



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

GUILHERME SANCHES VALVERDE

**A DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA:
ATUAÇÃO NO MEIO INCLUSIVO DE PROFESSORES EX-
ATLETAS E NÃO ATLETAS**

LONDRINA
2011

GUILHERME SANCHES VALVERDE

**A DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA:
ATUAÇÃO NO MEIO INCLUSIVO DE PROFESSORES EX-
ATLETAS E NÃO ATLETAS**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cristina Marquezine

LONDRINA
2011

GUILHERME SANCHES VALVERDE

**A DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA:
ATUAÇÃO NO MEIO INCLUSIVO DE PROFESSORES EX-
ATLETAS E NÃO ATLETAS**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito à obtenção do título de Mestre

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa Dra. Orientadora Maria Cristina
Marquezine
Universidade Estadual de Londrina

Prof. Gilmar de Carvalho Cruz
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profa. Célia Regina Vitaliano
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, 28 de Abril de 2011

DEDICATÓRIA

Aos meus pais José e Maria José que são meus grandes professores da vida, aos meus irmãos Carlos e Solema que sempre foram meus melhores amigos e para minha vó Josefa que sempre foi maravilhosa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar à professora Dr^a Maria Cristina Marquezine, por ser a orientadora que foi. Atenciosa, exigente, preocupada e paciente. Uma mãe acadêmica.

À minha FAMÍLIA, por ser a melhor família do mundo e apoiar meus estudos.

À professora Dr^a Rosângela Busto, pelo carinho e pela colaboração em minha formação.

Aos professores Doutores, Gilmar de Carvalho Cruz, Regina Vitaliano, Mey de Abreu Van Munster e Silvia Márcia Ferreira Meletti que, compuseram a minha banca de qualificação e defesa e ajudaram na melhoria da dissertação.

Aos demais professores e colegas do mestrado.

Aos meus amigos de república, Eduardo, Fernando e Ricardo pelo carinho e paciência que tiveram.

Aos meus amigos de São Paulo e Londrina (não vou citar nomes para não correr o risco de esquecer ninguém), por fazerem minha vida mais feliz.

Aos professores, Aluysio e Verônica pela revisão ortográfica da dissertação.

À Secretaria de Educação do Município de Londrina e Núcleo Regional de Educação de Londrina, por aceitarem a realização da pesquisa.

Aos professores que participaram dessa pesquisa.

Além da Terra, além do Céu

Além da Terra, além do Céu,
no trampolim do sem-fim das estrelas,
no rastro dos astros,
na magnólia das nebulosas.
Além, muito além do sistema solar,
até onde alcançam o pensamento e o coração,
vamos!
vamos conjugar
o verbo fundamental essencial,
o verbo transcendente, acima das gramáticas
e do medo e da moeda e da política,
o verbo sempreamar,
o verbo pluriamar,
razão de ser e de viver.

Carlos Drummond de Andrade

VALVERDE, Guilherme Sanches. **A docência em Educação Física**: atuação em meio inclusivo de professores ex-atleta e não atletas. 2011. f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

RESUMO

Com a necessidade de conhecer a realidade da atuação de professores de Educação Física no trato com os alunos com deficiência, esse trabalho teve como objetivo discutir sobre atuação de professores, por meio dos dados referentes às estratégias, tomadas de decisão e atitudes do professor ex-atleta e não atleta, que trabalhava na inclusão de alunos com deficiência. Foram participantes desse trabalho, seis professores da rede municipal de educação da cidade de Londrina e quatro do núcleo regional de educação da cidade de Londrina, dos quais 4 eram do gênero masculino e 6 do gênero feminino. A pesquisa foi caracterizada como exploratória. Foram utilizados como instrumentos de pesquisa uma ficha de observação, utilizada nas observações sistemáticas das aulas dos professores participantes; roteiro de entrevista semi-estruturado que teve como objetivo permitir que os professores relatassem sobre suas práticas pedagógicas em turmas que tinham alunos incluídos. Por último foi utilizado uma escala de atitudes que teve a função de mensurar as atitudes dos professores participantes frente à inclusão. Como resultado da pesquisa, constatou-se que não existiu diferença significativa entre a atuação e atitudes do professor de Educação Física atleta e não atleta quando focalizada a inclusão de alunos. Concluiu-se também que as práticas pedagógicas desses professores precisam ser revistas.

Palavras-chave: Professor de Educação Física; Inclusão; Prática pedagógica

VALVERDE,Guilherme Sanches. Teaching in Physical Education: action in middle inclusive of teachers ex-athletes non-athletes. 2011. f. Dissertation (Master's Degree in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

ABSTRACT

With the need to know the reality of the performance of physical education teachers in dealing with students with disabilities. This study aimed to discuss performance of teachers, using data on the strategies, decision making and attitudes of physical education teacher and former athlete not an athlete, working on the inclusion of students with disabilities. Were participants in this study, six teachers of the municipal education in Londrina-PR and four regional center of education in the city of Londrina-PR, where four were males and 6 females. The research was characterized as exploratory. Was used as a research instrument observation form, where it was used in systematic observations of classes with teachers; script semi-structured interviews that aimed to meet the teachers and allow them to speak what was asked. Finally we used an attitude scale that had the function to measure the attitudes of teachers participating in front of the inclusion. As results, it was found that no significant differences in performance of physical education teacher and athlete athlete not focused when the action in the middle Inclusive. It was also concluded that the pedagogical practices of these teachers need to be reviewed.

Keywords: Teacher of Physical Education; Inclusive education; pedagogical practice

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Tipos de Espinha bífida	36
Figura 2 – Perfil dos participantes do grupo 1	38
Figura 3 – Perfil dos participantes do grupo 2	39
Figura 4 – Distribuições de falas	44
Figura 5 –Tipos de deficiência.....	47
Figura 6 – Conteúdos estruturantes trabalhados pelos professores	53
Figura 7 – Metodologia de ensino utilizada pelos professores	54
Figura 8 – Materiais utilizados na aulas de educação Física.....	55
Figura 9 – Dessinteresse/indiferença dos alunos para as aulas.....	57
Figura 10 – Dificuldade de realização das atividades pelos alunos.....	58

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Tipos de surdez.....	35
Tabela 2 – Etapas da pesquisa.....	43
Tabela 3 – Influência para escolha do curso de Educação Física	48
Tabela 4 – Atividades passadas que colaboram para o curso na área da deficiência	50
Tabela 5 – Cursos extras	50
Tabela 6 – Percepção dos professores sobre sua atuação com alunos com deficiência	51
Tabela 7 – Ação dos professores ao motivar os alunos com deficiência	56
Tabela 8 – Ajuda dos professores aos alunos com deficiência.....	58
Tabela 9 – Ações do professor de adequações, organizar atividades diferenciadas e promover interação social entre os alunos.....	59
Tabela 10 – Frequência em que os professores planejam suas aulas	60
Tabela 11 – Resultados da ELASI	66
Tabela 12 – Scores obtidos na pesquisa de Silva (2008)	66
Tabela 13 –Dificuldades dos professores para ensinar os alunos com deficiência .	67
Tabela 14 – Facilidades dos professores para ensinar os alunos com deficiência..	69
Tabela 15 – Influências da escola na atuação do professor	70

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 FUNDAMENTAÇÃO TEORICA	14
1.1.1 A Formação em Educação Física para Atuar com Alunos com Deficiência.....	14
1.1.2 O Atleta e o Treinamento Esportivo.....	18
1.1.3. Políticas Educacionais Inclusivas em Um Meio Excludente	21
1.1.3.1 A inclusão em um sentido etimológico	22
1.1.3.2 Porquê das políticas de inclusão.....	23
1.1.3.3 Políticas de inclusão escolar.....	27
1.1.3.4 Educação Física escolar inclusiva	28
1.1.4 Alunos com Necessidades Educacionais Especiais.....	31
1.2 OBJETIVOS.....	37
1.2.1 Objetivos Gerais	37
1.1.2 Objetivos Específicos	37
2 MÉTODO	38
2.1 PARTICIPANTES	38
2.1.1 Grupo 1.....	38
2.1.2 Grupo 2.....	39
2.2 DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	39
2.3 DESCRIÇÃO DO AMBIENTE DA COLETA DE DADOS	40
2.4 INSTRUMENTOS E MATERIAIS PARA COLETA DE DADOS.....	40
2.4.1 Ficha de Observação.....	40
2.4.1.1 Estudo piloto: ficha de observação.....	41
2.4.2 Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada	41
2.4.2.1 Estudo piloto: roteiro de entrevista semi-estruturada.....	41
2.4.3 Escala de Atitudes	42
2.5 PROCEDIMENTOS	42
2.6 TRATAMENTO DOS DADOS	43
2.7 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS	45

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES	46
3.1 DADOS GERAIS	46
3.1.1 Alunos.....	46
3.1.2 Professores	47
3.2 TOMADAS DE DECISÕES E ATITUDES DOS PROFESSORES EX-ATLETAS E NÃO-ATLETAS ...	52
3.2.1 Análise dos Dados Derivados da Aplicação da Escala de Atitudes ELASI.....	65
3.3 INFLUÊNCIAS NA ATUAÇÃO DO PROFESSOR	67
3.3.1 Fatores de Sala de Aula que Influenciam a Atuação do Professor.....	67
3.3.2 Fatores Externos a Sala de Aula que Influenciam a Atuação do Professor	70
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
4.1 SUGESTÕES PARA NOVAS PESQUISAS	73
REFERÊNCIAS	74
APÊNDICES	80
APÊNDICE A – Termos de Consetimento Livre e Esclarecido	81
APÊNDICE B – Ficha de Observação	82
APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista Semi-Estruturado.....	87
ANEXOS	88
ANEXO A – ELASI.....	89

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho foi desenvolvido com a intenção de dirimir algumas dúvidas a respeito da prática pedagógica do professor de Educação Física, em contexto inclusivo, em sua regência nas aulas de educação básica.

Por um período, a Educação Física foi criticada na educação brasileira por formar professores que eram também técnicos desportivos (BRASIL, 1969). Acusou-se essa formação conjunta de visar objetivos próprios do treinamento esportivo na Educação Física Escolar. Foi acusada também por utilizar abordagens educacionais não-críticas, que apenas visavam à formação do aluno para o mercado de trabalho, esquecendo-se da formação global do indivíduo. Verenguer (1997) mostrou que as críticas à formação em Educação Física eram feitas em razão de sua abordagem essencialmente técnica, que formava pseudoprofessores ou licenciados com características de técnico esportivo. Ainda de acordo com essa abordagem, Darido (1995, p.124) ressaltou que era uma “formação acrítica, com ênfase à formação esportiva, ligada ao rendimento máximo e seleção dos mais habilidosos.” Essas críticas podem ser observadas também nas análises de Mendes (1986), Castellani Filho (1988) e Bracht (1999).

Devido a tantas críticas, os currículos dos cursos de Educação Física foram mudando; criou-se o curso de bacharelado e licenciatura, cujos objetivos eram bem diferentes (BRASIL, 2004).

Mas mesmo que essa formação tenha sofrido modificações ao longo do tempo e os cursos agora formem separadamente professores de Educação Física e técnicos desportivos, pode-se observar que, nos cursos de licenciatura em Educação Física, existem vários atletas e ex-atletas que, por terem vivenciado de perto o esporte, foram buscar na Educação Física a sua satisfação profissional.

Esse dado pôde ser comprovado quando se analisou a pesquisa realizada por Silva e Carneiro (2006) com 173 ingressantes no curso de Educação Física. Nessa pesquisa foi constatado que mais de 50% dos participantes responderam que a característica de “gostar de esporte” é um requisito básico para fazer o curso e mais de 40% dos ingressantes disseram que as experiências passadas relacionadas à participação em atividades físicas e esporte foram mais importantes para a escolha do curso de Educação Física

Nesse sentido, entende-se que, mesmo agora quando as instituições de ensino superior disponibilizam uma formação acadêmica que não valoriza o esporte e a competição, os mesmos serão vistos dentro dos cursos de Educação Física devido o interesse dos ingressantes.

Darido (1995) comenta que muitos professores de Educação Física, apesar de sua formação acadêmica pautada por novos paradigmas, continuaram levando o esporte como principal conteúdo da Educação Física escolar.

Oliveira (2002), muitos anos após o alerta de Darido (1995), vem afirmando:

pode-se observar na prática cotidiana da Educação Física Escolar, ainda nos dias de hoje, a supremacia da tendência competitivista, ou seja, um ensino “orientado no professor; no produto; nas metas definidas e na intenção racionalista” com promoção do esporte performance tendo o mesmo o caráter de fim e não de meio dentro do processo. A Educação Física escolar segue um contínuo esportivo repetitivo desde a quinta série do primeiro grau finalizando com o enfoque recreativo no terceiro grau.

Dessa forma, se todas as preposições sobre a valorização do esporte na formação e prática pedagógica dos profissionais de Educação Física forem verdadeiras, devem-se levar em consideração os comentários de Aguiar e Duarte (2005) os quais ressaltam que a Educação Física escolar que valoriza o esporte e a competição poderá criar obstáculos à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

Mas, quando outros autores discorrem sobre os malefícios do exercício físico e o treinamento esportivo, surge outra visão sobre o professor de Educação Física que teve experiências com o treinamento esportivo. Hanna et al. (2006) mostraram que, além dos benefícios para a saúde, recentemente outros aspectos positivos do exercício físico e do treinamento físico têm ganhado notoriedade. Esse aspecto seria a melhoria da função cognitiva (sistema funcional cognitivo), sistema que coordena os processos de informação, como: percepção, aprendizagem, memória, atenção, vigilância, raciocínio, solução de problemas e funcionamento psicomotor (tempo de reação, tempo de movimento, velocidade de desempenho).

Dessa forma, pensando-se na possível melhoria cognitiva que o treinamento esportivo traz e analisando-se os professores de Educação Física que tiveram experiências como atleta ou que tiveram a sua formação baseada em treinamento esportivo, é questionado se cabem críticas a esses professores como se fossem pseudo-professores (VERENGUER, 1997) ou se, ao contrário, com uma boa formação acadêmica podem usar das melhorias cognitivas em suas práticas

pedagógicas, potencializando o processo de ensino/aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Com isso, quer-se saber se há diferença ou não entre as estratégias inclusivas em aulas para alunos com deficiência, ministradas por professores de Educação Física atletas e não-atletas.

1.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1.1 A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ATUAR COM ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Nas últimas décadas, os alunos atendidos pela Educação Especial estão cada vez mais presentes nas escolas regulares, cobrando, como qualquer outro cidadão o direito a uma educação de qualidade.

Dados do BRASIL (2011) mostram que, em 1998, o total de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais em classe comuns era de 43.923, já em 2009 esse número subiu para 387.031 alunos. Com esses dados surge a preocupação de analisar a qualidade de ensino que se está oferecendo para essa população. É importante ressaltar que os governos não devem apenas disponibilizar vagas para esses alunos nas escolas regulares, devem disponibilizar também um ensino de qualidade.

Pensando na qualidade de ensino para o aluno com necessidades educacionais especiais, a ação pedagógica do professor é essencial para ajudá-lo a melhorar sua aprendizagem. Essa ação pedagógica pode ser entendida como “o conjunto de todas as decisões que o docente toma durante o processo de ensino/aprendizagem, a fim de induzir um estilo particular de aprendizagem” (DARIDO, 2008, p.49).

E para que a ação pedagógica ocorra de fato com qualidade, é necessário que haja uma formação acadêmica adequada dos professores, ou seja, uma formação que lhes permita condições teóricas e práticas para atender os alunos com necessidades educacionais especiais.

Para tanto, na formação do professor não bastará apenas abordar os conteúdos específicos de sua área; deverá ser-lhe dada uma formação que, lhe possibilite conhecer como ocorre a aprendizagem em cada etapa do

desenvolvimento humano e quais as formas de organizar o processo de aprendizagem e os procedimentos metodológicos próprios a cada conteúdo, com o objetivo de promover situações que facilitem aos alunos transitar do senso comum para o comportamento científico (KUENZER, 1999).

Tratando sobre o assunto, Vitaliano e Manzini (2010) comentam também:

Um aspecto essencial na formação do professor para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, é o desenvolvimento de uma análise crítica das condições de organização das escolas, de todos os níveis de ensino, sua estrutura, seu currículo, seu sistema de avaliação, critérios de aprovação e reprovação, valores e crenças presentes em seu cotidiano.

Observando-se a importância de uma boa formação acadêmica do professor sobre sua ação pedagógica em contextos gerais e inclusivos e considerando que a Educação Física é uma disciplina que compõe o currículo das escolas, é necessário conhecer a formação do professor de Educação Física, a fim de saber se ele, como todos os outros professores, está recebendo uma formação que lhe permita incluir os alunos com necessidades educacionais especiais de forma satisfatória.

Na organização dos cursos de Educação Física, as instituições de ensino superior, como qualquer outro curso, devem seguir orientações do Conselho Nacional de Educação. Essas orientações, com o decorrer do tempo, foram sendo substituídas com o objetivo de aprimorar os cursos e assim formar melhores profissionais.

Atualmente, a formação dos profissionais de Educação Física está sendo orientada pela Resolução CNE/CES 7/2004 (BRASIL, 2004b), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. No entanto, antes de ver o que este documento diz sobre a formação dos professores para ensinar alunos com necessidades educacionais especiais, devem-se conhecer primeiramente documentos que antecederam a este, a fim de certificar se houve evolução na forma de abordar os temas necessários para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais.

No ano de 1969, o Conselho Federal de Educação cria a resolução 69/1969, primeiro documento que definiria o currículo mínimo, a duração e a estrutura dos cursos superiores de Educação Física (BRASIL, 1969). Gomes (2007) comenta que tal proposta curricular visava tanto à formação do professor de Educação Física com

licenciatura plena, como à formação do técnico esportivo, podendo as duas formações ser obtidas simultaneamente.

Nesta proposta curricular, a Educação Física não era contemplada com orientações, ou prescrições de disciplinas ou objetivos referentes à formação dos futuros professores para atuarem com alunos com necessidades educacionais especiais. Pode-se justificar essa falta de orientação na educação de alunos com necessidades especiais pelo fato de, nessa época, a Educação Física estar seguindo um paradigma militarista, no qual a formação era voltada mais para o desempenho dos alunos. Oliveira (2002) diz que a Educação Física reproduzia os modelos socioeconômicos da época.

Recebendo várias críticas, a Resolução nº 69/1969 é substituída pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação 215/1987 (BRASIL, 1987a) e pela Resolução 03/1987 (BRASIL, 1987b). Esses dois documentos foram vistos pelas instituições de ensino superior (IES) como um grande avanço para a Educação Física. Graças a eles, as IES conseguiram autonomia para definir os perfis profissionais desejados, estabelecer as ementas, fixar a carga horária para cada disciplina e sua respectiva dominação, bem como enriquecer o currículo pleno, contemplando as peculiaridades regionais (GOMES, 2007).

No Parecer CNE/CES 215/1987 (BRASIL, 1987a) e na Resolução CNE/CES 03/1987 (BRASIL, 1987b), diferentemente dos documentos anteriores, é contemplada a Educação Física especial na formação dos professores de Educação Física. Neles foi colocada, como disciplina técnica, a disciplina nominada Educação Física e Esporte Especial.

Com a criação da nova Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996) e com a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação em nível superior de graduação plena de professores da educação básica, houve necessidade de reformulação dos documentos que orientavam a formação dos profissionais de Educação Física.

Tendo-se como base as recomendações contidas nos documentos anteriormente citados, são elaborados o Parecer CNE/CES 0058/2004 (BRASIL, 2004a) e a Resolução CNE/CES 7/2004 (BRASIL, 2004b). Tais documentos, até o momento, estão sendo utilizados para orientar a elaboração dos projetos

pedagógicos dos cursos de Educação Física. É importante esclarecer que os pareceres citados acima são documentos que trazem opiniões especializadas, técnicas, sustentadas em bases confiáveis com o objetivo de clarificar, interpretar e explicar um determinado assunto, permitindo então a formulação futura das resoluções.

Nesses dois últimos documentos, a formação dos profissionais de Educação Física passou por várias modificações. O artigo nº 4, § 2, da Resolução CNE/CES 7/2004 diz:

O Professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, deverá estar qualificado para a docência deste componente curricular na educação básica, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação, bem como as orientações específicas para esta formação tratadas nesta Resolução (BRASIL, 2004 b).

Com isso, a formação dos professores de Educação Física que atuam na educação básica tem, atualmente, como documentos que orientam o processo de formação, além dos documentos referentes à formação dos profissionais de Educação Física, o acréscimo da Resolução do Conselho Nacional de Educação que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, com graduação plena.

Com todos esses documentos direcionados à formação dos professores de Educação Física, e com o surgimento das disciplinas que abordam a educação especial dentro da Educação Física, a Educação Especial acaba aparecendo com maior ênfase na formação acadêmica. Essas disciplinas aparecem com diferentes denominações nos currículos das instituições de Ensino Superior (IES), como demonstrado por Gomes (2007, p. 33) em sua tese de doutorado:

Aprofundamento Didático em Educação Especial, Atividade Física em condições especiais de saúde, Atividade Motora Adaptada, Atividade Motora Adaptada: Deficiências Mentais, Atividade Motora Adaptada: Deficiências Sensoriais, Atividade Motora Adaptada: Deficiências Físicas, Cuidados Especiais, Educação Especial, Educação Física Especial, Educação Física Especial Aplicada, Esporte e deficiência I e II, Estágio Prático em Educação Física e Esportes Adaptados, Estágio em Educação Física Adaptada, Fundamentos de Atividade Motora Adaptada, Introdução a Educação Física Adaptada, Movimento Humano e Necessidades Educativas Especiais, Tópicos em Educação Física Adaptada.

Além das disciplinas descritas acima, pode-se encontrar outra forma comum de privilegiar a Educação Especial na formação dos professores de Educação Física, por meio da inclusão de temas relacionados à Educação Especial ou à Educação Física Adaptada nos programas e ementas das demais disciplinas da grade curricular da IES. Neste caso, o referido conteúdo aparece como aprofundamento destes temas, como, por exemplo, numa disciplina de dança, em que o professor pode trabalhar formas diferentes de ensinar a dança para esses alunos com necessidades educacionais especiais.

1.1.2 O ATLETA E O TREINAMENTO ESPORTIVO

A palavra atleta vem do grego *athletés*. Na Grécia e em Roma o atleta era definido como a pessoa que se exercitava na luta e na prática do pugilato, para combates nos jogos solenes. Nos tempos atuais, a mesma palavra nos remete à pessoa treinada para competir, profissionalmente ou como amador, em exercícios, esportes ou jogos que requerem força, agilidade e resistência (MICHAELIS, 2009).

No Brasil, o atleta é reconhecido pela Lei nº 9.615, de 24 de março de 1998, que institui normas gerais sobre desporto. Esta lei é popularmente conhecida como “Lei Pelé”. Atleta, neste documento, é caracterizado em duas categorias: atleta profissional e não-profissional. O da primeira categoria é determinado pela remuneração pactuada em contrato formal de trabalho entre o atleta e a entidade de prática desportiva. O da segunda é identificado pela liberdade de prática e pela inexistência de contrato de trabalho, sendo permitido o recebimento de incentivos materiais e de patrocínio (BRASIL, 1998).

Na categorização usada na Lei Pelé para definir os tipos de atleta, tem-se uma maior preocupação com questões salariais. Portanto, para que se possa entender melhor este trabalho, utilizar-se-á uma categorização que observe as questões de habilidade e técnica dos atletas.

Dantas *et al.* (2008) dividem as categorias de atletas em três: de alto rendimento, amador e iniciante.

O atleta de alto rendimento é o esportista que participa de competições nacionais e internacionais de grande importância, tais como Olimpíadas e campeonatos mundiais (DANTAS *et al.* 2008,).

O atleta de alto rendimento, quando chega ao nível de competição descrito acima, significa manter um status atingido com muito sacrifício, ser um competidor regular e efetivo e superar os mais elevados níveis de exigências físicas, técnicas, táticas e psicológicas (DE ROSE JUNIOR, *et al.* 2001).

O amador compete em âmbito nacional, regional ou local e não recebe salário regular por sua atividade esportiva (DANTAS, *et al.* 2008). “Nesse nível, o atleta pratica esporte apenas por prazer e para usufruir dos benefícios físicos, mentais e sociais que derivam dele e sua participação não é nada mais do que recreação sem ganho material de nenhuma natureza, direta ou indireta” (BASTOS, 1987 p.75).

Já o atleta iniciante é identificado por frequentar as categorias de base esportiva, sendo seu objetivo o desenvolvimento pleno e não a performance (DANTAS *et al.* 2008).

Moura e Moura (2001) comentam que, na iniciação, o atleta adquire as técnicas básicas de diferentes disciplinas, desenvolvendo sua auto-imagem, executando movimentos gerais e participando de jogos e atividades lúdicas. As competições em que participa devem ser compatíveis com o seu nível.

É importante ressaltar que os níveis atingidos pelos atletas apresentados acima estão agrupados em diferentes dimensões do esporte, o qual tem diferentes objetivos, sendo dividido em três dimensões: esporte de rendimento ou alto nível, esporte participativo e esporte educacional.

O esporte educacional tem um caráter formativo, fundamentado em princípios educacionais como participação, cooperação, co-educação, totalidade, regionalização e integração. O esporte participativo visa a promover o bem estar dos praticantes, apoiando-se no prazer lúdico, no lazer e na utilização construtiva do tempo livre; é a forma de manifestação de esporte que propicia a integração social, assim como a promoção de saúde. O esporte-rendimento ou de alto nível equivale à forma de manifestação do esporte que norteou o conceito de esporte até alguns anos atrás; é pautado pelas regras e códigos específicos de cada modalidade esportiva, institucionalizado, com organizações internacionais que regulamentam a prática competitiva desta forma de manifestação esportiva (BÖHME, 2003, p.99).

Nas diferentes dimensões do esporte, é possível agrupar os diferentes níveis de atletas. O atleta de alto nível junta-se aos de alto rendimento, o atleta amador aos do esporte participante e o atleta iniciante, aos do esporte educacional. Entretanto, pode-se encontrar um atleta iniciante agrupado com os do esporte participativo.

Para compreender melhor este trabalho, é importante perceber como se diferencia o treinamento realizado pelos atletas de alto nível dos realizados pelos atletas iniciantes. O treinamento esportivo, para Böhme (2003, p.100), é:

[...] um processo de ações complexas porque atua em todas as características relevantes do desempenho esportivo; é um processo de ações planejadas, devido às relações entre seus componentes como objetivos, métodos, conteúdos, organização e realização; leva em consideração os conhecimentos científicos e experiências práticas do treinamento esportivo, controlado e avaliado durante e após sua realização, em relação aos objetivos propostos e alcançados; é um processo de ações orientadas, porque todas as ações dentro do treinamento são dirigidas/orientadas para os objetivos almejados.

Analisando-se o treinamento esportivo como o descrito acima, poder-se-á entender que um atleta de alto nível terá maior capacidade de planejar as ações necessárias utilizadas no esporte do que um atleta amador que, por sua vez, terá mais condições que o atleta iniciante. Esta melhor condição do atleta de alto nível está ligada às melhores condições fisiológicas e cognitivas que são adquiridas por um treinamento sistematizado.

Sobre as condições fisiológicas ligadas ao treinamento esportivo, Böhme (2003, p.101) comenta:

Atualmente, esta é considerada como diretamente relacionada com a aptidão fisiológica, e composta por aspectos relacionados com a saúde (a saber: força e resistência musculares, flexibilidade, resistência cardiorrespiratória e composição corporal), e por aspectos relacionados com as destrezas e ou habilidades esportivas (a saber: velocidade, agilidade, equilíbrio, potência, tempo de reação). Se o indivíduo possui uma boa aptidão física, terá a capacidade de realizar suas atividades físicas diárias apresentando um desempenho físico adequado, evitando desse modo, o surgimento precoce do cansaço.

Quanto às condições cognitivas dos atletas, Sisto e Greco (1994, p.56) referem:

Dentro do processo de ensino-aprendizagem-treinamento, grande destaque deve ser dado ao desenvolvimento de processos cognitivos do atleta, a fim de que esteja capacitado a responder com êxito às exigências do jogo. Parece de aceitação bastante unânime, a necessidade de se incluir conceitos teóricos de tática, centralizando a tarefa no desenvolvimento sistemático e planejado das capacidades cognitivas de percepção-antecipação e tomada de decisão.

Por meio das citações apontadas acima, pode-se deduzir que o desenvolvimento da aptidão física e cognitiva dos atletas é fundamental para sua carreira e que cada atleta desenvolve-se com a ajuda de um treinamento esportivo específico para sua necessidade.

Portanto, para maior aprofundamento das discussões sobre o desenvolvimento global dos atletas (desenvolvimento da aptidão física e cognitiva) e visando um melhor entendimento deste trabalho, convém perguntar se tal desenvolvimento global, além de colaborar para as competições esportivas, poderá colaborar também para outras atividades.

1.1.3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS EM UM MEIO EXCLUDENTE

Nos últimos quinze anos, a inclusão escolar, no Brasil, é muito citada nas políticas públicas relacionadas à educação e muito discutida na sociedade por grupos que são favoráveis ou contrários a ela. O aumento nas políticas que valorizam a inclusão se deve ao grande destaque que o assunto teve nas últimas décadas em declarações internacionais que abordavam a inclusão educacional dos excluídos como um compromisso e desafio para as nações. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) é um exemplo de influência para as políticas educacionais brasileiras. Nessa Declaração o Brasil se comprometeu a dar:

[...] a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais (UNESCO, 1994).

E para que o aprimoramento do sistema educacional fosse realizado, a Declaração de Salamanca acrescenta que os países deveriam adotar o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existissem fortes razões para agir de outra forma (UNESCO, 1994).

Ao final dessa Declaração, o Brasil e vários outros países se comprometeram a oferecer uma educação de qualidade para todos, ou seja, também para aqueles grupos que historicamente foram excluídos da educação formal, como os deficientes, os negros, as mulheres etc.

De acordo com esse novo paradigma da educação internacional, o Brasil criou leis e políticas públicas, fazendo com que a produção científica fosse também ampliada nesta área. Pode-se até afirmar que, nas duas últimas décadas, a inclusão escolar no Brasil tenha-se desenvolvido.

Mas, mesmo com o crescimento da produção científica da área e com as políticas públicas de educação direcionadas por uma perspectiva inclusiva, não é possível dizer que tais dados são sinônimos de uma educação de qualidade. Pode-se constatar, através de pesquisas, que o atendimento aos grupos excluídos das escolas padece, ainda, de muitos problemas.

Mendes (2006) comenta que, mesmo que tenha havido um aumento na produção acadêmica da área, essas produções em sua maioria se restringem a relatos de depoimentos e de experiências, e a estudos de casos, que não permitem ainda avaliar o impacto da política educacional. No geral, os estudos nacionais indicam que faltam aspectos básicos para garantir não apenas o acesso, mas a permanência e o sucesso desses alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em classes comuns.

1.1.3.1 A INCLUSÃO EM UM SENTIDO ETIMOLÓGICO

No Brasil, a constituição de 1988 é o principal documento que rege os direitos e deveres dos cidadãos. Neste documento, a educação é citada no Art. 205, 206 como direito de todos e dever do Estado e da família, considerando-se que o ensino deveria ser ministrado com base no princípio de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988).

Para complementar os princípios definidos pela Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacionais – Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996) ressalta que esse atendimento além de ser direito de todos deveria ser oferecido para os alunos da educação especial, preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo atendimento educacional especializado, caso este não pudesse ser efetuado no ensino regular.

Mendes (2006, p. 83) questiona esses princípios mostrando que “a legislação, ao mesmo tempo em que ampara a possibilidade de acesso à escola comum, não define obrigatoriedade e até admite a possibilidade de escolarização que não seja na escola regular”.

Sendo o atendimento em escolas regulares direito de todos, fica implícito que, no Brasil, a educação escolar deveria abranger todos os grupos sociais, sem diferenciar o atendimento. No entanto, ao examinar-se a etimologia da palavra inclusão e observando-se a tendência da sua utilização nos documentos posteriores

à Constituição de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacionais – Lei n. 9.394/96, percebe-se que o direito de todos os brasileiros em ter uma educação de qualidade não está sendo respeitado.

Cury (2005, p. 14) explica que:

Incluir vem do latim: *includere* e significa “colocar algo ou alguém dentro de outro espaço/lugar”. Esse verbo latino, por sua vez, é a síntese do prefixo *in* com verbo *cludo*, *cludere*, que significa “fechar, encerrar”. Participa da origem desse verbo um substantivo em português. Trata-se do termo “claustro”. Claustro é um espaço do qual alguns já “fazem parte” como “espaço delimitado, murado, rodeado.

Pode-se entender então que o verbo incluir é utilizado em frases nas quais há intencionalidade de levar algo para algum lugar antes não facultado. Para melhor compreensão, pode-se usar o exemplo de uma pessoa que não estava na lista de convidados mas depois foi incluída. Então, quando se inclui, torna-se explícito a afirmação de que anteriormente havia exclusão.

Com isso, analisando-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva BRASIL (2008), em que o próprio título leva o leitor a deduzir que existe uma intenção de incluir os alunos atendidos pela Educação Especial, pode-se supor que há exclusão desta população, no que diz respeito ao acesso à educação regular de qualidade. Sendo assim, o direito de escola de qualidade a todos os cidadãos, garantido pela Constituição Brasileira (1988), não estava sendo respeitado.

Então é importante salientar que muitas vezes as políticas inclusivas são formuladas com intenção de incluir grupos ou pessoas excluídas ou marginalizadas em alguma área social.

1.1.3.2 O PORQUÊ DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO

Até o momento pode-se dizer que as políticas inclusivas, sejam elas de educação ou de qualquer outra área, como saúde, habitação etc, são políticas positivas para reparar as injustiças praticadas contra alguns grupos da sociedade. Mas, igualmente a maioria dos outros países, o Brasil pode ser considerado país capitalista, cuja política econômica adotada gera grandes desigualdades para os cidadãos, o que faz pensar que as políticas inclusivas devam ser ressignificadas.

Cury (2005) mostra que a desigualdade gerada pela distribuição das riquezas do país, em 1988, era tão assustadora que o rendimento médio nacional por cor no Brasil era de: 6,3 salários mínimos para homem branco; 3,6 salários mínimos para mulher branca; 2,9 salários mínimos para homens negros; e 1,7 salários mínimos para as mulheres negras. Dados atuais do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA (2008) mostram que, ainda em 2008, 28,8% da população brasileira vivia com apenas meio salário mínimo e que 10,5% da população vivia com $\frac{1}{4}$ deste salário, ou seja, $\frac{1}{3}$ da população brasileira vivia, até 2008, abaixo da linha da pobreza, mais propriamente na absoluta e extrema pobreza. A desigualdade é tão grande e tão nítida que não é necessário analisar trabalhos científicos estatísticos para se constatar essa realidade. É possível ver isso até mesmo pela poesia de um dos mais importantes poetas brasileiros, Manuel Bandeira, quando escreve o poema *O bicho*:

*Vi ontem um bicho
Na imundice do pátio
Catando comida entre os detritos.*

*Quando achava alguma coisa;
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.*

*O bicho não era um cão,
Não era um gato,
Não era um rato.
O bicho, meu Deus, era um homem.
(BANDEIRA, 1949)*

Tanta desigualdade acaba gerando o subproduto chamado exclusão. Essa exclusão pode ser vista em várias dimensões da sociedade: no trabalho, habitação, saúde, lazer, educação etc.

Para Patto (2008), essas populações excluídas, marginalizadas são meros produtos da dinâmica interna do sistema capitalista e de suas especificidades infraestruturais nos chamados países periféricos. A autora acrescenta dizendo que esse sistema tende a expelir, a expulsar e a extinguir (pela fome inclusive) a parte excedente desse contingente.

E, para reduzir essa desigualdade e exclusão cruel, surge a necessidade do Estado oferecer aqueles direitos básicos determinados pelos tratados internacionais

e pela constituição às populações que mais sofrem. Tal ação do Estado muitas vezes não é por preocupação governamental, mas sim para conseguir atingir metas exigidas pelas instituições financiadoras internacionais, como: Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial (BM).

Altmann (1992, p. 86) comenta essas influências do Banco Mundial sobre as políticas educacionais brasileira afirmando:

a educação passou a ser analisada com critérios próprios do mercado, e a escola comparada a uma empresa. As propostas do Banco Mundial (BIRD) para a educação são feitas basicamente por economistas, dentro da lógica e da análise econômica. A relação custo-benefício e a taxa de retorno constituem as categorias centrais, com base nas quais se define a tarefa educativa, as prioridades de investimento, os rendimentos e a própria qualidade.

Fonseca (1998 p. 54) acrescenta:

Para os países europeus não totalmente desenvolvidos, a política de créditos do Banco deveria privilegiar a formação de trabalhadores e de pessoal de alta gerência, para fazer frente à sua inclusão no futuro mercado comum. Para as nações mais pobres, recomenda-se que a expansão do ensino secundário de conteúdo mais geral deva ser discutida com prudência, sendo desejável que a oferta se concentre na educação rural e na formação profissional extra-escolar. Esta última sugestão tem a ver com a necessidade de diminuir a aspiração por empregos no setor moderno da economia, direcionando a demanda profissional para o setor mais tradicional, isto é, para aqueles trabalhos informais ou por conta própria, de mais baixos ingressos, situados preferencialmente em periferias urbanas e zonas rurais.

Nesse cenário, surgem as políticas inclusivas, que têm como objetivo dar aos cidadãos excluídos, marginalizados, os direitos constitucionais e concretizar as políticas sugeridas por essas instituições.

As políticas inclusivas, assim, podem ser entendidas como estratégias voltadas para a universalização de direitos civis, políticos e sociais. Elas buscam, pela presença interventora do Estado, aproximar os valores formais proclamados no ordenamento jurídico dos valores reais existentes em situações de desigualdade (CURY, 2005, p.14).

Com isso, o autor quer dizer que as políticas inclusivas são ações afirmativas do Estado para contornar os principais problemas das populações marginalizadas. Essas ações são de caráter emergencial e possuem o objetivo de remediar os problemas, sem precisar que o Estado faça grandes mudanças no sistema que exclui as pessoas que não possuem as exigências mínimas para o funcionamento do sistema capitalista.

Patto (2008) ressalta que em alguns casos as pessoas tanto se acostumaram à exclusão gerada pela desigualdade que aceitaram e não discutem as formas pobres, precárias, insuficientes e, por vezes, indecentes de inclusão, acabando por habilitar e assim redimir às classes dominantes detentoras do poder e criadoras das políticas inclusivas.

Outro problema dentro das políticas públicas de inclusão é o termo “igualdade”, em que é cultuada a fala de que se deve tratar todos igualmente. Para alguns autores, esse discurso faz com que as individualidades de certos grupos se tornem pontos negativos no momento da viabilização das políticas públicas, fazendo com que essas ações sejam reduzidas e as políticas não praticadas.

É preciso considerar que políticas universais por vezes ficam formais e sem efetivação. As desigualdades, assim, continuam a mostrar um espectro inaceitável de qualquer ponto de vista. Um tratamento apenas formalmente igualitário não pode ser um biombo para a eternização de desigualdades e discriminações (CURY, 2005).

Com isso, para este autor, ao invés de trabalharem pela igualdade, as políticas públicas devem valorizar as diferenças entre os grupos e fomentar o respeito entre eles.

Nesse sentido é interessante pensar como Medina (1986, p.74), para quem:

Os seres humanos, apesar de guardarem certas semelhanças fundamentais entre si, são muito diferentes uns dos outros, eles são diferentes fisicamente, economicamente, culturalmente, moralmente. Podem ser mais ou menos fortes ou fracos, ricos ou pobres, exploradores ou explorados, ativos ou ociosos, cultos ou ignorantes, inteligentes ou medíocres, honestos ou perversos. Possuem valores comuns, mas também valores que diferenciam de um para outro indivíduo, de um para outro grupo social.

Cury (2005, p. 16) a respeito da diversidade diz:

Não há sociedade que não seja plural em matéria de, por exemplo, meios sociais, culturas, sexo, etnias, religião e até mesmo de regiões. É dever do Estado gerir tais diferenças com isenção, competência e até mesmo com tolerância no âmbito público, assegurando a coesão social pela construção de uma cidadania aberta a todos, respeitados os princípios comuns da existência coletiva. É dever da sociedade e do Estado respeitar as liberdades dos indivíduos de exercerem papéis sociais diferenciados e filiarem-se a grupos sociais específicos próprios, por exemplo, de escolhas religiosas e culturais compatíveis com a cidadania e com os direitos humanos. Ora, tal pluralidade é visível sobretudo quando agrupada em manifestações fenomênicas.

Pensando em uma sociedade plural, o Estado terá maior condição de identificar as dificuldades de cada grupo e assim criar políticas que beneficiem um maior número de pessoas, fazendo com que a exclusão seja minimizada.

1.1.3.3 POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR

Nas políticas educacionais, como na maioria das políticas de outras áreas no Brasil, os termos inclusão e igualdade estão muito em voga. Bueno (2008) afirma que a inclusão escolar é, hoje, o tema mais candente das políticas educacionais em todo mundo. Com isso pode-se supor que as escolas brasileiras também são lugares de muita desigualdade e exclusão.

Quando implementadas, as políticas educacionais inclusivas encontram grande dificuldade dentro das escolas para serem executadas, esbarram em outros problemas de desigualdade e exclusão fora do alcance da escola.

Exemplo disso é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) que tem como objetivo incluir os alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Essa política tem grande dificuldade para atingir seus objetivos, por conta de problemas como a precarização das escolas, desvalorização e má formação acadêmica dos professores que não são incentivados à formação continuada.

Esses são ainda problemas ligados somente à educação, contudo, podemos citar o problema de evasão escolar. Muitos alunos abandonam as escolas por necessidade de trabalhar e até mesmo por se engajarem no mundo do crime. Esses são exemplos de problemas causados pela desigualdade existente fora da escola.

Desse modo, ao se ignorar a situação socioeconômica sustentada pela desigualdade, não é possível estabelecer relação entre sociedade e desfazer o impacto da desigualdade sobre o ensino/aprendizagem (CURY, 2008).

Para aprofundar a análise da real inclusão escolar, é importante reparar que as dificuldades na implementação das políticas educacionais e a interferência da desigualdade social na escola estão anulando uma das possibilidades de reverter esse quadro de injustiças sociais. Isso porque a educação, em seu sistema de ensino, é uma das únicas formas de fazer com que as pessoas que vivem nesse mundo desigual, possam pelo menos saber qual a sua real condição e assim começar a lutar contra esse sistema.

Estamos diante da necessidade de uma saída urgente para uma educação de qualidade. Uma saída que obedeça aos ditames da razão que a educação inaugura. O Estado que não assume essa via decreta sua perdição. A sociedade que não busca essa saída aceita a autoridade da submissão e refuga o caminho da autonomia (CURY, 2008).

Para mostrar que a necessidade de uma escola de qualidade é fundamental para a busca da autonomia entre os que sofrem com a desigualdade e exclusão, novamente não serão necessárias pesquisas científicas. No poema de Rubens Alves é possível notar a diferença entre uma escola de qualidade e outra sem qualidade na busca de uma sociedade mais justa.

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vôo.
 Pássaros engaiolados são pássaros sob controle.
 Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser.
 Pássaros engaiolados sempre têm um dono.
 Deixaram de ser pássaros
 porque a essência dos pássaros é o vôo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados.
 O que elas amam são pássaros em vôo.
 Existem para dar aos pássaros coragem para voar.
 Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros.
 O vôo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.
 (ALVES, 2001)

Esse poema é um exemplo de que os professores também precisam fazer parte dessa mudança, mesmo que tenham que trabalhar com as dificuldades encontradas no cotidiano escolar.

Cruz e Ferreira (2005) acrescentam que:

Por mais adversas que possam parecer as condições de trabalho em nosso sistema de ensino, sua superação se dará à medida que nosso investimento sobre a escola aumente. É fundamental que a autonomia profissional seja exercitada no sentido de fortalecer a autoria de projetos pedagógicos que garantam o processo de escolarização de nossos alunos.

Não adianta apenas culpar os governos para justificar que não pode haver mudança. O professor é um dos poucos personagens da sociedade que pode dar autonomia às populações que estão sendo excluídas; basta que eles lutem, dentro das escolas, contra todas as dificuldades e façam seu trabalho. O professor que tiver esse pensamento não estará beneficiando apenas as populações marginalizadas, mas sim toda a sociedade, sociedade de que ele mesmo faz parte.

1.1.3.4 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR INCLUSIVA

Como a Educação Física escolar é parte integrante dos currículos escolares e, por esse motivo, deve seguir as orientações pedagógicas da escola, como qualquer outra matéria escolar (PALMA et al. 2008), a inclusão também deverá ser trabalhada nas aulas de Educação Física. Mas como será o panorama atual da Educação Física inclusiva no Brasil?

Seguindo a realidade observada da inclusão, na educação geral, essa disciplina quando vista em meios inclusivos também é realizada nas escolas brasileiras com muitos problemas.

Um exemplo desses problemas pode ser observado na pesquisa realizada por Aguiar e Duarte (2005) com 67 assistentes técnicos pedagógicos de Educação Física de Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo, profissionais aos quais caberia não só passar a seus pares os assuntos relacionados aos componentes curriculares da Educação Física como também oferecer cursos específicos da área. Nessa pesquisa foi constatado que cerca de 97% desses profissionais não possuíam conhecimentos suficientes para incluir alunos com necessidades especiais nas aulas de Educação Física.

Essa pesquisa mostrou que os professores de Educação Física tinham dificuldade para ensinar os alunos com necessidades educacionais especiais. A falta de conhecimentos específicos para incluir esses alunos está relacionada à má formação acadêmica do professor. A crítica a formação desses professores se baseia na constatação de ser uma formação superficial na área de inclusão e atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, e de ser uma formação que valoriza a competição (RODRIGUES, 2003).

Aguiar e Duarte (2005, p. 225) ressaltam que “muitas das proposições de atividades feitas em Educação Física, realizadas na base da cultura competitiva, podem ser observadas nas escolas”.

A prática desportiva em particular quando usada sem uma perspectiva pedagógica - é uma atividade que não favorece a cooperação alargada, não valoriza a diferença, gera igualmente sentimentos de satisfação e de frustração. Esta cultura competitiva constitui uma segunda fonte de exclusão (RODRIGUES, 2003, p.71).

Essa tendência da prática desportiva foi fortemente difundida no Brasil nos anos pós Segunda Guerra Mundial e pós Ditadura Militar. Na época, essas influências levaram a modificar os papéis sociais de professores e alunos, fazendo

que os professores tivessem características de treinador e os alunos de atleta. (BRACHT et al. 1992).

Embora essa tendência seguidora dos modelos da pedagogia tecnicista tenha sido criticada, até hoje, em aulas de Educação Física escolar, o desporto é valorizado como conteúdo, e a competição é valorizada ampliando-se as dificuldades para que a inclusão seja realizada com qualidade nas aulas de Educação Física.

A partir dos pressupostos já vistos até aqui, pode-se dizer que para a Educação Física incluir alunos com necessidades educacionais especiais de forma adequada nas escolas, seria necessário rever a formação dos professores de Educação Física e fiscalizar e orientá-los durante suas práticas pedagógicas.

Em relação a formação de profissionais de Educação Física, bacharéis ou licenciados, existem várias correntes teóricas sobre como deve ser essa formação. Todas as teorias defendem uma coisa em comum; todas fazem críticas à formação acrítica dos professores de Educação Física, ao seu despreparo técnico, para atuar no mercado de trabalho, e aos currículos das faculdades, fragmentados e desvinculados da realidade (BORGES, 2003).

Então, de início, a formação deve preparar um profissional autônomo, que possa entender a dinâmica social em que realiza sua prática pedagógica e relacionar criticamente a Educação Física ao meio social.

Medina (1986) ressalta que a Educação Física e seus profissionais devem se questionar sobre o real valor de suas práticas para as pessoas e para as comunidades a que servem.

O futuro profissional tem de ser formado para conhecer e aplicar conteúdos que estejam relacionados com o que se pretende que ele venha a ser como profissional. Se os futuros profissionais forem formados para fomentar a competição, para procurar grupos homogêneos, para a exaltação do trabalho individual, como poderemos esperar que este profissional incentive nos seus alunos a cooperação, o respeito e o valor da diferença e a solidariedade? (RODRIGUES, 2003).

Nesse sentido, quando se fala da formação de licenciados em Educação Física que irão atuar em meios inclusivos, deve-se priorizar uma formação que valorize a cooperação e a heterogeneidade.

Aliada a uma boa formação acadêmica, a prática pedagógica do professor é outro fator que influencia na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, é necessário que o docente sempre reveja sua prática

pedagógica e tenha um apoio institucional, que valorize a formação continuada e ofereça serviços de apoio especializado, para que consiga suprir as dificuldades encontradas em suas aulas.

Sobre o apoio especializado, Rodrigues (2003, p. 72) ressalta:

O apoio dado aos professores de EF deve ser dado por quem possa constituir um “amigo crítico” que ajude o professor a refletir e a encontrar soluções para os seus problemas. Em suma, deve ser um apoio especializado, que, quando necessário, seja específico e capaz de analisar com profundidade problemas complexos da disciplina de EF.

Para finalizar, deve-se deixar claro que não poderá ser deixado aqui uma receita de como melhorar a Educação Física inclusiva, o que se deixa aqui, são possíveis indícios do que está errado, do que pode-se mudar e que é possível mudar. O mais importante é que se saiba que cada aula de Educação Física é única, e que em cada aula o professor deverá estar preparado e ser apoiado para planejar e realizar uma ação pedagógica que atinja o maior número de alunos possível, e lhes faculte meios diversos de aprender os conteúdos curriculares da Educação Física, independente do seu tipo físico, cultural e financeiro.

1.1.4 ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Quando se fala em aluno com necessidades educacionais especiais, está se referindo ao aluno da educação especial que é foco da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Essa política traz como objetivo:

o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2008).

Com essa política que define quem são os alunos com necessidades educacionais especiais, surge a necessidade de conhecer quais são as características desses alunos. Como visto anteriormente, esses alunos são divididos em três grupos: alunos com deficiência, alunos com transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação.

Fernandes *et al* (2007, p. 153) expõem:

Entre os alunos com necessidades educacionais especiais, talvez os que representem um dos maiores desafios para inclusão escolar sejam os que apresentam as chamadas condutas típicas. Essas crianças e adolescentes manifestam um padrão de comportamento ou conduta muito peculiar, bastante diferenciado dos demais alunos, que mostram consequências diretas em sua aprendizagem e relacionamento social.

Ao falarem dos alunos com condutas típicas, os autores estão se referindo aos alunos com necessidades educacionais especiais que possuem Transtornos Globais do Desenvolvimento. Essa nomenclatura foi utilizada por eles por seguirem outros documentos oficiais da educação que mencionam os Transtornos Globais do Desenvolvimento com o nome de condutas típicas.

Fernandes *et al* (2007, p. 156) acrescentam que:

Apesar da característica predominante desse grupo ser a frequente manifestação de condutas consideradas socialmente inapropriadas, não se trata de crianças e adolescentes com “problemas de comportamento” ou indisciplina, mas sim de indivíduos com alterações comportamentais associados a síndromes e distúrbios graves.

Para a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, os alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento são:

[...] aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil (BRASIL, 2008).

Sobre os alunos com altas habilidades/superdotação, Rangni e Costa (2010) comentam que estes são vistos como os menos privilegiados pela Educação Especial e que por esse motivo de matrículas desses alunos são menores quando comparadas com as dos demais alunos com necessidades educacionais especiais.

A Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, define os alunos com altas habilidades/superdotação como alunos que:

[...] demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008).

Para que essas características encontradas nos alunos com altas habilidades/superdotação sejam potencializadas, a intervenção do professor se torna fundamental. Pletsch e Fontes (2007, p. 180) ressaltam:

[...] na maioria das vezes as crianças que possuem altas habilidades não têm suas características identificadas antes de sua entrada na escola, em alguns casos, nem após sua matrícula na mesma. Por isso o “olhar” do

professor é muito importante, uma vez que, muitas vezes, ele será o único profissional em contato com a criança capaz de identificar suas altas habilidades, planejar atividades de ensino que contemplam os ritmos, as possibilidades, os interesses e as necessidades desse sujeito.

O último grupo de alunos com necessidades educacionais atendido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é o grupo dos alunos com deficiência. A própria política define estes alunos como “àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (BRASIL, 2008).

Os termos, mental e intelectual, nessa política são usados, sem nenhuma justificativa, como indicativo de deficiências diferentes. No entanto, a literatura mostra que os dois termos se referem à mesma deficiência. Sendo assim, este trabalho seguirá a mesma nomenclatura utilizada por Antunes e Glat (2010, p. 447), que justificam sua escolha pela seguinte razão:

A opção pelo emprego do termo deficiência intelectual e não deficiência mental é decorrente de um movimento que vem tomando força no campo da Educação Especial no sentido de superar o conceito de deficiência mental, supostamente mais estigmatizante. Por recomendação da *International Association for the Scientific Study of Intellectual Disabilities* (IASSID) o termo *intellectual disability* (deficiência intelectual) vem sendo adotado em vários países e no Brasil será incorporado nos textos das políticas oficiais dos governos.

A deficiência intelectual é caracterizada como:

funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, existindo concomitantemente com limitações em duas ou mais das seguintes áreas do comportamento adaptativo: comunicação, independência pessoal, vida de casa, comportamento social, utilização dos recursos da comunidade, tomada de decisões, cuidados de saúde e segurança, aprendizagens escolares (funcionais), ocupação dos tempos livres, trabalho (VIEIRA, PERREIRA, 2003) .

A síndrome de Down é a mais reconhecida condição genética associada à deficiência intelectual, resultante de uma anomalia cromossômica. A causa mais comum é a trissomia 21, assim chamada por causa da presença de um cromossomo extra 21. Isso faz com que o número total de cromossomos seja de 47 em vez de 46, considerado número normal, ou seja, 23 cromossomos recebidos de cada genitor (WINNICK, 2004).

Na educação do aluno com deficiência intelectual, o aluno com Síndrome de Down sempre teve um destaque maior, pelo fato de se tratar de uma síndrome muito comentada nas pesquisas científicas e até mesmo na mídia. No entanto, esse destaque não pode ser visto como algo que garanta que a educação dos alunos com Síndrome de Down seja uma educação de qualidade.

Macedo *et al.* (2009) expõem que as questões relacionadas à dificuldade de aprendizagem do aluno com Síndrome de Down representam grandes problemas e muita polêmica pelo fato de que:

Durante décadas a avaliação sobre o desenvolvimento cognitivo dessas pessoas ficou marcada por entendimentos estereotipados que hoje, com o avanço dos estudos, começam a ser revistos. Assim, novas perspectivas de interpretação e novas tomadas de decisão, surgem como formas alternativas de intervenção, contribuindo para potencializar tal desenvolvimento não só em termos de domínio das habilidades intelectuais como, também, em um espectro mais amplo de desenvolvimento humano (MACEDO; *et al.*, 2009, p. 432).

Com esta colocação, pode-se melhor entender as justificativas feitas anteriormente por Antunes e Glat (2010, p. 447) sobre a substituição da expressão de deficiência mental para deficiência intelectual. Pode-se notar que a estereotipia do aluno com deficiência intelectual é um dos pontos negativos para sua educação e que a utilização da expressão deficiência mental colabora para que essa estereotipia seja focada em seu *deficit* cognitivo.

Mudando-se as discussões para a deficiência visual, esta pode ser definida como perda ou redução de capacidade visual em ambos os olhos em caráter definitivo, não havendo portanto possibilidade de ser melhorada ou corrigida com o uso de lentes, tratamento clínico ou cirúrgico. Existem também pessoas com visão subnormal, cujos limites variam em razão de outros fatores, tais como: fusão, visão cromática, adaptação ao claro e escuro, sensibilidades a contrastes, etc. (I.B.C, 2011).

A deficiente visual é dividida em dois grupos: cegueira e baixa visão. A cegueira é quando há perda total da visão. Na baixa visão o indivíduo tem uma perda severa na visão que não pode ser corrigida por tratamento clínico, operatório ou com uso de óculos convencionais (ORRICO, CANEJO, FOGLI, 2007).

Para Orrico, Canejo, Fogli (2007, p.121) “a escolarização e educação da pessoa cega ou com baixa visão é de modo geral viável em todos os níveis, desde

que lhe sejam oferecidos os meios necessários para o desenvolvimento de sua autonomia e independência”.

Quanto à deficiência auditiva, esta pode ser definida como diminuição da capacidade de percepção normal dos sons. É considerado surdo o indivíduo cuja audição não é funcional na vida comum; e parcialmente surdo aquele cuja audição, ainda que deficiente, é funcional com ou sem prótese auditiva (BRASIL, 1997, p. 12).

Existem quatro tipos de surdez: leve, moderada, severa e profunda. Todas elas são definidas pela capacidade de ouvir. Abaixo está a Tabela que exemplifica esses tipos de surdez:

Tabela 1: tipos de surdez

Tipos de Surdez	Perca auditiva
Surdez leve	De até 40 decibéis
Surdez moderada	40 á 70 decibéis
Surdez severa	70 á 90 decibéis
Surdez profunda	Acima de 90 decibéis

Fonte: Brasil (1997)

Para que haja sucesso na escolarização do surdo, Dias, Silva e Braun (2007) defendem que é necessário que haja adaptações curriculares a partir das necessidades geradas pelo tipo de surdez do aluno e que seja implantada a língua de sinais no espaço escolar, através de curso de libras para os professores e interpretes, já que foi identificado pelos mesmos autores que a dificuldade de comunicação é um dos grandes empecilhos para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência auditiva.

Com deficiência física, pode ser considerado aquele que apresenta alterações musculares, ortopédicas, articulares ou neurológicas que podem comprometer seu desenvolvimento educacional (BRASIL, 2006, p. 18).

Para destacar os objetivos deste trabalho serão exemplificados alguns tipos de deficiência física como a amputação, paralisia cerebral e Espinha Bífida.

Para Castro (2005, p. 242), “Amputação é a remoção total ou parcial de um membro como consequência de acidentes, traumas, violência, doença, ou cirurgia.”

A paralisia cerebral é uma deficiência causada por lesões nas áreas do cérebro responsáveis pelo controle motor; dependendo da área atingida, o dano pode ser de

severo (incapacidade total de controle motor) até leve (pequena deficiência na fala). Para melhor definição do grau de comprometimento causado por esses danos cerebrais, existe uma classificação topográfica que se baseia nos segmentos do corpo humano afetados em consequência de: monoplegia (comprometimento de qualquer parte do corpo, isoladamente); diplegia (comprometimento maior de ambos os membros inferiores, e menos acentuado de ambos os membros superiores); hemiplegia (envolvimento completo de um lado do corpo, braço e perna); triplegia (comprometimento de três membros quaisquer) e quadriplégia (também conhecida como comprometimento total do corpo) (REDE SARAH DE HOSPITAIS DE REABILITAÇÃO, 2011).

Espinha bífida é um problema causado pela má formação congênita do tubo neural, que pode ser de vários tipos:

TIPOS DE ESPINHA BÍFIDA		
TIPO	DESORDEM	CARACTERÍSTICAS
Aberta Protusão cística com ou sem elementos neurais Pode haver <i>deficit</i> neurológico progressivo relacionado com medula presa	Mielomeningocele	Lesão da linha média contendo líquido, meninges e elementos da medula Tecido nervoso exposto não coberto por pele
	Meningocele	Lesão cística composta por líquido, meninges e pele
	Lipomielomeningocele	Massa de gordura, geralmente coberta por pele, que se estende para a medula
Ocultas com Envolvimento Neural Alterações da pele na região sacro-coccígea em 80% (tufos pilosos, angiomas ou massas subcutâneas) Possibilidade de <i>deficit</i> neurológico progressivo com o crescimento	Diastematomyelia	A porção caudal da medula é partida Os segmentos são, muitas vezes, separados por um esporão ósseo ou cartilaginoso
	Medula presa	Cone medular e <i>filum</i> terminal espessados e fixos à estrutura óssea
	Sinus dérmico	Fístula epitelial que se estende da pele para tecidos mais profundos Possibilidade de comunicação com o espaço subdural e desenvolvimento de meningite
Ocultas sem Envolvimento Neural	Espinha bífida oculta	Fechamento incompleto de arcos vertebrais não acompanhado de outras alterações

Figura 1: Tipos de espinha bífida **Fonte:** Rede Sarah de Hospitais de Reabilitação (2011).

A mielomeningocele, mais grave e comum da espinha bífida, gera na maioria das crianças o aumento de líquido cefalorraquiano nas cavidades cerebrais

(hidrocefalia). O líquido cefalorraquiano é o líquido que circula entre o cérebro e os ossos do crânio, nas cavidades cerebrais e no canal medular com a finalidade de nutrir e proteger o cérebro e a medula. Com o aumento do líquido nas cavidades cerebrais, estas aumentam de tamanho e exercem pressão sobre o tecido cerebral. A pressão elevada faz com que o crânio aumente de volume nas crianças que têm a fontanela aberta. Quando só existe a mielomeningocele os tramas só ficam nas áreas motoras; quando se agrava o caso, gerando a hidrocefalia, pode se gerar problemas de *deficit* cognitivo. (REDE SARAH DE HOSPITAIS DE REABILITAÇÃO, 2011).

1.2 OBJETIVOS

1.2. 1 OBJETIVO GERAL

Discutir a atuação dos professores, com o auxílio dos dados referentes às estratégias, tomadas de decisão e atitudes do professor de Educação Física, ex-atleta e não-atleta, que atuam na inclusão de alunos com deficiência.

1.2. 2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar, com auxílio de observações, as estratégias, as tomadas de decisões e as atitudes dos professores de Educação Física na inclusão de alunos com deficiência.
- Propiciar aos professores de Educação Física condições para que possam explicar suas estratégias, tomadas de decisões e atitudes diante dos alunos com deficiência por meio de roteiro de entrevista semiestruturada.
- Comparar as estratégias, as tomadas de decisões e as atitudes dos professores de Educação Física que foram atletas e dos que não foram atletas.

2. MÉTODO

2.1 PARTICIPANTES

Este trabalho teve dois grupos de participantes:

2.1.1 GRUPO 1

Os participantes do grupo 1 foram cinco professores de Educação Física que estavam atuando com alunos com deficiências em suas aulas de Educação Física. Todos esses professores tiveram experiências como atleta.

Participantes Atletas	Descrição
Participante 1	Gênero feminino, 26 anos de idade, 2 anos de atuação como professora de Educação Física. Estava atuando em uma escola municipal, no primeiro ciclo do ensino fundamental, com aluno com deficiência intelectual. Foi atleta iniciante de vôlei no colégio. Tempo como atleta: 2 anos.
Participante 2	Gênero feminino, 42 anos de idade, 25 anos de atuação como professora de Educação Física. Estava atuando em uma escola estadual, no primeiro ciclo do ensino fundamental, com aluno com deficiência física. Foi atleta de handebol de alto rendimento em clubes de cambé. Tempo como atleta: 10 anos.
Participante 3	Gênero feminino, 39 anos de idade, 3 anos de atuação como professora de Educação Física. Estava atuando em uma escola municipal, no primeiro ciclo do ensino fundamental, com aluno com deficiência física. Foi atleta iniciante de vôlei no tempo de colégio. Tempo como atleta: 3 anos.
Participante 4	Gênero masculino, 32 anos de idade, 4 anos de atuação como professor de Educação Física. Estava atuando em uma escola Estadual, no segundo ciclo do ensino fundamental, com aluno com deficiência física. É atleta de Alto-rendimento na modalidade de triatlo. Tempo como atleta: 10 anos.
Participante 5	Gênero feminino, 44 anos de idade, 8 anos de atuação como professora de Educação Física. Estava atuando em uma escola Estadual, no primeiro ciclo do ensino fundamental, com aluno com deficiência física. Foi atleta amadora de natação. Tempo como atleta: 5 anos.

Figura 2: Perfil dos participantes do grupo 1

2.1.2 GRUPO 2

Os participantes do grupo 2 foram cinco professores de Educação Física, que não foram atletas e estavam atuando com alunos com deficiências em suas aulas de Educação Física. O perfil dos participantes do grupo 2 pode ser mais bem observado no quadro abaixo:

Participantes Não-Atletas	Descrição
Participante 6	Gênero feminino, 30 anos de idade, 8 meses de atuação como professora de Educação Física. Estava atuando em uma escola municipal, no primeiro ciclo do ensino fundamental, com 3 alunos com deficiência intelectual.
Participante 7	Gênero feminino, 32 anos de idade, 2 anos de atuação como professora de Educação Física. Estava atuando em uma escola estadual, no primeiro ciclo do ensino fundamental, com aluno com deficiência física.
Participante 8	Gênero masculino, 28 anos de idade, 4 anos de atuação como professor de Educação Física. Estava atuando em uma escola municipal, no primeiro ciclo do ensino fundamental, com aluno com deficiência física.
Participante 9	Gênero masculino, 28 anos de idade, 4 anos de atuação como professor de Educação Física. Estava atuando em uma escola Estadual, no segundo ciclo do ensino fundamental, com aluno com deficiência física.
Participante 10	Gênero feminino, 29 anos de idade, 3 anos de atuação como professor de Educação Física. Estava atuando em uma escola Estadual, no primeiro ciclo do ensino fundamental, com aluno com deficiência física.

Figura 3: Perfil dos participantes do grupo 2.

2.2 DELINEAMENTO DA PESQUISA

O tipo de pesquisa que se realizou é considerada como pesquisa exploratória. Para Gil (1999 p. 41), essa pesquisa têm como objetivo:

[...]proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de idéias ou a descoberta de instituições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que

possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.

As fontes primordiais de dados foram os professores que atuavam com alunos com deficiência.

2.3 DESCRIÇÃO DO AMBIENTE DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi iniciada com a observação sistemática das aulas dos professores de Educação Física, no local escolhido por eles, e realizou-se, na maioria das vezes, na quadra. Por fim, foi feita pelo pesquisador entrevista semi-estruturada e ELASI, na hora e local definidos pelo entrevistado. O local escolhido tinha de ser silencioso para permitir a realização de uma boa gravação da entrevista.

2.4 INSTRUMENTOS E MATERIAIS PARA COLETA DE DADOS

Foram utilizados três instrumentos para coleta de dados desse trabalho: Ficha de Observação, Roteiro de entrevista e Escala *Lickert* de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (OMOTE, 2005).

2.4.1 FICHA DE OBSERVAÇÃO

O instrumento de coleta de dados (Apêndice 1) utilizado nas observações sistemáticas dos professores foi uma ficha de observação, cujo objetivo era facultar ao pesquisador identificar as estratégias, as tomadas de decisões e as atitudes dos professores de Educação Física em relação à inclusão dos alunos com deficiência. Para que esse objetivo fosse alcançado optou-se por adaptar ficha de observação utilizada por Seabra Junior (2006). As adaptações foram feitas levando-se em consideração um estudo piloto. Como adaptação foram acrescentadas a essa ficha de observação 12 ações do professor e 2 ações dos alunos que poderiam ser diretamente observadas. Na ficha de observação constou: dados gerais da escola e das turmas em que o professor observado estava ministrando as aulas; condições físicas das escolas, para incluir alunos nas aulas de Educação Física; atividades, metodologia e ações utilizadas nas aulas pelos professores; e espaço para que o pesquisador registre observações extras das aulas.

Foi utilizada, na ficha de observação uma escala de respostas objetivas para que o pesquisador pudesse constatar a frequência com que certos dados eram vistos na aula. Na escala constaram as opções: nunca, raramente, as vezes e frequentemente, onde respectivamente essa escala tinha representação numérica de 0, 1, 2 a 3, 4 ou mais vezes.

2.4.1.1 ESTUDO PILOTO: FICHA DE OBSERVAÇÃO

O estudo piloto realizado para adaptar a ficha de observação utilizada por Seabra Junior (2006) foi feito com um professor que não estava entre os participantes da pesquisa, através de uma observação sistemática de sua aula. Todas as ações realizadas pelo professor e seus alunos eram narradas e gravadas para uma gravadora de voz pelo pesquisador. Ao final da aula essa gravação foi transcrita para um computador. Essa transcrição foi realizada com o objetivo de identificar novas ações positivas e negativas dos professores em relação à inclusão de alunos com deficiência e ações dos alunos que poderiam modificar a ação do professor. Ao final, foram identificadas e acrescentadas a ficha de observação de Seabra Junior (2006), 12 ações de professores e 2 ações de alunos. Para validar essa ficha, ela foi analisada por dois professores pesquisadores da área e replicada na aula do professor inicial.

2.4.2 ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADO

Levando-se em consideração comentário feito por Richardson (1999, p.83) onde ele diz que “as observações das aulas são indicadas para serem relacionadas às entrevistas em um trabalho científico, podendo assim colaborar para que o pesquisador consiga atingir seus objetivos” foi construído um roteiro de entrevista do tipo semi-estruturado (Apêndice 2) que teve como objetivo conhecer os professores e permitir que eles comentassem sobre suas estratégias, tomadas de decisões e atitudes em relação à inclusão de alunos com deficiências. O roteiro foi construído a partir de um estudo piloto. O roteiro de entrevista construído continha 19 questões do tipo aberto.

2.4.2.1 ESTUDO PILOTO: ROTEIRO DE ENTREVISTA

O estudo piloto para construção do roteiro de entrevista semi-estruturado só foi realizado depois de feitas todas as observações sistemáticas das aulas dos participantes serem feitas. Essa preocupação foi tomada, visto serem essas observações utilizadas para elaboração das perguntas contidas no roteiro da entrevista que seria realizada no estudo piloto. Foram elaboradas para o estudo piloto 21 questões, propostas a um professor ex-atleta que não estava no grupo de participantes da pesquisa. Após a transcrição dessa entrevista foram excluídas 2 questões. O roteiro de entrevista com 19 questões foi proposto a outro professor que também não fazia parte do grupo de participantes e as transcrições dessa entrevista foram analisadas por dois juízes (MANZINI, 2003; MARQUEZINE, 2006) nas quais se julgou a aplicabilidade do roteiro para o alcance dos objetivos do trabalho.

2.4.3 ESCALA DE ATITUDES

Por último, foi usada, como instrumento de pesquisa, a ELASI (OMOTE, 2005), Escala Lickert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (ANEXO A); essa escala é padronizada e tem o objetivo de mensurar as atitudes sociais em relação à inclusão dos profissionais que trabalham nas escolas. Omote (2005, p. 39) descreve o ELASI como o conjunto de:

35 itens, dos quais 30 destinam-se à mensuração das atitudes sociais em relação à inclusão e 5 compõem a escala de mentira. A ordem desses itens está inteiramente randomizada. Dos 30 itens relativos às atitudes sociais, 15 são positivos, isto é, o enunciado é redigido de tal maneira a expressar atitudes favoráveis à inclusão se a resposta for de concordância; outros 15 itens são negativos, isto é, a concordância com o enunciado expressa atitudes desfavoráveis à inclusão.

A ELASI, neste trabalho, teve a função de mensurar as atitudes dos professores participantes com relação à inclusão.

2.5. PROCEDIMENTOS

Esta pesquisa exploratória foi realizada dentro de uma abordagem tanto qualitativa, e envolveu a reflexão crítica dos dados. O procedimento de coleta de dados deste estudo aconteceu de acordo com as etapas descrita na Tabela abaixo:

Tabela 2 - Etapas da pesquisa

Etapas	Descrição
1º	Nesta etapa elaborou-se ficha de observação e estudo piloto para testagem do instrumento.
2º	Nesta etapa identificaram-se os professores de Educação Física e fez-se contato direto com eles em suas respectivas escolas, a fim de pedir autorização para que fosse realizada a observação das aulas.
3º	Preparação e treino da observação das aulas.
4º	Coleta de dados com a observação das aulas. Cada professor pesquisado neste trabalho teve duas de suas aulas observadas pelo pesquisador.
5º	Esta etapa foi caracteriza pelo tratamento e análise dos dados coletados por meio das observações.
6º	Nesta etapa construiu-se o roteiro de entrevista que teve como base os dados coletados nas observações e análises feitas com os pareceres dos juízes.
7º	Treinamento para aplicação da entrevista e da ELASI.
8º	Coleta propriamente dita de dados mediante entrevista e da ELASI.
9º	Tratamento dos dados coletados da entrevista e da ELASI.
10º	Nesta etapa foram integrados os dados coletados na observação, entrevista e ELASI; em seguida foram tratados, com apoio da literatura já existente na área.

2.6. TRATAMENTO DOS DADOS

Inicialmente foram transcritas para o computador as entrevistas e as observações das aulas, utilizando-se o *Microsoft Office Word 2003*. Em seguida foi utilizado o *mesmo programa e o Office Excel 2003* para fazer a categorização das entrevistas transcritas (MARQUEZIINE, 2006) e trabalho estatístico das observações.

No tratamento dos dados coletados através da entrevista utilizou-se a análise de conteúdo fazendo-se uma divisão de falas, divisão essa que foi organizada em um quadro (Tabela 6) para que se pudesse discutir posteriormente com mais facilidade os dados. Essa divisão foi avaliada por três juízes e essa avaliação conseguiu um índice médio de concordância de 90%. Esse índice de concordância é considerado bastante alto para pesquisas de cunho qualitativo (MARQUEZINE, 2006)

Percurso dos professores (tempo)	Antes do curso de educação Física (A vida como atleta)	Modalidade que praticou
		Idade de que começou a praticar o esporte
		Até que idade praticou o esporte
		Motivo por que parou de ser atleta
		Quantas horas semanais de treinamento
		Quanto anos (tempo) de treino
		Competição que participou
		Motivo de parar de treinar
		Outras atividades que realizava
	Durante o curso de Educação Física	Influências para fazer o curso e Educação Física
		Atividades que realizava, além do curso
		Atividades extras que colaboravam no curso de Educação física
		Atividades extras que colaboravam para o curso de educação física nas questões de atendimento a pessoas com deficiência
		Estrutura do curso para capacitar para a formação para atender alunos com deficiência
	Depois do curso de Educação Física, atuando como professor de turmas com aluno com deficiência	Tempo de atuação como professora
		Trabalhos que já realizou ou realiza além de ser professora
		Trabalhos extras e benefícios para o a docência
		Tempo de atuação como professora de alunos com deficiência
		Contato com deficientes além do profissional
		Cursos relacionados ao ensino de alunos com necessidades especiais
		Avaliações sobre esses cursos
		Visão sobre sua atuação com aluno com deficiência
		Pontos fáceis na hora de ensinar os alunos com deficiência
		Pontos difíceis na hora de ensinar os alunos com deficiência
		Planeja aula
		Como funciona esse planejamento
		Critérios para planejar as aulas para os alunos com deficiência
		Funciona o planejamento para turma que tem alunos com deficiência
		Como ele realiza as adaptações
		Conteúdos estruturantes mais fáceis de ensinar
Conteúdos mais difíceis de ensinar		
outras influências além da atuação do professor para o aluno aprender		
Influência da escola na sua atuação		
Influência comunidade		
Trabalhos que já realizou ou realiza além de ser professora		

Figura 4 – Distribuições de falas

Os dados coletados com a Escala Lickert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (ELASI) foram armazenados inicialmente no *Microsoft Office excel 2003*, em seguida foram quantificados no próprio programa. No final, para comprovar o grau de fidedignidade dos resultados obtidos com a aplicação da ELASI foi utilizado o programa estatístico *SPSS Statistics 17.0*

2.7 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

O projeto de pesquisa e o termo de consentimento esclarecido foram submetidos à apreciação e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa que envolvendo seres humanos da Universidade Estadual de Londrina. O Comitê com base no Parecer PF Nº. 156/10, aprovou a realização desse trabalho.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na apresentação e discussão, os dados coletados nessa pesquisa foram trabalhados em duas etapas, cuja função era facilitar o entendimento do leitor e possibilitar uma melhor explanação dos resultados coletados. Na 1^o etapa foram disponibilizados os dados gerais, nos quais estavam contidas as características gerais dos professores participantes e dos seus alunos. Nessa etapa também foram confrontados os dados referentes às estratégias, tomadas de decisões e atitude dos professores atletas com os dados dos não-atletas, com o objetivo de saber se existia diferença de atuação ou não entre esses dois tipos de docentes. Na 2^o e última etapa foram comparados os dados referentes às estratégias, tomadas de decisões e atitude dos professores de Educação Física com as interferências que essas ações sofrem no dia-a-dia da escola.

3.1 DADOS GERAIS

3.1.1 ALUNOS

A média de alunos por sala, às quais os professores participantes ministraram aula era de 28. Em todas as turmas nas quais foram observadas as aulas havia pelo menos um aluno com deficiência. Existiu apenas um caso da presença de mais de 1 aluno com deficiência, exatamente 3.

Os tipos de deficiência encontrados nessas turmas podem ser mais bem observados no gráfico abaixo, onde foram constatados 69% de alunos com deficiência física e 31% de alunos com deficiência intelectual (Figura 5).



Figura 5 – Tipos de deficiências

Desses 69% de alunos com deficiência física que foram mencionados pelos professores, existiu alunos com amputação de perna, paralisia cerebral e hidrocefalia causada por espinha bífida.

Dos 31% de alunos com deficiência intelectual que foram mencionados pelos professores, existiu alunos Síndrome de Down e alunos com déficit cognitivo de causa desconhecida.

3.1.2 PROFESSORES

Participaram dessa pesquisa 10 professores de Educação Física, 6 do gênero feminino e 4 do gênero masculino. Dos 10 participantes 6 eram professores da Rede Municipal de Educação de Londrina e 4 eram professores da Rede Estadual de Educação, atuando nas escolas da cidade de Londrina. A média de idade desses professores era de 32 anos, tendo o docente mais novo 26 anos e o mais velho 44 anos.

O tempo médio de atuação na docência em Educação Física dos participantes era de 5 anos, sendo de oito meses o tempo do que menos atuou como professor de Educação Física e de 25 anos o do que mais atuou na mesma docência. No geral, o professor que tinha 25 anos de experiência era exceção entre os outros participantes, podendo se observar essa condição quando feito o calculo da média

de atuação sem o tempo desse professor, onde o resultado caía de cinco para dois anos e meio.

Já o tempo médio de atuação dos professores em turmas que possuíam alunos com deficiência era de dois anos e meio. Esse dado mostra que a inclusão é um processo recente para muitos professores que, por esse motivo, deve ser apresentado e discutido amplamente com os docentes para que eles possam incluir seus alunos adequadamente.

Foi Constatado nas entrevistas o motivo pelo qual os professores decidiram cursar Educação Física. Das 5 categorias de respostas para escolha do curso de Educação Física, Os professores citaram mais de uma categoria. Dessas categorias, 70% escolheram o curso por gostar de esportes, 30% por admirar o trabalho de algum professor de Educação Física, 20% por gostar de criança ou por gostar das aulas que teve durante a educação básica e apenas 10% por já ter trabalhado em alguma área relacionada à Educação Física (Tabela 3).

TABELA 3 - Influência para escolha do curso de Educação Física

Categorias	Nº	A	N/A	%
Por gostar do esporte	07	05	02	70%
Influenciado por professores e outras pessoas que admirava	03	01	02	30%
Por gostar de criança	02	01	01	20%
Gosto pela educação física na educação básica	02	01	01	20%
Por trabalhos anteriores	01	00	01	10%

Nos dados contidos na Tabela 3 pode-se observar que todos os professores atletas disseram ter sido influenciados pelo o esporte para optar pela graduação em Educação Física. Esse dado revela que, por não terem independência financeira apenas com as competições esportivas, muitos professores acabaram escolhendo a docência em Educação Física como forma de conciliar o esporte com o trabalho. Esse fato pode ser exemplificado com os relatos obtidos das transcrições das entrevistas feitas com os professores:

(Participante 1) [...] justamente esse meu amor pelo esporte e esse gosto pelo vôlei que me levou assim, já que eu gostava muito de jogar e estar no meio esportivo, né? Então, logo cedo eu já comecei a pensar “ bom, já que eu não vou seguir carreira profissional, né?” até porque eu era baixinha para

jogar vôlei, não ia dar certo, então eu vou fazer educação física que pelo menos eu vou ficar perto do esporte, sempre gostei de trabalhar com criança. Então até já entrei pensando em trabalhar mais em escola.”

(Participante 4) “ Como eu sempre gostei de esporte, já estava relacionado a essas atividades de esporte e essas coisas. Eu me interessei pelo curso, achei que seria bem interessante educação física, por eu já gostar de esporte e acabou conciliando tudo isso ai com a Educação Física.”

Todos os professores atletas que comentaram ter sido o esporte um dos incentivos para cursar a Educação Física relataram também que, de alguma forma, o esporte ajudou na sua aprendizagem dentro do curso de Educação Física. Essa ajuda era pelo fato dos mesmos terem vivenciado, durante a graduação em Educação Física, várias experiências que já tinham sido vividas em seus treinamentos como atletas.

Já alguns dos professores não-atletas, relataram que não tiveram nenhuma experiência anterior ao curso que os ajudasse na graduação. Outros disseram que algumas vivencias acabaram colaborando de maneira sutil. Esses dois últimos tipos de relatos podem ser mais bem avaliados pelos exemplos abaixo:

(Participante 6) Mais eu não praticava nenhuma atividade que me ajudou, nenhum esporte que ajudou lá dentro.

(Participante 9) algumas aulas desse professor eu posso colocar assim, alguns conceitos, algumas coisas que eu aprendi no ensino médio, fui ver de novo na faculdade. “isso eu domino, isso eu já sei”, porque? Por que já tinha aprendido no ensino médio com esse professor.

Por estar-se falando de atuação de professores de Educação Física, não se pode deixar de comentar o último relato transcrito acima (participante 9), nas quais se vê a importância de um professor na vida de seus alunos. O professor citado influenciou o aluno na escolha do curso de Educação Física e lhe facilitou a adquirir conhecimentos que foram internalizados e utilizados mais tarde na faculdade.

Voltando-se aos objetivos do trabalho, serão abordados agora os discursos dos professores sobre as atividades realizadas por eles antes de cursarem a Educação Física procurando-se saber quais das atividades relacionadas à Educação Física contribuiriam para ajudar os alunos com deficiência (Educação Física Especial/adaptada). Como resultado constatou-se que 60% não haviam vivenciado nenhum tipo de tais atividades. Desses 60%, 2 eram atletas e 4 não-atletas. Os 40% restantes disseram que vivenciaram algum tipo de atividade que os ajudou nas

questões acadêmicas relacionadas às pessoas com deficiência. Desses 3 eram atletas e 1 não-atleta (Tabela 4).

TABELA 4- Atividades passadas que colaboram para o curso na área da deficiência

Categorias	Nº	A	N/A	%
Existiram atividades que ajudaram	04	03	01	40%
Não existiram atividades que ajudaram	06	02	04	60%

Das atividades relatadas que ajudaram os professores em suas aprendizagens nas questões relacionadas aos alunos com deficiência, 2 experiências foram vivências esportivas e outras duas a vivências que os professores tiveram em experiências de trabalho (antes do curso) dentro de escolas.

No geral, as atividades realizadas anteriormente pelos professores atletas, contribuíram mais do que as atividades dos professores não-atletas.

Também foi questionado aos professores se, além da graduação, eles participaram de cursos extras que abordassem temas relacionados às pessoas com deficiência. Foram ouvidas quatro categorias de respostas: 50% dos professores disseram que buscaram cursos, congressos, palestras que questionavam sobre o atendimento de alunos com deficiência, 30% disseram ter feito cursos de especialização na área de educação especial, 20% disseram ter feito cursos oferecidos pelo município e/ou estado, através da Secretaria de Educação e Núcleo regional de Educação e 10% relataram nunca ter participado de cursos relacionados a esse tema (tabela 5).

TABELA 5 - Cursos extras

Categorias	Nº	A	N/A	%
Buscaram participar de mini-cursos, congressos, seminários, palestras etc.	05	02	03	50%
Fizeram cursos de pós-graduação	03	01	02	30%
Fizeram cursos oferecidos pela prefeitura e/ou estado	02	02	00	20%
Não fizeram cursos	01	01	00	10%

Analisando-se a Tabela 5 pode-se constatar que os professores não atletas participaram mais de cursos por conta própria do que os professores atletas. Já os professores atletas participaram mais de cursos de formação continuada, oferecidos

pela prefeitura e/ou estado do que os professores não-atletas. Com esses dados podem-se sugerir algumas hipóteses: ou o professor não atleta tem maior dificuldade de trabalhar com os alunos com deficiência, e por isso vai mais atrás de cursos na área, ou ele tem maior interesse em trabalhar com essa população quando comparado com os professores atletas.

Essas probabilidades podem ser mais bem investigadas quando os dados relacionados à percepção do professor sobre sua atuação com alunos com deficiência são analisados. Por esses dados vê-se que 2 dos 5 professores não-atletas confirmam que não sabem trabalhar com essa população, outros 2 professores não-atletas afirmaram que existem deficiências com as quais eles sabem trabalhar e outras com as quais eles não sabem. Apenas um professor relatou não ter grandes dificuldades em ensinar os alunos com deficiência. Já, 4 dos 5 professores atletas disseram não ter dificuldade em ensinar os alunos com deficiência; com que apenas um disse que seu desempenho depende do tipo de deficiência que ele irá trabalhar (Tabela 6).

TABELA 6- Percepção dos professores sobre sua atuação com alunos com deficiência

Categorias	Nº	A	N/A	%
Não sabe trabalhar	02	00	02	20%
Sabe trabalhar	05	04	01	50%
Depende da deficiência que vai trabalhar	03	01	02	30%

Como descrito na hipótese acima, realmente os professores não atletas relatam não saber trabalhar com alunos com deficiência, diferentemente dos professores atletas. Esses relatos podem ser exemplificados com as transcrições abaixo:

(Participante 6 – não atleta) “eu, na minha opinião, eu tenho muita dificuldade, eu gosto de trabalhar, mas eu ainda não sei trabalhar na maneira correta. Porque cada caso é um caso, você tem que tá acompanhando cada criança, vendo como tá o desenvolvimento dela, e isso demora um certo tempo”.

(Participante 7 – não atleta) “eu não me sinto preparada ainda, mas eu acho que eu já tive uma evolução de quando eu comecei atuar”.

Mesmo tendo maioria dos professores atletas relatado que estão preparados para atuar com alunos com deficiência, alguns relatos podem ser questionados, já

que, quando se comparam as observações feitas pelos pesquisadores, pode-se ver, em dois casos, a exclusão dos alunos por parte dos professores. Nesses dois casos, a exclusão foi vista em tempo integral durante as aulas observadas. Essas observações feitas pelos pesquisadores podem ser visualizadas abaixo:

“Aluna com deficiência não participa da aula, fica sentada na arquibancada ouvindo música.”

“Não ensina, não orienta, não motiva seus alunos. Deixa que as garotas fiquem andando pela escola, enquanto alguns meninos jogam futebol. Deixa o aluno com deficiência livre para fazer o que quiser”.

É importante ressaltar que os dois professores citados acima relataram, nas entrevistas, que se consideravam aptos para ensinar os alunos com deficiência. Sobre as falas transcritas acima referem-se aos comentários feitos pelos pesquisadores através das fichas de observação no item observações extras.

3.2 TOMADAS DE DECISÕES E ATITUDE DOS PROFESSORES EX-ATLETAS E DOS NÃO ATLETAS

Até o momento, neste trabalho, foram abordados temas sobre dados gerais e sobre formação acadêmica dos professores participantes dessa pesquisa. A partir de agora serão abordadas questões relacionadas ao cotidiano de trabalho desses professores nas turmas observadas. Nesses questionamentos serão abordados temas a respeito de conteúdos aplicados, metodologias utilizadas, planejamento de aula, adaptações curriculares e atitudes dos professores.

Para iniciar essa nova etapa, serão analisados os conteúdos estruturantes que eram ensinados pelos professores. Os conteúdos estruturantes expressam-se pelas experiências básicas de aprendizagem que as áreas de estudos e disciplinas devem propiciar ao educando (NÉRICE, 1989, p. 71). No total de 10 aulas observadas, 46% dos professores trabalharam jogos e brincadeiras; 23% esportes e ginástica e 8% dança. O conteúdo estruturante “Lutas” não foi abordado em nenhum momento, durante as observações feitas aos professores (Figura 6).

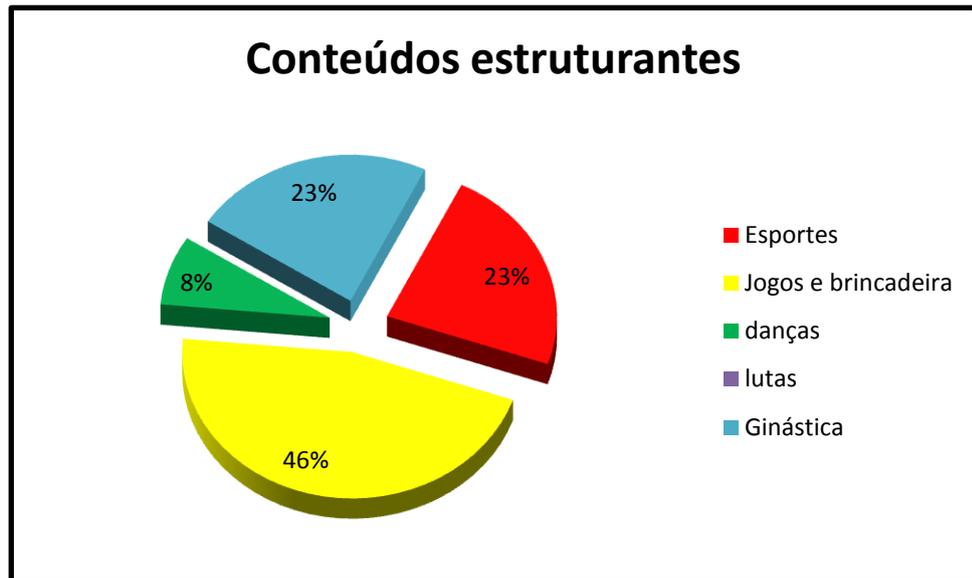


Figura 6 – Conteúdos estruturantes trabalhados pelos professores

Quanto ao fato dos conteúdos jogos e brincadeiras serem desenvolvidos com maior intensidade, isso é porque 80% das observações que foram feitas em turmas do ensino fundamental de 1º a 4º, onde esse conteúdo é muito mais desenvolvido do que nas outras fases do ensino, como, por exemplo, no segundo ciclo do ensino fundamental e ensino médio.

Outro motivo que pode explicar que os conteúdos estruturantes jogos e brincadeira são um dos mais desenvolvidos nas aulas observadas, é pelo fato dos professores terem maior domínio e facilidade em desenvolver esses conteúdos. Esse dado pode ser constatado através das entrevistas dos professores participantes. Exemplos:

(Participante nº 7, não atleta) “[...] a parte recreativa é bem mais fácil. A parte de jogos, a parte lúdica é bem mais tranquila”.

(Participante nº 2, atleta) “O mais fácil seria os jogos, pré-desportivos, jogos e brincadeira”.

Nas entrevistas também podemos entender porque o conteúdo “lutas” não foi trabalhado em nenhum momento pelos professores. Existem relatos da dificuldade em desenvolvê-lo o mesmo nas turmas com deficientes e até mesmo nas turmas sem deficientes. Exemplos:

(Participante nº 7, não atleta) O mais difícil para mim é a dança. Mais isso é uma coisa particular minha. Com alunos com deficiência? Lutas também é complicado.

(Participante nº 2, atleta) “olha, lutas eu não trabalhei com a menina com deficiência que eu tive. Agora aqui, que eu tenho esse que é amputado, a dificuldade que eu acho, eu acho que seria a prática da luta e a dança”.

Das metodologias de ensino que os professores utilizaram, 70% foram do tipo atividades dirigidas, 20% atividades dirigidas descobertas e 10% atividades livres (Figura 7).

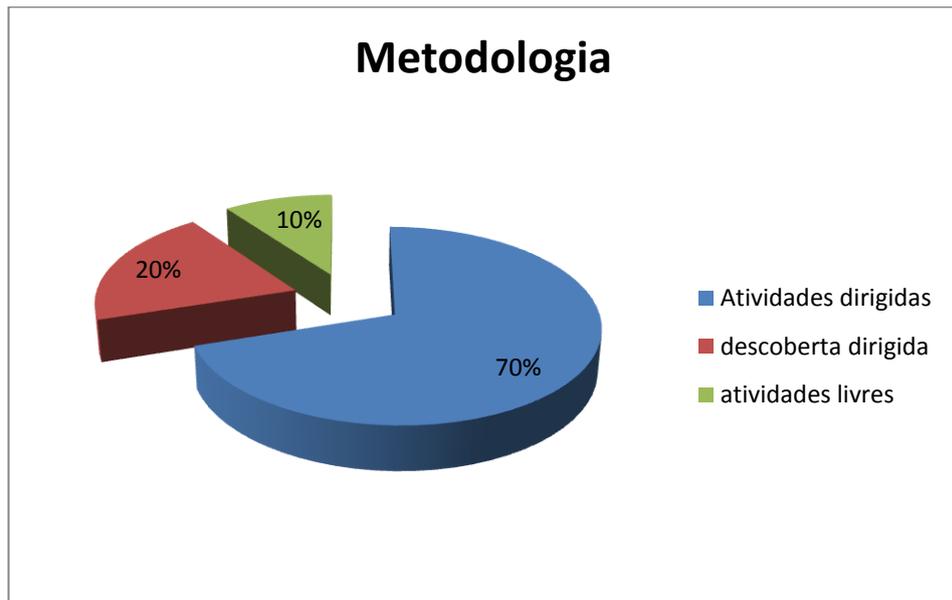


Figura 7 – Metodologia de ensino utilizada pelos professores

Sobre os resultados da Figura 7 pode-se dizer que, sendo as “atividades dirigidas” a metodologia dominante entre os professores, existe a possibilidade de diminuição do diálogo entre alunos e professores, o que pode prejudicar o processo de ensino/aprendizagem, impedindo que o professor perceba a realidade do aluno a respeito da forma como está acontecendo a sua aprendizagem.

Esse método pode ser uma maneira inapropriada do professor manter a ordem da classe (Disciplina), uma maneira de aumentar a hierarquia, fazendo que conhecimento seja passado do professor para o aluno, sem que o este possa opinar sobre o processo.

Em relação ao material utilizado nas aulas de Educação Física para as turmas de alunos com deficiência, foram identificados os seguintes materiais: bola, taco, corda, giz, cones, bambolês, colchonetes, peteca, rede de vôlei, raquete e outros. Desses materiais os mais utilizados como pode ser visto na figura 4, são: bola com

20%; outras matérias (latas, lousa, cartilhas etc.) com 15%; colchonetes, bambolês e cones com 10% (Figura 8).

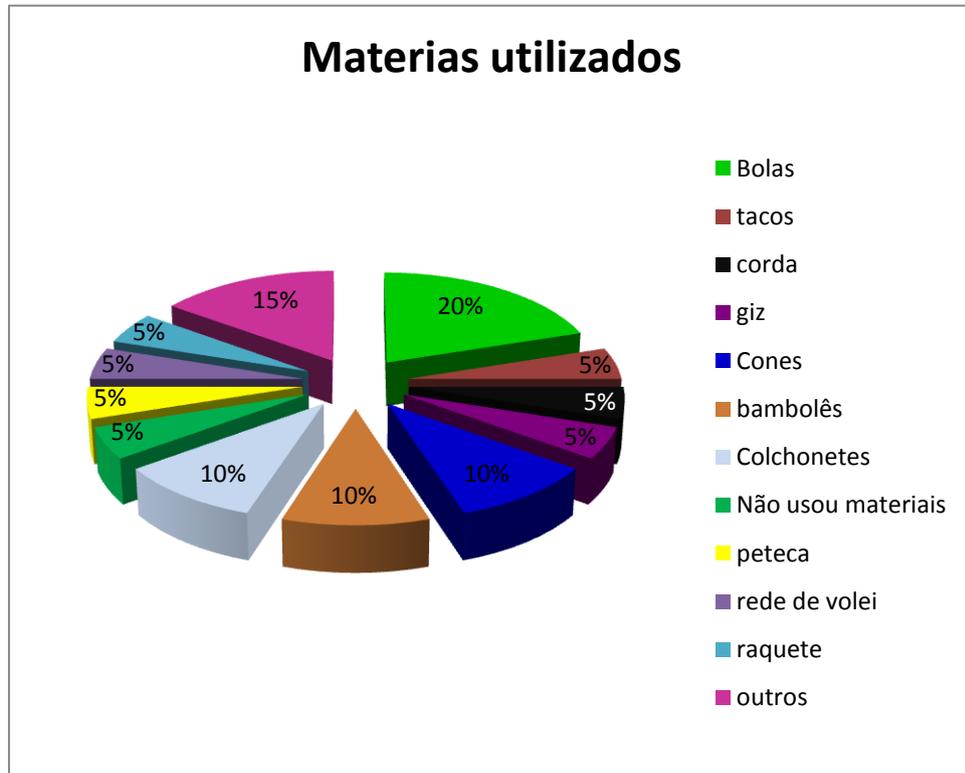


Figura 8 – materiais utilizados na aulas de educação Física

Para Seabra Jr. (2006) o fato do material bola ser o mais utilizado pelos professores parece estar diretamente associado aos aspectos motivantes e a questões culturais que envolvem esse material. Outro ponto importante a ser analisado quanto à escolha majoritária do material bola é o fato de não existir uma quantidade diversificada, de materiais nas escolas públicas, onde muitas vezes a bola é a única opção de Educação Física. É importante deixar claro que isso seria apenas uma suposição, isso não é objetivo do trabalho, sendo assim, não pode se confirmar tal suposição.

Sobre as ações que podem ajudar na aprendizagem dos alunos com deficiência atentou-se para a ação motivar. Ação de motivar pode ser entendida como aquela que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar de rumo, ou, de maneira simplificada, a ação de motivar o aluno tem por objetivo envolvê-lo o mesmo ativamente nas tarefas pertinentes ao processo de ensino/aprendizagem (BZUNECK, 2001). Sobre essa ação pode-se constatar, através da tabela número 5,

que ela está sendo muito utilizada pelos professores junto dos alunos com deficiências. No início (aquecimento) das aulas apenas dois professores atletas exerceram essa ação, um a utilizou “as vezes” e outro “raramente”. No meio das aulas (parte principal) apenas dois professores atletas utilizaram-se raramente dessa ação. No final das aulas (volta calma) um professor atleta utilizou a “as vezes” e dois professores não-atletas utilizaram-se “raramente”. Pode-se perceber que entre os professores não atletas que a ação motivar foi utilizada raramente por apenas dois professores no final das aulas; o restante não utilizou em nenhum momento esse tipo de ação. Nesse sentido, quando se observam os dados isoladamente, percebe-se que os professores atletas motivam mais seus alunos do que os não-atletas.

Tabela 7 – Ação dos professores ao motivar os alunos com deficiência

		Frequentemente		As vezes		Raramente		Nunca	
		Atleta	Não-Atleta	Atleta	Não-Atleta	Atleta	Não-Atleta	Atleta	Não-Atleta
Ação de motivar	No início da aula	0	0	1	0	1	0	3	5
	No meio da aula	0	0	0	0	2	0	3	5
	No fim da aula	0	0	1	0	0	2	4	3

Mas, antes de dizer quais dos dois grupos observados motivam mais seus alunos, é importante relatar que, durante as observações, os pesquisadores ressaltaram que, em algumas aulas, não existia a ação motivar porque a turma, em que o professor estava dando aula, estava participando das atividades naturalmente, ou seja, não existia, nesses casos, a necessidade de uma motivação extra.

Foi relatado ainda pelo observador e isso pode ser observado através da Figura 9 que existiu menos desinteresse nas aulas dos professores não atletas no que na dos professores atletas.

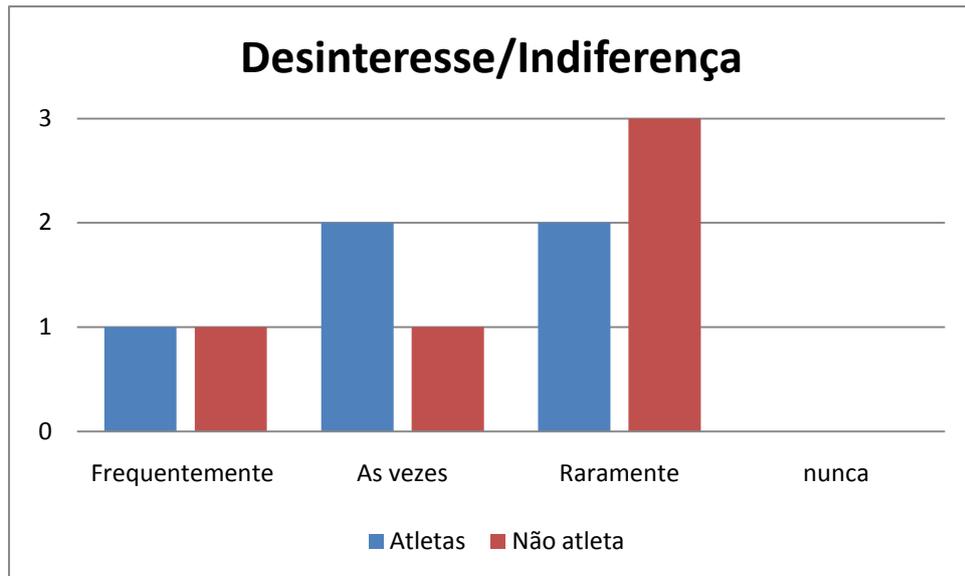


Figura 9 – Desinteresse/indiferença dos alunos para aula

Dessa forma, como foi dito acima, os professores atletas exercem a ação motivar com maior frequência que os professores não-atletas, mas, em contrapartida, os alunos dos professores atletas se mostram mais desinteressados e indiferentes pelas aulas do que os alunos dos professores não-atletas. Dessa forma, seria mais importante ressaltar que todos os professores, seja eles atletas ou não-atletas, motivam com pouca frequência seus alunos com deficiência, como pode ser visto pelos dados da tabela 7, e que suas turmas, no geral, são turmas que apresentam graus de desinteresse e indiferença consideráveis (Figura 9).

A segunda ação dos professores observada foi ação de ajuda aos alunos com deficiência. Foram levantados três tipos de ajuda: a verbal, na qual o professor dava explicações orais; a demonstrativa, na qual o professor utilizava gestos com os movimentos que os alunos teriam de executar e, por último, a ajuda física, na qual o professor ajudava o aluno a executar o movimento correto (MARTIN; PEAR, 2007). A ajuda verbal, apenas um professor atleta “as vezes” a utilizou e dois professores não-atletas “raramente” a utilizaram. A ajuda demonstrativa, apenas um professor não-atleta a usou “raramente”. A ajuda física, dois professores não-atletas “as vezes” a utilizaram. Nesse tipo de ação, quando se faz uma análise isolada, pode-se afirmar que os professores não-atletas ajudam mais seus alunos do que os professores atletas (Tabela 8).

Tabela 8 – Ajuda dos professores aos alunos com deficiência

		Frequentemente		As vezes		Raramente		nunca	
		Atleta	Não-Atleta	Atleta	Não-Atleta	Atleta	Não-Atleta	Atleta	Não-Atleta
Tipo de ajuda	Verbal	0	0	1	0	0	2	4	3
	Demonstrativa	0	0	0	0	0	1	5	4
	Física	0	0	0	2	0	0	5	3

Observando-se a Figura 10 pode-se entender por que os professores não atletas necessitam ajudar mais seus alunos. Nessa Figura pode-se constatar que os alunos desses professores foram os únicos que necessitaram de algum tipo de ajuda para entender e realizar as atividades propostas. Já os alunos dos professores atletas não necessitaram dessas ações.

**Figura 10** – Dificuldade de realização das atividades pelos alunos

É importante ressaltar novamente que existiram casos de exclusão de alunos com deficiência por parte dos professores atletas. Sendo assim, fica claro que não haveria condições de observar algum tipo de ajuda, nesse caso. Dessa forma, é inadequado afirmar que os professores atletas são mais bem preparados porque seus alunos não necessitam de ajuda e possuem menos dificuldades de aprendizagem.

Para reforçar o observado neste trabalho que mostra que professores atletas e não-atletas não atuam de modo diferente em sala de aula com alunos incluídos,

serão apresentados através da Tabela 9, as ações dos professores referentes às atividades de adequações e atividades diferenciadas e, também, ações que contribuíram para que tais alunos pudessem interagir com os demais alunos.

Tabela 9 – Ações do professor de adequações, organizar atividades diferenciadas e promover interação social entre o alunos.

	Frequentemente		As vezes		Raramente		Nunca	
	Atleta	Não-Atleta	Atleta	Não-Atleta	Atleta	Não-Atleta	Atleta	Não-Atleta
Atividades de adequação feitas pelo professores	0	0	0	2	0	1	5	2
Atividades diferenciadas feitas pelo professores	0	0	0	0	0	0	5	5
Condições para que os alunos mantenham relação social com o resto do grupo	0	0	0	1	0	0	5	4

Quanto à ação de adequar as atividades às necessidades do aluno com deficiência, para que ele consiga completar as atividades, pode-se ver que nenhum professor atleta a exerceu, ao passo que, 3 professores não-atletas a fizeram, dois a realizaram “as vezes” e um, “raramente”. Já atividades diferenciadas com alunos com deficiência nenhum dos 2 grupos de professores a exerceu e apenas um professor não-atleta permitiu “as vezes” que houvesse interação social com alunos com deficiência.

Trabalhando-se esses dados isoladamente pode-se constatar que os professores não-atletas adéquam mais bem as atividades e propiciam uma maior relação social com os alunos com deficiência, mas quando se focaliza a frequência com que essas ações foram realizadas, não é adequado dizer quem a realiza mais, pelo fato de, todas as ações possuírem diferenças mínimas, entre as atuações dos professores atletas e não-atletas.

Diante desse fato fica a pergunta: por que tais ações como: motivar, ajudar, adequar e contribuir, importantíssimas para que o docente consiga ensinar não só o aluno com deficiência, mas também todos os seus alunos, estão sendo tão pouco utilizadas no cotidiano escolar?

Prosseguindo no questionamento: não existiria momento mais adequado para abordar as questões relacionadas ao planejamento de aula dos professores

participantes, já que esse é o momento em que o professor tem condições de organizar estratégias didáticas para ensinar um número maior de alunos inclusive os alunos com deficiência? Então, perguntando aos professores se planejam as suas aulas, e se o fazem, com que frequência o fazem. Esclarecendo-se a pergunta não se referiu apenas ao planejamento das turmas com alunos com deficiência, mas ao de todas as turmas. Como resposta todos os professores disseram que fazem esse planejamento. Com relação à frequência com que o fazem, existiram 3 categorias de respostas: 40% dos professores responderam planejar semanalmente suas aulas, 30%, bimestralmente, 20%, quinzenalmente e 10%, mensalmente (Tabela 10).

Tabela 10 – Frequência em que os professores planejam suas aulas

Categorias	Nº	A	N/A	%
Semanal	04	01	03	40%
Bimestral	03	03	00	30%
Quinzenal	02	01	01	20%
Mensal	01	00	01	10%

Nos dados acima, viu-se que os professores não-atletas planejam com maior frequência suas aulas em relação os professores atletas. Com essa constatação pode-se também questionar se os docentes atletas que disseram fazer planejamentos bimestrais faziam-na ou por planejamento, entediam os conteúdos bimestrais que a prefeitura ou o estado lhes propunham para organizarem suas aulas. Esse questionamento é feito por conta dos dados já vistos neste trabalho que mostram que alguns professores não ministram aulas adequadamente e a reduzem há um tempo livre que os alunos têm para fazer atividades esportivas sem orientação dos professores.

Perguntando-se ainda aos professores se o planejamento das aulas para turmas em que havia alunos com deficiência era diferente em relação as demais turmas. A resposta de 70% dos professores foi a não alteração do planejamento, em enquanto 30% deles disseram modificar seus planejamentos.

Dos 70% professores que disseram não mudar o planejamento de suas aulas, 4 eram professores não-atletas e 3 professores atletas. Dos 30% de professores que modificavam o planejamento para atender os alunos com deficiência, 1 era não atleta e dois atletas. O interessante desse dado é que quase todos os professores entenderam planejar aula como apenas sendo a ação de escolher o conteúdo que

deveria ser ministrado. Então muitos relataram que não modificam os conteúdos das aulas para atender uma minoria. Dessa forma, quando se aprofundam as análises dos relatos dos professores pode-se perceber que eles não mudam nada, mas apenas propõem ações diferenciadas para atender as turmas em que há alunos com deficiência.

Essas ações podem ser entendidas como adaptações do planejamento de aula (LOPES, 2010), e, sendo assim, não é correto afirmar que os professores não modificam o planejamento, isso acontece sim, mas de forma inconsciente. Essa situação pode ser mais bem entendida pelos discursos abaixo:

(Participante 6 – não atleta) então, para essas turmas eu sigo o mesmo planejamento, a única diferença é o tempo para eu passar conteúdo, as vezes quando eu passo duas, três atividades para os outros alunos, ele conseguiu realizar uma [...]Se é alguma aula prática eu vou vendo até onde ele tá fazendo, aonde ele conseguiu fazer, se é algum conteúdo que ele conseguiu acompanhar normalmente, como eu tenho alunos que conseguem, aí é o mesmo planejamento.

(Participante 7 - não atleta) eu tento manter o mesmo planejamento, o que eu vou fazer, vou dar uma...as vezes a turma que tem alguém, eu tento começar com uma atividade mais simples, do simples para o complexo, que nem hoje, eu trabalhei ginástica. Eu tento fazer que todos façam pelo menos uma vez, isso causa uma demora, porque até chegar no final de todos os alunos, alguém já termino.

(Participante 3 – atleta) não! Diferenciado não! Ele é adaptado, por que o conteúdo, ele é o mesmo. Então, a gente tem que trabalhar aquele conteúdo, mas a gente trabalha ele de uma forma que o aluno que tem a deficiência possa participar.

Quando se indaga aos professores se as adaptações no planejamento, muitas vezes inconscientes, dão resultados, tanto os professores atletas tanto os não atletas disseram quem dão resultados as vezes e as vezes não. Quando não funciona foi unanimidade também por parte dos professores, que eles necessitam fazer outras adaptações, mas no decorrer da aula. É isso que pode ser constatado nos seguintes relatos:

(Participante 8 - não atleta) tem dia que você planeja, você acredita que o aluno com deficiência é capaz de fazer aquilo, fala “ah, rolar bola, qualquer um faz” mas as vezes você percebe que o aluno não tá conseguindo fazer, então, tem coisa que você precisa mudar, por que quando pelo menos eu fazia faculdade, até os professores lá falaram “o meu, você faz o planejamento, mas tem que estar consciente que aquele planejamento é flexível”, você não vai ao pé da letra, depende da situação, as vezes você faz o planejamento para 35 alunos, um dia choveu veio 18.

(Participante 10 – não atleta) na maioria das vezes funciona o planejamento, só que as vezes você fica meio reflexivo depois, de que na

verdade aquilo lá não incluiu efetivamente o aluno, que nem o exemplo na amarelinha que eu te dei, a aluna participa de todas discussões, faz todas as atividades, é uma boa aluna, participativa, só que no momento da vivência em si, as vezes a gente não conseguiu uma adaptação que ela consiga fazer aquela determinada atividade, então nesse sentindo, as vezes a gente senti que a gente não tem conhecimento, que a gente não tem condições para isso, que são muitas turmas, que são muitos alunos, muitos conteúdos.

(Participante 3 - atleta) então, normalmente quando a gente planeja, a gente consegui dar aula legal, mas as vezes você percebe na aula assim “oh, eu tenho 25 alunos fazendo aula, eu to com 3 alunos que não está conseguindo essa atividade? Então, não é o problema da aula, então a dificuldade não está na aula” então a gente vai lá, conversa, explica melhor, “não tão conseguindo” agora quando você percebe que a quantidade de alunos que não está conseguindo é muito grande ai a gente já sabe que atividade tá sendo muito complexa para o aluno, adéqua a situação e tudo.

Nos relatos vistos até o momento pode-se perceber a importância que o planejamento das aulas tem na a atuação do professor. Independentemente da turma com a qual o professor irá trabalhar, o planejamento permite que o docente antecipe situações que podem ocorrer e com isso tenha um maior domínio do processo de ensino/aprendizagem. Outra atuação importantíssima do professor e que pode ser vista nos dados do trabalho é a adaptação, seja a do planejamento da aula seja a das atividades na hora da aula, seu objetivo é fazer que o professor faculte a um número maior de alunos, avançar no conhecimento, solucionando lhes as dificuldades.

E como funcionam essas adaptações? Para responder esse questionamento perguntou-se aos professores quais eram os critérios para fazer as adaptações necessárias ao atendimento educacional dos alunos com deficiência. As respostas foram dadas com exemplos de adaptações que visaram adequar as aulas e as atividades à capacidade dos alunos com deficiência. E, para conhecer as adaptações e para que elas sejam contextualizadas com suas respectivas realidades, serão dados alguns exemplos:

O participante 1 é um professor que teve experiências como atleta e atualmente atua no primeiro ciclo do ensino fundamental, em sua sala ele tem um aluno cuja deficiência tem como causa a Síndrome de Down. O relato sobre as adaptações que ele realiza é o seguinte:

[...] vou trabalhar habilidades motoras, ai vamos trabalhar o chutar, lado esquerdo, lado direito. As vezes ele demora um pouquinho para perceber que tem que ser com as duas pernas, então eu procuro ir lá mais pertinho, falar com ele ou na próxima aula eu trago uma atividade que vai ser em dupla, aonde eles vão ser obrigados a chutar com a direita ou manipular com a direita, entendeu? Colocar a mão para traz, para também estar

percebendo sobre a lateralidade, ai já mistura lateralidade com a habilidade, para tentar melhorar uma situação que as vezes só falando ele não consegue, né? Então, eu procuro criar meios, aonde ele vai conseguir realizar. É como eu te falei, então no caso específico de lateralidade as vezes eu trabalho chutar com o lado direito, com esquerdo ou até vezes quicar bola, que eles gostam muito de arremessar, sempre tem que ter um fator motivante, se eu vejo que não está conseguindo, eu procuro fazer atividades em dupla, que ele possa participar ou mostrar eu mesmo para ver se ele visualizando conseguiu fazer.

Nesse relato percebe-se que o professor utilizava adaptações de planejamento de aula (antes da aula) e adaptações de atividades (durante a aula) para que o aluno com deficiência conseguisse ser incluído nas aulas de Educação Física. Nessas adaptações, vê o professor contar com a colaboração dos colegas de sala para ajudar na inclusão desse aluno. Isso pode ser visto quando o professor diz que muitas vezes as atividades em dupla facilitavam a realização das atividades por parte do aluno com Síndrome de *Down*. Preocupava-se também o professor em dar *feed backs* individuais a esse aluno para que ele pudesse se organizar melhor.

O participante 2 é um professor que teve experiência como atleta e atuava com o primeiro ciclo do ensino fundamental. Frequentava suas aulas um aluno cuja deficiência é causada por amputação. Mas, o professor relatou as adaptações feitas na aula da turma em que havia uma aluna cega. Essa adaptação pode ser vista logo abaixo:

Tinha dia que você preparava um negócio, e o que fazia, deixava turma, e eu me envolvia um pouquinho mais com ela, e as vezes eu deixava ela. Havia separações sim! Em algumas situações, tinha essa divisão, mas assim, com certeza, não foi mil maravilhas não, é muito difícil [...]por exemplo: eu tentava me dividir em dois. Dar atenção para turma, então a gente vai jogar aqui agora, colocava algumas regras, ficava de olho e ai cuidava dela, vamos fazer uma recepção no vôlei. Então, ela tinha uma visão, ela ia bem pouco, ela lia na fonte 78, uma coisa bem próxima do olho. Então, ela tinha uma visão muito ruim, muito! mais era considerada cega pelo oftalmologista. E dava certo na medida que você falava: “ vai ter que dar certo, vai ter que ser isso” porque eu não tinha outra opção, eu não tinha outro recurso, ou eu deixava a menina sentada, como ela ficou os anos...até a 7º série da vida dela, sem tocar em uma bola, sem se movimentar, sem correr. Entendeu, foi a primeira vez que ela fez atividade de equilíbrio, lateralidade, foi na 8º série, entendeu? Então tinha que falar: “isso tá dando certo “ então, eu tinha que acreditar naquilo.

Nesse caso o professor preferiu fazer suas adaptações visando oferecer atividades diferenciadas para seu aluno. Ele justificou as atividades diferenciadas como única alternativa para facultar à aluna com deficiência participar da aula e não ficar sentada enquanto os outros estivessem participando da aula. O interessante é

que o professor, mesmo percebendo o aproveitamento da aluna com as adaptações, dá demonstração de não saber se tais adaptações poderiam ser consideradas adequadas para uma aula inclusiva.

Esse relato está presente em várias outras falas de professores, o que demonstra que eles não sabem se suas adaptações contribuem para tornar eficaz a inclusão de alunos com deficiências estão sendo corretas. É importante deixar claro que o empenho do professor em propor atividades diferenciadas ao aluno com deficiência, para que ele consiga aprender o conteúdo, é válido e ele deve usar esse recurso quando conseguir adequar a atividade que está sendo realizada com turma às necessidades educacionais do aluno com deficiência.

O participante 8 atua também no primeiro ciclo do ensino fundamental com uma aluna com paralisia cerebral. Existem relatos dessa aluna que mesmo tendo uma paralisia dos 4 membros, conseguia caminha com dificuldade. As adaptações feitas para que ela conseguisse participar das aulas de Educação Física podem ser melhor visualizadas abaixo:

[...] ah, o critério que eu vejo, primeiro é a questão do espaço que ela vai ficar, o aluno com deficiência vai ficar, por que não pode ser um espaço, não pode ser um lugar que ofereça risco para ela, por exemplo, ela não tem muito controle do troco, então já tem que pensar em um lugar que ela pode sustentar o troco dela, então eu acho que essas questões, eu vejo mais as questões de segurança para ela, e a questão também de ela pode utilizar os membros, as vezes ela fica em uma situação, aonde ela tem que apoiar as costas dela com o membro para ela tentar jogar a bola, então eu tento fazer um apoio onde ela fica com o tronco estabilizado, e ela possa fazer movimentos amplos. É o que eu penso mais assim.

O professor preocupa-se em adaptar as atividades visando a segurança da aluna com deficiência. Nesse caso, conhecer a deficiência do aluno e suas dificuldades em razão da deficiência é muito importante, pode influenciar no processo de ensino/aprendizagem. Esse professor sabendo da dificuldade da sua aluna na sustentação do tronco, conseguiu adaptações para que suas dificuldades fossem minimizadas durante a aula de Educação Física.

Para finalizar os exemplos sobre adaptações serão abordadas as falas do participante 6 que não teve experiência como atleta. Atualmente ele atua no primeiro ciclo do ensino fundamental e possui 3 alunos considerados pela escola como deficientes intelectuais. É importante relatar também que esse professor atuava em

uma escola localizada em um bairro muito carente de Londrina, e o tráfico estava presente até mesmo na escola. Em sua turma o professor relatou que dois alunos que já estavam envolvidos com o tráfico. As adaptações que ele necessitava fazer para ensinar esses alunos com deficiência intelectual podem ser percebidas na transcrição abaixo:

...]

Em vista das carências e das dificuldades enfrentadas pela comunidade em que essa escola se localiza pode-se deduzir que as adaptações feitas pelo professor, antes de estarem voltadas para vencer as dificuldades de aprendizagem dos alunos com deficiência dirigiam-se para superar o desinteresse dos alunos e os problemas daquela realidade social e não apenas dos alunos com deficiência.

Com esse fato posto, se fortalecem as indagações citadas anteriormente nesse trabalho por Cury (2005), Bueno (2008) e Patto (2008) onde mostram que as políticas de inclusão são políticas afirmativas que remediam não só os problemas de educação dos alunos com deficiência, mas também de outros grupos que estão excluídos da nossa sociedade.

3.2.1 ANÁLISE DOS DADOS DERIVADOS DA APLICAÇÃO DA ESCALA DE ATITUDES ELASI

Até o momento, pode-se dizer que foram encontradas poucas diferenças em relação à atuação do professor atleta e do não-atleta. As pequenas diferenças vistas muitas vezes não estavam relacionadas ao fato de ser atleta ou não atleta, mais sim pela especificidade de atuação de cada professor. Desse modo, para comprovar se havia ou não diferenças de atuação, serão disponibilizados os resultados da Escala *Lickert* de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (OMOTE, 2005). É importante lembrar que nesse trabalho, a ELASI, teve objetivo de mensurar as atitudes dos professores participantes frente à inclusão nas suas aulas de Educação Física.

Nos resultados obtidos, o grupo dos professores atletas teve uma mediana de 134 pontos e o grupo dos professores não atleta teve uma mediana de 135,5 pontos (Tabela 11). Nesses resultados poder-se-iam encontrar uma variação de 30 á 150 pontos, onde 30 pontos seria o mínimo de atitudes positivas frente a inclusão e 150 pontos o máximo de atitudes positivas frente a inclusão.

Tabela 11: Resultados da ELASI

Grupos de Participante	Mediana	Máximo	Mínimo	Dispersão (Q1 – Q3)
Professores Atletas	134	141	125	127,6- 138,4
Professores Não Atletas	135,5	149	133	134,1 – 143,5

Sendo assim, fica constatado que a diferença entre professores atletas e não atletas é pequena. Pelo teste de Mann-Whitney, obteve-se o $P= 0,321$ e $U'= 8,000$ pode-se dizer então que não existe uma diferença estatística significativa nas atitudes sociais em relação à inclusão desses professores participantes. Além de não haver uma diferença significativa entre atleta e não atleta os mesmos podem ser considerados resultados positivos quando comparado com outros trabalhos que utilizam a ELASI. Em trabalho realizado por Silva (2008) onde a ELASI foi aplicada em 55 professores que atuavam no ensino fundamental. A Mediana desses professores variou de 131 a 135 pontos dependendo dos grupos pesquisados (Tabela 12).

Tabela 12: Scores obtidos na pesquisa de Silva (2008)

Grupos	Mínimo	Máximo	Mediana	Dispersão (Q1 – Q3)
Com especialização n=23	107	147	135	129 - 139
Sem especialização n=32	101	145	129,5	121,25 - 133,5
Com Alunos PNEEs n=26	107	147	134	129,25 - 138,75
Sem alunos PNEEs n=29	101	146	128	119 - 135
Com Exp. Educ. Especial n=34	101	146	132	122,75 - 137,5
Sem Exp. Educ. Especial n=21	109	147	128	122 - 134
Escola com projeto n=22	109	146	131	125 - 135,75
Escola sem projeto n=33	101	147	131	122 - 136
Escola privada n=11	122	142	135	131,5 - 137
Escola pública com projeto n=22	109	146	131	125 - 135,75
Escola pública sem projeto n=22	101	147	126,5	119,5 - 134,25
Ensino Fundamental n=25	109	147	131	125 - 140
Ensino Fundam. e Médio n=30	101	146	131	122 - 136

Fonte: Silva (2008)

Observando as duas ultimas tabelas, constata-se que as medianas dos professores atletas e não atletas são bem maiores do que as medianas dos grupos descritos no trabalho de Silva (2008). Sendo assim, fica claro que os 10 professores

pesquisados possuem boas atitudes frente à inclusão quando comparado com outros professores.

Conhecida a realidade dos professores que atuavam com a Educação inclusiva, enfrentando além dessa dificuldade, tanto outros problemas, passa-se para a segunda parte, isto é, para a apresentação e discussão dados referentes aos fatores externos que de algum modo modificam a atuação do professor de Educação Física.

3.3 INFLUÊNCIAS NA ATUAÇÃO DO PROFESSOR

3.3.1 FATORES DE SALA DE AULA QUE ATRAPALHAM A ATUAÇÃO DO PROFESSOR

Para analisar as interferências que podem prejudicar o processo de ensino/aprendizagem em um contexto inclusivo, serão abordadas as dificuldades encontradas pelos professores em sala de aula e que interferem no ensino dos alunos com deficiência. Na Tabela 13 pode-se observar a existência de 6 categorias de dificuldades relatadas pelos docentes. Segundo 30% dos professores, o fato que mais dificulta o ensino é o preconceito dos demais alunos sobre o aluno com deficiência dificulta, segundo 20%, dificuldade consiste em ter de ensinar conteúdos que exigem muito movimento dos alunos com deficiência e segundo 10% a dificuldade é proveniente da falta de auto-estima do aluno com deficiência, do pouco conhecimento do professor sobre o aluno com deficiência, da necessidade de transporte durante a aula para que o aluno se movimente; e da superlotação das salas de aulas.

Tabela 13 – Dificuldades dos professores para ensinar os alunos com deficiência

Categorias	Nº	A	N/A	%
Preconceito dos amigos	03	02	01	30%
Ensinar conteúdos da Educação Física que exigem muito movimento	02	01	01	20%
Baixa auto-estima do aluno deficiente	01	00	01	10%
Dificuldade de conhecer as possibilidades do aluno com deficiência	01	02	03	10%
Transporte da criança durante as aulas	01	01	00	10%
Salas muito cheias	01	00	01	10%

Essas categorias podem ser mais bem percebidas se lendo as transcrições abaixo:

(Participante 7 – não atleta) mas se eu tenho um outro aluno, dito normal, que fica lá “ ah, ele não consegui, ah, ele muito lerdo, ah eu não quero ele na minha equipe” então, isso é um fator que vai inibir e eu não vou conseguir resgatar ele naquela aula.

(Participante 10 - não atleta) se forem focar na deficiência física, as parte das vivências de determinados conteúdos da Educação física [...] aqueles que exigem o movimento, por exemplo!

(Participante 8 – não atleta) [...] o próprio aluno com deficiência não aceitar que ele pode fazer atividade, então as vezes por mais que eu tente muitas vezes o aluno se nega a fazer. Por que as vezes eu percebo que na cabeça dele “ pô! to atrapalhando o rendimento da aula”.

(Participante 6 – não atleta) O mais difícil é mesmo ter o conhecimento específico do que eles têm e do histórico de tudo isso, é saber como esse indivíduo já vêm no histórico escolar, o que ele já passou, quais as experiências que ele teve, né? E qual conteúdo que eu vou poder trabalhar com ele, no conteúdo, até onde eu vou poder ir com ele [...] Essa medida, aonde eu vou, até onde eu tenho que parar. Isso eu acho o mais complicado para mim.

(Participante 3 - atleta) O mais difícil é transporta esse aluno, é a locomoção desse aluno em quadra, por que as vezes o aluno tem um problema locomotor que você tem que carregar [...] Então, isso é difícil, mas é questão de estrutura mesmo porque a gente não conseguiu carregar uma criança no colo sempre. Então eu acho que isso é um dos pontos mais difíceis.

(Participante 9 - não atleta) [...]difícil, vai muito do número de alunos da sala, primeiro. Porque querendo ou não você vai ter mais dificuldades para estar atendendo esse aluno.

Perguntando-se também aos professores quais os fatores que contribuíram para ensinar os alunos com deficiência (facilidade). Como resposta os professores apresentaram 4 categorias facilitadoras. Para 30% deles , o fator que colabora é a vontade dos alunos com deficiência têm de participar das aulas, Outros 30% relataram que é a colaboração dos demais alunos durante as aulas; 10% declaram que é a facilidade de infundir confiança nos alunos; porém, 20% disseram não existir facilidade para ensinar os alunos com deficiência (Tabela 14).

Tabela 14 – Facilidades dos professores para ensinar os alunos com deficiência

Categorias	Nº	A	N/A	%
Vontade dos alunos em participar	03	02	01	30%
Colaboração dos demais alunos	03	02	01	30%
Não existe fácil	03	01	02	30%
Passar confiança ao aluno	01	01	00	10%

Essas categorias podem ser mais bem visualizadas quando se lêem as transcrições abaixo:

(Participante 3 – atleta) o ponto mais fácil é levar o aluno participar da aula, sempre lembrando que o aluno com deficiência é uma criança que gosta de brincar, então, levar o aluno a participar da aula é a melhor coisa que tem, ele vai participar!

(Participante 4 - atleta) o ponto mais fácil e a colaboração de todos os alunos da sala, todo mundo sempre se preocupa com ele, a própria direção, todo mundo!

(Participante 8 – não atleta) fácil, fácil, não tem nada fácil! Fácil quando você conseguiu fazer as adaptações corretas.

(Participante 2 - atleta) o mais fácil, eu acredito que é você passar confiança para o aluno.

Quando comparados os dados referentes às dificuldades dos professores com as facilidades percebe-se que são contrárias. O preconceito em sala é visto por 30% dos professores como dificuldade para o ensino os alunos com deficiência; contrariamente a isso, também 30% dos professores declaram que os colegas de sala podem ser facilitadores do ensino dos alunos com deficiência. Constata-se assim que o procedimento dos colegas pode influenciar tanto para melhorar como para piorar a ação dos professores. Sendo assim, as escolas devem conscientizar os alunos sobre a importância de sua colaboração para a inclusão dos alunos com deficiência. Uma intervenção que pode ser utilizada nas aulas de Educação Física é chamada de tutoria, entendida como ensino colaborativo cujo objetivo é auxiliar os alunos com deficiência através de um tutor, ou seja, o tutor auxilia o aluno com deficiência nas aulas, ajudando-o a realizar as atividades. (SOUZA, 2008). Nesse caso, os tutores seriam alunos considerados sem deficiência que passariam por treinamento para auxiliar seus colegas de classe.

3.2.2 FATORES EXTERNOS À SALA DE AULA QUE ATRAPALHAM A ATUAÇÃO DO PROFESSOR

Pensando que a escola e a comunidade podem influenciar a atuação do professor positivamente ou negativamente, foi perguntado aos professores se existia alguma influência da escola e da comunidade sobre sua atuação no processo de ensino aprendizagem do aluno com deficiência.

A essa questão os professores responderam apontando 4 categorias de influência positiva e 1 negativa. Foram relatadas como positivas: o auxílio da equipe pedagógica, com 60%, a autonomia que a escola dá, com 30%, as questões relacionadas a boa estrutura física da escola, com 20%, e a existência de materiais pedagógicos, com 10%. Apenas 10% dos professores disseram que a falta de organização da escola influencia negativamente em suas atuações com os alunos com deficiência (Tabela 15).

Tabela 15 – Influências da escola na atuação do professor

Categorias	Nº	A	N/A	%
INFLUÊNCIAS POSITIVAS				
Boa estrutura física da escola	02	02	00	20%
Existência Materiais pedagógicos	01	01	00	10%
Auxílio da equipe pedagógica	06	04	02	60%
Autonomia	03	01	02	30%
INFLUÊNCIAS NEGATIVAS				
Falta de organização	01	00	01	10%

Na tabela 15 pode-se ver que os professores Apontaram muito mais influências positivas que negativas. Mas, quando analisados os relatos dos professores, eles indicaram a autonomia como algo positivo para suas atuações, mas não fica claro que eles entendem por autonomia. No relato de alguns professores, autonomia pode ser confundida com a falta de interesse da escola a respeito do que o professor está ensinando e como está ensinando.

(Participante 9 – não atleta) [...] não, tranquilo, tenho autonomia para fazer o que eu quero fazer, tenho respaldo.

(Participante 10 – não atleta) A influencia no meu caso é positivamente [...] por que assim, eu tenho bastante liberdade e autonomia para agir de acordo com o meu pensamento a respeito da Educação Física Escolar.

Os trechos transcritos acima mostram que para a escola não importa o que o professor está ensinando e nem como está ensinando. Em vista disso pode-se supor que a equipe pedagógica, que tem a função de orientar e fiscalizar as ações do professor poderia não estar fazendo seu trabalho corretamente, e que isso era visto por alguns professores como algo positivo para o processo de inclusão dos alunos com deficiência.

Sobre as influências da comunidade na atuação do professor todos os docentes disseram que não existem interferências negativas em suas atuações. Quanto às influências positivas da comunidade sobre a atuação do professor, dois professores relataram que a comunidade interfere através do apoio moral.

Com os resultados e discussões colocados até o momento as conclusões pertinentes para os objetivos do trabalho serão apresentadas no item abaixo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sobre o primeiro objetivo específico deste trabalho, que visava analisar, com auxílio de observações, as estratégias, as tomadas de decisões e as atitudes dos professores de Educação Física na inclusão de alunos com deficiência, pôde-se concluir que as ações dos professores eram realizadas muitas vezes com dificuldade.

Essa dificuldade do docente podia ser justificada pela sua má formação acadêmica, pelo pouco tempo de atuação, pela estrutura física e estrutural das escolas em que ministrava aula.

Sobre o segundo objetivo do trabalho, que propiciava condições aos professores de Educação Física para que pudessem explicar suas estratégias, tomadas de decisões e atitudes com os alunos com deficiência por meio de roteiro de entrevista semi-estruturada, pôde-se constatar que na maioria dos relatos, os professores tiveram grande dificuldade em incluir o aluno com deficiência.

Nos poucos relatos que apontaram não haver dificuldade de incluir os alunos com deficiência, pôde-se verificar, através das observações, que eles não eram fidedignos e que os professores tinham dificuldades em incluir o aluno deficiente por não terem conhecimentos teóricos.

Quanto ao último objetivo específico que pretendia comparar as estratégias, as tomadas de decisões e as atitudes dos professores de Educação Física que foram atletas e dos que não foram atletas, pôde-se concluir que as diferenças de atuação foram irrisórias e que, quando comparados com outros professores, eles tinham uma melhor atitude em relação à inclusão de alunos com deficiência.

Sendo assim, pode-se afirmar que dentro do contexto em que se realizou este trabalho, não existiu diferença entre a atuação do professor atleta para o professor não atleta.

Com essa constatação, todas aquelas críticas feitas aos professores de Educação Física que tiveram experiências ligadas ao esporte devem ser reconsideradas, visto terem sido baseadas em opiniões e não em dados de pesquisa.

Mas é importante ressaltar que foi observado que maioria dos professores tiveram dificuldade em incluir os alunos com deficiência, mas que essas dificuldades

não estão ligadas às práticas pedagógicas que valorizavam o esporte e a competição.

Acredita-se que essas dificuldades estariam ligadas ao modo como as políticas educacionais estariam sendo conduzidas no Brasil, onde os professores recebem uma má formação e escolas deficitárias, receberem alunos com diversos problemas sociais.

Com essa constatação fica explícita a necessidade de novas pesquisas que questionem a forma como estão sendo operacionalizadas as políticas educacionais e de pesquisas que identifiquem com mais precisão as dificuldades encontradas na prática pedagógica dos professores para que assim eles possam ter um *feed back* de como ensinar os alunos com deficiência.

4.1 SUGESTÕES PARA NOVAS PESQUISAS

Diante dos resultados encontrados, sugere-se a elaboração de projetos de pesquisas que:

1. Investigue as diferenças entre uso de gravações de áudio e fichas de registro contínuo na realização das observações utilizada na pesquisa científica.
2. Identifique o tipo de trabalho (saúde, rendimento e educação) que os egressos de Educação Física, que tiveram experiências com esporte, estão realizando.
3. Analise a operacionalização das políticas públicas de inclusão escolar em Educação Física.
4. Identifique as práticas pedagógicas que produzam inclusão de alunos com deficiência

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, João Serapião de; DUARTE, Édison. Educação inclusiva: um estudo na área da Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 2, p.223-240, 30 ago. 2005.
- ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 01, p.387-405, 01 jun. 2002.
- ALVES, Rubem. Gaiolas e Asas. *Folha de São Paulo*, 08/12/2001.
- ANTUNES, K.C.V; GLAT, R. Aspectos psicossociais da deficiência e sua implicação nos processos de aprendizagem e construção de conhecimento em alunos com deficiência intelectual.. In: Congresso Brasileiro de Educação Especial, 4., 2010, São Carlos. **Anais...** . São Carlos: ., 2010. p. 813 - 829.
- BANDEIRA. M. **O Bicho**. Disponível em :
<http://literaturaemcontagotas.wordpress.com/2008/11/25/o-bicho-de-manuel-bandeira/>. Acesso em 26 de maio de 2009.
- BASTOS, J.P. **Desporto profissional**. Lisboa. MEC/Desporto, 1987.
- BRACHT, Valter, *et. al.* **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 48, p.69-88, 01 ago. 99.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação –. **Resolução CFE 69/1969**.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL a. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Superior. **Parecer CFE 215/87**. Disponível em:
http://www.confef.org.br/extra/juris/mostra_lei.asp?ID=59. Acesso em 25 de setembro 2009.
- BRASIL b. Conselho Federal de Educação. **Resolução CNE/CES 3/1987**. Disponível em: http://www.confef.org.br/extra/juris/mostra_lei.asp?ID=59. Acesso em 25 de setembro 2009.
- BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em:
 <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 25 set. 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996.

BRASIL. Casa Civil . **Lei nº 9.615, de 24 de março de 1998**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9615consol.htm. Acesso em 10 de novembro de 2009.

BRASIL a. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES 58/2004** . Disponível em: http://www.confef.org.br/extra/juris/mostra_lei.asp?ID=33. Acesso em 25 de setembro 2009.

BRASIL b. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES 1/2002**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em 25 de setembro 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES 7/2004**. Disponível em: <http://www.cref6.org.br/arquivos/leg16.pdf>. Acesso em 25 de setembro 2009.

BRASIL. MEC. **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Auditiva**. Brasília: Seesp / Seed / Mec, 2007. 57 p.

BRASIL. MEC. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: Deficiência física**. Brasília , 2006.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor de Educação Física e a Construção do Saber**. 4. ed. Campinas: Papirus Editora, 2003. 175 p.

BÖHME, Maria Tereza Silveira. Relações entre aptidão física, esporte e treinamento esportivo. **R. bras. Ci. e Mov. Brasília**. v. 11 n. 3 p. 97-104 jul./set. 2003.

BUENO, José Geraldo Silveira. As Políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial?. In: BUENO, José Geraldo Silveira; DUNARDI, Giovana Mendonça; SANTOS, Roseli Albino Dos. **Deficiência e Escolarização: Novas perspectivas de análises**. Brasília: Capes, 2008.

BZUNECK, José Aloyseo. A motivação do aluno: Aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. **A motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 09-36.

CASTRO, E.M. **Atividade Física Adaptada**. Ribeirão preto: Tecmedd, 2005.

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

CRUZ, Gilmar de Carvalho e FERREIRA, Júlio Romero. **Processo de formação continuada de professores de educação física em contexto educacional inclusivo**. *Rev. bras. Educ. Fís. Esp.* [online]. 2005, vol.19, n.2, pp. 163-180. ISSN 1807-5509.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **POLÍTICAS INCLUSIVAS E COMPENSATÓRIAS. Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p.11-32, abr. 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **EDUCAÇÃO ESCOLAR, A EXCLUSÃO E SEUS DESTINATÁRIOS. Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 48, p.205-222, dez. 2008.

DANTAS, E. H. M; AZEVEDO, R. C; SEQUEIROS, J. L. S; GOMES, A.C; TUBINO, M. J. G. Abrangência dos modelos de periodização do treinamento Esportivo. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Vol. 16, Nº 4 (2008). Disponível em: <<http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/viewFile/852/908>> . acesso em: 12/11/2009.

DARIDO, S. C. Teoria, prática e reflexão na formação profissional em Educação Física. **Revista Motriz**, São Paulo, Vol.1 Nº 2, p.124-128, 1995.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na Escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara/koogan, 2008. 87 p.

DE ROSE JUNIOR, D; DESCHAMPS, S; KORSAKAS, P. Situações causadoras de stress no basquetebol de alto rendimento: fatores extracompetitivos. **Rev. Bras. Ciên. e Mov. Brasília**. v. 9 n. 1 p. 25-30 janeiro 2001.

Dias, V.L.; SILVA, V.A e BRAUN, P. A inclusão do aluno com deficiência auditiva na classe regular. In: GLAT, Rosana et al. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. p. 153.

FERNANDES, Edicléa Mascarenhas et al. Alunos com conduta típica e a inclusão escolas: caminhos e possibilidades. In: GLAT, Rosana et al. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. p. 153.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 01, 01 jun. 1998. Disponível em: <C:\Users\Guilherme\Desktop\Nova pasta\fonseca 1998.mht>. Acesso em: 26 fev. 2011.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Nilton Munhuz. **Análise da disciplina e Educação Física especial nas Instituições de**. 2007. 201 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Física, Unicamp, Campinas, 2007.

HANNA, K.m. et al. Exercício físico e função cognitiva: uma revisão. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, São Paulo, v. 12, n. 2, p.51-75, 01 abr. 2006.

KUENZER, Acacia Zeneida. **As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrance**. *Educ. Soc.* [online]. 1999, vol.20, n.68, pp. 163-183. ISSN 0101-7330.

I.B.C. **Definição de Deficiência Visual**. Disponível em: <<http://www.ibr.gov.br/>>. Acesso em: 12 fev. 2011.

IPEA. **Dimensão, evolução e projeção da pobreza por região e por estado no Brasil**. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/100713_comunicado58.pdf. Acesso em: 13 jul. 2010.

LOPES, Esther. **Adequação Curricular: um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual**. 2010. 130 f. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Ceca, Uel, Londrina, 2010

NÉRICE, Imídeo Giuseppe. **Didática: uma introdução**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989. 310 p.

MACEDO. L et al . Aaliação da relação entre o déficit de atenção e o desempenho grafo-motor em estudantes com síndrome de Down. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 3, p.357-508. 2009.

MEDINA, João Paulo Subirá. **A Educação Física cuida do corpo... e "mente"**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1986.

MANZINI, E.J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial. Londrina:eduel, 2003. p.11-25.

MARQUIZINE, Maria Cristina. **Formação de Profissionais/Professores de Educação Especial-Deficiência Mental e Curso de Pós-Graduação Lato Sensu: um estudo de caso**. 2006. 240 f. Tese (Doutorado) - Unesp Marília, Marília, 2006.

Martin, G., & Pear, J. (2007). **Behavior modification: What it is and how to do it** (Eighth Edition). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall, (2007).

MEC/INEP. **Censo Escolar**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>>. Acesso em: 28 fev. 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 11, n. 33, p.387-405, 01 dez. 2006.

MOURA, Nelio Alfano & MOURA, Tania Fernandes de Paula.. **Princípios do treinamento para saltadores: implicações para o Desenvolvimento da força muscular**. In: CONGRESSO SUL-AMERICANO DE TREINADORES DE ATLETISMO, 1., 2001, Manaus: 2001. p. 51 - 61.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. Educação Física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984): história e historiografia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p.51-75, 01 jun. 2002.

OMOTE, Sadao. A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 1, p.33-48, Jan./Abr. 2005.

ORRICO, Helio; CANEJO, Elizabeth e FOGLI, Bianca . Uma reflexão sobre o cotidiano escolar de alunos com deficiência visual em classes regulares. In: GLAT, Rosana et al. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. p. 153.

PALMA, Ângela Pereira Texeira Victoria et al. (Org.). **Educação Física: e a organização curricular**. Londrina: Eduel, 2008. 140 p.

PATTO, Maria Helena Souza. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. In: BUENO, José Geraldo Silveira; DUNARDI, Giovana Mendonça; SANTOS, Roseli Albino Dos. **Deficiência e Escolarização: Novas perspectivas de análises**. Brasília: Capes, 2008.

PLETSCH. M.D., FONTES.R.S. O atendimento educacional de alunos com altas habilidades: Uma Prática em construção. In: GLAT, Rosana et al. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. p. 172.

RANGNI, Rosemeire de Araújo; COSTA, Maria da Piedade Resende da. ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO À LUZ DA LEGISLAÇÃO. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4, 2010, São Carlos. **Anais...** . São Carlos, 2010. p. 813 - 829.

REDE SARAH DE HOSPITAIS de REABILITAÇÃO. **Definição de Deficiência Física**. Disponível em: <http://www.sarah.br/>. Acesso em: 12 fev. 2011.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e Técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, David. A EDUCAÇÃO FÍSICA PERANTE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REFLEXÕES CONCEPTUAIS E METODOLÓGICAS. **Revista de Educação Física Uem**, Maringá, v. 14, n. 01, p.67-71, 01 mar. 2003.

SEABRA JÚNIOR, Luiz. **Inclusão, Necessidades Especiais e Educação Física: considerações sobre a ação pedagógica no ambiente escolar**. 2006. 100 f. Tese (Doutorado) - Unicamp, Campinas, 2006.

SILVA, Esther Giacomini. **O PERFIL DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: uma análise das atitudes, habilidades sociais e o Perfil Escolar Inclusivo**. 2008. 121 f. Tese (Doutorado) - Unesp/marília, Marília, 2008.

SILVA, Sheila Aparecida Pereira Dos Santos; CARNEIRO, André Bartholomeu. Perfil de ingressantes e razões de escolha pelo curso Superior de Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v. 12, n. 1, p.09-21, 01 abr. 2006.

SISTO, Fermio Fernandes; GRECO, Pablo Juan. **Comportamento tático nos jogos esportivos coletivos**. (1994) Disponível em:

<http://www.treinamentoesportivo.com/artigos_pdf/COMPORTAMENTO_T%C3%81TICO_NOS_JOGOS_ESPORTIVOS_COLETIVOS.pdf>. acesso em: 25/11/2009.

SOUZA, Joslei Viana de. Tutoria: estratégias de ensino para inclusão de alunos com deficiência em aulas de Educação Física. 2008. 136f. Tese (Doutorado em Educação Física Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – SP, 2008.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Salamanca, 1994.

UOL. **Dicionário Michaelis**. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=dicionário>. Acesso em: 10 de novembro de 2009.

VITALIANO, Célia Regina; MANZINI, Eduardo José. A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALIANO, Célia Regina. **Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: Eduel, 2010. p. 49-113.

VERENGUER, Rita de Cássia Garcia. DIMENSÕES PROFISSIONAIS E ACADÊMICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: UMA SÍNTESE DAS DISCUSSÕES. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 11, n. 2, p.164-175, 01 dez. 2007.

VIEIRA, Fernando David; PEREIRA, Mário do Carmo (Org.). **"SE HOVER A QUEM ME ENSINARA..."**: A Educação de Pessoas com Deficiência Mental. 2. ed. V: Fundação Colouste Gulbenkian, 2003. 201 p.

WINNICK, J. P. **Educação Física e esporte adaptado**. Barueri: Manole, 2004.

Apêndices

Apêndice A
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa : A DOCENCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: ATUAÇÃO NO MEIO INCLUSIVO, que tem por objetivo contribuir com discussões sobre formação de professores que atuam na Educação Especial e inclusão, por meio dos dados referentes às estratégias, tomadas de decisão e atitudes do professor de Educação Física ex-atleta e não atleta, que atua na inclusão de deficientes. Para tanto, você deverá permitir que duas de suas aulas sejam observadas, responder uma entrevista que será construída levando em consideração as observações feitas de suas aulas e responder um questionário com 35 questões de alternativa, aonde você marcará a opção que acha mais adequada.

Não existem riscos à sua saúde ou integridade moral, na aplicação destes procedimentos e você poderá deixar de participar da presente pesquisa em qualquer momento, caso não seja de sua vontade. Você não será identificado e as informações serão tratadas em sua totalidade, havendo sigilo sobre as respostas de cada participante e destruição das fitas usadas nas entrevistas após transcrição das mesmas.

Para que você participe da presente pesquisa, necessitamos de sua autorização para que possamos dar início à pesquisa.

Eu _____ portador do RG número _____, concordo em responder o instrumento referente à pesquisa contribuir com discussões sobre formação de professores que atuam na educação especial e inclusão, por meio dos dados referentes as estratégias, tomadas de decisão e atitudes do professor de Educação Física ex-atleta e não atleta, que atua na inclusão de deficientes, sob a responsabilidade da Profa. Dra. Maria Cristina Marquezine

Nome do Participante	Assinatura	Data

Nome do Pesquisador	Assinatura	Data

Agradecemos sua atenção e nos colocamos à disposição para maiores esclarecimentos. através dos contatos abaixo :

Profa. Dr^a Maria Cristina Marquezine – (43) 3371-4338
Comitê de Ética (UEL) – (43) 3371-2490

Apêndice B
Ficha de Observação Diária

Escola: _____

Data: ____/____/2010 Série: _____ Local da aula: _____

Alunos presentes: _____ Participantes: _____ Não Participantes: _____

Alunos com deficiência: _____ Masculino: _____ feminino: _____

Tipos de deficiência: _____

Tempo previsto de aula: ____:____ Tempo real de aula: ____:____

Conteúdos desenvolvidos na aula:

Conteúdos estruturantes	Quais Conteúdos básicos?	Possui condições adequadas para aplicação dos conteúdos?	
		Sim	Não
() Esporte		Sim	Não
() Jogos e brincadeiras		Sim	Não
() Dança		Sim	Não
() Lutas		Sim	Não
() Ginástica		Sim	Não

Metodologia:

- () Atividades dirigidas – comando/tarefas
- () Descoberta dirigida/explorativa
- () Atividades livres (atividades escolhidas pelos alunos)

Material utilizado:

Ação do professor	Frequente		Às vezes		Raramente		Nunca	
	Aluno deficiente	Demais alunos						
O professor usa ajuda física para o aluno completar a atividade?								
Observações								
Ação do professor	Frequente		Às vezes		Raramente		Nunca	
	Aluno deficiente	Demais alunos						
O professor usa estratégias de adequação para que o aluno com deficiência complete a atividade?								
Observações								
Ação do professor	Frequente		Às vezes		Raramente		Nunca	
	Aluno deficiente	Demais alunos						
O professor utiliza atividades diferentes com o aluno deficiente?								
Observações								
Ação do professor	Frequente		Às vezes		Raramente		Nunca	
	Aluno deficiente	Demais alunos						
O Professor exclui o aluno de alguma atividade?								
Observações								
Ação do professor	Frequente		Às vezes		Raramente		Nunca	
	Aluno deficiente	Demais alunos						
O professor, através de estratégias, desperta o interesse do aluno para a atividade?								
Observações								

Ação do professor	Frequente		Às vezes		Raramente		Nunca	
	Aluno deficiente	Demais alunos	Aluno deficiente	Demais alunos	Aluno deficiente	Demais alunos	Aluno deficiente	Demais alunos
O Professor da condição para que o aluno mantenha interação social com os demais do grupo?								
Observações								
Ação do aluno								
Ação do professor	Frequente		Às vezes		Raramente		Nunca	
	Aluno deficiente	Demais alunos	Aluno deficiente	Demais alunos	Aluno deficiente	Demais alunos	Aluno deficiente	Demais alunos
O Aluno tem dificuldade em realizar as atividades?								
Observações								
Ação do professor	Ignora o aluno na atividade		Chama o aluno uma vez		Manda o colega chamar o aluno uma vez		Insiste várias vezes para que o aluno venha para atividade	
	Aluno deficiente	Demais alunos	Aluno deficiente	Demais alunos	Aluno deficiente	Demais alunos	Aluno deficiente	Demais alunos
Quando o aluno se nega a participar da aula o professor:								
Observações								

Ação do Professor com o grupo				
Ação do professor	Frequente	Às vezes	Raramente	Nunca
Favoreceu aprendizagem dando oportunidades, adaptando atividades para que todos tivessem acesso a participação na aula.				
Orientou aprendizagem, instruindo, dando <i>feedback</i> durante ou após a atividade.				

Apêndice 3

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADO

- 1) Você já teve experiências como atleta?
- 2) Qual modalidade?
- 3) Como foi essa experiência? Você pode explicar?
- 4) O que levou você a fazer o curso de Educação Física?
- 5) Existem atividades que você realizava antes do curso de Educação Física que contribuirão para sua aprendizagem dentro do curso? Quais? De que forma contribuirão?
- 6) Dentre essas atividades que você citou acima, existe alguma que colaborou durante o curso, nas questões relacionadas a Educação Física para alunos com deficiência? Como colaborou?
- 7) Você tem algum contato com deficientes, além dos alunos que você dá aula (familiares e amigos)?
- 8) Quanto tempo você atua como professor(a)? E quanto tempo com alunos com deficiência?
- 9) Durante sua trajetória como professor(a), você participou de cursos relacionados com o ensino de alunos com necessidades especiais?
- 10) Como você acredita que seja sua atuação como professor(a) de Educação Física para ensinar os alunos com deficiência?
- 11) Você poderia dizer os pontos mais fáceis e mais difíceis na hora de dar aula aos alunos com deficiência?
- 12) Você Planeja aula?
- 13) Como Funciona o planejamento das aulas das turmas que possuem deficientes?
- 14) Esse planejamento funciona ou necessita que você o adapte a partir das necessidades vistas na hora da aula?
- 15) Como realiza essa adaptação? Quais os critérios que utiliza?
- 16) Entre os conteúdos estruturantes da Educação Física quais são mais fáceis e os mais difíceis de trabalhar com os alunos com deficiência?
- 17) Para você, existem outras influencias, além de sua atuação, para que o aluno com deficiência tenha um bom aprendizado nas aulas de Educação Física?
- 18) A comunidade onde a escola se localiza, a direção e os funcionários da escola influenciam de alguma maneira na sua atuação com os alunos com deficiência?

ANEXOS

**ANEXO A –
ELASI FORMA “A”**

Você vai encontrar, nas páginas seguintes, 35 enunciados, cada um seguido de cinco alternativas que indicam a extensão em que você concorda com o enunciado ou discorda do seu conteúdo. A sua tarefa consiste em ler atentamente cada enunciado e assinalar uma das alternativas, aquela que expressa melhor o seu grau de concordância ou discordância. As alternativas são:

- (a) Concordo inteiramente
- (b) Concordo mais ou menos
- (c) Nem concordo nem discordo
- (d) Discordo mais ou menos
- (e) Discordo inteiramente

Cada enunciado vem acompanhado das letras (a), (b), (c), (d) e (e). Veja o seguinte exemplo:

1. A pena de morte deve ser instituída no Código Penal Brasileiro, (a) (b) (c) (d) (e)

Se você concorda inteiramente com o enunciado de que a pena de morte deve ser instituída no Código Penal Brasileiro, deve assinalar a letra (a); se concorda mais ou menos (apenas em parte), deve assinalar a letra (b); se nem concorda nem discorda (é indiferente, não tem opinião formada a esse respeito, está completamente indeciso ou não compreendeu direito o enunciado), deve assinalar a letra (c); se discorda mais ou menos (em parte), deve assinalar a letra (d), e se discorda inteiramente do enunciado, deve assinalar a letra (e).

Responda a todas as questões e em cada questão assinale apenas uma alternativa. Na absoluta impossibilidade de responder a alguma questão, assinale a letra (c). Não há resposta certa nem errada. Portanto, responda de acordo com a sua própria opinião, baseando-se na primeira impressão.

Pedimos que inicialmente preencha o quadro abaixo.

Muito obrigado!

Nome (iniciais apenas):

Data de Nascimento: // Local de Nascimento: //

Sexo: () masculino

() feminino

Idade:

Escolaridade:

Série que atua:

Localidade:

- (a) = concordo inteiramente
- (b) = concordo mais ou menos
- (c) = nem concordo nem discordo
- (d) = discordo mais ou menos
- (e) = discordo inteiramente

1. Devemos aceitar e conviver com a singularidade das pessoas.

(a) (b) (c) (d) (e)

2. O currículo deve ser adaptado para garantir ao aluno deficiente a sua participação em classe comum.

(a) (b) (c) (d) (e)

3. Com a inclusão, o deficiente não tem o direito de optar por estudar em classe especial.

(a) (b) (c) (d) (e)

4. Dentro do processo de escolarização, os alunos devem ser separados em categorias, de acordo com o nível de aproveitamento.

(a) (b) (c) (d) (e)

5. As escolas públicas devem adaptar-se ao sistema de educação inclusiva.

(a) (b) (c) (d) (e)

6. A participação de alunos diferentes, inclusive deficientes, na mesma sala de aula, é benéfica para todos.

(a) (b) (c) (d) (e)

- (a) = concordo inteiramente
- (b) = concordo mais ou menos
- (c) = nem concordo nem discordo
- (d) = discordo mais ou menos
- (e) = discordo inteiramente

7. Deve ser favorecida a convivência das pessoas deficientes e não deficientes.

(a) (b) (c) (d) (e)

8. A educação inclusiva tem princípios democráticos e pluralistas, garantindo a igualdade de oportunidades educacionais a todos os alunos.

(a) (b) (c) (d) (e)

9. Não é saudável a convivência de deficientes com os normais.

(a) (b) (c) (d) (e)

10. O aluno deficiente tem o direito de receber apoio pedagógico como forma de responder às suas necessidades educacionais.

(a) (b) (c) (d) (e)

11. Todos temos direitos e deveres apesar das diferenças.

(a) (b) (c) (d) (e)

12. Os alunos deficientes não devem freqüentar classe comum.

(a) (b) (c) (d) (e)

13. Pessoas com deficiência não devem chegar à universidade porque não têm condições de cumprir com os compromissos acadêmicos.

(a) (b) (c) (d) (e)

14. A escola deve promover a convivência solidária entre os alunos deficientes e não deficientes.

(a) (b) (c) (d) (e)

15. Os direitos de cidadania devem ser garantidos a todos.

(a) (b) (c) (d) (e)

16. As sociedades, em geral, devem ser favoráveis à inclusão.

(a) (b) (c) (d) (e)

- (a) = concordo inteiramente
- (b) = concordo mais ou menos
- (c) = nem concordo nem discordo
- (d) = discordo mais ou menos
- (e) = discordo inteiramente

17. A interação entre as pessoas com as mais variadas diferenças é sempre vantajosa para todos.

(a) (b) (c) (d) (e)

18. Não há benefícios com a inclusão, ela prejudica tanto alunos deficientes quanto os normais.

(a) (b) (c) (d) (e)

19. Aquele que é muito diferente deve ter seu próprio mundo.

(a) (b) (c) (d) (e)

20. As universidades devem ter garantida a autonomia de somente atender a alunos que possam adequar-se à sua estrutura em todos os aspectos.

(a) (b) (c) (d) (e)

21. A sociedade deve exigir que as pessoas deficientes sejam atendidas em seus direitos.

(a) (b) (c) (d) (e)

22. Os alunos com deficiência auditiva possuem diferenças significativas que os impedem de aprender junto com os alunos não deficientes.

(a) (b) (c) (d) (e)

23. O melhor local de atendimento educacional para o deficiente é na instituição especializada.

(a) (b) (c) (d) (e)

24. Todas as pessoas deficientes, independentemente do grau de comprometimento, devem ter garantidos os seus direitos de cidadania.

(a) (b) (c) (d) (e)

25. O direito ao atendimento das necessidades básicas deve ser assegurado a todos.

(a) (b) (c) (d) (e)

- (a) = concordo inteiramente
- (b) = concordo mais ou menos
- (c) = nem concordo nem discordo
- (d) = discordo mais ou menos
- (e) = discordo inteiramente

26. Uma sociedade inclusiva deve estar estruturada para atender as necessidades de todos os cidadãos, por mais diferentes que sejam.

(a) (b) (c) (d) (e)

27. Os alunos com deficiência mental possuem diferenças significativas que os impedem de aprender junto com os alunos não deficientes.

(a) (b) (c) (d) (e)

28. Não devem ser atendidos os alunos surdos no ensino universitário, uma vez que não são oferecidos serviços de apoio.

(a) (b) (c) (d) (e)

29. O deficiente deve ter direito às mesmas oportunidades de emprego que os demais cidadãos.

(a) (b) (c) (d) (e)

30. As universidades não devem adaptar seus recursos para o atendimento de alunos com deficiências.

(a) (b) (c) (d) (e)

31. Não existe nenhuma possibilidade de troca de experiências positivas entre aluno comum e aluno especial.

(a) (b) (c) (d) (e)

32. O serviço de apoio ao educando com deficiência para a implantação de uma pedagogia inclusiva é um gasto injustificado.

(a) (b) (c) (d) (e)

33. As escolas particulares devem adaptar seus recursos para o atendimento de alunos com deficiência,

(a) (b) (c) (d) (e)

34. O sistema de saúde deve estar preparado para atender com qualidade toda e qualquer pessoa que necessita de seus serviços.

(a) (b) (c) (d) (e)

- (a) = concordo inteiramente
- (b) = concordo mais ou menos
- (c) = nem concordo nem discordo
- (d) = discordo mais ou menos
- (e) = discordo inteiramente

35. A reforma agrária é uma medida necessária para a construção de uma sociedade inclusiva.

(a) (b) (c) (d) (e)