadas, têm-se como quinta concepção, que a dificuldade está no próprio professor, isso porque transmite aos seus alunos com deficiência que está inseguro (P3 - 1º EM/ DV).

P: E ao longo desses cinco anos (+) você encontrou alguma dificuldade?

P3: (2,0) A:: sim (+) bastante” no que diz respeito à:: a deficiência visual (+) [...] mas é um problema que eu causo assim eu:: eu acho que eu transmito” pro aluno que eu estou insegura [...] pra eles não têm dificuldade (+) a dificuldade É MINHA (+) não é deles (P3).

A insegurança relatada pelo participante P3 parece representar, além de uma dificuldade a ser enfrentada, um sentimento recorrente em professores de Educação Física que atuam com alunos com deficiência. Nas pesquisas identificadas que abordaram a temática de percepção, concepção e atitude de professores de Educação física em relação à inclusão do

aluno com deficiência, em sua grande maioria, os resultados demonstram os sentimentos de insegurança, pessimismo, incapacidade total ou parcial, frustração, medo, incertezas e aflições por parte dos participantes (LAMASTER et al., 1998; FLORENCE, 2002; NEVES, 2006; ALMEIDA, 2008; GORGATTI; DE ROSE JÚNIOR, 2009; OLIVEIRA, 2009, SANCHES JÚNIOR, 2009).

A sexta concepção revela que a figura do professor foi alvo de mais uma concepção. Nesta, tem-se que a ação docente é falha frente à inclusão. De acordo com o relato de (P6 - 1º EM/ DF), o professor não “busca o que está faltando”:

Você têm que tá indo busca ma::is (2,0) ACHO QUE TAMBÉM a falha esteja ahn:: no professor mesmo eu eu até admito que:: talvez, eu não esteja indo busca' né o que tá faltando, (P6).

A sétima concepção identificada origina-se de algo importante que foi mencionado pelo participante (P2 - 5º, 6º e 7º ano/ DA). Esta revela que o fator “tempo” é um empecilho para a prática mais adequada, havendo por parte do professor uma ausência de tempo para organizar uma aula adequada. Para P2:

[...] as vezes o professor também não têm tempo (3,0) hábil (+) pra ir atrás de tudo aquilo que poderia” ser feito pra (+) pra ser uma melhor aula (P2).

A oitava concepção, de acordo com os relatos, revela que o aluno com deficiência, devido às suas características e comportamentos, é a dificuldade a ser enfrentada. Para (P3 - 1º EM/ DV), o aluno “se sente diferente” e com isso o professor encontra dificuldade em “fazer o aluno chegar na aula prática”, como exemplifica o trecho a seguir:

EXISTE essa dificuldade (+) de você conseguir fazer o aluno” chega na aula prática né (+) porque você não têm como adapta com ele (+) qualquer coisa que você tenta fazer com ele (+) ele se acha diferente (2,0) a:: você têm que adaptar a aula (+) eu também acho (2,0) só que o aluno se sente diferente (P3).

Cabe aqui mencionar que, no subtema *o aluno com deficiência: diferentes olhares*, foi identificada a concepção de que o aluno com deficiência “desestrutura a organização da aula”, em termos acadêmicos (P5 - 6º ano/ DF) e sociais (P3 - 1º E.M./ D.V. e P6 - 1º E.M./ D.F.). Identificou-se ainda que, para os professores participantes, o aluno com deficiência cria situações conflitantes no convívio, por sentir-se diferente dos demais (P3), e por ter problema de relacionamento com a sala (P6). Diante desta concepção, não causa estranheza que os professores considerem que as características e comportamentos do aluno com deficiência seja a dificuldade encontrada na inclusão deste aluno nas aulas de Educação Física.

A nona e última concepção identificada foi que o professor encontra dificuldade

por não haver um “assistente” que o auxilie no trabalho com o aluno com deficiência (P5 - 6º ano/ DF), dentro, e principalmente, fora da quadra, como pode ser observado no exemplar de fala a seguir:

P: Como (+) pra você seria possível minimizar as dificuldades encontradas (+) no trabalho pro aluno com deficiência?

P5: [...] então:: seria a deficiência assim de alguém de um assistente pra te ajuda:: (+) até no sentido de médico (+) vô dá uma palavra forte (+) não é você chega e joga (+) o professor vai se vira (+) fica difícil” (+) vô trabalha (+) as dificuldades que eu tenho (+) eu acabo encontrando dentro da quadra (+) mas e fo:ra? (+) quem vai leva ele ao banheiro? (+) essa dificuldade eu tenho” (P5).

Algo interessante a ser destacado é a importância atribuída ao “assistente”. Enquanto P5 revela ter encontrado algum tipo de dificuldade por não haver um “assistente”, o participante P2 mencionou e enfatizou em sua entrevista, que ele não tem dificuldade alguma justamente por haver intérprete de Libras que acompanham diariamente as atividades escolares dos alunos com deficiência auditiva na escola onde trabalha P2. A hipótese que surge é que os professores têm a intenção de compartilhar as responsabilidades com o “assistente”, e se sentem mais confiantes, no trabalho com um aluno com deficiência, se houver um “assistente” durante as aulas.

Ao todo foram relatadas nove diferentes concepções, sendo quatro relacionadas à prática pedagógica: 1) em “passar” o conteúdo para o aluno com deficiência; 2) devido ao fato de não trabalhar anualmente com um aluno com deficiência; 3) ausência de tempo para organizar uma aula adequada, e 4) ausência de um “assistente”, que auxilie o professor. Uma concepção relacionada à inexperiência, devido tanto à idade quanto à inexperiência docente em ministrar aulas para alunos com deficiência. Duas relacionadas ao próprio professor: 1) por transmitir sua insegurança ao aluno com deficiência, e 2) por não buscar meios de melhorar sua ação docente. Uma concepção referente ao aluno com deficiência, atribuindo as características do aluno à dificuldade em incluir. E uma concepção de que não há dificuldade devido à participação em “treinamentos e capacitações”.

4.4.3 Formação acadêmica e continuada

Este tema é discutido por meio de dois subtemas: 1) abordagem do tema inclusão na graduação, e 2) modalidade de formação continuada.

4.4.3.1 Abordagem do tema inclusão durante a graduação

Dentre os seis professores entrevistados, cinco deles mencionam em seus relatos a questão do “preparo profissional” para ministrar aulas diante da inclusão de alunos com deficiência (P1, P2, P3, P4 e P6). Os cinco professores apresentaram respostas unânimes sobre o assunto, e a partir desses relatos, houve a identificação de duas concepções.

A primeira concepção identificada foi que a instituição de ensino onde fizeram a graduação em Educação Física, não os “preparou” para ministrar aulas para alunos com deficiência (P1, P2, P4 e P6). O trecho que segue demonstra o quão enfático foi o participante P1 a respeito da formação acadêmica:

[...] eu acho que falto mui::to pre-pa-ro (+) FALTO muito falto tudo” (+) falto todo o preparo” da de uma instituição (+) com a gente (+) em relação a gente pra pode trabalha com esses alunos (P1).

Um dos participantes salienta a defasagem na formação, sendo que para ele o professor de Educação Física “não sabe tudo” (P6):

[...] Porque o professor de Educação Física ele também (+) não sabe tu::do né (+) ele não foi formado pra:: trabalha com todas as áreas (P6).

Esta concepção representa a realidade acadêmica dos participantes, isto é, dentre os seis professores entrevistados, cinco deles (P1, P2, P4, P5 e P6), concluíram a graduação em Educação Física em anos anteriores a 1987, ano em que a disciplina Educação Física Adaptada, que contempla conteúdos relativos à pessoa com deficiência, passou a fazer parte dos currículos universitários por meio da Resolução 3/87 (CIDADE; FREITAS, 2002; DUARTE; LIMA, 2003). Estes seis professores representam uma amostra da grande maioria de professores, que assim como eles, tiveram uma formação anterior ao ano de 1987, e ficaram aquém de um conteúdo específico sobre inclusão, que hoje, se faz tão necessário nas práticas escolares diárias.

As pesquisas na área de Educação Física Adaptada, quase que em sua maioria, revelam o sentimento ou a preocupação dos participantes quanto à formação acadêmica, sendo que estes indicam despreparo; desconhecimento e falta de conhecimento específico (LAMASTER et al., 1998; SOUZA, 2003; MORLEY et al.; 2005; NEVES, 2006).

O resultado identificado na presente pesquisa reforça o que vem sendo identificado nos estudos afins. O grande problema está na influência deste “despreparo profissional” na prática diária do professores.

A segunda concepção identificada foi que, em decorrência do “despreparo”, houve

a necessidade de buscar cursos ou capacitações profissionais (P1, P2, P3, P4 e P6), como é destacado nos trechos que seguem:

[...] Porque:: (+) é:: no começo (+) é:: a gente via (+) é:: (2,0) não têm recurso (+) não têm né (+) não têm recurso (+) depois vieram os cursos então já melhora (+) então a PRIMEIRA barreira que nós sentimos (+) foi a falta de informação (+) depois que veio a informação o treinamento o curso (+) MELHORA (P4)

Trabalhei (2,0) mais tive muita dificuldade (+) muita dificuldade (+) logo em seguida eu fiz um curso” (1,7) um curso que veio na UNIMAR (5,0) acho que foi uma semana de curso mais ou menos (+) vieram uns professores de fora (+) e nós tivemos aulas de pra (+) pra cima (+) pra baixo (3,0) é:: de cadeira de rodinha (3,0) os tetra, né? (P2)

Apenas enfatizando o que foi anteriormente escrito, a segunda concepção é consequência da primeira. Os professores tendem a buscar cursos de capacitação profissional para suprir a necessidade de conhecimento específico.

4.4.3.2 Modalidade de formação continuada

4.4.3.2.1 Tipo de formação continuada

Os professores relataram que em decorrência do “despreparo” para atuar diante da inclusão de alunos com deficiência, houve a necessidade de buscar cursos ou capacitações profissionais (P1, P2, P3, P4 e P6). Desta forma, ao discutir o subtema *modalidade*, o objetivo foi identificar quais seriam estes cursos ou capacitações que os professores entrevistados se referiram.

Dentre os seis participantes, quatro deles relataram ter participado de curso oferecido pela Diretoria de Ensino - regional de Marília (P1, P5 e P6), ou pela Secretaria de Educação da rede municipal (P4), que abordou o tema Educação Física Adaptada ou inclusão nas aulas de Educação Física, como pode ser observado nos três exemplares de fala a seguir:

[...] teve até um curso sabe? de:: (+) o governo até/ nós fizemos um curso neh (+) pra trabalhar ((rápido)) (+) MAS É MUITO VAZOSO (+) é um dia neh (+) um dia de curso” (+) uma horinha” (P1).

[...] é:: a Secretaria da Educação (+) deu” um TREINAMENTO (+) eles fizeram uma reciclagem de TRABALHO (+) em cima do que eles passaram (2,5) eu peguei um direcionamento (P4).

[...] alguma::s alguns anos atrás em em lá na Diretoria (+) tinha cursos (+) não era cursos assim estendidos ((rápido)) mas era alguns dias né (+) não sei o nome do professor mas o professor da APAE né (+) então ele dava exemplos (+) LÁ eles têm problema com deficiência né (P5).

P: Ahan (+) e:: você acha que participa de eventos (+) como congressos” mini-cursos” (+) que falem sobre Educação Física Adaptada” (+) Inclusão: Escolar” (+)

eles podem auxiliar o trabalho do professor?

P6: A Diretoria já: ofereceu (+) já participei/ auxilia” bastante (P6).

Um dos professores entrevistados relatou ter participado de um curso realizado em uma Universidade da cidade em que mora (P2), ou seja, um curso custeado pelo próprio professor, como pode ser observado no trecho a seguir:

[...] um curso que veio na U. (5,0) acho que foi uma semana de curso mais ou menos (+) vieram’ uns professores de fo::ra (+) e nós tivemos aulas de pra (+) su::rdo (+) pra ce::go (3,0) é:: de cadeira de ro::da (3,0) os tetra, né? (P4).

O participante P2 mencionou ainda que participa das aulas de Libras, que acontecem na escola em que leciona:

Faço” as aulas de Libras (+) no HTPC da esco::la (+) que têm as menina (+) que tá sempre passando alguma co::isa pra ge::nte (P2).

Há a evidência de que as participações em cursos ocorrem, na sua maioria, apenas quando estes são oferecidos pelo Município ou Governo, sendo mínima a busca por eventos de vontade própria do professor.

Salienta-se que dos seis professores entrevistados, três deles possuem ou estão realizando uma Pós-graduação Lato Sensu, sendo a de P1 na área de performance e treinamento desportivo, a de P4 em direito, e a de P6 na área de Leitura e escrita na Educação Física (online). Não houve interesse de nenhum dos seis participantes em se especializar na área de Educação Física Adaptada.

4.4.3.2.2 Reflexo da formação continuada na prática escolar

Os seis professores foram indagados, durante a entrevista, sobre os reflexos que a participação em cursos pode gerar nas aulas que estes professores ministram. Cabe aqui ressaltar que a pergunta fazia referência a cursos exclusivamente na área de Educação Física Adaptada ou inclusão nas aulas de Educação Física, como o exemplo a seguir: “*Você acha que participa de eventos como congre::ssos e mini-cu::rsos que tratam da temática de Educação Física Adaptada e Inclusão Escolar podem auxilia o trabalho do professor?*”.

A concepção identificada nos relatos dos participantes foi unânime, para eles, os cursos de Educação Física Adaptada ou inclusão nas aulas de Educação Física capacitam o professor de Educação Física para ministrar aulas para seus alunos com deficiência. Para (P2 - 5º, 6º e 7º ano/ DA), a participação no curso lhe proporcionou “mais agilidade” no trabalho com o aluno com deficiência, como foi relatado:

[...] e a gente foi os primeiros contatos que eu tive foi nesse curso (+) depois desse curso eu tive assim mais agilidade em trabalhar com os alunos deficientes (P2).

O participante (P4 - 1º EM/ DV) foi além, e relatou que a participação no curso garantiu o “direcionamento” de sua prática atual com alunos com deficiência, como pode ser observado a seguir:

[...] é: a Secretaria da Educação (+) deu” um TREINAMENTO (+) eles fizeram uma reciclagem de TRABALHO (+) em cima do que eles passaram (2,5) eu peguei um direcionamento (+) foi em cima do que eles trabalharam com a gente nesse nessa reciclagem (+) que eu comecei a: ver os caminhos diferentes né (+) porque é um trabalho bem adaptado você tem que (2,0) algumas coisas você tem que improvisar de acordo com a condição de cada aluno (+) que na verdade eles SÃO limitados né (P4).

De fato, foi identificado que os cursos se sobressaem até mesmo em relação à experiência de trabalho, a prática diária com alunos com e sem deficiência nas aulas de Educação Física, o “saber fazer”, para os participantes, vêm da participação em cursos.

CONCLUSÕES

Ao final do Estudo 1 é possível responder ao problema de pesquisa inicialmente formulado: como os professores de Educação Física da Rede Estadual do Ensino Fundamental (5ª série/6º ano a 8ª série/9º ano) e Ensino Médio da Cidade de Marília – SP e região, que têm alunos com deficiência regularmente matriculados, concebem sua prática escolar em relação à inclusão?

Diante dos resultados, conclui-se que os seis professores de Educação Física entrevistados concebem sua prática escolar em relação à inclusão, de diferentes formas, tendo sido identificadas 58 diferentes concepções.

Partindo do pressuposto de que as concepções são revestidas de significado e sentido para a pessoa ou grupo de pessoas que as possuem, é possível destacar três fatores que influenciaram a expressão das 58 concepções, nos relatos dos participantes. Primeiramente, houve uma forte influência das condições físicas, arquitetônicas e de recursos humanos disponibilizadas na escola em que cada professor atua, sendo que quanto melhores as condições de trabalho, mais favorável tende a ser a concepção em relação à inclusão.

Em segundo lugar, as características e tipo de deficiência apresentada pelo aluno também geraram influência nas concepções expressas pelos participantes.

E, o terceiro fator influenciador, foi a formação acadêmica, uma vez que, segundo os relatos, em função do “despreparo profissional”, a inclusão tende a ser vista sempre pelo ângulo negativo ou desfavorável. Conseqüentemente, os professores depositam toda a confiança nos cursos e capacitações profissionais, nas áreas de Educação Física Adaptada e Inclusão Escolar, aumentando a crença de que eles são a imediata e provável solução para as dificuldades impostas pela inclusão, em detrimento da própria experiência em trabalhar com os alunos com deficiência.

Cabe aqui pontuar cada uma das 58 concepções identificadas. Os relatos dos seis professores revelaram que a matrícula do aluno com deficiência no Ensino Regular deve ocorrer, mas, com ressalvas: 1) ele também deve frequentar o Ensino Especial; 2) deve haver condições propícias para efetivá-la; 3) a escola não está preparada para recebê-los, e 4) a matrícula é um direito assegurado ao aluno com deficiência. De forma unânime, a inclusão foi concebida como tendo função social.

Quanto ao aluno com deficiência, os professores conceberam que: 1) é “um a mais na multidão”; 2) é “igual” aos demais alunos da sala; 3) é quem cria as situações de difícil convívio, e 4) é o símbolo da pureza e da bondade. Em termos de dificuldade com o trabalho

pedagógico não se pode precisar qual a deficiência “mais fácil” e a “mais difícil” de trabalhar nas aulas de Educação Física, segundo os seis professores participantes, o que se percebe é um relato contraditório de dois deles, isso porque um mesmo professor mencionou mais de uma deficiência como a “mais difícil” de trabalhar. O panorama cabível de apresentação mostra que, as deficiências foram citadas da seguinte forma: de um lado, o aluno com deficiência auditiva, como sendo o mais fácil de trabalhar ou o que apresenta menos necessidade. Na faixa intermediária está o aluno com deficiência física. E, do outro lado, estão os alunos com deficiência intelectual e visual, como sendo os mais difíceis de trabalhar. Em termos de relações interpessoais, o enfoque sobre a exclusão recai no grupo de colegas não-deficientes, que segundo os entrevistados discriminam seus pares.

A respeito da Educação Física, as concepções indicaram em primeiro lugar, que, dentre todas as disciplinas do currículo, a Educação Física é a que têm “mais facilidade” em trabalhar com alunos com deficiência, e em segundo lugar que a visão que os professores de Educação Física e os alunos têm sobre a própria Educação Física, está mudando. Isto se deve, segundo os participantes, a dois motivos, segundo os relatos: 1) o professor de Educação Física ser bem querido pelos alunos, e 2) os conteúdos que caracterizam a disciplina como prática recreativa, lúdica e prazerosa.

Sobre a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, foi unânime o seu uso e seguimento pelos seis professores entrevistados. Identificou-se na fala dos entrevistados que a Proposta Curricular: 1) mudou o processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Educação Física; 2) é algo imposto e inflexível; 3) é benéfica para todos os alunos, e favorece a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, e 4) dificulta o processo de inclusão, uma vez que não foi planejada “pensando nos alunos com deficiência” que estão no Ensino Regular.

As concepções sobre a prática escolar revelaram que, a respeito das próprias aulas de Educação Física diante da inclusão: 1) a aula de Educação Física é inclusiva porque o aluno com deficiência “não fica isolado”, porque ele participa; 2) a aula de Educação Física não é inclusiva porque o professor não está “preparado”, e porque o conteúdo a ser trabalhado não favorece a inclusão, e 3) a aula de Educação Física é inclusiva porque o professor trata o aluno com deficiência “como se fosse um aluno normal”.

Sobre a influência da inclusão do aluno com deficiência no modo como o professor de Educação Física ministra aulas, identificou-se que: 1) a reflexão sobre as aulas existe, mas as reais condições de trabalho não permitem mudanças na prática; 2) existe uma reflexão sobre as aulas, o que faz o professor de Educação Física “se adequar” e “mudar”

situações, e 3) que a experiência em ministrar aulas para alunos com deficiência permite uma reflexão por parte do professor de Educação Física, auxiliando-o a entender o seu aluno e suas características.

Especificamente em relação à participação do aluno com deficiência nas aulas práticas, as concepções identificadas variaram de acordo com o tipo de deficiência, assim: 1) a participação do aluno com deficiência auditiva acontece em todas as atividades, tanto as coletivas como as individuais; 2) os meninos com deficiência auditiva são mais participativos do que as meninas com deficiência auditiva; 3) a participação do aluno com deficiência visual ocorre em todas as atividades propostas; 4) que o aluno com deficiência visual prefere participar de atividades isoladas ou com um grupo de “colegas” com quem ele se identifica; 5) a participação do aluno com deficiência visual, nas aulas de Educação Física, acontece apenas em uma atividade mais adequada a ele, uma “atividade alternativa” dentro do mesmo conteúdo, como por exemplo, fazer súmula do jogo; 6) que a participação do aluno com deficiência física ocorre apenas nas atividades “mais lentas”; 7) a participação do aluno com deficiência física, nas aulas de Educação Física, acontece em uma atividade mais adequada a ele, como auxiliar o professor durante uma atividade, e em jogos de tabuleiro; 8) a falta de acesso até a quadra faz com que o aluno com deficiência física não participe das aulas de Educação Física.

Para a participação nas aulas teóricas, também houve uma separação referente à deficiência, sendo que: 1) a participação do aluno com deficiência auditiva, nas aulas teóricas de Educação Física, não é válida para o aluno, uma vez que ele “viaja” e “não aproveita”; 2) que a participação do aluno com deficiência auditiva, nas aulas teóricas de Educação Física, existe em função das condições oferecidas pela escola, como intérprete de Libras e sala de recursos para deficiência auditiva, e 3) a participação dos alunos com deficiência física e visual, nas aulas teóricas de Educação Física, ocorre “normalmente”.

Sobre as estratégias de ensino, as concepções identificadas nos relatos revelam que: 1) a estratégia de ensino é a “forma de você dar aula”, é “adaptar”; 2) o professor não precisa mudar um conteúdo de aula, mas ele precisa ter estratégias de ensino para “passar” esse conteúdo; 3) é preciso ter estratégias de ensino, mesmo que não se saiba ao certo qual, e 4) há estratégias de ensino específicas para aulas práticas, assim como há estratégias para as aulas teóricas.

Cabe aqui, mencionar quais ações os professores entrevistados alegam fazer em prol da inclusão do aluno com deficiência. Nas aulas práticas, quando há um aluno com deficiência auditiva, o professor indicou: 1) fazer o movimento e o aluno “observa”; 2)

solicitar o auxílio de um colega de sala para que acompanhe o aluno com deficiência; 3) comunicar os exercícios e os alunos fazem a leitura labial, e 4) planejar as atividades “1 e 2” caso a primeira não funcione. Quando há um aluno com deficiência visual, o professor indicou: 1) solicitar o auxílio de um colega de sala para que acompanhe o aluno com deficiência; 2) permitir que o próprio aluno “ache o seu caminho”, ao invés de adaptar algo em função dele; 3) planejar uma atividade para que todos os alunos possam participar, ao invés de fazer algo isolado para o aluno com deficiência; 4) utilizar um apito que “funciona como atenção” para interromper a atividade e explicar o que está ocorrendo para o aluno com deficiência visual; 5) realizar uma “sondagem” das habilidades motoras do aluno, para verificar as reais condições, e 6) realizar um trabalho de conscientização de toda a classe, para que haja “respeito”, “carinho” e “aproximação” dos alunos sem deficiência para com o aluno com deficiência. E, quando há um aluno com deficiência física, o professor indicou: 1) solicitar o auxílio de um colega de sala para que acompanhe o aluno com deficiência; 2) realizar um trabalho de conscientização de toda a classe, para que os alunos sem deficiência entendam que o aluno com deficiência “também faz parte da classe”, e 3) disponibilizar jogos de tabuleiro para que o aluno com deficiência jogue enquanto os demais alunos fazem as atividades na quadra.

Para as aulas teóricas, foram identificadas, nos seis relatos, apenas ações do professor em prol da inclusão do aluno com deficiência auditiva e visual. Quando há um aluno com deficiência auditiva, o professor indicou: 1) “passar” o conteúdo na lousa, conversar de frente para o aluno e “falar pausadamente”, e 2) trabalhar sempre com a intérprete de Libras na sala de aula. E, quando há um aluno com deficiência visual, o professor indicou: 1) “ditar” o conteúdo ao invés de escrever na lousa .

Por meio dos relatos dos seis professores de Educação Física, foi possível identificar uma concepção que se relacionam com os recursos pedagógicos para o aluno com deficiência. O recurso pedagógico foi concebido como importantíssimo para a inclusão, um auxílio ao processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência.

Ao todo foram identificadas nove concepções a respeito da existência ou não de dificuldade. São elas: 1) em função da participação em “treinamentos e capacitações” não há dificuldade; 2) a dificuldade da inclusão do aluno com deficiência, nas aulas de Educação Física, é “passar” o conteúdo de aula para esse o aluno; 3) a dificuldade está na descontinuidade do trabalho realizado com o aluno com deficiência, isto é, devido ao fato de não trabalhar anualmente com um aluno com deficiência; 4) a inexperiência, devido tanto à idade quanto à inexperiência docente em ministrar aulas para alunos com deficiência, é um

fator gerador de dificuldade; 5) a dificuldade está no próprio professor, isso porque transmite aos seus alunos com deficiência que está inseguro; 6) a ação docente é falha frente à inclusão, pois o professor não “busca o que está faltando”; 7) o fator “tempo” é um empecilho para a prática mais adequada, havendo por parte do professor uma ausência de tempo para organizar uma aula adequada; 8) que o aluno com deficiência, devido às suas características e comportamentos, é a dificuldade a ser enfrentada, e 9) o professor encontra dificuldade por não haver um “assistente” que o auxilie no trabalho com o aluno com deficiência, dentro, e principalmente, fora da quadra.

E quando indagados a respeito da formação acadêmica continuada, os professores revelaram, sobre a formação acadêmica a concepção de que a instituição de ensino, onde fizeram a graduação, não os “preparou” para ministrar aulas para alunos com deficiência, e que, em decorrência do “despreparo”, houve a necessidade de buscar cursos ou capacitações profissionais. Quanto a formação continuada, em decorrência do “despreparo” para atuar diante da inclusão de alunos com deficiência, houve a necessidade de buscar cursos ou capacitações profissionais. Porém, houve a evidência de que as participações em cursos ocorrem, na sua maioria, apenas quando estes são oferecidos pelo município ou governo, sendo mínima a busca, por eventos, de vontade própria do professor. Salienta-se que dos seis professores entrevistados, três deles possuem ou estão realizando uma Pós-graduação lato sensu, todavia, não houve interesse de nenhum deles em se especializar na área de Educação Física Adaptada. Sobre a importância da participação em cursos e capacitações profissionais da área de Educação Física Adaptada e inclusão Escolar, a concepção identificada nos relatos dos participantes foi unânime, para eles, os cursos nestas áreas, capacitam o professor de Educação Física para ministrar aulas para seus alunos com deficiência. De fato, foi identificado que os cursos se sobressaem até mesmo em relação à experiência de trabalho, a prática diária com alunos com e sem deficiência nas aulas de Educação Física, o “saber fazer”, para os participantes, vêm da participação em cursos.

Por fim, o relato dos professores participantes permite pontuar, também, a existência de incoerência entre as concepções de um mesmo professor, isto é, dentre os seis professores participantes, houve aqueles que apresentaram concepções contrárias em seus relatos. Um exemplo de aparente contradição no discurso é o relato do professor P6, que apresentou a concepção de que o aluno com deficiência é igual aos demais. Todavia, no relato de P6 também foi identificada a concepção de que o aluno com deficiência é quem “deseestrutura a organização da aula”. Tal fato é absolutamente compreensivo, uma vez que a contradição é elemento comum a um discurso.

5 ESTUDO 2 – ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES POR MEIO DE QUESTIONÁRIO

5.1 OBJETIVO GERAL

Analisar como os professores de Educação Física da Rede Estadual do Ensino Fundamental (5ª série/ 6º ano a 8ª série/ 9º ano) e Ensino Médio da cidade de Marília – SP e região, que têm alunos com deficiência regularmente matriculados, concebem sua prática escolar em relação à inclusão.

5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 1) Elaborar um questionário com perguntas fechadas provenientes das concepções identificadas no Estudo 1;
- 2) Verificar o predomínio das concepções identificadas no Estudo 1.

5.3 MÉTODO

O Estudo 2 refere-se à elaboração de um questionário com perguntas fechadas provenientes das concepções identificadas no Estudo 1. Pautou-se em dados quantitativos para observar o poder de generalização das concepções identificadas no Estudo 1 (PASQUALI, 1996; 1999; REA; PARKER, 2000; GÜNTHER, 1999). Por tratar-se de um grupo de participantes semelhantes, tanto os do Estudo 1 bem como os do Estudo 2, esse procedimento poderá auxiliar a compreender o fenômeno de forma mais ampla. Procedimentos dessa natureza têm sido aplicados com resultados satisfatórios do ponto de vista científico (TANAKA; MANZINI, 2005; TANAKA, 2007).

O Estudo 2 foi delineado em quatro itens: 1) participantes do estudo ; 2) elaboração do questionário; 3) aplicação do instrumento, e 4) análise estatística descritiva.

5.3.1 Participantes do estudo

A partir do Plano de Trabalho proposto junto à Fundação de Apoio a Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), no Projeto de Pesquisa do Mestrado, o questionário seria aplicado em número entre 50 a 100 professores de Educação Física.

O critério de inclusão estipulado foi que poderiam responder ao questionário os professores de Educação Física da Rede Estadual do Ensino Fundamental (5ª série/6º ano a 8ª série/9º ano) e Ensino Médio, que no ano de 2010 estavam ministrando aulas para um ou mais alunos com deficiência, independentemente do tipo de deficiência.

Por meio de um mapeamento realizado na cidade de Marília – SP chegou-se ao número de 21 professores de Educação Física que atendiam ao critério de inclusão e aceitaram responder ao questionário. Todavia, este número não era suficiente diante do proposto. Desta forma, o território de aplicação do questionário foi ampliado, sendo que os professores das cidades de Assis, Bauru e Presidente Prudente também participaram da pesquisa, além de professores de Educação Física que a pesquisadora teve a oportunidade de conhecer quando participou dos seguintes eventos: Simpósio SESC de Atividade Física Adaptada realizado na cidade de São Carlos, Congresso Brasileiro de Educação Física, Esporte e Lazer realizado na cidade de Presidente Prudente, o e Congresso Brasileiro de Educação Especial realizado na cidade de São Carlos, todos no ano de 2010.

Ao todo, 65 professores de Educação Física responderam ao questionário, sendo dois da cidade de Assis, oito de Bauru, 21 da Diretoria de Ensino – Regional de Marília, 19 de

Presidente Prudente, e 16 professores oriundos dos contatos realizados em congressos. Deste total, 43 eram do sexo feminino e 22 do sexo masculino.

Na Tabela 1 estão expostos os dados referentes à faixa etária dos professores participantes:

Tabela 1 – Faixa etária dos 65 professores de Educação Física participantes da pesquisa.

Faixa etária	n
20 – 30	15
31 – 40	14
41 – 50	28
41 – 60	7
Mais de 61	1

A Tabela 2 apresenta as informações quanto ao ano de conclusão da graduação em Educação Física:

Tabela 2 – Ano de conclusão da graduação.

Ano	n
1970 – 1980	1
1981 – 1990	30
1991 – 2000	15
2001 – 2009	19

A Tabela 3 informa sobre o tempo de atuação como docente (Magistério) dos 65 professores participantes:

Tabela 3 – Tempo de Magistério.

Anos	n
Em branco	4
1 – 5	18
6 – 10	10
11 – 15	8
16 – 20	8
21 – 25	10
Mais de 26	7

A Tabela 4 contém os dados do tempo de experiência com alunos com deficiência no Ensino Regular:

Tabela 4 - Tempo de experiência com alunos com deficiência no Ensino Regular.

Anos	n
Em branco	21
1 – 5	33
6 – 10	4
11 – 15	3
16 – 20	1
21 – 25	2
Mais de 26	1

Especificamente em relação à Pós-graduação, nove professores deixaram a alternativa em branco, 20 possuíam, e 36 que não possuíam Pós-graduação. Quanto aos professores que indicaram possuir uma Pós-graduação, foram mencionados nove cursos Lato-sensu: 1) Avaliação de ensino e de aprendizagem; 2) Educação Especial; 3) Educação Física Escolar; 4) Fisiologia do esforço; 5) Ginástica; 6) Métodos e práticas para o ensino do deficiente; 7) Psicopedagogia; 8) Psicomotricidade, e 9) Treinamento físico e desportivo, e um curso Stricto-sensu: 1) Mestrado em Educação.

Ainda com relação às características dos professores participantes, havia no questionário uma pergunta referente a ministrar aulas de Educação Física para alunos com qual tipo de deficiência. Cabe aqui explicar que um mesmo professor poderia ministrar aulas para vários alunos com deficiência, sendo todos os alunos com a mesma deficiência, ou então, cada um destes alunos com um tipo de deficiência.

A esse respeito, foram identificadas cinco categorias de resposta: 1) alunos sem diagnóstico; 2) alunos com DA, DF, DI e DV; 3) apenas um tipo de deficiência; 4) dois tipos de deficiência, e 5) três tipos de deficiência.

Ao todo, quatro professores ministravam aulas para alunos sem diagnóstico, e três professores ministravam aulas para alunos com DA, DF, DI e DV.

A Tabela 5 apresenta a quantidade de professores que ministravam aulas para apenas um tipo de deficiência, e qual a deficiência:

Tabela 5 – Professores que ministravam aulas para um tipo de deficiência.

Deficiência	n
DA	4
DF	12
DI	6
DV	1
Total	23

Na Tabela 6 estão os dados sobre a quantidade de professores que ministravam aulas para dois tipos de deficiência, e quais as deficiências:

Tabela 6 – Professores que ministravam aulas para dois tipos de deficiência.

Deficiências	n
DA e DF	2
DA e DI	3
DA e DV	3
DF e DI	13
DF e DV	3
DI e DV	1
Total	25

Na Tabela 7 estão expostas as informações sobre quantidade de professores que ministravam aulas para três tipos de deficiência, e quais as deficiências:

Tabela 7 – Professores que ministravam aulas para três tipos de deficiência.

Deficiências	n
DA, DF e DI	5
DA, DF e DV	2
DA, DI e DV	1
DF, DI e DV	2
Total	10

5.3.2 Elaboração do questionário

A construção de um instrumento, de acordo com Pasquali (1998), contempla três procedimentos: 1) o teórico, que se refere à fundamentação teórica sobre o construto para o qual se quer elaborar um instrumento de medida; 2) o empírico ou experimental, que consiste nas etapas e técnicas de aplicação do instrumento piloto, bem como a coleta de informações que possam avaliar as propriedades do instrumento, e 3) o analítico ou estatístico, que determina as análises estatísticas.

Tendo como base os procedimentos de Pasquali (1998), a elaboração do questionário, da referente pesquisa, compreendeu cinco etapas: 1) a redação dos enunciados e elaboração da primeira versão do questionário; 2) a análise de conteúdo por um grupo de juízes; 3) a reformulação dos enunciados e elaboração da segunda versão; 4) teste de clareza, e 5) a elaboração da terceira versão.

5.3.2.1 Redação dos enunciados e elaboração da primeira versão do questionário

Ao elaborar um questionário, é preciso, inicialmente, definir a partir de qual informação, os enunciados que compõem este instrumento, serão redigidos. São várias as fontes de consulta para a redação de um enunciado, como a coleta de definições em dicionários; a redação de conceitos por pessoas abalizadas; a pesquisa bibliográfica, e a entrevista (PASQUALI, 1998; BUNCHAFT; CAVAS, 2002).

Definiu-se que o universo de conteúdo, necessário à elaboração do questionário desta pesquisa, constituir-se-ia a partir dos dados informados pelos seis professores de Educação Física entrevistados no Estudo 1.

Cabe aqui definir o termo enunciado, uma vez que o seu uso será recorrente nesta seção. O enunciado não é apenas uma frase ou um aglomerado de frases, mas, é um conjunto de ideias que, em contexto, dão sentido ao discurso. Para que uma frase seja um enunciado, deve haver um sentido, e possuir significação para os interlocutores (FIORIN, 2001). O enunciado tende a ser produzido dentro de um contexto, para que seu sentido tenha uma relação de significação entre as pessoas (BAKHTIN, 1997).

Os enunciados são compostos por três elementos: 1) os objetos de atitude, que podem ser pessoas, ideias, coisas, entre outros, sob os quais recaem a avaliação; 2) os termos avaliativos, que são os predicados ou comentários que qualificam o objeto, e 3) os conectores verbais, que ligam no enunciado, o objeto de atitude e os termos avaliativos (OSGOOD, 1959 apud BARDIN, 2000). Desta forma, um enunciado possui: um ator, uma ação, e um complemento.

A redação dos enunciados seguiu seis critérios:

- 1) Ser afirmativo: dizer aquilo que é, e não aquilo que não é;
- 2) Ser exato: dizer exatamente o que é necessário ser dito;
- 3) Usar uma linguagem compreensível para as pessoas que iram fazer a leitura;
- 4) Usar frases curtas e que contenham uma só ideia;
- 5) Evitar frases ambíguas, irrelevantes ou radicais;
- 6) Evitar frases factuais (BUNCHAFT; CAVAS, 2002).

Uma vez que o objetivo desta pesquisa foi identificar como os professores de Educação Física, que tinham alunos com deficiência regularmente matriculados, concebiam sua prática escolar em relação à inclusão, os enunciados do questionário deveriam, um a um, refletir concepções sobre a temática. Para isso, a formulação das concepções em enunciados

seguiu quatro etapas, que foram extraídas dos dados das entrevistas:

- 1) Realização de leituras flutuantes das seis transcrições das entrevistas;
- 2) Seleção dos exemplares de fala, os quais expressavam concordância com o objetivo da pesquisa, podendo ser uma resposta direta há uma pergunta do roteiro, ou uma informação complementar ofertada pelo participante, durante a entrevista;
- 3) Agrupamento dos exemplares de fala, selecionados, por afinidade do assunto abordado, por exemplo: todos os exemplares sobre o aluno com deficiência foram agrupados, os exemplares sobre participação do aluno com deficiência nas aulas práticas formaram outro grupo, assim por diante;
- 4) Reestruturação de cada grupo de exemplares de fala, de modo que fossem redigidos um ou mais enunciados que expusessem a concepção que estes exemplares de fala refletiam.

A seguir, um organograma que exemplifica a quarta etapa, em que os exemplares de fala das entrevistas do Estudo 1, originaram um ou mais enunciados sobre a concepção que refletiam.

Enunciado: Dentre todas as disciplinas do currículo escolar, a Educação Física é a que tem mais facilidade em trabalhar com alunos com deficiência.

Exemplar de fala 1: [...] de todas as disciplinas eu acho (+) no::ssa eu imagino as outras como deve ser/ porque ((rápido)) a nossa” É PRÁTICA (+) você vai” ((rápido)) você mo::stra” ((rápido)) você/ e ele pega” (+) é gostoso” é um lúdi::co” (+) agora você imagina uma disciplina comum (P1).

Exemplar de fala 2: [...] porque na verdade é:: (+) a aula de Educação Física (+) é mais recreativa né então (+) eles ficam mais a vontade né (P4).

Figura 1 – Redação do enunciado a partir de exemplares de fala.

Ao todo foram redigidos 52 enunciados que refletem a concepção dos seis professores entrevistados. Estes enunciados foram divididos em dois domínios, que condizem com dois temas identificados nos relatos dos professores no Estudo 1, são eles: 1) inclusão, e 2) prática escolar.

O terceiro tema, formação acadêmica e continuada, identificado no Estudo 1, não

se consolidou como um domínio, uma vez que os enunciados referentes as concepções sobre a formação acadêmica e continuada foram englobados no domínio inclusão.

A primeira versão do questionário ficou composta por 52 enunciados, distribuídos como exemplificado no organograma a seguir:

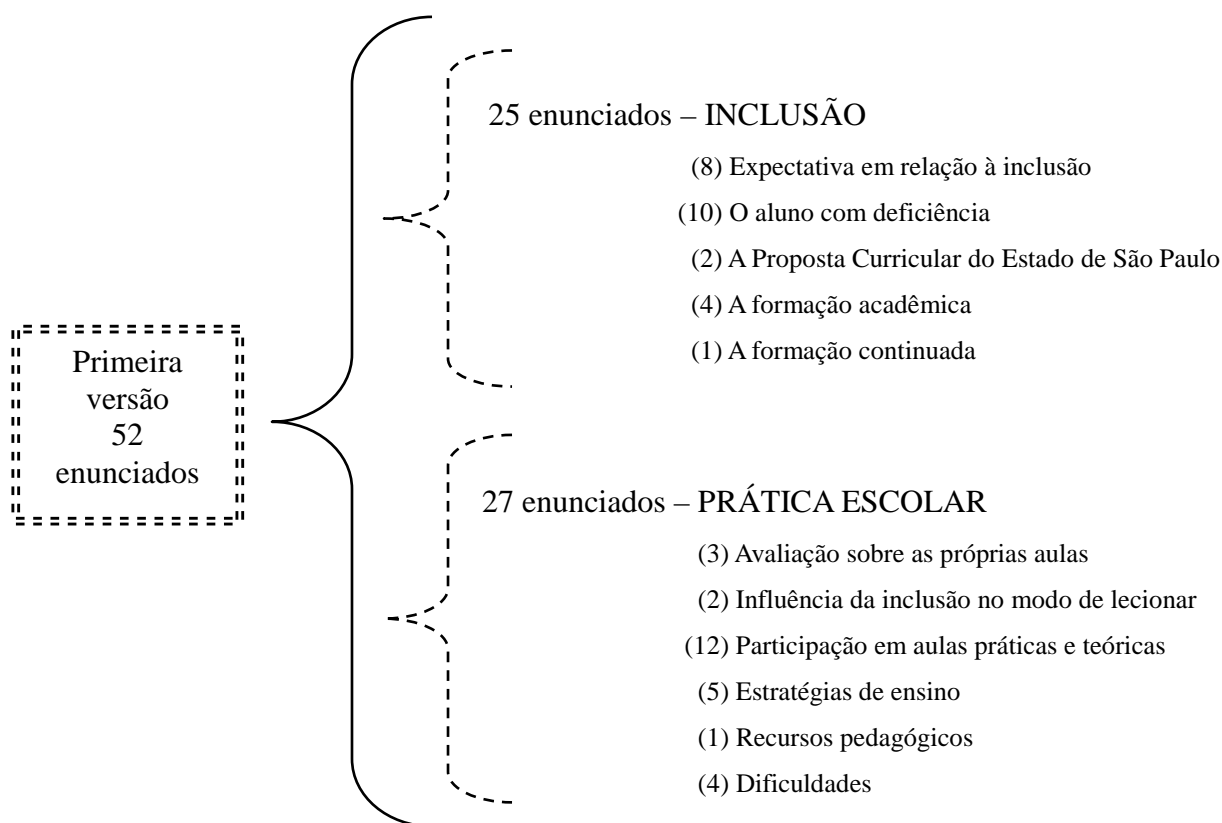


Figura 2 - Distribuição dos 52 enunciados, da primeira versão, em dois domínios.

5.3.2.2 Análise de conteúdo por um grupo de juízes

A primeira versão do questionário foi enviada a um grupo de sete juízes para que fosse realizada a análise de conteúdo do material (PASQUALI, 1998; BUNCHAFT; CAVAS, 2002). Os juízes eram membros do grupo de pesquisa “Deficiências físicas e sensoriais” da Unesp, campus de Marília – SP, e desenvolviam pesquisa na área de Educação Especial. Formou-se um grupo multidisciplinar de *experts*, uma vez que foram selecionados profissionais de Educação Física, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Informática, Pedagogia, Psicologia e Terapia Ocupacional.

Cada um dos sete juízes recebeu um protocolo de avaliação dos enunciados do questionário, o qual era composto por instruções de preenchimento e pelos 52 enunciados. Solicitou-se ao grupo de juízes que analisassem se cada um dos enunciados refletia uma

concepção sobre a inclusão do aluno com deficiência nas aulas de Educação Física. Os juízes não deveriam concordar ou discordar de cada enunciado, mas, analisar se eles refletiam uma concepção sobre o tema abordado na pesquisa.

Para cada um dos 52 enunciados, foram estabelecidas alternativas de respostas, para que os juízes pudessem realizar a análise. A seguir, é apresentado um exemplo que ilustra o protocolo entregue ao grupo de juízes:

O aluno com deficiência participa das aulas práticas quando há um grupo de referência, de alunos, com o qual ele se identifica.

() O enunciado reflete uma concepção

() O enunciado não reflete uma concepção. Sugiro a reformulação:

5.3.2.3 Reformulação dos enunciados e elaboração da segunda versão

A partir das avaliações e sugestões efetuadas pelo grupo de juízes, foram realizadas as reformulações necessárias, seja adequando ou reordenando os enunciados.

Em síntese, as sugestões dos juízes compreenderam: 1) readequação dos enunciados, sendo que dois os mais enunciados que refletiam a mesma concepção poderiam ser reescritos permanecendo apenas um; 2) correção dos tempos verbais das frases, evitando o uso de verbos no passado e priorizando verbos no presente, e 3) não separação dos enunciados para aulas práticas e teóricas, sendo que na existência de enunciados idênticos, mas um para a aula prática e outro para a aula teórica, deveria haver a reescrita permanecendo apenas um.

Em relação à terceira sugestão feita pelo grupo de juízes, sobre unir os enunciados que se referiam às aulas teóricas aos enunciados específicos sobre as aulas práticas, e reescrever apenas um enunciado, optou-se por manter os enunciados específicos da aula prática e enunciados específicos da aula teórica. A justificativa está nas informações identificadas nos relatos dos seis professores entrevistados no Estudo 1, uma vez que os próprios professores fazem esta divisão, separando o que acontece em uma aula prática, do que acontece em aula teórica. Assim, para que o instrumento possa ser fiel às informações relatadas, procedeu-se pela elaboração de enunciados específicos para as aulas teóricas e para as aulas práticas.

Manteve-se a distribuição dos enunciados em dois Domínios (Inclusão e Prática escolar), assim como previsto na primeira versão. Porém, dentro de cada Domínio, os enunciados foram agrupados em blocos temáticos, seguindo o quadro de análise sobre as

concepções dos professores participantes do Estudo 1.⁶

De posse da nova redação e organização dos enunciados, como sugerido pelos juízes, houve uma comparação entre esses e as concepções identificadas e descritas no Estudo 1. O objetivo foi identificar se todas as concepções identificadas no Estudo 1 estavam contempladas no questionário do Estudo 2. Após a comparação, houve a necessidade de acrescentar dois enunciados, um referente aos recursos pedagógicos, e outro em relação à Educação Física, sendo que a primeira versão do questionário não contemplou um enunciado específico sobre a Educação Física em relação à inclusão. Além disso, na primeira versão havia, no Domínio Prática escolar, quatro enunciados sobre as dificuldades. Na segunda versão, esses enunciados foram acoplados ao Domínio Inclusão, em expectativas em relação à inclusão.

A segunda versão do questionário foi composta por 38 enunciados distribuídos em dois Domínios, Inclusão e Prática escolar. A seguir, um organograma que exemplifica a organização e a quantidade de enunciados por Domínio:

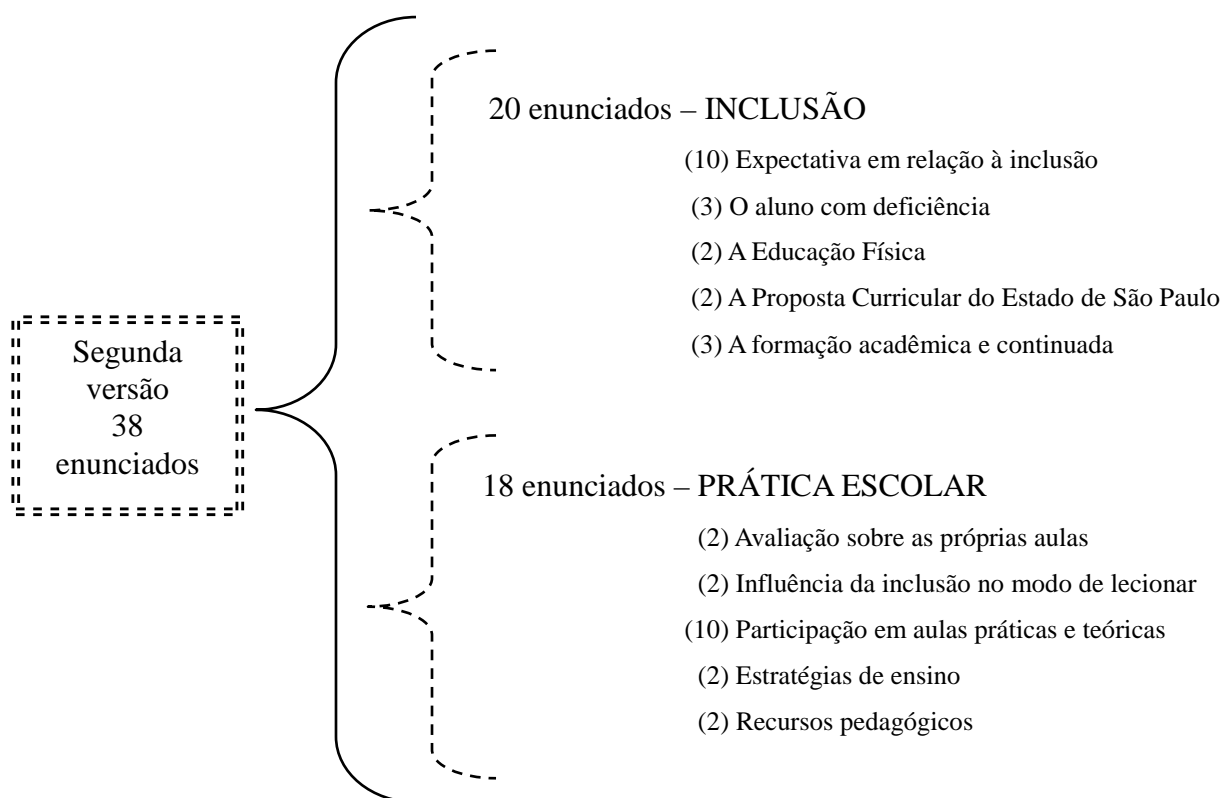


Figura 3 - Distribuição dos 38 enunciados, da segunda versão, em dois domínios.

⁶ Ver página 39.

Para finalizar a segunda versão do questionário, foram elaboradas alternativas de respostas para cada enunciado. Para os enunciados do Domínio Inclusão foram criadas duas alternativas de resposta, sendo que poderia assinalar apenas uma:

- Concordo
- Discordo.

Para os enunciados do Domínio Prática escolar foram criadas seis alternativas, isso porque, ao referir-se à prática, é preciso que as alternativas ofereçam respostas específicas sobre os tipos de deficiência, e poderiam ser assinaladas mais de uma alternativa. As alternativas eram:

- Concordo, para todas as deficiências;
- Concordo, para o aluno com deficiência auditiva;
- Concordo, para o aluno com deficiência física;
- Concordo, para o aluno com deficiência intelectual;
- Concordo, para o aluno com deficiência visual;
- Discordo.

5.3.2.4 Teste de clareza

A segunda versão do questionário foi aplicada, tendo como objetivo avaliar a clareza e o entendimento dos 38 enunciados (PASQUALI, 1998). Os participantes foram 17 professores de Educação Física, alunos de um curso de especialização em Educação Física, sendo que seis alunos estavam na especialização em Atividade Motora para Grupos Especiais; nove alunos em Fisiologia do Exercício e dois em Ortopedia Clínica e Desportiva. A aplicação do questionário ocorreu durante uma disciplina comum às três áreas de especialização, em que os 17 alunos estavam presentes.

Para avaliar a clareza dos enunciados, as alternativas foram descritas como segue o exemplo:

- 1) O aluno com deficiência precisa estar matriculado no Ensino Regular, mas, também deve frequentar o Ensino Especial.
- Concordo
 - Discordo
 - Não entendi o enunciado. Justificativa:

Inicialmente, a pesquisadora entregou o material para os 17 alunos e, em seguida, forneceu as instruções oralmente, assim como descritas na folha inicial do questionário. Foi

salientando que eles deveriam ler cada um dos enunciados e assinalar a alternativa que melhor expressasse a opinião deles sobre a ideia transmitida.

O tempo de preenchimento dos 17 questionários foi cronometrado e anotou-se o tempo em três momentos: do primeiro questionário entregue, do oitavo questionário (número intermediário) e do último questionário entregue (décimo sétimo questionário). Assim, tem-se que: 1) o primeiro questionário foi entregue após 12 minutos do início; 2) o oitavo questionário foi entregue com 20 minutos de preenchimento, e 3) o último questionário foi entregue após quarenta minutos do início do preenchimento. O tempo médio de preenchimento (20 minutos) será utilizado para informar os professores de Educação Física que irão preencher a versão final, sobre o tempo estimado que eles levarão para preencher o instrumento.

5.3.2.5 Elaboração da terceira versão

As respostas fornecidas pelo grupo de 17 professores de Educação Física foram analisadas, e duas situações foram identificadas: 1) não entendimento de dois enunciados, devido às palavras utilizadas, e 2) sugestões para que sete enunciados, que tinham apenas as alternativas concordo e discordo, passassem a ser compostas por alternativas específicas sobre as deficiências.

Com relação aos enunciados que não foram entendidos, a pesquisadora providenciou uma nova redação, de modo que a palavra que estava causando dúvida foi alterada, permitindo assim um entendimento da ideia do enunciado.

Quanto a ampliação de alternativas de respostas dos sete enunciados mencionados pelos professores, optou-se por alterar tais enunciados para o Domínio Prática escolar, que já continham alternativas específicas sobre o tipo de deficiência.

Após as adequações supracitadas, a pesquisadora e o orientador realizaram uma nova análise dos 38 enunciados, com o objetivo de manter no questionário apenas os enunciados que de fato se referiam à Educação Física diante da inclusão do aluno com deficiência. Em decorrência desta análise, houve a eliminação de 17 enunciados, uma vez que não eram pertinentes ao fenômeno estudado.

A análise realizada pela pesquisadora e orientador teve como outro resultado, a necessidade de reestruturar os Domínios dos enunciados, sendo que enunciados, que antes compreendiam dois Domínios (Inclusão e Prática escolar), foram arrolados em seis Domínios.

Constituiu-se então a terceira versão do questionário (Apêndice C), composta por

21 enunciados, divididos em seis Domínios: 1) Inclusão, 2) Formação, 3) Aulas práticas, 4) Aulas teóricas, 5) Estratégias de ensino e Recursos pedagógicos, e 6) Proposta Curricular do Estado de São Paulo. A página inicial do questionário contém os objetivos da pesquisa, o tempo estimado de preenchimento (de 10 a 15 minutos, isso porque no Teste de clareza o tempo médio para preenchimento de 38 questões foi de 20 minutos, como na terceira versão há 21 enunciados estimou-se um tempo menor), e agradecimentos. A seguir é apresentado um organograma que exemplifica a organização e a quantidade de enunciados por Domínio:

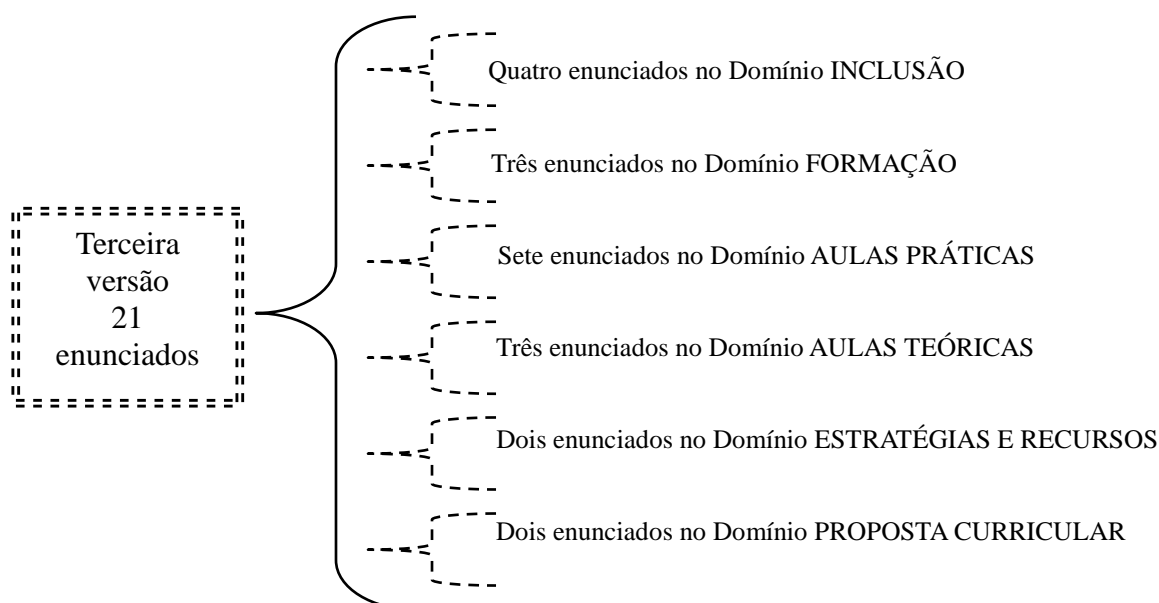


Figura 4 - Distribuição dos 21 enunciados, da terceira versão, em seis Domínios.

Cabe aqui especificar quais enunciados compõem cada um dos seis Domínios:

- 1) No Domínio Inclusão estão os enunciados números 1, 2, 3 e 7;
- 2) No Domínio Formação estão os enunciados 4, 5 e 6;
- 3) No Domínio Aulas Práticas estão os enunciados 8, 9, 10, 11, 12, 13 e 14;
- 4) No Domínio Aulas Teóricas estão os enunciados 15, 16 e 17;
- 5) No Domínio Estratégias de ensino e Recursos Pedagógicos estão os enunciados 18 e 19;
- 6) No Domínio Proposta Curricular estão os enunciados 20 e 21.

Para os enunciados 1, 2 e 3 do Domínio Inclusão, e os enunciados 4, 5 e 6 do Domínio Formação foram estipuladas as seguintes alternativas de respostas:

- () Concordo;
- () Discordo.

O enunciado 7 do Domínio Inclusão, que tem por objetivo identificar a deficiência mais difícil de incluir, possui as alternativas:

- O aluno com deficiência AUDITIVA;
- O aluno com deficiência FÍSICA;
- O aluno com deficiência INTELECTUAL;
- O aluno com deficiência VISUAL;
- O aluno com deficiência SOCIAL (indisciplina).

Para todos os enunciados dos Domínios Aulas Práticas, Aulas Teóricas, e Estratégias de ensino e Recursos Pedagógicos, as alternativas são as mesmas criadas para a segunda versão do questionário:

- Concordo, para todas as deficiências;
- Concordo, para o aluno com deficiência auditiva;
- Concordo, para o aluno com deficiência física;
- Concordo, para o aluno com deficiência intelectual;
- Concordo, para o aluno com deficiência visual;
- Discordo.

Para os enunciados do Domínio Proposta Curricular foram estipulados as alternativas:

- Concordo;
- Discordo
- Não conheço a Proposta Curricular do Estado de São Paulo.

Esta última alternativa foi elaborada pelo fato de que a Proposta Curricular do Estado de São Paulo é uma realidade apenas do Estado de São Paulo. Como se almeja, um estudo futuro, a aplicação da terceira versão do questionário em diferentes regiões do País, esta alternativa tornar-se-á desnecessária.

5.3.3 Aplicação do instrumento

A aplicação do questionário ocorreu durante todo o mês de Novembro de 2010. Com relação à cidade de Marília, a aplicação foi de modo individual, com visitas em cada uma das escolas da Rede Estadual do Ensino Fundamental (5ª série/ 6º ano a 8ª série/ 9º ano)

e Ensino Médio da cidade. Inicialmente, a pesquisadora informava o motivo da visita e os objetivos da pesquisa ao responsável pela direção ou coordenação da escola, em seguida, fornecia as mesmas explicações aos professores de Educação Física. O questionário era entregue em mãos para cada um dos professores e, em dia e hora marcada, a pesquisadora retornava à escola para retirar o questionário preenchido. Houve ainda uma aplicação em grupo durante um evento coordenado pela Professora Coordenadora da Oficina Pedagógica (PCOP) de Educação Física da cidade, que reuniu um grupo de professores da Rede Estadual, que pertencia à Diretoria de Ensino – Regional de Marília, que engloba várias cidades da região.

Para os questionários advindos das cidades de Bauru e Presidente Prudente, houve aplicação em grupo, em cada uma das cidades. A Professora Coordenadora da Oficina Pedagógica (PCOP) de Educação Física de cada cidade informou dia, hora e local em que haveria o encontro dos professores de Educação Física, e a pesquisadora compareceu em ambos. Nessas duas ocasiões, a pesquisadora, inicialmente, fez alguns esclarecimentos sobre a pesquisa, em seguida, os questionários eram entregues, e recolhidos após o preenchimento por todos os professores que aceitaram responder.

Para a cidade de Assis, a aplicação ocorreu via e-mail. A pesquisadora, em contato com a PCOP de Educação Física da cidade, encaminhou a ela o questionário, e este foi reencaminhado para os professores de Educação Física das escolas da Rede Estadual do Ensino Fundamental (5ª série/ 6º ano a 8ª série/ 9º ano) e Ensino Médio de Assis. A própria Professora Coordenadora da Oficina Pedagógica (PCOP) se encarregou de encaminhar para a pesquisadora, via e-mail, os questionários respondidos.

Concomitantemente às aplicações individuais na cidade de Marília e em grupo nas cidades de Bauru e Presidente Prudente, houve contato prévio, e envio do questionário, por e-mail, para os professores de Educação Física que a pesquisadora previamente conheceu quando participou do Simpósio SESC de Atividade Física Adaptada, realizado em São Carlos, Congresso Brasileiro de Educação Física, Esporte e Lazer, realizado em Presidente Prudente, e Congresso Brasileiro de Educação Especial, realizado em São Carlos, todos no ano de 2010.

5.3.4 Análise estatística descritiva

Para proceder à análise dos dados foi necessário, primeiramente, tabular os dados dos 65 questionários em uma planilha do Microsoft Excel. Para tanto, os 21 enunciados foram dispostos na “coluna B” da planilha, divididos entre os seis Domínios, sendo que cada

enunciado ocupou uma linha, e as alternativas de respostas na “coluna C” da planilha. As colunas da planilha foram numeradas de um a 65, representando cada um dos questionários, que também foram numerados, a mão, de um a 65.

A transposição dos dados do questionário para a planilha é uma etapa em que, a alternativa que o professor preencheu no questionário é preenchida, respectivamente, na planilha Excel, com o número “1”, fez-se isso para todos os enunciados e todos os questionários. Ao final do preenchimento aplicou-se a fórmula da Soma (Σ), para chegar ao número total de pessoas que optaram pela mesma alternativa.

A figura a seguir representa um *print screen* da planilha Excel em que os dados foram tabulados:

	A	B	C	BD	BE	BF	BG	BH	BI	BJ	BK	BL	BM	BN	BO	BP	BQ		
1				53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	Σ		
3	INCLUSÃO	Enunciado 1	concordo	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	50		
4			discordo			1												15	
5			em branco																
7		Enunciado 2	concordo		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1			1	47	
8			discordo	1											1	1		18	
9			em branco																
11		Enunciado 3	concordo			1			1								1	23	
12			discordo	1	1		1	1		1	1	1	1	1	1	1		41	
13			em branco															1	
15		Enunciado 7	d.a.											1		1		10	
16			d.f.															14	
17			d.i.															24	
18			d.v.						1		1			1		1		1	12
19			d.s.	1		1	1	1		1									5
20			em branco				1						1						
22		FORMAÇÃO	Enunciado 4	concordo	1			1		1			1			1	1	27	
23				discordo		1	1			1		1				1	1		35
24				em branco									1						3
26			Enunciado 5	concordo	1			1		1	1	1	1			1	1	1	51
27				discordo		1	1			1									12
28	em branco												1					2	
30	Enunciado 6		concordo	1	1	1	1	1				1				1	1	53	
31			discordo							1	1				1			10	
32			em branco									1			1			2	
34	Enunciado 8	C todas	1	1		1		1	1						1	1	32		
35		C d.a.															12		
36		C d.f.											1	1			8		
37		C d.i.															2		
38		C d.v.							1								2		
39		D				1						1					13		
40		em branco										1					2		

Figura 5 – *Print screen* da planilha Excel em que os dados dos questionários foram tabulados.

Após a tabulação dos dados e aplicação da fórmula da Soma (Σ), os valores brutos foram organizados em tabelas para, assim, proceder à análise estatística descritiva.

Os dados foram analisados e discutidos de acordo com cada um dos seis Domínios os quais os enunciados foram distribuídos, sendo eles: 1) Inclusão; 2) Formação; 3) Aulas

Práticas; 4) Aulas Teóricas; 5) Estratégias de ensino e Recursos Pedagógicos, e 6) Proposta Curricular do Estado de São Paulo.

5.4 RESULTADOS

Os resultados são apresentados a partir dos seis Domínios abordados pelos 21 enunciados do questionário. São eles: 1) Inclusão; 2) Formação; 3) Aulas Práticas; 4) Aulas Teóricas; 5) Estratégias de Ensino e Recursos Pedagógicos, e 6) Proposta Curricular do Estado de São Paulo.

5.4.1 Inclusão

O Domínio Inclusão, representado por quatro enunciados, é discutido a partir dos dados presentes nas Tabelas 8 e 9.

Na Tabela 8, estão expostos os enunciados que se referem à concepção de uma aula de Educação Física inclusiva, e a concepção sobre a disciplina Educação Física diante da inclusão do aluno com deficiência.

Tabela 8 – Concepção sobre uma aula de Educação Física inclusiva e a concepção sobre a Educação Física diante da inclusão do aluno com deficiência.

Enunciados/concordância	Concordo	Discordo	Em branco
A aula de Educação Física é inclusiva quando o aluno com deficiência é tratado como igual aos demais alunos.	50	15	0
A aula de Educação Física é inclusiva quando o aluno com deficiência participa das mesmas atividades que os alunos sem deficiência.	47	18	0
Dentre todas as disciplinas do currículo escolar, a Educação Física é a que têm mais facilidade em trabalhar com alunos com deficiência.	23	41	1

No primeiro enunciado da Tabela 8, tem-se a concepção de que, a aula de Educação Física é inclusiva, quando o aluno com deficiência é tratado como igual aos demais alunos. A maioria expressiva dos professores participantes concebeu que, a partir do momento em que aluno com e sem deficiência são igualados, tem-se uma aula de Educação Física Inclusiva. Mesmo assim, é importante destacar, que 15 professores não concordaram com a concepção, sendo que para estes professores há outras condições para que a aula de Educação Física seja inclusiva, que se diferem do fato de tratar o aluno com deficiência como igual aos demais.

Com relação ao segundo enunciado, que reflete a concepção de que, a aula de Educação Física é inclusiva quando o aluno com deficiência participa das mesmas atividades que os alunos sem deficiência, os resultados revelam que a maioria dos professores concordou que ter alunos com e sem deficiência participando da mesma atividade é o que caracteriza uma aula de Educação Física como inclusiva. Porém, para 18 professores, a participação do aluno com deficiência nas mesmas atividades que o aluno sem deficiência, não parece ser o que caracteriza a aula como inclusiva.

Há um vínculo estreito entre as duas concepções anteriormente apresentadas e discutidas, isto porque ambas as concepções abordam a questão do que caracteriza a aula de Educação Física como inclusiva: tratar o aluno com deficiência como igual aos demais (primeira concepção), ou alunos com e sem deficiência participando das mesmas atividades (segunda concepção). A partir dos dados da Tabela 8, a maioria dos professores participantes concordou com as duas concepções, o que ocasionou no surgimento de uma nova concepção: a aula de Educação Física é inclusiva quando o aluno com deficiência é tratado como igual aos demais, e também participa das mesmas atividades que os alunos sem deficiência.

Surge assim, a seguinte indagação: é possível considerar o aluno com deficiência como igual ao aluno sem deficiência, ou seja, desconsiderar a deficiência e minimizar as características individuais desse aluno, e mesmo assim ter condições suficientes para que o aluno com deficiência participe das mesmas atividades que os alunos sem deficiência? Para a maioria dos professores participantes, sim.

Com relação a esse assunto, Vargas (2010) destaca que as pessoas são, pensam, agem e sentem de modo diferente, deste modo, não há como igualar as pessoas, suas características, necessidades e potencialidades, pois, o que “serve” para alguns, pode não ser útil para todos.

Ao igualar alunos com e sem deficiência estimula-se a crença de que todos os alunos se desenvolvem cognitiva, afetiva, física e socialmente do mesmo modo, ao mesmo tempo e ritmo. Com isso, alguns alunos podem ser subestimados, enquanto outros podem ser supervalorizados. Quando todos os alunos são tratados como iguais, cria-se uma situação ilusória e deficitária, pois o planejamento de aula tende a ser feito para o aluno que realiza todas as atividades de modo exemplar, não sendo específico e direcionado aos reais alunos da classe.

Para Nóvoa (2004) a escola não pode ser igual para todas as crianças. O autor destaca que é preciso construir percursos escolares diferenciados, no quadro de uma “escola comum”, ou seja, respeitar os estilos de aprendizagem, as limitações e promover as

potencialidades de cada aluno.

Há também, na Tabela 8, o terceiro enunciado que reflete a concepção de que dentre todas as disciplinas do currículo escolar, a Educação Física é a que tem mais facilidade em trabalhar com o aluno com deficiência. Os resultados indicam que, para a maioria dos professores, a Educação Física não é a disciplina que trabalha com mais facilidade diante da inclusão do aluno com deficiência.

Sobre essa questão, os autores Cidade e Freitas (2002) e Rodrigues (2006) apresentam algumas características da disciplina Educação Física Escolar que a aproximam do conceito de inclusão, justamente por ser uma área importante de adaptação, por permitir uma ampla participação de crianças em atividades físicas, mesmo as que evidenciem dificuldades, adequando as tarefas às possibilidades de cada aluno, sendo um campo privilegiado de experimentação, inovação e melhoria da qualidade pedagógica da escola.

Na Tabela 9, está exposto o enunciado que reflete a concepção do aluno com deficiência mais difícil de incluir nas aulas de Educação Física.

Tabela 9 – Concepção sobre o aluno com deficiência mais difícil de incluir nas aulas de Educação Física.
Dentre os alunos com deficiência, o aluno mais difícil de incluir nas aulas de Educação Física é

DA	0
DF	10
DI	14
DV	24
DS (indisciplina)	12
Em branco	5

De acordo com os dados, para a maioria dos professores, o aluno com deficiência visual é o mais difícil de incluir nas aulas de Educação Física. Em segundo lugar, o aluno com deficiência intelectual; em terceiro lugar, o aluno com deficiência social (indisciplina); em quarto lugar, o aluno com deficiência física, e por último o aluno com deficiência auditiva.

Tais dados chamam a atenção por dois motivos. Primeiramente, pelo fato de a maioria dos professores ter concebido o aluno com deficiência visual como o mais difícil de incluir nas aulas de Educação Física, uma vez que a literatura tem uma leve tendência a apresentar os alunos com deficiência física como os mais difíceis de incluir, como é o caso do estudo realizado por Florence (2002), em que os resultados indicaram a deficiência física como a mais citada pelos professores como a mais difícil de trabalhar, e de Neves (2006), em que não houve um consenso, entre os participantes, sobre qual deficiência era mais fácil ou mais difícil de trabalhar, porém, houve mais dificuldade em descrever e tipificar a deficiência física.

Em segundo lugar, pelo fato de 12 professores terem concebido o aluno com deficiência social (indisciplina) como o mais difícil de incluir. Cabe aqui a explicação de que, a indisciplina não é caracterizada como uma deficiência, mas está relacionada ao comportamento inadequado, de um ou mais alunos, perante as regras estabelecidas, ou pela ausência de esclarecimento e acordos, entre pares, sobre tais regras. A indisciplina pode ser ainda uma questão de visão tradicional por parte dos professores, ou seja, a falta de compreensão e entendimento da cultura, vivências, hábitos e condições sociais de cada aluno, sendo que qualquer comportamento que infrinja aquilo que este professor acredita ser correto, ou que seja contrário ao que ele próprio vivencia e idealiza a respeito de seus alunos é caracterizado como indisciplina.

A nomenclatura aluno com deficiência social foi utilizada por um professor de Educação Física entrevistado no Estudo 1, e julgou-se pertinente utilizá-la na questão número sete do questionário, justamente para verificar se mais professores concebem a indisciplina como uma deficiência. Os resultados apresentados na Tabela 9 mostram que, para 12 professores, a indisciplina não somente é uma deficiência, mas, é a mais difícil de trabalhar. É importante ressaltar que, para estes professores, nenhum aluno com deficiência é tão difícil de incluir quanto um aluno indisciplinado.

Especificamente em relação ao Domínio Inclusão, prevaleceram as concepções de que: 1) a aula de Educação Física é inclusiva quando o aluno com deficiência é tratado como igual aos demais, e também, participa das mesmas atividades que os alunos sem deficiência; 2) a Educação Física não é a disciplina que trabalha com mais facilidade diante da inclusão do aluno com deficiência, e 3) o aluno com deficiência visual é o mais difícil de incluir nas aulas de Educação Física.

5.4.2 Formação

O Domínio Formação é discutido a partir dos três enunciados que o compõem, e que estão dispostos na Tabela 10.

Tabela 10 – Concepção sobre a formação para atuar diante da inclusão do aluno com deficiência nas aulas de Educação Física.

Enunciados/concordância	Concordo	Discordo	Em branco
O professor de Educação Física com formação acadêmica que contemplou a disciplina Educação Física Adaptada está capacitado para ministrar aulas para o aluno com deficiência.	27	35	3
O professor de Educação Física que participa de cursos ou capacitações profissionais nas áreas de Educação Física Adaptada e Inclusão Escolar está capacitado para ministrar aulas para o aluno com deficiência.	51	12	2
A experiência diária é o que possibilita ao professor de Educação Física encontrar a prática mais adequada para o aluno com deficiência.	53	10	2

O primeiro enunciado apresentado na Tabela 10 expõe a concepção de que o professor de Educação Física que teve em sua formação acadêmica a disciplina Educação Física Adaptada, é um professor que está capacitado para a inclusão do aluno com deficiência. A respeito desta concepção, a diferença entre o número de professores que concordaram e os professores que discordaram foi pequena, o que permite afirmar que não houve, por parte desses professores, o predomínio da concordância ou da discordância em relação a esta concepção.

As questões que envolvem a disciplina Educação Física Adaptada são recorrentes em pesquisas que se atêm a inclusão do aluno com deficiência nas aulas de Educação Física. Em suma, os professores alegam insegurança, medo, e o fato de não terem sido devidamente preparados, na Graduação, para trabalhar com alunos com deficiência (LAMASTER et al., 1998; NEVES, 2006).

Assim como foi descrito no capítulo da fundamentação teórica, a disciplina Educação Física Adaptada passou a fazer parte dos currículos universitários a partir de 1987 (CIDADE; FREITAS, 2002; DUARTE; LIMA, 2003) através da Resolução 3/87. Sendo assim, os professores com formação anterior ao ano de 1987 ficaram aquém deste conteúdo, durante o período de Graduação. Com relação ao ano de conclusão da Graduação dos professores participantes (Tabela 2, página 88) tem-se que 31 professores formaram-se entre os anos 1970 e 1990, e 34 professores concluíram a Graduação em Educação Física entre os anos 1991 e 2009. Não se pode afirmar que a partir de 1987 todas as graduações em Educação Física passaram a oferecer a referente disciplina, mas é possível inferir, a partir da Resolução 3/87 e por meio dos dados da Tabela 2 que, aproximadamente metade dos professores participantes não cursou a disciplina Educação Física Adaptada.

Não tendo como objetivo buscar respostas definitivas ou esgotar as possibilidades

de discussão, mas apenas instigar algumas reflexões, é possível questionar: será que os professores que não tiveram a disciplina Educação Física Adaptada são os mesmos professores que concordaram com a concepção, ou será que estes professores são os mesmos que discordaram da concepção? Outra indagação é: será que os professores que tiveram a disciplina são os mesmos professores que concordaram que o profissional que teve a disciplina está capacitado, ou será que os professores que tiveram a disciplina discordaram da concepção de que tal disciplina capacita para atuar diante da inclusão?

O segundo enunciado, da Tabela 10, reflete a concepção de que o professor de Educação Física que participa de cursos ou capacitações profissionais nas áreas de Educação Física Adaptada e Inclusão Escolar é um professor que está capacitado para ministrar aulas para alunos com deficiência. Os resultados demonstram que, para a maioria dos professores, o profissional que frequenta cursos ou capacitações nas áreas afins da inclusão, é um profissional capacitado para ministrar aulas para uma turma na qual há um aluno com deficiência. Dito em outras palavras, esta concepção está atrelada a ideia de que o curso oferece os subsídios necessários ao professor de Educação Física para ministrar aulas para alunos com deficiência. Diante do elevado número de professores que concordaram, tem-se esta concepção bastante definida entre os professores que responderam ao questionário.

O terceiro e último enunciado, do Domínio Formação, reflete a concepção de que é a experiência diária que possibilita ao professor de Educação Física conduzir uma prática adequada ao aluno com deficiência. Novamente, tem-se uma concepção bem definida entre os participantes, uma vez que a maioria dos professores, representada por 53 deles concordaram com a concepção de que a experiência diária é um fator influenciador no encontro de uma prática adequada ao aluno com deficiência que participa das aulas de Educação Física.

Em síntese, em relação ao Domínio Formação, para os professores que responderam ao questionário, está fortemente definida a concepção de que a participação em cursos ou capacitações profissionais, e a própria experiência diária são os elementos que tornam estes professores capacitados e com as aulas mais adequadas a uma turma em que há um aluno com deficiência. Com relação à disciplina Educação Física Adaptada, não houve uma diferenciação nos resultados.

5.4.3 Aulas práticas

O Domínio Aulas Práticas está representado, no questionário, por meio de sete enunciados referentes à participação do aluno com deficiência nas aulas práticas, todos

expostos na Tabela 11.

Tabela 11 - Concepção sobre a participação do aluno com deficiência nas aulas práticas.

Enunciados/concordância	Concordo Todas	Concordo DA	Concordo DF	Concordo DI	Concordo DV	Discordo	Em branco
A participação do aluno com deficiência, nas aulas práticas, ocorre tanto em atividades coletivas como em atividades de execução individual.	32	12	8	2	2	13	2
A participação do aluno com deficiência, nas aulas práticas, varia de acordo com o gênero: os meninos tendem a ser mais participativos do que as meninas.	19	0	2	1	1	42	1
A participação do aluno com deficiência, nas aulas práticas, acontece apenas em uma alternativa dentro do mesmo conteúdo, como fazer súmula do jogo, auxiliar o professor ou por meio de jogos de tabuleiro.	4	0	2	1	0	56	2
A participação do aluno com deficiência, nas aulas práticas, ocorre sempre com o auxílio de um colega da sala que o acompanha durante as atividades.	18	1	3	1	15	30	1
A participação do aluno com deficiência, nas aulas práticas, ocorre apenas na presença de um grupo de colegas com o qual ele se identifica.	17	0	1	2	2	45	0
A participação do aluno com deficiência, nas aulas práticas, é restringida pelo seu medo de executar corretamente as atividades.	23	0	4	3	4	36	0
Nas aulas práticas, o aluno com deficiência se isola, ele se autoexclui da participação.	13	0	4	4	1	43	1

É importante frisar que, no questionário, os enunciados do Domínio Aulas Práticas, possuíam seis alternativas de respostas, podendo, cada professor, optar por mais de uma, como, por exemplo, concordar com a concepção para dois diferentes tipos de deficiência. Por isso, quando somados, alguns resultados podem extrapolar o número de 65 professores, o que indicará que alguns professores assinalaram mais de uma opção.

A respeito do primeiro enunciado, este reflete a concepção de que a participação do aluno com deficiência, nas aulas práticas, ocorre tanto em atividades coletivas como em atividades de execução individual. Quando somadas, as concordâncias totalizaram 56 “concordo”, sendo maior do que os 13 “discordo”, o que demonstra que para a maioria dos professores, a participação do aluno com deficiência, nas aulas práticas, ocorre tanto nas atividades coletivas, como nas atividades de execução individual.

O segundo enunciado refere-se à concepção de que a participação do aluno com

deficiência, nas aulas práticas, varia de acordo com o gênero. A partir dos dados da Tabela 11, se somadas as concordâncias, tem-se 23 “concordo” e o “discordo” totalizou 42, demonstrando que para a maioria dos professores, a participação do aluno com deficiência não varia de acordo com o gênero, ou seja, os meninos não são mais participativos do que as meninas.

Quanto ao terceiro enunciado, tem-se a concepção de que a participação do aluno com deficiência, nas aulas práticas, acontece apenas em uma atividade alternativa, dentro do mesmo conteúdo. Os dados da Tabela 11 demonstram que todas as concordâncias, quando somadas, resultaram em sete “concordo”, em contrapartida foram 56 “discordo”. Por meio desse indicativo, tem-se que para a maioria dos professores que responderam ao questionário, a concepção vigente é que a participação do aluno com deficiência, nas aulas práticas, não acontece apenas em atividades alternativas, como fazer súmula de jogo ou por meio de jogos de tabuleiro. Esta mesma maioria parece indicar que o aluno com deficiência participa das atividades proposta para a turma.

Na sequência, o quarto enunciado reflete a concepção de que a participação do aluno com deficiência, nas aulas práticas, ocorre sempre com o auxílio de um colega de sala. Com relação a essa concepção foram 38 “concordo” e 30 “discordo”, e deste modo, não houve um predomínio da concordância ou da discordância. Diante da proximidade dos resultados não houve uma diferenciação da concepção por parte dos professores.

Especificamente em relação às concordâncias do quarto enunciado, diante dos dados da Tabela 11, é importante mencionar que dentre os quatro tipos de deficiência (auditiva, física, intelectual e visual), a deficiência visual foi a mais assinalada pelos professores, ou seja, para eles o aluno com deficiência visual é o que mais necessita de auxílio de um colega de sala durante a realização das atividades em aula. Este destaque para a deficiência visual pode estar relacionado a uma concepção, anteriormente discutida, que estes mesmos professores demonstraram: o aluno com deficiência visual é o mais difícil de incluir. Ao assumir que a participação do aluno com deficiência, nas aulas práticas, ocorre sempre condicionada à existência de um colega, é possível inferir que por algumas condições próprias da aula, este aluno não atingiu uma independência que o permita participar da aula sem o auxílio de um colega.

No quinto enunciado, há a concepção de que a participação do aluno com deficiência, nas aulas práticas, ocorre apenas na presença de um grupo de colegas com o qual ele se identifica. Os resultados da Tabela 11 indicam 22 concordâncias e 45 discordâncias, sendo que para a maioria dos professores, a participação do aluno com deficiência, nas aulas

práticas, não ocorre apenas na presença de um grupo de colegas com que o aluno com deficiência se identifica. Nota-se, a partir dos resultados, que o aluno com deficiência não tem preferência por pares, interagindo igualmente com todos os alunos da sala. Em decorrência, percebe-se que os alunos sem deficiência aceitam o aluno com deficiência nas atividades, sem demonstração de exclusão.

Para o sexto enunciado apresentado na Tabela 11, tem-se a concepção de que a participação do aluno com deficiência, nas aulas práticas, é restringida pelo medo de executar corretamente as atividades. Quando somados, o “concordo” totalizou 34, e o “discordo” 36. Diante da proximidade de concordâncias e discordâncias, os resultados indicam que não houve uma diferenciação, por parte dos professores, com relação a essa concepção.

A concepção do sexto enunciado poderia ser aplicada aos alunos com e sem deficiência, uma vez que, não são todos os alunos que se identificam com a disciplina e com os conteúdos da aula de Educação Física, independente de ser aluno com ou sem deficiência. O medo de executar corretamente uma atividade muitas vezes pode estar vinculado ao tipo de atividade. Especificamente em relação aos alunos com deficiência, Morley et al. (2005) identificaram nos relatos de professores de Educação Física, que as atividades individuais eram menos susceptíveis de apresentar obstáculos à inclusão, sendo mais indicadas do que as atividades coletivas, caracterizadas como competitivas.

O sétimo e último enunciado reflete a concepção de que nas aulas práticas, o aluno com deficiência se isola. Ao todo foram 22 “concordo” e 43 “discordo”. Deste modo, a partir dos resultados, prevaleceu a concepção de que, nas aulas práticas, o aluno com deficiência não se isola, e não se autoexclui da participação.

De acordo com os dados da Tabela 11, e mantendo o foco nas concepções do primeiro, quinto e sétimo enunciados, para os professores participantes do Estudo 2, o aluno com deficiência participa de todas as atividades de aula, sendo que o deficiente visual necessita estar sempre acompanhado de um colega de sala que o auxilia nas atividades; e participam independentemente do grupo de colegas com os quais devem realizar a atividade.

Em síntese, para o Domínio Aulas Práticas, de acordo com a maioria dos professores, prevaleceram as concepções de que: 1) todos os alunos com deficiência, independentemente do tipo, participam tanto das atividades coletivas como das atividades de execução individual; 2) a participação do aluno com deficiência não varia de acordo com o gênero, ou seja, os meninos não são mais participativos do que as meninas, independentemente do tipo de deficiência; 3) a participação do aluno com deficiência, nas aulas práticas, não acontece apenas em atividades alternativas; 4) a participação do aluno com

deficiência nas aulas práticas não ocorre apenas na presença de um grupo de colegas com que o aluno com deficiência se identifica, e 5) nas aulas práticas, o aluno com deficiência não se isola, e não se autoexclue da participação.

5.4.4 Aulas teóricas

O Domínio Aulas Teóricas está representado no questionário por meio de três enunciados referentes à participação do aluno com deficiência nas aulas práticas, todos expostos na Tabela 12.

Tabela 12 - Concepção sobre a participação do aluno com deficiência nas aulas teóricas.

Enunciados/ concordância	Concordo todas	Concordo DA	Concordo DF	Concordo DI	Concordo DV	Discordo	Em branco
A participação do aluno com deficiência, nas aulas teóricas, ocorre sempre com o auxílio de um colega de sala que o acompanha durante as atividades.	19	3	1	6	11	29	2
A participação do aluno com deficiência, nas aulas teóricas, é deficitária, isso porque ele tem dificuldade em acompanhar o ritmo da aula.	15	5	0	13	5	31	1
Nas aulas de Educação Física o aluno com deficiência participa apenas das aulas teóricas, sendo essa a única forma de participação em aula.	0	0	0	0	0	64	1

É importante frisar que, neste Domínio, assim como no Domínio Aulas Práticas, os enunciados possuíam seis alternativas de respostas, podendo, cada professor, optar por mais de uma.

O primeiro enunciado tem implícita a concepção de que a participação do aluno com deficiência, nas aulas teóricas, ocorre sempre com o auxílio de um colega que o acompanha durante as atividades. Os dados da Tabela 12 demonstram que, ao todo, foram 40 “concordo” e 29 “discordo”. A maioria dos professores apresentou a concepção de que a participação do aluno com deficiência, nas aulas teóricas, ocorre sempre com o auxílio de um

colega que o acompanha durante as atividades.

Cabe aqui retomar uma concepção discutida no Domínio Aulas Práticas, que é semelhante à concepção abordada pelo primeiro enunciado do Domínio Aulas Teóricas. Como apresentado anteriormente, no Domínio Aulas Práticas, um número maior de professores concordou com a concepção de que a participação do aluno com deficiência, nas aulas práticas, ocorre sempre na presença de um colega que o auxilia durante as atividades. No Domínio Aulas Teóricas prevaleceu a mesma concepção. Aproximando os resultados dos dois Domínios, tem-se que, para a maioria dos professores, a participação do aluno com deficiência, nas aulas práticas e nas aulas teóricas, ocorre sempre na presença de um colega de sala que o acompanha durante as atividades.

É oportuno chamar a atenção para o fato de que, tanto no Domínio Aulas Práticas, como no Domínio Aulas Teóricas, a deficiência visual, dentre os quatro tipos de deficiência, foi a mais assinalada pelos professores no que se refere à concepção em questão, indicando que a participação do aluno com deficiência visual, nas aulas práticas e teóricas, ocorre sempre com o auxílio de um colega de sala que o acompanha durante a realização das atividades. Há uma forte relação entre esta concepção e a concepção de aluno mais difícil de incluir nas aulas de Educação Física, apresentada na Tabela 9, sendo que para a maioria dos professores participantes, o aluno com deficiência visual é o mais difícil de incluir.

A partir dos resultados, comprova-se que para estes professores, o aluno com deficiência visual é o mais difícil de incluir, uma vez que os próprios professores conceberam que nas aulas práticas e nas aulas teóricas este aluno sempre necessita de acompanhamento de um colega, que o auxilia durante as atividades. Ao conceber tal fato, percebe-se que não é apenas o aluno com deficiência visual que necessita de auxílio, mas, diante da dificuldade em incluir tal aluno, os próprios professores necessitam de ajuda para que o aluno com deficiência visual possa participar das atividades, ajuda essa que decorre da solicitação por parte do professor, ou do voluntarismo dos colegas de sala.

O colega de sala que acompanha o aluno com deficiência durante as atividades recebe o nome específico de Colega Tutor - *Peer Tutor* - algo criado e amplamente divulgado nos Estados Unidos (NABEIRO, 2002). Muitas vezes, há na turma, alguns alunos voluntários que se disponibilizam a auxiliar o aluno com deficiência. Porém, isso pode se configurar, também, como uma estratégia a ser utilizada pelos professores de Educação Física, que venha a ajudá-los em seu dia-a-dia da inclusão (BLOCK, 2000).

Na seqüência, o segundo enunciado da Tabela 12 apresenta a seguinte concepção: a participação do aluno com deficiência, nas aulas teóricas, é deficitária, isso porque ele tem

dificuldade em acompanhar o ritmo da sala. A partir dos resultados expostos, foram, ao todo, 38 “concordo” e 31 “discordo”. Assim como ocorreu anteriormente em outras concepções, não houve uma diferenciação entre concordância e discordância.

Especificamente em relação a esta concepção, quando os dados da Tabela 12 são visualizados, é possível identificar que dentre os quatro tipos de deficiência, um maior número de professores optou pela deficiência intelectual, em detrimento dos outros três tipos de deficiência. Não é curioso que por se tratar de aulas teóricas, os professores concebam que a participação do aluno com deficiência intelectual seja a mais deficitária, justamente pela demanda de habilidades de leitura, escrita, argumentação, expressão oral, interpretação e compreensão de texto. Porém, apesar de ter sido identificado que, para os professores de Educação Física participantes, o aluno com deficiência intelectual é o que tem a participação mais deficitária nas aulas teóricas, este aluno não foi concebido como o mais difícil de incluir. Tal fato pode ser justificado exatamente pela questão de haver aulas teóricas na Educação Física, que passou a ser uma prática constante apenas quando a Proposta Curricular do Estado de São Paulo iniciou-se, sendo que a base fundamental desta proposta são as competências vinculadas à leitura e escrita (REVISTA PLANEJAMENTO, 2009).

Diante do anteriormente exposto, não são apenas os alunos com deficiência intelectual que tem dificuldade em acompanhar as aulas teóricas, mas, o próprio professor de Educação Física encontra dificuldades em ministrar aulas teóricas, por não ser um profissional que possua práticas, dinâmicas e estratégias tão eficazes para auxiliar os alunos na leitura e escrita, e também, pelo motivo da Educação Física ter como característica marcante a prática, o exercitar-se, e o estar na quadra poliesportiva.

O terceiro e último enunciado do domínio aulas teóricas reflete a concepção de que, nas aulas de Educação Física, o aluno com deficiência participa apenas das aulas teóricas, sendo essa a única forma de participação em aula. A partir dos resultados, tem-se que, 64 professores discordaram, e um não respondeu.

Esta foi a concepção mais definida, marcante e característica do grupo de professores participantes, uma vez que para 64 dos 65 professores, prevaleceu a concepção de que, na Educação Física, a aula teórica não é a única forma de participação do aluno com deficiência. Tais números refletem de modo positivo, quando pensa-se que para tais professores, os alunos com deficiência também podem participar da parte prática da aula. Comprava-se isto com os resultados apresentados no Domínio Aulas Práticas, sendo que para a maioria desses mesmos professores, todos os alunos com deficiência, independentemente do tipo, participam tanto das atividades coletivas como das atividades de execução individual.

Em complemento, nota-se que houve uma coerência entre as concepções que prevaleceram em relação às aulas práticas e teóricas.

Em síntese, as concepções que prevaleceram no Domínio Aulas Teóricas foram as seguintes: 1) a participação do aluno com deficiência, nas aulas teóricas, ocorre sempre com o auxílio de um colega que o acompanha durante as atividades, com destaque para a deficiência visual, e 2) nas aulas de Educação Física, a aula teórica não é a única forma de participação, do aluno com deficiência, em aula.

5.4.5 Estratégias de ensino e recursos pedagógicos

Optou-se por discutir os enunciados específicos sobre as Estratégias de Ensino e os Recursos Pedagógicos em um único domínio. É importante mencionar que, neste Domínio, assim como nos Domínios Aulas Práticas e Aulas Teóricas, os enunciados possuíam seis alternativas de respostas, podendo, cada professor, optar por mais de uma (Tabela 13).

Tabela 13 – Concepção sobre estratégias de ensino e recursos pedagógicos referente à inclusão do aluno com deficiência nas aulas de Educação Física.

Enunciados/concordância	Concordo Todas	Concordo DA	Concordo DF	Concordo DI	Concordo DV	Discordo	Em branco
As estratégias de ensino utilizadas na aula de Educação Física devem ser as mesmas para todos os alunos, sejam eles alunos com ou sem deficiência.	10	0	1	0	1	53	0
Os materiais utilizados nas aulas de Educação Física devem ser os mesmos para todos os alunos, sejam eles alunos com ou sem deficiência.	16	0	1	0	0	47	1

O primeiro enunciado da Tabela 13 refere-se à concepção de que as estratégias de ensino utilizadas, nas aulas de Educação Física, devem ser as mesmas para todos os alunos, sejam eles com ou sem deficiência. Ao todo foram 12 “concordo” e 53 “discordo”. Tais resultados apontam para a prevalência da concepção de que as estratégias de ensino utilizadas na aula de Educação Física não devem ser as mesmas para alunos com e sem deficiência.

Retomando os dados da Tabela 13, para um professor, quando há um aluno com deficiência visual na turma, as estratégias de ensino utilizadas nas aulas de Educação Física devem ser as mesmas para todos os alunos, e para 16 professores as estratégias devem ser as mesmas para alunos com e sem deficiência, independentemente do tipo de deficiência. A partir desses dados é possível indagar: quando, por exemplo, um professor utiliza a

demonstração como estratégia de ensino de um movimento a ser executado pelos alunos, como o aluno com deficiência visual tem conhecimento do que o professor solicitou, por demonstração, para que os alunos façam? E no caso do aluno com deficiência auditiva, quando o professor apenas verbaliza as instruções do jogo, como esse aluno saberá o que fazer? E quando os alunos recebem a instrução de que devem “ir chutando a bola de uma extremidade à outra da quadra”, como deve se comportar o aluno cadeirante?

Estas indagações estão relacionadas à questão da importância de se ter estratégias de ensino adequadas às características dos alunos, aos objetivos e características das atividades. Cabe aqui definir o termo estratégia, que segundo Manzini (2010), é:

[...] uma ação que acontece no momento do ensino ou da avaliação do aluno. Porém, deve ser planejada anteriormente, levando em consideração as características da deficiência, as potencialidades do aluno, o objetivo que se pretende com a realização da atividade e o nível de complexidade da atividade exigida (MANZINI, 2010, p. 132).

Para o autor, a estratégia não é apenas passos a serem seguidos exatamente como o planejado, algo estático, mas, pelo contrário, a estratégia é flexível e passível de ser modificada, caso o professor a identifique como não funcional para o aluno (MANZINI, 2010).

Especificamente em relação ao aluno com deficiência visual, há na literatura uma gama de publicações sobre adaptações, estratégias de ensino e recursos pedagógicos que podem ser utilizados pelo professor de Educação Física, e conseqüentemente, subsidiar a participação, especificamente, do aluno com deficiência visual. As adaptações podem ser feitas quanto: 1) o material e sua organização da aula – tempo, espaço e recursos; 2) o programa – planejamento e atividades; 3) a metodologia – estratégias e recursos; 5) os objetos e conteúdos (BUENO; RESA, 1995 apud CIDADE; FREITAS, 2002).

Além das adaptações anteriormente citadas, Lieberman (2002) sugere outras quatro modificações: 1) nos equipamentos; 2) nas regras; 3) no ambiente, e 4) na instrução.

Quanto às estratégias de ensino para o aluno com deficiência visual, os autores indicam a possibilidade do treinamento do Colega Tutor (*Peer Tutor*), em que um aluno sem deficiência auxilia um aluno com deficiência durante as atividades (HOUSTON-WILSON et al., 1997; BARFIELD et al, 1998; LIEBERMAN; HOUSTON-WILSON, 2002; NABEIRO, 2002; SEABRA; MANZINI, 2008; SOUZA, 2008).

O segundo enunciado aborda especificamente os recursos pedagógicos e a concepção de que os materiais utilizados, nas aulas de Educação Física, devem ser os mesmos para todos os alunos, sejam eles com ou sem deficiência. De acordo com os dados da Tabela

13, ao somar os “concordo”, estes totalizaram 17, e os “discordo” 47. Não há dúvidas de que, para a maioria destes professores, os materiais utilizados nas aulas de Educação Física não devem ser os mesmos para todos os alunos.

5.4.6 Proposta Curricular do Estado de São Paulo

Na Tabela 14 estão exposto os dois enunciados do Domínio Proposta Curricular, os quais se referem à concepção sobre a Proposta Curricular do Estado de São Paulo em relação à inclusão do aluno com deficiência nas aulas de Educação Física.

Tabela 14 – Concepção sobre a Proposta Curricular do Estado de São Paulo em relação à inclusão do aluno com deficiência nas aulas de Educação Física.

Enunciados/concordância	Concordo	Discordo	Não conheço	Em branco
A Proposta Curricular do Estado de São Paulo, em termos de conteúdos, possibilita a participação do aluno com deficiência nas aulas de Educação Física.	31	28	0	6
Com a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, o aluno com deficiência tem condições de participar das aulas não necessariamente fazendo a prática, mas, pode participar da parte teórica.	29	31	0	5

Para o primeiro enunciado tem-se a concepção de que a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, em termos de conteúdos, possibilita a participação do aluno com deficiência nas aulas de Educação Física. Por meio dos dados da Tabela 14 é possível identificar que não houve uma diferenciação, por parte dos professores participantes, a respeito desta concepção; não houve uma maioria de professores que optou por concordância ou discordância.

Os dados da Tabela 14 revelam que, assim como no primeiro enunciado, para o segundo enunciado do Domínio Proposta Curricular, também não houve a prevalência da concordância ou da discordância a respeito da concepção sobre a Proposta Curricular. Especificamente sobre o segundo enunciado, de acordo com as respostas fornecidas pelos professores participantes, praticamente metade dos professores concordou que, com a Proposta Curricular, o aluno com deficiência tem condições de participar das aulas não necessariamente fazendo a prática, mas, pode participar da parte teórica. E conseqüentemente, a outra metade dos professores discordou, ou seja, para eles, com a Proposta Curricular, o aluno com deficiência não participa apenas da parte teórica.

A Proposta Curricular do Estado de São Paulo é algo relativamente novo, uma vez que o Governo do Estado de São Paulo apresentou-a no ano de 2008 (SEE/SP, 2008 a). O fato

é que, após dois anos, ainda não há, para os 65 professores participantes, um consenso sobre o que eles compreendem a respeito da Proposta Curricular, mas, há um número de professores que concordam com a Proposta Curricular, e um número de professores que são contrários a ela. Indaga-se então: por qual motivo houve a prevalência tanto da concordância como da discordância a respeito da Proposta Curricular?

Para alguns professores a Proposta Curricular tolheu a liberdade, e para outros professores, é um suporte ao desenvolvimento de seu trabalho. Para um professor de Educação Física que reconhece a heterogeneidade de seus alunos; para um professor que tem como hábito fazer o planejamento anual e bimestral, série a série, mesclando os conteúdos de acordo com o nível de complexidade que cada série exige; para um professor que planeja as estratégias de ensino a serem utilizadas, de acordo com as características de seus alunos, para cada atividade a ser ministrada; para um professor comprometido com a profissão que exerce, a Proposta Curricular pode significar uma redução na liberdade que até então este professor possuía para conduzir suas aulas.

Em contrapartida, para o professor de Educação Física que desconhece as características individuais de seus alunos; para aquele professor que não faz o planejamento anual, mas que utiliza os planejamentos de anos anteriores; para o professor que colabora com a cultura do “jogar a bola de futebol e deixar os alunos brincando”; para o professor de Educação Física descompromissado, a Proposta Curricular pode ser muito positiva, uma vez que os conteúdos, atividades e os modos de desenvolvimento das aulas estão todos descritos no “caderno do PROFESSOR” (SEE/SP, 2008 b), necessitando apenas, aula a aula, seguir o que a Proposta indica.

É importante mencionar que toda a discussão desta concepção envolve a Proposta Curricular e a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação. É justamente no processo de inclusão do aluno com deficiência, que as dificuldades encontradas ao seguir a Proposta Curricular, podem se agravar. As escolas receberam o material da Proposta Curricular sem sofrerem qualquer tipo de re-estruturação pedagógica, dos ambientes físicos e de recursos pedagógicos para se adequarem às demandas da Proposta, mas pelo contrário, a Proposta Curricular implantou-se nas escolas, tais como elas se encontram. De toda a organização do material entregue aos professores, não há, no “caderno do PROFESSOR”, (SEE/SP, 2008 b) nenhuma orientação de como seguir os conteúdos da Proposta Curricular quando se tem um aluno com deficiência na sala. O professor não encontra na Proposta Curricular, sugestões teórico-metodológicas, como adaptações dos recursos pedagógicos, ou, indicação de estratégias de ensino que possam ser utilizadas nas etapas de desenvolvimento de

atividades, caso haja um aluno com deficiência na sala.

A Proposta Curricular pode sim auxiliar o professor de Educação Física, uma vez que uniformiza os conteúdos a serem ensinados em todas as escolas da Rede Estadual; é importante por trabalhar com grandes eixos de conteúdos, sendo eles, o jogo, o esporte, a ginástica, as lutas e a atividade rítmica (SEE/SP, 2008a), demonstrando aos alunos que a Educação Física não é apenas o futebol, e é interessante pelo fato de arrolar conteúdos conhecidos pelos alunos, mas também, conteúdos de outras culturas e países, ampliando a visão de mundo dos alunos. Todavia, em um momento no qual a sociedade abre-se à diversidade, em que a Educação como um todo, paulatinamente, entende e valoriza cada vez a heterogeneidade dos alunos, torna-se complicado pautar um trabalho em cima de algo preestabelecido.

Seria totalmente injusto menosprezar todo o trabalho realizado para conseguir elaborar a Proposta Curricular, uma vez que deve ser reconhecido o seu valor e importância, e também não cabe aqui mostrar-se desfavorável, mas, é importante que opiniões sejam dadas, com o intuito de que melhoras possam surgir no futuro, principalmente no que se refere à ampliação da liberdade, aos professores, para seguir a Proposta Curricular.

Em síntese, com relação ao Domínio Proposta Curricular do Estado de São Paulo, para as duas concepções que representam esse Domínio, não houve uma diferenciação nas respostas fornecidas pelos professores participantes. Tanto para o primeiro como para o segundo enunciado, aproximadamente metade dos professores concordou com a concepção, e a outra metade discordou. Diante da proximidade dos resultados, para o Domínio Proposta Curricular do Estado de São Paulo, não houve predomínio da concordância ou discordância a respeito das concepções que o representam.

CONCLUSÕES

A partir das respostas fornecidas pelos 65 professores de Educação Física que preencheram o questionário, tem-se que dentre as vinte e uma concepções representadas no questionário por meio de 21 enunciados, os professores concordaram com sete concepções, discordaram de oito concepções, e para seis concepções não houve diferenciação entre concordância e discordância, uma vez que foi mínima a diferença entre os professores que concordaram e os que discordaram da concepção em questão.

Cabe aqui especificar quais concepções prevaleceram em cada um dos seis Domínios abordados pelo questionário.

Especificamente em relação ao Domínio Inclusão, prevaleceram as concepções de que: 1) a aula de Educação Física é inclusiva quando o aluno com deficiência é tratado como igual aos demais, e também, participa das mesmas atividades que os alunos sem deficiência; 2) a Educação Física não é a disciplina que trabalha com mais facilidade diante da inclusão do aluno com deficiência, e 3) o aluno com deficiência visual é o mais difícil de incluir nas aulas de Educação Física.

Em relação ao Domínio Formação, para os professores que responderam ao questionário, está fortemente definida a concepção de que a participação em cursos ou capacitações profissionais, e a própria experiência diária são os elementos que tornam estes professores capacitados e com as aulas mais adequadas a uma turma em que há um aluno com deficiência. Com relação à disciplina Educação Física Adaptada, não houve uma diferenciação nos resultados.

No Domínio Aulas Práticas, de acordo com a maioria dos professores, prevaleceram as concepções de que: 1) todos os alunos com deficiência, independentemente do tipo, participam tanto das atividades coletivas como das atividades de execução individual; 2) a participação do aluno com deficiência não varia de acordo com o gênero, ou seja, os meninos não são mais participativos do que as meninas, independentemente do tipo de deficiência; 3) a participação do aluno com deficiência, nas aulas práticas, não acontece apenas em atividades alternativas; 4) a participação do aluno com deficiência nas aulas práticas não ocorre apenas na presença de um grupo de colegas com que o aluno com deficiência se identifica, e 5) nas aulas práticas, o aluno com deficiência não se isola, e não se autoexclue da participação.

As concepções que prevaleceram no Domínio Aulas Teóricas foram as seguintes:

1) a participação do aluno com deficiência, nas aulas teóricas, ocorre sempre com o auxílio de

um colega que o acompanha durante as atividades, com destaque para a deficiência visual, e 2) nas aulas de Educação Física, a aula teórica não é a única forma de participação, do aluno com deficiência, em aula.

Para o Domínio Estratégias de Ensino e Recursos Pedagógicos, prevaleceram as seguintes concepções: 1) as estratégias de ensino utilizadas na aula de Educação Física não devem ser as mesmas para alunos com e sem deficiência, e 2) os materiais utilizados nas aulas de Educação Física não devem ser os mesmos para todos os alunos.

Com relação ao Domínio Proposta Curricular do Estado de São Paulo, para as duas concepções que representam esse Domínio, não houve uma diferenciação nas respostas fornecidas pelos professores participantes. Tanto para o primeiro como para o segundo enunciado, aproximadamente metade dos professores concordou com a concepção, e a outra metade discordou. Diante da proximidade dos resultados, para o Domínio Proposta Curricular do Estado de São Paulo, não houve predomínio da concordância ou discordância a respeito das concepções que o representam.

Ao final do Estudo 2 foi possível verificar o predomínio das concepções identificadas no Estudo 1. Em síntese, para os 65 professores de Educação Física participantes, dentre as vinte e uma concepções, 11 delas predominaram e representam esta população: 1) a aula de Educação Física é inclusiva quando o aluno com deficiência é tratado como igual os demais alunos; 2) a aula de Educação Física é inclusiva quando o aluno com deficiência participa das mesmas atividades que os alunos sem deficiência; 3) dentre todas as disciplinas do currículo escolar, a Educação Física não é a que têm mais facilidade em trabalhar com alunos com deficiência; 4) dentre os alunos com deficiência, o aluno mais difícil de incluir nas aulas de Educação Física é o aluno com deficiência visual; 5) o professor de Educação Física que participa de cursos ou capacitações profissionais nas áreas de Educação Física Adaptada e Inclusão Escolar está capacitado para ministrar aulas para o aluno com deficiência; 6) a experiência diária é o que possibilita ao professor de Educação Física encontrar a prática mais adequada para o aluno com deficiência; 7) a participação do aluno com deficiência, nas aulas práticas, ocorre tanto em atividades coletivas como em atividades de execução individual; 8) a participação do aluno com deficiência, nas aulas práticas, não acontece apenas em uma alternativa dentro do mesmo conteúdo, como fazer sùmula do jogo, auxiliar o professor ou por meio de jogos de tabuleiro; 9) nas aulas de Educação Física o aluno com deficiência não participa apenas das aulas teóricas; 10) as estratégias de ensino utilizadas na aula de Educação Física não devem ser as mesmas para todos os alunos, sejam eles alunos com ou sem deficiência, e 11) os materiais utilizados nas aulas de Educação Física

não devem ser os mesmos para todos os alunos, sejam eles alunos com ou sem deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o desenvolvimento desta pesquisa, surge a necessidade de tecer alguns comentários.

A opção por analisar as concepções dos professores de Educação Física a respeito da inclusão do aluno com deficiência mostrou-se muito interessante e desafiadora. Interessante por ser um assunto ainda pouco discutido, sendo que o foco das pesquisas perpetua as áreas de atitude e percepção; interessante por identificar, o que de mais profundo, o professor de Educação Física expressa sobre o assunto, e muito importante devido ao fato de a prática pedagógica do professor de Educação Física estar sujeita à influência de tantos fatores, como formação acadêmica, experiências vividas, concepções próprias da disciplina Educação Física, Proposta Curricular, e assim, a partir do contexto de formação trabalho de cada professor, identificar a concepção sobre a inclusão do aluno com deficiência.

Foi, também, desafiadora por exigir que a própria pesquisadora passa-se por um processo de diferenciação dos significados de percepção, concepção e atitude, e após internalizar o que é uma concepção, ter de identificá-las nos relatos dos professores. Exatamente por esses motivos, pesquisadora e pesquisa se tornaram indissociáveis, uma vez que era preciso estar envolvida com os resultados, ir além das respostas e identificar o que estava “por trás” de tudo o que os professores relataram nas entrevistas, e só assim, identificar as concepções, destes professores, sobre a inclusão.

Especificamente em relação ao Estudo 1, foram identificadas 58 diferentes concepções sobre a inclusão do aluno com deficiência nas aulas de Educação Física. Com estes resultados, percebe-se que o mesmo fenômeno é definido de diferentes modos, sendo que muitas concepções foram compartilhadas por dois ou mais professores, entretanto, tantas outras concepções se formaram de modo individual, sendo que um mesmo subtema foi concebido diferentemente por cada professor. As concepções envolveram as seguintes questões: 1) as expectativas em relação à inclusão; 2) o aluno com deficiência; 3) a Educação Física; 4) A Proposta Curricular do Estado de São Paulo; 5) a avaliação do professor sobre as próprias aulas; 6) a influência da inclusão do aluno com deficiência no modo de ministrar aulas; 7) a participação do aluno com deficiência; 8) as estratégias de ensino; 9) os recursos pedagógicos; 10) as dificuldades; 11) a abordagem do tema inclusão durante a graduação, e 12) a modalidade formação continuada.

A inclusão do aluno com deficiência é algo que deixa os professores de Educação

Física bastante inquietos, temerosos, e também com a sensação de estarem sendo desafiados, isto porque, a inclusão exige um movimento por parte do professor, uma busca por elementos que o auxiliem a oferecer uma aula de Educação Física em que todos os alunos possam ter condições de participar. O desafio não é algo exclusivo da inclusão, mas, a Educação como um todo tem questões a serem superadas. A diferença está justamente no modo como cada professor enfrenta e tenta superar as dificuldades típicas da inclusão do aluno com deficiência. Alguns professores optam por serem favoráveis à inclusão e buscar soluções, seja por meio da participação em cursos, diálogo com o aluno com deficiência, busca por referências bibliográficas, ou mesmo com o dia a dia de trabalho. Outros professores, no entanto, preferem continuar enxergando apenas a dificuldade, e como uma espécie de defesa, mantém o discurso de que não foi preparado, de que não oferecem cursos, e nada faz para melhorar e mudar a situação.

Os comentários sobre o Estudo 2 referem-se à questão metodológica as quais garantiram a elaboração e aplicação do questionário. Avalia-se como positivo a opção metodológica de elaborar o questionário, utilizado no Estudo 2, a partir das concepções identificadas no Estudo 1. O questionário tornou-se um instrumento contextualizado, uma vez que os 65 professores que responderam, estavam em situações semelhantes ou próximas às dos seis professores que foram entrevistados no Estudo 1. Ao ler cada um dos enunciados do questionário, os professores poderiam se deparar com concepções que refletiam alguma situação de aula que ela havia vivenciado.

É importante destacar que ao optar por aplicar questionários, o pesquisador deve estar ciente de que é algo que demanda tempo, uma vez que é preciso entrar em contato com os possíveis sujeitos de pesquisa, entregar o questionário, e retornar para buscá-lo, isso porque as pessoas podem não responder no dia, e insistência, pois muitos questionários são enviados, mas nem todos são devolvidos. Uma opção é trabalhar com questionários impressos, os quais são entregues em mãos, e também via e-mail, como foi realizado na referente pesquisa.

Outro cuidado é ao estipular o número de sujeitos de pesquisa. Na referente pesquisa, inicialmente, foi estabelecido que o questionário seria aplicado a um número de 50 a 100 professores de Educação Física que ministravam aulas para alunos com deficiência, vislumbrando ser um público de fácil localização. Todavia, foi necessário percorrer quatro diferentes cidades, e realizar contato via e-mail para atingir um número de 65 professores. Um fator de suma importância foi a parceria estabelecida entre a pesquisadora e as Professoras Coordenadoras da Oficina Pedagógica (PCOP) das diretorias de Assis, Bauru, Marília e Presidente Prudente, as quais auxiliaram na aplicação do questionário, seja encaminhando por

e-mail a todos os professores da Rede, ou permitindo que a pesquisadora participasse dos eventos que estavam realizando com os professores de Educação Física, para que então os questionários fossem aplicados.

Com relação aos enunciados do questionário, no momento da análise estatística descritiva, houve a necessidade de ter uma informação precisa sobre quais professores haviam cursado a disciplina Educação Física Adaptada, por isso, julgou-se necessário, que em nova aplicação, seja acrescentada a opção “Cursou a disciplina Educação Física Adaptada”, nos dados de identificação, isso porque, esta informação pode ser utilizada para discutir algumas concepções do questionário.

Precisamente em relação aos resultados do Estudo 2, tem-se que, ao todo, os 65 professores concordaram com sete concepções, discordaram de oito concepções, e para seis concepções predominou a concordância e a discordância. Acredita-se que, diante do fato de o questionário ter sido aplicado em quatro diferentes cidades e também via e-mail, envolvendo professores de outras cidades, os diferentes contextos e experiência vividas por estes professores, podem ter influenciado nos resultados.

Estudos futuros podem ser realizados para que este questionário seja aplicado em diferentes regiões, contextos e culturas, para que assim seja analisada se há alguma influência destes fatores e como eles interferem na expressam das concepções dos professores de Educação Física sobre a inclusão do aluno com deficiência.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, J. S.; DUARTE, E. Educação inclusiva: um estudo na área da educação física. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 11, n. 2, p. 223 - 240, 2005.
- ALMEIDA, M. S. *Educação Física Escolar e a inclusão de aluno com deficiência*. 2008. 102 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2008.
- ANSWERS, 2010. Disponível em: <<http://www.answers.com/topic/conception>>. Acesso em: 22 mar. 2010.
- ARDictionary. 2010. Disponível em: <<http://ardictionary.com/Conception/9626>>. Acesso em: 22 mar. 2010.
- ARTIOLI, L. *A integração do aluno deficiente na classe comum: a visão do professor*. 1999. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1999.
- BAKHTIN, *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2000.
- BARFIELD, J. P.; HANNIGAN – DAWNS; LIEBERMAN, L. J. Implementing a peer tutor program: strategies for practitioners. *The Physical Educator*, v. 55, p. 211 – 221, 1998.
- BETTI, M. *Educação física e sociedade: a educação física na escola brasileira de 1º e 2º graus*. São Paulo: Movimento, 1991.
- BLOCK, M. E. *A teacher's guide to including students with disabilities in general physical education*. 2. ed. Baltimor: Paul H. Brookes, 2000.
- BRASIL. Constituição (1988). *Emenda constitucional nº9, de 9 de novembro de 1995*: título I: dos princípios gerais, Art. 3º, inciso IV. Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br>>. Acesso em: 18 set. 2007.
- _____. *Decreto nº. 3.956, de 8 de outubro de 2001*. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2007.
- _____. Lei nº. 8.069 de 13 de julho de 1990. *Estatuto da Criança e do Adolescente – Educação Especial*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp>>. Acesso em: 18 set. 2007.
- _____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 18 set. 2009.

BUNCHAFT, G.; CAVAS, C. S. T. *Sob medida: um guia sobre elaboração de medidas do comportamento e suas aplicações*. São Paulo: Vetor, 2002.

CARMO, A. A. Educação Física e inclusão escolar: em busca de superação de limites da adaptação. *Revista Conexões*, Campinas, v. 1, n. 6, p. 69-85, 2001. Disponível em: <<http://polaris.bc.unicamp.br/seer/fef/viewarticle.php?id=186>>. Acesso em: 10 mar. 2010.

CHICON, J. F. *Inclusão na Educação Física escolar: construindo caminhos*. 2005. 420 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação/Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2005.

CIDADE, R. E. A.; FREITAS, P. S. de. *Introdução à educação física e ao desporto para pessoas portadoras de deficiência*. Curitiba: Ed. UFPR, 2002. 124 p.

DECLARAÇÃO de Salamanca: sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 18 set.2007.

DUARTE, E.; LIMA, S. M. T. *Atividade Física para Pessoas com Necessidades Especiais: experiências e intervenções pedagógicas*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S. A., 2003.

FIORIN, J. L. *As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo*. São Paulo: Ática, 2001.

FIORINI, M. L. S. *Alunos e professor na dinâmica da inclusão: intervenção nas aulas de educação física*. 2008. 89 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Educação Física) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2008.

FLORENCE, R. B. P. *A Educação Física na rede pública do município de São João da Boa Vista-SP e o portador de necessidades especiais: do direito ao alcance*. 2002. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

FREIRE, J. B. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. São Paulo: Scipione, 1989.

GEORGIA DEPARTMENT OF EDUCATION, 2010. Disponível em: <<http://public.doe.k12.ga.us/DMGetDocument.aspx/EMOTIONAL%20AND%20BEHAVIORAL%20DISORDER.pdf?p=6CC6799F8C1371F6B8F2A7669398C922E63F2BDC2C8B7BAE1D64B35B9DC25364&Type=D>>. Acesso em: 10 dez. 2010.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, N. L. D. *Metodologia do ensino da educação física*. Curitiba: Ibpex, 2006.

GORGATTI, M. G. *Educação Física escolar e inclusão: uma análise a partir do desenvolvimento motor e social de adolescentes com deficiência visual e das atitudes dos professores*. 2005. 173 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

GORGATTI, M. G.; DE ROSE JÚNIOR, D. Percepções dos professores quanto à inclusão de alunos com deficiência em aulas de educação física. *Movimento*, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 119 – 140, 2009.

GUIMARÃES, A. A.; PELLINI, F. C.; ARAÚJO, J. S. R.; MAZZINI, J. M. Educação física escolar: atitude e valores. *Motriz*, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 17-22, jan./jun., 2001.

GÜNTHER, H. Como elaborar um questionário. In: PASQUALI, L. *Instrumentos psicológicos: manual prático de elaboração*. Brasília: LabPAM, IBAPP, 1999. p. 231-258.

HOUSTON – WILSON, C.; LIEBERMAN, L. J.; HORTON, M.; KASSER, S. Peer tutoring: a plan for instruction students of all abilities. *Brazilian International Journal Adapted Physical Education Research*, v. 68, n. 6, 1997.

IDICIONÁRIO aulete, 2010. Disponível em: <[http://aulete.uol.com.br/site.php?mdl = aulete_digital&op=load+Verbetes&pesquisa=1&palavra=concep%E7%E3o](http://aulete.uol.com.br/site.php?mdl=aulete_digital&op=load+Verbetes&pesquisa=1&palavra=concep%E7%E3o)>. Acesso em: 22 mar. 2010.

KUNZ, E. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. 4. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2001.

LAMASTER, K.; KINCHIN, G.; GALL, K.; SIEDENTOP, D. Inclusion practices of effective elementary specialists. *Adapted Physical Activity Quarterly*, Champaign, v. 15, p. 64 – 81, 1998.

LIEBERMAN, L. J.; HOUSTON – WILSON, C. *Strategies for inclusion: a handbook for physical educators*. Champaign: Human Kinetics, 2002.

LOPES, A. W. A.; VALDÉS, M. T. M. Formação de professores de educação física que atuam com alunos com necessidades educacionais especiais (deficiência auditiva): uma experiência no ensino fundamental da rede pública de fortaleza. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 9, n. 2, p. 195 – 210, 2003.

MANDARINO, C. M. A educação física e a questão da inclusão dos alunos com “Necessidades Educacionais Especiais”. *Revista da Sobama*, v. 9, n. 1, p. 35 – 38, 2004.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. *Didática*, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

_____. Recursos pedagógicos para o ensino de alunos com paralisia cerebral. *Revista Mensagem da Apae*, v. 36, n. 84, p.17-21, 1999.

_____. Participação em aulas de educação física: o que alunos com deficiência visual e física relatam. *Coleção prata da casa*, São Luís do Maranhão, v. esp., p. 81-85, 2002.

_____. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Org.) *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial*. Londrina: Eduel, 2003, p. 11-25.

_____. Intercâmbios entre educação especial e educação física adaptada: algumas categorias a serem estudadas para uma abordagem inclusiva. *Coleção prata da casa*, São Luís do

Maranhão, v. 12, 2004 , p. 129-143.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a entrevista para a pesquisa social em educação especial: em estudo sobre análise de dados. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. *Pesquisa e educação especial: mapeando produções*. Vitória: UFES, 2006, p. 361-386.

_____. Recurso pedagógico adaptado e estratégias para o ensino de alunos com deficiência física In: MANZINI, E. J.; FUJISAWA, D. S. *Jogos e recursos para comunicação e ensino na educação especial*. Marília: ABPEE, 2010. p. 117-138.

MANZINI, E. J.; DELIBERATO, D. Portal de ajudas técnicas: equipamento e material pedagógico para educação – recursos adaptados II. Brasília: ABPEE/MEC/SEESP, 2007.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

MAUERBERG - DECASTRO, E. *Atividade física adaptada*. Ribeirão Preto: Tecmedd, 2005.

MERRIAM-WEBSTER'S open dictionary, 2010. Disponível em: <<http://www.merriam-webster.com/dictionary/conception>>. Acesso em: 22 mar. 2010.

MONTEIRO, A. P. H.; MANZINI, E. J. Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 14, n. 1, p. 35 – 52, 2008.

MORAES, A. C. F. *Contribuições da disciplina de educação física para a educação inclusiva de alunos com deficiência: o ponto de vista dos professores*. 2004. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004.

MORLEY, D.. BAILEY, R.; TAN, J.; COOKE, B. Inclusive physical education: teachers' views of including pupils with special educational needs and/or disabilities in physical education. *European Physical Education Review*, v. 11, n 1, 2005.

NABEIRO, M. *Os efeitos da participação do colega tutor no nível de atividade física de alunos com deficiência visual total e parcial nas aulas de educação física inclusiva*. 2002, 24 f. Relatório de Afastamento (Pós – Doutorado) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2002.

NEVES, C. P. *A inclusão de pessoas com deficiência segundo professores de Educação Física na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia*. 2006. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2006.

NÓBREGA, T. P. *Corporeidade e educação física: do corpo-objeto ao corpo-sujeito*. 2. ed. Natal: EDUFRRN, 2005.

NÓVOA, A. Entrevista concedida por e-mail em outubro de 2004 ao CRE Mário Covas/SEE-SP, 2004. Disponível em <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ent/antonio_novoa.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2010.

OLIVEIRA, M. F. L. *Sentidos constituídos por professores de educação física frente ao*

processo de inclusão de alunos com deficiência: um estudo em psicologia da educação. 2009. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2009.

PASQUALI, L. Princípios de Elaboração de Escalas Psicológicas. *Revista de Psiquiatria Clínica*, São Paulo, v.25, n.5, ed. internet, 1998.

PONTE, J. P. Concepções dos professores de matemática e processos de formação. In: *Educação Matemática: Temas de Investigação*. Lisboa: IIE, p. 185-239, 1992. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-SIEMVII.rtf>>. Acesso em: 01 ago. 2009.

QUEIROZ, M. I. P. *Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991, v. 7.

REA, L. M.; PARKER, R. A. *Desenvolvendo perguntas para pesquisas*. Tradução: Nivaldo Montigelli Jr. Metodologia de pesquisa: do planejamento à execução. São Paulo: Pioneira, 2000.

RECHINELI, A.; PORTO, E. T. R.; MOREIRA, W. W. Corpos deficientes, eficientes e diferentes: uma visão a partir da educação física. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v. 14, n. 2, p. 293-310. 2008.

REGANHAN, W. G.; MANZINI, E. J. Percepção de professores do ensino regular sobre recursos e estratégias para o ensino de alunos com deficiência. *Revista "Educação Especial"* Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 127-138, maio/ago. 2009.

REVISTA PLANEJAMENTO: PROPOSTA CURRICULAR. Disponível em: <http://apeoespsub.org.br/especiais/revista_planejamento_2009.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2010.

RODRIGUES, D. As dimensões de adaptação de atividades motoras. In: *Atividade motora adaptada: alegria do corpo*. São Paulo: Artes Médicas, 2006.

SANCHES JÚNIOR, M. L. *Uma leitura da questão da deficiência e da inclusão no ensino municipal de Hortolândia: olhares e ações da docência de educação física e seus pares*. 2009. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

SEABRA JÚNIOR, L. *Inclusão, necessidades especiais e Educação Física: considerações sobre a ação pedagógica no ambiente escolar*. 2006. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO (SEE). *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Educação Física*. São Paulo: SEE, 2008 a.

SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO (SEE). *Caderno do professor: educação física, ensino fundamental - 8ª série, 3º bimestre*. São Paulo: SEE, 2008 b.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N.; VARJAL, E. *Metodologia do ensino da educação física*.

São Paulo: Cortez, 1992.

SOLER, R. *Educação física inclusiva: em busca de uma escola plural*. Rio de Janeiro: SPRINT, 2005.

SOUZA, W. C. *A inclusão do educando com deficiência na escola pública municipal da cidade de Goiânia: o discurso dos professores de Educação Física*. 2003. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

SOUZA, J. V. *Tutoria: estratégias de ensino para inclusão de pessoas com deficiência nas aulas de educação física*. 2008. 136 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

SOUZA, G. K. P. S.; BOATO, E. M. Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas de educação física do ensino regular: concepções, atitudes e capacitação dos professores. *Revista Educação Física em questão*, Taguatinga, v. 3, n. 2, p. 1 – 15, 2009.

TANAKA, E. D. O. *O desenvolvimento de uma escala de atitudes sociais em relação ao trabalho da pessoa com deficiência*. 2007. Tese (Doutorado em Pós-graduação em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2007.

TANAKA, E. D. O.; MANZINI, E. J.. O que os empregadores pensam sobre o trabalho da pessoa com deficiência?. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 11, n. 2, p. 273-294, 2005.

TANI, G.; KOKUBUN, E.; MANOEL, J. E.; PROENÇA, J. E. *Fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: EPU, 1988.

VALVERDE, G. C.; VITALIANO, C. R. A formação do professor de educação física para atuar com os alunos com necessidades especiais. In: Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, 5, 2009. Londrina. *Anais...*, Londrina: UEL, 2009, p. 189 – 195.

VARGAS, R. V. Os desafios de incluir sem excluir. *Revista O PROFESSOR*, Santo André, ed. 13, 2010. Disponível em: <<http://www.revistaoprofessor.com.br/wordpress/?p=232>>. Acesso em: 27 dez. 2010.

WORDIA, 2010. Disponível em: <<http://www.wordia.com/conception>>. Acesso em: 22 mar. 2010.

APÊNDICES

Apêndice A – Versão final do roteiro de entrevista

ROTEIRO DE ENTREVISTA

SUJEITOS

Professores de Educação Física da Rede Estadual do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série) e Ensino Médio da Região de Marília - SP, que tenham alunos com deficiência regularmente matriculados.

OBJETIVOS

Geral:

Identificar como os professores de Educação Física da Rede Estadual do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série) e Ensino Médio da Região de Marília - SP, que tenham alunos com deficiência regularmente matriculados, concebem sua prática escolar.

Específicos:

- 1) Identificar quais os subsídios teóricos – metodológicos os professores de Educação Física indicam possuir para atuar diante da diversidade;
- 2) Identificar quais comentários tecem os professores de Educação Física sobre a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, diante de turma que apresenta um aluno com deficiência regularmente matriculado;
- 3) Identificar quais as estratégias de ensino e recursos pedagógicos, para a inclusão, os professores de Educação Física indicam utilizar em suas aulas e,
- 4) Identificar se as concepções apresentadas convergem ou não para o ensino numa abordagem inclusiva.

PREÂMBULO

Bom dia/Boa tarde professor (a), eu quero agradecer de antemão a sua disponibilidade e o seu interesse em participar desta pesquisa. A sua participação é muito importante e todas as informações cedidas nessa entrevista são essenciais para o desenvolvimento da pesquisa. Eu sou formada em Educação Física e estou no Mestrado em Educação, na Unesp aqui de Marília. Esta pesquisa trata-se da minha dissertação, **“INCLUSÃO DO ALUNO COM**

DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: O PONTO DE VISTA DO PROFESSOR SOBRE SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA”, que têm por objetivo identificar como os professores de Educação Física da Rede Estadual do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série) e Ensino Médio da Região de Marília - SP, que tenham alunos com deficiência regularmente matriculados, concebem sua prática escolar. Assumo o compromisso de retornar a escola e apresentar os resultados finais da pesquisa, assim que forem concluídos. É importante lembrar que, em hipótese alguma, os nomes dos participantes serão revelados, ficando assegurado o anonimato de todos. Antes de iniciarmos a entrevista, por favor, leia o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que estou entregando e, se estiver de acordo, assine. Você tem alguma dúvida? Você autoriza que a entrevista seja gravada? Podemos começar?

Grupo temático: EXPERIÊNCIA NO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

1) Você poderia me contar um pouco da sua experiência em dar aulas de Educação Física para alunos com deficiência?

Complementares (C.):

C. 1.1 Onde foi o seu primeiro contato com alunos com deficiência?

C. 1.2 Há quanto tempo você trabalha com alunos com deficiência?

C. 1.3 Ao longo desses _____ meses/anos, você encontrou alguma dificuldade?

C. 1.3.1 Em qual situação?

C. 1.4.1 Quanto ao conteúdo?

C. 1.4.2 Quanto ao relacionamento social com o aluno?

C. 1.4.3 Quanto ao comportamento do aluno?

C. 1.4.4 Quanto as estratégias de ensino?

2) Na sua opinião, as experiências que você passou com alunos com deficiência, fizeram com que você pensa-se sobre o modo como você dá aulas?

3) E a primeira aula de Educação Física para alunos com deficiência, você se lembra como foi?

Complementares (C.)

- C. 3.1 Você pode me falar um pouco sobre ela?
 - C. 3.1.1 Qual era a deficiência do aluno?
- C. 3.2 Nessa primeira aula você encontrou alguma dificuldade?
 - C. 3.2.1 Em qual situação?
 - C. 3.2.1.1 Quanto ao conteúdo?
 - C. 3.2.1.2 Quanto ao relacionamento social com o aluno?
 - C. 3.2.1.3 Quanto ao comportamento do aluno?
 - C. 3.2.1.4 Quanto as estratégias de ensino?

4) Você acha que a dificuldade que você encontrou na primeira aula foi diferente das dificuldades encontradas durante os seus ____ meses/anos de experiência?

Complementares (C.):

- C. 4.1 (SE SIM): Na sua opinião, o que mudou?
- C. 4.2 (SE NÃO): Você acha que as dificuldades são sempre as mesmas?

5) Você acha que é possível minimizar as dificuldades encontradas nas aulas de Educação Física para alunos com deficiência?

Complementares(C.)

- C. 5.1 (SE SIM): Na sua opinião, o que pode ser feito?
- C. 5.2 (SE NÃO): Porquê?

6) E atualmente, ainda existe dificuldade?

Complementares (C.):

- C. 6.1 (SE SIM): Em qual situação?
 - C. 6.1.1 Quanto ao conteúdo?
 - C. 6.1.2 Quanto ao relacionamento social com o aluno?
 - C. 6.1.3 Quanto ao comportamento do aluno?
 - C. 6.1.4 Quanto as estratégias de ensino?
- C. 6.2 (SE SIM): Na sua opinião, a existência dessa dificuldade é devido a algum fator?
- C. 6.3 (SE NÃO): Na sua opinião, o que pode ter contribuído para essa dificuldade ser superada?

Grupo temático: PRÁTICA PEDAGÓGICA

7) Nesse ano letivo, você está trabalhando com aluno com qual deficiência?

Complementares (C.):

C. 7.1 Esse aluno está em qual série?

8) Quantos aos conteúdos trabalhados nas aulas, você pode me dizer como é feita a escolha deles?

9) Eu quero pedir a você, que nas próximas questões, responda pensando no(s) aluno (s) com deficiência que você relatou que dá aula atualmente.

Na sala em que esse (s) aluno (s) com deficiência está (ão) matriculado (s), você acha que existe a necessidade fazer adaptações?

Complementares (C.):

C. 9.1 (SE SIM): Em qual situação?

C. 9.1.1 É preciso fazer adaptação dos conteúdos?

C. 9.1.2 É preciso fazer adaptação no ambiente?

C. 9.1.3 É preciso fazer adaptação nos modos de comunicação?

C. 9.2 (SE NÃO): Na sua opinião, o aluno com deficiência pode participar de todas as atividades como os outros?

C. 9.3 Você acha que algum tipo de deficiência exige mais adaptação?

C. 9.3.1 Qual deficiência?

C. 9.3.2 Em qual situação?

C. 9.3.2.1 É preciso fazer adaptação dos conteúdos?

C. 9.3.2.2 É preciso fazer adaptação no ambiente?

C.9.3.3.3 É preciso fazer adaptação nos modos de comunicação?

10) Na sua opinião, é possível trabalhar com atividades individuais em uma sala em que há um aluno com deficiência?

Complementares (C.):

C. 10.1 (SE SIM): Você pode me contar alguma experiência com esse tipo de atividade?

C. 10.2 (SE NÃO): Você acha que as atividades coletivas oferecem melhores possibilidades ao aluno com deficiência?

Grupo temático: ESTRATÉGIAS DE ENSINO

11) Durante as aulas, você acha necessário utilizar alguma estratégia de ensino específica para o aluno com deficiência?

Complementares (C.):

C. 11.1 (SE SIM): Você pode me contar um pouco sobre as vezes que utilizou estratégias?

C. 11.1.1 Em qual situação?

C. 11.1.1.1 Explicação da atividade?

C. 11.1.1.2 Participação do aluno?

C. 11.1.1.3 Planejamento da aula?

C. 11.1.1.4 Relacionamento do aluno com a sala?

C. 11.2 Para qual deficiência?

C. 11.3 Como você soube dessa estratégia?

12) A escola têm algum material sobre estratégias de ensino para alunos com deficiência?

13) Você acha que os livros sobre estratégias de ensino para alunos com deficiência podem auxiliar o trabalho do professor?

C. 13.1 Em qual situação?

C. 13.1.1 Explicação da atividade?

C. 13.1.2 Participação do aluno?

C. 13.1.3 Planejamento da aula?

C. 13.1.4 Relacionamento do aluno com a sala?

14) Você acha que participar de eventos como congressos e mini-cursos sobre Educação Física Adaptada e Inclusão Escolar pode auxiliar o trabalho do professor com alunos com deficiência?

Complementares (C.):

C. 14.1 Em qual situação?

C. 14.1.1 Explicação da atividade?

C. 14.1.2 Participação do aluno?

C. 14.1.3 Planejamento da aula?

C. 14.1.4 Relacionamento do aluno com a sala?

C. 14.2 Você têm oportunidade de participar desses eventos?

Grupo temático: RECURSOS PEDAGÓGICOS

15) A escola têm algum recurso pedagógico que possa ser utilizado nas aulas de Educação Física?

Complementares (C.):

C. 15.1 Qual?

C. 15.2 Você já utilizou algum?

C. 15.3 Como foi essa experiência?

C. 15.3.1 O uso do recurso contribuiu para a sua atuação?

C. 15.3.2 Você teve alguma dificuldade?

C. 15.3.3 E para o aluno com deficiência, como você acha que foi, para ele, participar da aula, tendo um recurso para auxiliá-lo?

C. 15.3.4 E para os demais alunos da sala, como você acha que eles reagiram?

Grupo temático: PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES FRENTE A PROPOSTA DA INCLUSÃO

16) Com base em sua experiência, qual a sua opinião sobre a inclusão de alunos com deficiência no Sistema Regular de Ensino?

17) Você acha que está preparado para a inclusão?

Complementares (C.):

C. 17.1 (SE SIM): Você pode me contar um pouco do porque você acha que sim?

C. 17.2 (SE NÃO): Você pode me contar um pouco do porque você acha que não?

18) Na sua opinião, as suas aulas são inclusivas?

Complementares (C.):

C. 18.1 (SE SIM): Você pode me contar um pouco do porque você acha que sim?

C. 18.2 (SE NÃO): Você pode me contar um pouco do porque você acha que não?

19) Você acredita que há benefício com a inclusão?

Complementares (C.):

C. 19.1 Qual?

20) E a última questão, você acredita que há malefício com a inclusão?

Complementares (C.):

C. 20.1 Qual?

Após a transcrição da entrevista, caso haja a necessidade de esclarecer algumas dúvidas que por ventura apareçam, posso retornar à escola e procurá-lo (a)?

Novamente, muito obrigada pela contribuição.

Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos realizando uma pesquisa vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista, Unesp, Campus de Marília, referente à elaboração da dissertação de Mestrado intitulada **“INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: O PONTO DE VISTA DO PROFESSOR SOBRE SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA”** e gostaríamos que participasse da mesma.

O objetivo desta é: *identificar como os professores de Educação Física da Rede Estadual do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série) e Ensino Médio da Região de Marília - SP, que têm alunos com deficiência regularmente matriculados, concebem sua prática escolar.*

Participar desta pesquisa é uma opção e você poderá desistir de participar em qualquer fase da pesquisa. Salienta-se que fica assegurado o anonimato de todos os participantes.

Caso aceite participar desta pesquisa, gostaríamos que soubesse que sua participação será a de conceder uma entrevista, em local e horário que melhor lhe convier.

Destacamos que os dados coletados poderão ser re-utilizados em outras pesquisas com essa temática e que os resultados serão divulgados para fins científicos, como revistas e congressos, não havendo em qualquer hipótese a identificação dos sujeitos.

Eu, _____ portador do RG _____ aceito participar da pesquisa **“INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: O PONTO DE VISTA DO PROFESSOR SOBRE SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA”**. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Ciente, ____/____/____

Nome do participante

Destacamos que os resultados obtidos ao término da pesquisa serão apresentados aos professores de Educação Física participantes.

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através do (s) telefone (s) xxxx-xxxx e xxxx-xxxx e do e-mail mlfiorini@fc.unesp.br

Maria Luiza Salzani Fiorini
PESQUISADORA

Apêndice C – Terceira versão do questionário

Caro (a) professor (a),

O objetivo deste questionário é identificar a concepção dos professores de Educação Física da Rede Estadual do Ensino Fundamental (ciclo II) e Médio, que tenham alunos com deficiência regularmente matriculados, sobre a sua prática escolar em relação à inclusão.

Gostaria de contar com a sua contribuição no sentido de responder aos enunciados propostos. Para isto, basta ler cada enunciado e assinalar a alternativa que melhor expresse a sua opinião. Você levará de 10 a 15 minutos para preencher todo o questionário.

Salienta-se que fica assegurado o anonimato de todos os participantes.

Muito obrigada pela valiosa contribuição.

1) A aula de Educação Física é inclusiva quando o aluno com deficiência é tratado como igual os demais alunos. () Concordo () Discordo
2) A aula de Educação Física é inclusiva quando o aluno com deficiência participa das mesmas atividades que os alunos sem deficiência. () Concordo () Discordo
3) Dentre todas as disciplinas do currículo escolar, a Educação Física é a que têm mais facilidade em trabalhar com alunos com deficiência. () Concordo () Discordo
4) O professor de Educação Física com formação acadêmica que contemplou a disciplina Educação Física Adaptada está capacitado para ministrar aulas para o aluno com deficiência. () Concordo () Discordo
5) O professor de Educação Física que participa de cursos ou capacitações profissionais nas áreas de Educação Física Adaptada e Inclusão Escolar está capacitado para ministrar aulas para o aluno com deficiência. () Concordo () Discordo

<p>6) A experiência diária é o que possibilita ao professor de Educação Física encontrar a prática mais adequada para o aluno com deficiência.</p> <p><input type="checkbox"/> Concordo</p> <p><input type="checkbox"/> Discordo</p>
<p>7) Dentre os alunos com deficiência, o aluno mais difícil de incluir nas aulas de Educação Física é (assinale apenas UMA alternativa):</p> <p><input type="checkbox"/> O aluno com deficiência AUDITIVA</p> <p><input type="checkbox"/> O aluno com deficiência FÍSICA</p> <p><input type="checkbox"/> O aluno com deficiência INTELECTUAL</p> <p><input type="checkbox"/> O aluno com deficiência VISUAL</p> <p><input type="checkbox"/> O aluno com deficiência SOCIAL (indisciplina)</p>
<p>8) A participação do aluno com deficiência, nas aulas práticas, ocorre tanto em atividades coletivas como em atividades de execução individual.</p> <p><input type="checkbox"/> Concordo, para todas as deficiências</p> <p><input type="checkbox"/> Concordo, para o aluno com deficiência auditiva</p> <p><input type="checkbox"/> Concordo, para o aluno com deficiência física</p> <p><input type="checkbox"/> Concordo, para o aluno com deficiência intelectual</p> <p><input type="checkbox"/> Concordo, para o aluno com deficiência visual</p> <p><input type="checkbox"/> Discordo</p>
<p>9) A participação do aluno com deficiência, nas aulas práticas, varia de acordo com o gênero: os meninos tendem a ser mais participativos do que as meninas.</p> <p><input type="checkbox"/> Concordo, para todas as deficiências</p> <p><input type="checkbox"/> Concordo, para o aluno com deficiência auditiva</p> <p><input type="checkbox"/> Concordo, para o aluno com deficiência física</p> <p><input type="checkbox"/> Concordo, para o aluno com deficiência intelectual</p> <p><input type="checkbox"/> Concordo, para o aluno com deficiência visual</p> <p><input type="checkbox"/> Discordo</p>
<p>10) A participação do aluno com deficiência, nas aulas práticas, acontece apenas em uma alternativa dentro do mesmo conteúdo, como fazer súmula do jogo, auxiliar o professor ou por meio de jogos de tabuleiro.</p> <p><input type="checkbox"/> Concordo, para todas as deficiências</p> <p><input type="checkbox"/> Concordo, para o aluno com deficiência auditiva</p> <p><input type="checkbox"/> Concordo, para o aluno com deficiência física</p> <p><input type="checkbox"/> Concordo, para o aluno com deficiência intelectual</p> <p><input type="checkbox"/> Concordo, para o aluno com deficiência visual</p> <p><input type="checkbox"/> Discordo</p>
<p>11) A participação do aluno com deficiência, nas aulas práticas, ocorre sempre com o auxílio de um colega da sala que o acompanha durante as atividades.</p> <p><input type="checkbox"/> Concordo, para todas as deficiências</p> <p><input type="checkbox"/> Concordo, para o aluno com deficiência auditiva</p> <p><input type="checkbox"/> Concordo, para o aluno com deficiência física</p> <p><input type="checkbox"/> Concordo, para o aluno com deficiência intelectual</p> <p><input type="checkbox"/> Concordo, para o aluno com deficiência visual</p> <p><input type="checkbox"/> Discordo</p>

<p>12) A participação do aluno com deficiência, nas aulas práticas, ocorre apenas na presença de um grupo de colegas com o qual ele se identifica.</p> <p><input type="checkbox"/> Concordo, para todas as deficiências</p> <p><input type="checkbox"/> Concordo, para o aluno com deficiência auditiva</p> <p><input type="checkbox"/> Concordo, para o aluno com deficiência física</p> <p><input type="checkbox"/> Concordo, para o aluno com deficiência intelectual</p> <p><input type="checkbox"/> Concordo, para o aluno com deficiência visual</p> <p><input type="checkbox"/> Discordo</p>
<p>13) A participação do aluno com deficiência, nas aulas práticas, é restringida pelo seu medo de executar corretamente as atividades.</p> <p><input type="checkbox"/> Concordo, para todas as deficiências</p> <p><input type="checkbox"/> Concordo, para o aluno com deficiência auditiva</p> <p><input type="checkbox"/> Concordo, para o aluno com deficiência física</p> <p><input type="checkbox"/> Concordo, para o aluno com deficiência intelectual</p> <p><input type="checkbox"/> Concordo, para o aluno com deficiência visual</p> <p><input type="checkbox"/> Discordo</p>
<p>14) Nas aulas práticas, o aluno com deficiência se isola, ele se autoexclui da participação.</p> <p><input type="checkbox"/> Concordo, para todas as deficiências</p> <p><input type="checkbox"/> Concordo, para o aluno com deficiência auditiva</p> <p><input type="checkbox"/> Concordo, para o aluno com deficiência física</p> <p><input type="checkbox"/> Concordo, para o aluno com deficiência intelectual</p> <p><input type="checkbox"/> Concordo, para o aluno com deficiência visual</p> <p><input type="checkbox"/> Discordo</p>
<p>15) A participação do aluno com deficiência, nas aulas teóricas, ocorre sempre com o auxílio de um colega de sala que o acompanha durante as atividades.</p> <p><input type="checkbox"/> Concordo, para todas as deficiências</p> <p><input type="checkbox"/> Concordo, para o aluno com deficiência auditiva</p> <p><input type="checkbox"/> Concordo, para o aluno com deficiência física</p> <p><input type="checkbox"/> Concordo, para o aluno com deficiência intelectual</p> <p><input type="checkbox"/> Concordo, para o aluno com deficiência visual</p> <p><input type="checkbox"/> Discordo</p>
<p>16) A participação do aluno com deficiência, nas aulas teóricas, é deficitária, isso porque ele tem dificuldade em acompanhar o ritmo da aula.</p> <p><input type="checkbox"/> Concordo, para todas as deficiências</p> <p><input type="checkbox"/> Concordo, para o aluno com deficiência auditiva</p> <p><input type="checkbox"/> Concordo, para o aluno com deficiência física</p> <p><input type="checkbox"/> Concordo, para o aluno com deficiência intelectual</p> <p><input type="checkbox"/> Concordo, para o aluno com deficiência visual</p> <p><input type="checkbox"/> Discordo</p>
<p>17) Nas aulas de Educação Física o aluno com deficiência participa apenas das aulas teóricas, sendo essa a única forma de participação em aula.</p> <p><input type="checkbox"/> Concordo, para todas as deficiências</p> <p><input type="checkbox"/> Concordo, para o aluno com deficiência auditiva</p> <p><input type="checkbox"/> Concordo, para o aluno com deficiência física</p> <p><input type="checkbox"/> Concordo, para o aluno com deficiência intelectual</p>

<input type="checkbox"/> Concordo, para o aluno com deficiência visual <input type="checkbox"/> Discordo
18) As estratégias de ensino utilizadas na aula de Educação Física devem ser as mesmas para todos os alunos, sejam eles alunos com ou sem deficiência. <input type="checkbox"/> Concordo, para todas as deficiências <input type="checkbox"/> Concordo, para o aluno com deficiência auditiva <input type="checkbox"/> Concordo, para o aluno com deficiência física <input type="checkbox"/> Concordo, para o aluno com deficiência intelectual <input type="checkbox"/> Concordo, para o aluno com deficiência visual <input type="checkbox"/> Discordo
19) Os materiais utilizados nas aulas de Educação Física devem ser os mesmos para todos os alunos, sejam eles alunos com ou sem deficiência. <input type="checkbox"/> Concordo, para todas as deficiências <input type="checkbox"/> Concordo, para o aluno com deficiência auditiva <input type="checkbox"/> Concordo, para o aluno com deficiência física <input type="checkbox"/> Concordo, para o aluno com deficiência intelectual <input type="checkbox"/> Concordo, para o aluno com deficiência visual <input type="checkbox"/> Discordo
20) A Proposta Curricular do Estado de São Paulo, em termos de conteúdos, possibilita a participação do aluno com deficiência nas aulas de Educação Física. <input type="checkbox"/> Concordo <input type="checkbox"/> Discordo <input type="checkbox"/> Não conheço a Proposta Curricular do Estado de São Paulo
21) Com a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, o aluno com deficiência tem condições de participar das aulas não necessariamente fazendo a prática, mas, pode participar da parte teórica. <input type="checkbox"/> Concordo <input type="checkbox"/> Discordo <input type="checkbox"/> Não conheço a Proposta Curricular do Estado de São Paulo

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome:

Cidade:

Data de nascimento: / /

Sexo: Feminino Masculino

Ano de conclusão da graduação: / /

Possuiu pós-graduação? Sim Não

Se sim, qual: _____

Tempo de experiência docente:

Tempo de experiência com alunos com deficiência no Ensino Regular:

Ministra aulas para alunos com: deficiência auditiva deficiência física

deficiência intelectual deficiência visual