

**UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE**

**ADRIANO BAREIA FRANCISCO**

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA  
INCLUÍDOS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO EM SÃO PAULO**

**SÃO PAULO  
2011**

**UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE**

**ADRIANO BAREIA FRANCISCO**

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA  
INCLUÍDOS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO EM SÃO PAULO**

Dissertação vinculada à linha de pesquisa, políticas e formas de atendimento, apresentada para obtenção do grau de Mestre em Distúrbios do Desenvolvimento à Comissão Julgadora da Universidade Presbiteriana Mackenzie, sob a orientação do Prof. Dr. Marcos José da Silveira Mazzotta

**SÃO PAULO  
2011**

F818e Francisco, Adriano Bareia.

Educação física escolar para alunos com deficiência incluídos  
na rede estadual de ensino em São Paulo / Adriano Bareia  
Francisco.

72 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) -  
Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011.  
Bibliografia: f. 59-64

1. Educação física. 2. Deficiência. 3. Inclusão escolar. I. Título.

CDD 371.9

# ADRIANO BAREIA FRANCISCO

## EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INCLUÍDOS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO EM SÃO PAULO

Dissertação apresentada à Universidade Presbiteriana Mackenzie como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Distúrbios do Desenvolvimento.

Aprovada em junho de 2011.

### BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Marcos José da Silveira Mazzotta (Orientador)  
Universidade Presbiteriana Mackenzie

---

Profa. Dra. Silvana Maria Blascovi de Assis  
Universidade Presbiteriana Mackenzie

---

Prof. Dr. Marcos Garcia Neira  
Universidade de São Paulo

“Bendito és tu, SENHOR, Deus de Israel, nosso pai, de eternidade em eternidade. Teu, SENHOR, é o poder, a grandeza, a honra, a vitória e a majestade; porque teu é tudo quanto há nos céus e na terra; teu, SENHOR, é o reino, e tu te exaltaste por chefe sobre todos. Riquezas e glória vêm de ti, tu dominas sobre tudo, na tua mão há força e poder; contigo está o engrandecer e a tudo dar força. Agora, pois, ó nosso Deus, graças te damos e louvamos o teu glorioso nome”.

(Oração de Davi – 1 Crônicas 29:10-13)

A Deus, que me concedeu força, ânimo e conhecimento para a realização deste estudo.

Aos meus pais, que tanto se esforçaram e me incentivaram para que eu pudesse chegar até aqui.

À minha esposa e companheira, por seu amor, carinho, compreensão, incentivo e apoio incondicional.

Aos meus irmãos e amigos pelo carinho dispensado.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, sem o qual eu nada sou .

A Rachel, minha amada esposa, que me amparou em todos os momentos deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Marcos José da Silveira Mazzotta por sua orientação repleta de sabedoria, dedicação e paciência.

À Profa. Dra. Silvana Maria Blascovi de Assis e ao Prof. Dr. Marcos Garcia Neira pelas importantes e oportunas contribuições para a realização desse estudo.

À Profa. Ms. Anaqueila Garcia de Barros, Profa. Ms. Maria Ignez Godoy Giandalia e Profa. Tânia Calazans Silva Dimbarre que possibilitaram adaptações em meus horários de aula para que eu ingressasse no mestrado.

Aos professores do departamento de Educação Física do Colégio Presbiteriano Mackenzie pelo apoio constante, especialmente a Profa. Fernanda Garcia, minha parceira.

Ao Marcelo e à Nilde pelo incentivo e indicação deste curso.

Aos meus amigos Débora, Marcela, Raphael e Tarcizio pela revisão gramatical deste estudo.

Aos professores participantes da pesquisa e à DRE Norte 2.

Ao instituto Presbiteriano Mackenzie pela concessão da bolsa de estudos.

Ao Fundo Mack Pesquisa por subsidiar esta pesquisa.

## RESUMO

FRANCISCO, A. B. **Educação Física Escolar para alunos com deficiência incluídos na rede estadual de ensino em São Paulo**. Dissertação de Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento, Universidade Presbiteriana Mackenzie (SP), 2011.

Esta pesquisa teve como objetivo avaliar as condições de realização das aulas de Educação Física para alunos com deficiência física, mental, sensorial ou múltipla, em escolas comuns da Diretoria de Ensino Norte 2 da rede estadual de São Paulo. Para tanto propôs-se a identificar e analisar o conhecimento que o professor de Educação Física Escolar tem sobre as deficiências de seus alunos, discutir os recursos que vêm sendo buscados pelos professores para aprimoramento na área e conhecer as sugestões dos participantes para melhor atendimento destes alunos. Foi realizada uma pesquisa de campo, envolvendo 10 (dez) professores de Educação Física de escolas públicas da rede estadual de São Paulo. Adotou-se a abordagem qualitativa, tendo como instrumento um roteiro de entrevista semi-estruturada formulado previamente, contendo perguntas abertas e fechadas direcionadas aos objetivos propostos pelo pesquisador. Em seguida realizou-se a transcrição dos depoimentos, a categorização dos dados mais significativos e a discussão dos resultados obtidos. Estes apontaram fatores importantes para a melhora das aulas de Educação Física para alunos com deficiência. Ressaltaram a capacitação e atualização dos professores como fator primordial para o êxito do processo inclusivo, destacaram a importância da busca por novos recursos, estratégias e intercâmbios entre os professores e indicaram a ausência de cursos que deveriam ser promovidos pelos órgãos competentes a fim de capacitar os professores.

Palavras-chave: Educação Física Escolar, Deficiência e Inclusão Escolar

## ABSTRACT

FRANCISCO, A. B. **School Physical Education to students with disabilities included in public state education at Sao Paulo.** Abstract of a Master Dissertation in Developmental Disorder, Universidade Presbiteriana Mackenzie (SP), 2011.

This research aimed to evaluate the setting where Physical Education classes are taken, having students with multiple disabilities (physical, mental, sensory) at North Regional 2, a public network in Sao Paulo. The first step was to elicit the teaching expertise from Physical Educators, especially their knowledge about their student's disabilities. A second step was making an inventory of resources that has been generally reached out by teachers to improve their awareness and understanding. Third, listening to the main actors, the students with disabilities, so that good solutions come up from a genuine want perspective. Primary research was performed with 10 (ten) School Physical Education teachers from the public network at Sao Paulo. Qualitative method was chosen, and among a variety of possibilities I have decided to adopt a semi-structured interview guide, which involves direct interaction between the researcher and the respondents. Guiding questions were previously formulated, with open and closed questions included, according to the researcher's objectives. After this I have done the transcription of the testimonies, so that I could concentrate on the content, choosing the more relevant data, and discussing the results. Data indicate interesting advantage and drawbacks. As an advantage I must highlight the respondents' understanding regarding the need of more competence and up to date training opportunities to accomplish inclusiveness. Also the respondents underscored the search for new methods, resources, and strategies as significant steps every professor should go after. Additionally they pointed out some of the drawbacks. The most significant downside is the absence of training courses promoted by the government, and in addition the low level of interaction between professors to debate the issue.

Keywords: School Physical Education, Disability, Inclusiveness.

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE QUADROS</b> .....	10
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>2 INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA</b> .....	14
<b>3 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR</b> .....	21
<b>4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b> .....	26
<b>5 MÉTODO</b> .....	32
5.1 PROCEDIMENTOS .....	33
5.2 INSTRUMENTOS .....	34
<b>6. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS</b> .....	36
6.1 INFORMAÇÕES PRELIMINARES.....	36
6.2 CONDIÇÕES DE REALIZAÇÃO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	37
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	54
<b>8 REFERÊNCIAS</b> .....	59
<b>ANEXOS</b> .....	65

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1.</b> Informações preliminares sobre os professores entrevistados.....	37
<b>Quadro 2.</b> Categorias correspondentes e seus critérios.....	38
<b>Quadro 3.</b> Categoria 1 – Definição e conhecimento sobre deficiência.....	39
<b>Quadro 4.</b> Categoria 2 – Condições do professor e da escola para receber o aluno.....	41
<b>Quadro 5.</b> Categoria 3 – Informações sobre a deficiência do aluno.....	42
<b>Quadro 6.</b> Categoria 4 – Facilidades e dificuldades encontradas.....	44
<b>Quadro 7.</b> Categoria 5 – Requisitos necessários para o professor.....	45
<b>Quadro 8.</b> Categoria 6 – estratégias utilizadas pelo professor.....	47
<b>Quadro 9.</b> Categoria 7 – Suporte especializado ao professor.....	48
<b>Quadro 10.</b> Categoria 8 – Troca de informação com outros professores.....	50
<b>Quadro 11.</b> Categoria 9 – Sugestões dos professores.....	51
<b>Quadro 12.</b> Categoria 10 – Considerações gerais feitas pelo professor.....	52

## 1 INTRODUÇÃO

Por se tratar de um tema bastante atual, a inclusão escolar tem sido objeto de muitos estudos nas últimas décadas. Muitas são as questões levantadas e debatidas sobre as dificuldades encontradas no processo inclusivo, bem como seus benefícios. Pesquisadores têm se preocupado sobre a forma com que este assunto é abordado e aplicado na prática, uma vez que, legalmente, ele é muito bem amparado.

A literatura sobre a inclusão escolar ganha cada vez mais espaço no meio acadêmico, suscitando importantes discussões sobre o assunto. Livros, artigos e periódicos têm sido produzidos com o objetivo de contribuir para a reflexão dos educadores e apresentar novas perspectivas sobre o tema.

Mazzotta (2008) aponta a importância da inclusão em todos os ambientes compartilhados por seres humanos. Segundo o autor, viver em sociedade é uma necessidade que todo ser humano tem e esta convivência é fator decisivo na constituição do sujeito e cidadão.

Sobre convivência, vale lembrar o que diz Almeida (2008, p.12):

O conviver abrange os mais variados aspectos, desde os de ordem material, psicológica e familiar, e também o de ordem educacional, sendo esses alguns dos importantes fatores para construção de sua própria identidade pessoal e social (ALMEIDA, 2008, p.12).

É essencial que a escola, como instituição que trabalha com os alunos com deficiência, dispense atenção especial para o tema, afinal, ela é a porta de entrada para um contexto social em que diversas pessoas, com características diferentes, se encontram e passam grande parte de seus dias por longos anos.

Em minha experiência como professor de Educação Física na educação básica, atualmente em uma escola particular, mas também com passagem pela rede estadual de São Paulo, me deparei com alguns alunos com deficiência durante as aulas. Essa situação me trouxe certo desconforto, pois me senti em muitos momentos, inseguro e despreparado.

Conhecia a minha responsabilidade de incluir os alunos com deficiência nas aulas e sabia que se não tivesse a situação sob controle, poderia causar-lhes certo constrangimento. Minha atitude deveria mostrar uma segurança que não existia para conquistar a confiança destes alunos e fazê-los sentirem-se a vontade nas atividades.

O primeiro encontro foi com um garoto cadeirante em uma escola pública da cidade de São Paulo. Ao reunir a classe para explicar a atividade, pensava o que faria com ele. Disse que iríamos realizar um pega-pega e quase instantaneamente as crianças perguntaram: “- E o fulano”? Na tentativa de mostrar que ele poderia participar sem nenhum problema, eu disse: “- O que tem fulano? Vai brincar com a gente. Aliás, ele é o pegador”! A princípio pensei ter resolvido parte do problema e, enquanto eles brincavam, eu continuava aflito, pensando o que fazer para incluí-lo e torcendo para que ele ou outro aluno não se machucasse naquele momento.

Durante o ano em que tive contato com o aluno citado acima, procurei adaptar não só as estratégias de minhas aulas, mas também o material e o espaço das atividades. Pude enxergar suas ótimas qualidades e seu potencial. Porém, apesar disso, sinto que poderia ter feito algo mais.

Percebi então que precisava me preparar melhor para receber os alunos com deficiência. O que fazer para que eles fossem parte integrante de minha aula? O que fazer para que eles pudessem participar de forma ativa e prazerosa? O que fazer para que seus colegas de classe compreendessem sua situação e colaborassem durante a aula?

Conversando com colegas da área, que também vivenciam ou vivenciaram tal situação, percebi que compartilhávamos das mesmas dúvidas e inquietações. Ao me debruçar sobre o tema, soube que o número de alunos com deficiência matriculados na rede regular de ensino tem aumentado nos últimos anos, o que me faz pensar que as chances de um professor se encontrar com este aluno em suas aulas, seja dentro ou fora da classe, é maior.

Estes alunos, apesar de serem notados pelo que lhes falta, possuem suas potencialidades (Carvalho, 2008), e estas devem ser exploradas por meio de adaptações em materiais, regras e espaços, tornando-os realmente participantes das aulas. Por isso, quanto maior for o conhecimento do professor sobre o aluno, melhor será o aproveitamento do mesmo durante as atividades propostas.

Neste sentido, o objetivo deste estudo foi investigar as condições de realização das aulas de Educação Física para alunos com deficiência física, mental, sensorial ou múltipla, incluídos em classes comuns de escolas da rede estadual de ensino de São Paulo.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa empírica com o intuito de identificar e analisar o conhecimento que o professor de Educação Física Escolar tem sobre as

deficiências de seus alunos, discutir os recursos que vêm sendo buscados pelos professores para aprimoramento na área e levantar as sugestões dos participantes quanto a uma melhor preparação para o atendimento destes alunos.

Espera-se com esta pesquisa contribuir de alguma forma à melhoria da qualidade das aulas de Educação Física para os alunos com deficiência e que tenham necessidades educacionais especiais, colaborar para a produção de novos conhecimentos a respeito das condições do professor de Educação Física no trabalho para alunos com deficiência em escolas comuns e cooperar na formação do saber de cada profissional envolvido no processo de inclusão.

Acredita-se também que este estudo poderá trazer benefícios para as pessoas com deficiência, seus familiares e educadores, por apresentar perspectivas de um futuro promissor sobre o tema.

## 2 INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Muito se tem falado sobre a inclusão nos últimos anos. A cada instante surgem textos, artigos científicos, reportagens em periódicos ou mesmo em revistas do cotidiano, e é claro, em páginas na internet. Profissionais de áreas como educação e psicologia têm se dedicado a pesquisá-lo com muito afinco.

Por isso, torna-se compreensível o fato de ser um objeto de estudo bastante discutido e debatido na atualidade, pois é um tema de interesse político, educacional e social, polêmico e muitas vezes controverso, que levanta diversas questões.

O significado da inclusão escolar de alunos com deficiência e que apresentam necessidades educacionais especiais, bem como sua implantação e aprimoramento, demandam estudos e esclarecimentos com vistas a uma ação pedagógica competente.

É oportuno notar o que coloca Emílio (2008, p.38) sobre inclusão. A autora indica que “para haver inclusão, é necessário haver exclusão e excluídos”, afinal, “o termo não é necessário se não houver algo ou alguém “de fora” ou privado [...]”.

De acordo com Macedo (2005, p.22) “Incluir significa abrir-se para o que o outro é, e para o que se é em relação ao outro.” E isso significa, sobretudo, uma mudança em nós. Para Mazzotta, (2008, p.165) “a inclusão é a convivência respeitosa de uns com os outros”. O mesmo autor destaca também, a importância de cada cidadão estar junto com os demais em todos os contextos da vida social.

Mazzotta (2002, p.10) aponta que “a inclusão é a base da vida social, onde duas ou mais pessoas se propõem a, ou têm que, conviver; já que muitas vezes o convívio não depende da vontade individual”.

Vale destacar que a inclusão é amparada legalmente em nosso país. Conforme D’Antino (2001, p.7), “o Brasil tem hoje uma das mais avançadas legislações do mundo, no que se refere às garantias dos direitos das pessoas com deficiência”, mas é um dos países com maior dificuldade em concretizá-las.

A Constituição Federal de 1988, no seu artigo 208, inciso III atribui ao Estado o dever do atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino. Outro artigo, o 227, inciso II, dispõe sobre a criação de programas para integrar socialmente o adolescente portador de deficiência.

Outro documento importante é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), que prevê “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e estabelece que “a criança e o adolescente portadores de deficiências receberão atendimento especializado.”

No final dos anos 90, o Governo Federal reuniu uma equipe de especialistas ligados ao Ministério da Educação (MEC), a fim de estabelecer uma referência curricular para cada disciplina e apoiar a revisão e/ou a elaboração da proposta curricular dos Estados ou das escolas integrantes dos sistemas de ensino. Como fruto desta iniciativa, surgiu o documento intitulado Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física para o Ensino Fundamental, expressam em seus objetivos gerais, a expectativa de que os alunos sejam capazes de:

Participar de atividades corporais, estabelecendo relações equilibradas e construtivas com os outros, reconhecendo e respeitando características físicas e de desempenho de si próprio e dos outros, sem discriminar por características pessoais, físicas, sexuais ou sociais (BRASIL, 1997, p.54).

O Conselho Estadual de Educação de São Paulo, em sua Deliberação CEE nº 68/2007, no artigo 2º, assegura o direito de atendimento educacional especializado aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Embora seja um tema muito discutido e debatido, a inclusão escolar no Brasil ainda está em fase de implantação, e é exatamente na escola que este tema “ainda se parece com um obstáculo a ser vencido, uma barreira nebulosa que desperta um misto de curiosidade, medo e repúdio.” (Gorgatti, 2005, p.25).

Como incluir os alunos com deficiências se os educamos em situações separadas dos demais alunos? Mazzotta (2008, p.166) afirma que “aquele que fica separado dos demais, isolado, privado de sua capacidade de agir, está socialmente morto.” Sobre este assunto, Vandercook, Fleetham, Sinclair e Tetlie (1988, p.19) escrevem que “nas salas de aula integradas, todas as crianças enriquecem-se por terem a oportunidade de aprenderem umas com as outras, [...]”.

É importante ressaltar que incluir não é simplesmente inserir o aluno com deficiência na classe comum, mas é fundamental que ele seja compreendido com todas as suas dificuldades, necessidades, funcionalidade e faça parte integrante da escola comum. De acordo com Stainback:

Quando existem programas adequados, a inclusão funciona para todos os alunos com e sem deficiências, em termos de atitudes positivas, mutuamente desenvolvidas, de ganhos nas habilidades acadêmicas e sociais e de preparação para a vida na comunidade (STAINBACK, 2006, p.22).

A escola precisa se preparar para receber o aluno com deficiência. Desde a sua estrutura física até a pedagógica. Machado e Petroski (1999) consideram que, para uma escola ser considerada inclusiva, deve passar por mudanças arquitetônicas, proporcionando uma melhora nas condições de acessibilidade (MACHADO e PETROSKI 1999).

Importante destacar que a acessibilidade também deve acontecer no contexto pedagógico, com adaptações dos materiais e estratégias por parte de todos os funcionários da escola.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394 (LDBEN), de 20 de dezembro de 1996, define a educação especial, em seu artigo 58, caput, como “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.

Vale lembrar que o papel da escola no processo inclusivo é muito maior do que simplesmente colocar os alunos com deficiência dentro das salas de aula. Ela deve se preparar pedagogicamente, com adaptações de seus currículos e preparação de seus profissionais, para a formação de cidadãos críticos e reflexivos sobre este assunto, afinal, “a escola é a base para a inclusão social e constitui-se como o cerne da mudança de atitudes” (Amiralian 2005, p.61). Nesse sentido, vale ressaltar que:

[...] as atitudes da escola frente à inclusão, à integração e à segregação do portador de deficiência e dos educandos com necessidades educacionais especiais dependem, essencialmente, da concepção de homem e de sociedade que seus membros concretizam nas relações que estabelecem dentro e fora do ambiente escolar (MAZZOTTA, 1998, p. 8, grifo do autor).

Ponto essencial que a escola precisa atender é a acessibilidade de seus alunos. Ela é responsável por condições arquitetônicas que proporcionem a este aluno, sua entrada, permanência e saída, livre de qualquer sacrifício e constrangimento. Neste sentido, Mazzotta (2006, p.1) afirma que “é fundamental que a acessibilidade seja interpretada como elemento indispensável para a inclusão social de todas as pessoas nos diferentes espaços da vida pública ou privada”. Assim, é importante ressaltar que:

Inclusão é um conjunto de atitudes que, juntas, propiciam um ambiente educacional de acolhida e apoio, que respeita e considera as diferenças individuais; um ambiente no qual todos os alunos participam, independente do sexo, raça, habilidade motora ou deficiência (CRAFT, 1996, apud. WINNICK, 2004, p.25).

Como este trabalho aborda a inclusão de pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física, vale ressaltar que é indispensável que estas aulas lhes proporcionem um momento para desenvolver suas potencialidades, não só por meio de adaptações nas regras, nos materiais e no campo de jogo, mas também através dos jogos e brincadeiras que realizam no seu cotidiano, no ambiente fora da escola, com seus familiares, amigos do bairro ou, ainda, de uma instituição especializada que possa frequentar.

As áreas de atividade física e saúde têm despertado interesse em pesquisar de forma profunda este tema, pois seus profissionais têm papel importante no processo de inclusão: fazer com que o aluno com deficiência vivencie a mesma prática que seus colegas, com as adaptações necessárias, seguindo o princípio da equidade.

Dentro da escola, as aulas de Educação Física se mostram como um espaço propício para a vivência de situações inclusivas. Os alunos se sociabilizam por meio das atividades de lazer ou práticas esportivas. Interessante destacar este conceito com a seguinte afirmação:

Pelo fato da Educação Física ser uma disciplina onde o lúdico, a criatividade e a individualidade se destacam, em geral proporciona um ambiente ideal para aprendizagem das crianças com e sem deficiências, bem como um relacionamento saudável entre elas (ALMEIDA, 2008, p. 79).

Conforme assinala Almeida (2008, p.27 e 28) “com o avanço das pesquisas nestas áreas, não se pode aceitar que uma pessoa com deficiência seja excluída de sua prática por apresentar alguma deficiência sensorial, motora, mental ou outra condição restritiva”, a menos que haja uma orientação médica que o impeça.

Segundo Mazzotta (1982) existem três dimensões de integração: a integração física (diminui a distância entre o aluno com deficiência e os alunos sem deficiência); a integração funcional (que consiste na utilização conjunta, por todos os alunos, dos recursos educacionais existentes) e a integração social (em que são consolidadas as relações sociais entre os alunos com deficiência e sem deficiência).

Almeida (2008, p.27 e 28) constata uma série de benefícios da inclusão para os alunos com necessidades especiais, tais como: propicia um ambiente mais estimulante, oportuniza o desenvolvimento de suas habilidades sociais e lúdicas, facilita a amizade entre os alunos com e sem deficiência, encoraja os pais a participarem do processo educacional e desenvolve a autoaceitação e autovalorização.

Estes benefícios se estendem aos alunos sem necessidades especiais, que ficam mais sensíveis às questões de discriminação, desenvolvem habilidades de liderança, cooperação, maior tolerância e ficam mais solidários, gerando valores e atitudes que contribuem para a formação integral das crianças e dos adolescentes.

Vale destacar que algumas pesquisas levantam uma série de dificuldades para a implantação deste processo inclusivo. Tozzo (2007, p. 37) aponta dentre elas, “as salas numerosas e repletas de alunos com distúrbios de conduta, apoio técnico e pedagógico insuficientes, desconhecimento sobre a identificação das necessidades educacionais especiais, [...]”.

Almeida (2008) constatou que os professores de Educação Física se sentem inseguros e despreparados para atender os alunos com deficiência, pois têm pouco ou quase nenhum conhecimento a respeito das limitações que as deficiências deles provocam. Entretanto, para o mesmo autor, “o professor de Educação Física deve se posicionar e estabelecer como meta a concretização da inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física” (ALMEIDA, 2008, p.79).

Sendo assim, ele deve buscar subsídios que construam uma base elementar, a fim de contribuir à participação deste aluno em suas aulas. Ao estabelecer a inclusão como meta, o professor precisa conhecer seu aluno e seu contexto, sabendo o que ele, mesmo com sua deficiência, pode oferecer em aula, de modo a explorar suas potencialidades, tornando-o parte integrante da atividade.

Feitas estas colocações sobre a importância do professor e da escola no processo inclusivo, é imprescindível esclarecer o que entendemos por deficiência e pessoas com deficiência, uma vez que são envolvidas expressões, cujos significados sugerem uma grande diversidade de entendimento (Mazzotta, 1982, p.13).

De início, é importante destacar que a pessoa com deficiência não pode ser confundida como a própria deficiência (Mazzotta, 1982, p.15), mas deve ser

compreendida como um ser humano comum, que pode apresentar uma dificuldade em determinados momentos, relacionada à deficiência.

Sobre pessoas com deficiência, o decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, define:

[...] são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2009).

Alguns termos são escolhidos para abrandar uma situação partindo do pressuposto que a pessoa com deficiência já tem muitos problemas por isso, poderia ser usado um adjetivo que aliviasse um pouco sua carga. Penso que este seja um dos primeiros passos, senão o primeiro, para o preconceito.

Um termo que me parece questionável é o “portador de necessidades especiais”, afinal, o contexto pode apresentar necessidades que em um determinado momento podem ser especiais, como, ir ao banheiro e estar com fome, sede e sono.

Algumas expressões já se tornaram pejorativas. Para ilustrar essa afirmação, cito um fato presenciado por este pesquisador em uma revelação de amigo secreto. Durante a fala de uma das pessoas que revelava quem era seu amigo, alguém soltou a seguinte frase: “esse amigo secreto parece das Casas André Luís. Só tem gente especial.”

Neste sentido, é fundamental apresentar algumas definições a respeito deste conceito. Para isso, adotam-se alguns documentos importantes aprovados em assembléia pela Organização Mundial da Saúde (OMS).

São eles a Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (CIDID), traduzida para o português em 1989, e a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), de 2001. De acordo com a CIDID:

Deficiência é “a perda ou anormalidade da estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica”. Incapacidade é “qualquer redução ou falta (resultante de uma deficiência) de capacidades para exercer uma atividade de forma ou dentro dos limites considerados normais para o ser humano”. Desvantagem “representa um impedimento sofrido por um dado indivíduo, resultante de uma deficiência ou de uma incapacidade, que lhe limita ou que lhe impede o desempenho de uma atividade considerada normal para esse

indivíduo, de acordo com idade, sexo e os fatores sócio-culturais” (OMS, 1989, apud MAZZOTTA, 2002, p.19).

Outro documento importante para alicerçar este conceito é o Decreto nº 3298/99, que regulamenta a lei nº 7853/89 sobre a “Política Nacional Para integração da Pessoa Portadora de Deficiência”. No Capítulo I, Art. 3º, considera:

- I – Deficiência – toda perda ou anormalidade que gere uma incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;
- II – Deficiência permanente – aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere apesar de novos tratamentos; e
- III – Incapacidade – uma redução efetiva acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber e transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida (BRASIL, 1999).

Conforme a Organização Mundial de Saúde, a CIDID foi revista e aprovada resultando na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) aprovada em 2001. Tal classificação define que “deficiências são problemas nas funções ou nas estruturas do corpo como um desvio importante ou uma perda”. (CIF, 2004, p.13)

De acordo com o decreto Federal nº 5296/2004, Artigo 5º e parágrafo 1º, considera-se pessoa portadora de deficiência a que possui limitação ou incapacidade para o desempenho de atividade e se enquadra nas seguintes categorias: Deficiência física, visual, auditiva, mental e múltipla.

Importante registrar que a opção terminológica a ser usada neste estudo será pessoas ou alunos com deficiência.

### 3 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A Educação Física é uma área de conhecimento que tem sofrido transformações nos últimos anos. A recente regulamentação da profissão é, sem dúvida, um de seus grandes triunfos. Porém, antes de abordarmos este tema, faz-se necessário apresentar aqui algumas definições que serviram de base para este trabalho.

Para Almeida (2008, p.22), a Educação Física “é um segmento da educação que tem por finalidade o desenvolvimento global do ser humano através de atividades de caráter lúdico, social e competitivo”.

De acordo com Daolio (1996, p.40), “ela se constitui numa área de conhecimento que estuda e atua sobre um conjunto de práticas ligadas ao corpo e ao movimento, criadas pelo homem ao longo de sua história: os jogos, as ginásticas, as lutas, as danças e os esportes”.

Betti e Zuliani (2002, p.74) afirmam que “a Educação Física deve assumir a responsabilidade de formar um cidadão capaz de posicionar-se criticamente diante de novas formas da cultura corporal de movimento”.

A educação física se distribui em várias áreas de atuação: a escolar, a social, a terapêutica, a esportiva, a recreativa, dentre outras. A realizada no âmbito escolar e pesquisada neste estudo, denomina-se Educação Física Escolar.

Sua história traz diversos momentos diferentes. A partir de 1920, os Estados incluem a Educação Física nas suas reformas educacionais com o nome de ginástica (BETTI, 1991). Neste período, o instrutor tratava todos os alunos de forma homogênea, com a mesma intensidade e todos tinham que repetir os mesmos gestos dele.

De acordo com Ferreira Neto (1999, p.63-64), “o processo de ensino das lições de Educação Física exigia do instrutor exposição oral e demonstração minuciosa, e da classe, imitação precisa”. O que nos leva a crer que a inclusão não tinha vez nestas aulas. Para Chicón (2005, p. 2) “não havia espaço-tempo para acolher as diferenças”.

Na década seguinte, surge a fase higienista, em que as aulas eram ministradas por militares, e tinham como objetivo o desenvolvimento da aptidão

física do indivíduo. Para eles, a disciplina era essencialmente prática e, portanto, não precisavam de fundamentação teórica (DARIDO, 2004).

Sobre o pensamento higienista, Chicón relata que:

este teve papel determinante nas primeiras sistematizações sobre a ginástica, sobre a educação física dos indivíduos. E, também, influenciou de forma decisiva, para que as pessoas com necessidades educacionais especiais (NEEs) fossem concebidas como doentes, que precisam ser curadas, habilitadas e preparadas, para só então participar da vida em sociedade, devendo, nesse meio tempo, receber atendimento em instituições segregadoras [...] (CHICON, 2005, p.2).

Constata-se, a partir da citação acima, que este período também não permitia a implantação da inclusão nas aulas de educação física, uma vez que a idéia era a melhoria e o aperfeiçoamento da raça brasileira.

Segundo Chicón (2005, p.3), “os professores formados com base nessa concepção colocavam-na em prática, não aceitando os alunos com necessidades educacionais especiais e deixando à margem os alunos menos habilidosos/aptos”. Vale lembrar que a escola como um todo era assim, e não somente a Educação Física.

Dito estas coisas, percebe-se que os métodos de ensino utilizados na Educação Física eram voltados para realização de tarefas motoras, e não favoreciam a inclusão de pessoas com pouca habilidade ou com deficiência.

Em 1961 entrou em vigor a Lei n. 4024, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, definindo a obrigatoriedade da Educação Física para o curso primário e médio, consolidando de vez a introdução da Educação Física na escola (CHICÓN, 2005, p6).

Já na década de 80, o modelo esportivo passa a ser criticado por pensadores da área e se inicia um movimento que, pelo menos no discurso, deixa de lado a valorização excessiva do desempenho como objetivo único da escola (DARIDO, 2003).

É importante ressaltar que, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (LDBEN), em seu artigo 26º, parágrafo 3º, a Educação Física torna-se componente curricular obrigatório, sendo facultativa apenas nos cursos noturnos, deixando de ser uma atividade complementar.

Vale a pena destacar, também, a regulamentação da Profissão de Educação Física e a criação dos respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de

Educação Física, com base na Lei 9696 de 1º de setembro de 1998. Em sua redação, ela estabelece em seu artigo 2º quem são estes profissionais:

Apenas serão inscritos nos quadros dos Conselhos Regionais de Educação Física os seguintes profissionais:

I - os possuidores de diploma obtido em curso de Educação Física, oficialmente autorizado ou reconhecido;

II - os possuidores de diploma em Educação Física expedido por instituição de ensino superior estrangeira, revalidado na forma da legislação em vigor;

III - os que, até a data do início da vigência desta Lei, tenham comprovadamente exercido atividades próprias dos Profissionais de Educação Física, nos termos a serem estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação Física (BRASIL, 1998).

Além de definir quem são esses profissionais, a referida lei também destaca suas atribuições. Nesse sentido, em seu artigo 3º, ela destaca:

Compete ao Profissional de Educação Física coordenar, planejar, programar, supervisionar, dinamizar, dirigir, organizar, avaliar, executar trabalhos, programas, planos e projetos, bem como prestar serviços de auditoria, consultoria e assessoria, realizar treinamentos especializados, participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares e elaborar informes técnicos, científicos e pedagógicos, todos nas áreas de atividades físicas e do esporte (BRASIL, 1998).

Além de ser um passo importantíssimo para a área, a regulamentação da profissão, bem como a expansão dos cursos de graduação e pós-graduação *stricto sensu*, foram fatores que em muito contribuíram para o seu crescimento.

Constatou-se um aumento no número de produções referentes à disciplina. Livros, revistas e pesquisas científicas, professores com títulos de mestres e doutores, e uma sociedade contemporânea que valoriza a prática do exercício físico (MALDONADO, HYPÓLITO e LIMONGELLI, 2008, p.15).

A Educação Física é uma disciplina que faz parte da grade curricular das escolas brasileiras, respaldada pela lei, que tem como um de seus objetivos promover a vivência de habilidades motoras, por meio das manifestações da cultura corporal (os jogos, brincadeiras, esportes, lutas e danças); e assim como outras disciplinas, é responsável pela formação de um cidadão crítico, reflexivo e autônomo.

Neste sentido, Neira (2009) destaca que o objetivo da Educação Física Escolar hoje é “colaborar na formação das pessoas para que elas possam ler criticamente a sociedade e participar dela atuando para melhorá-la”. Para o autor, esta posição “ampara-se na teorização pós-crítica, pois se compromete com a leitura

das práticas corporais e a produção de uma sociedade mais democrática e menos desigual”. Esta visão contempla a perspectiva cultural sob influência das teorias educacionais crítica e pós-crítica da Educação Física.

Não podemos nos esquecer que a questão inclusiva deve estar presente nas aulas de Educação Física, que pode contribuir com os alunos com deficiência por meio da Educação Física Adaptada e da Educação Física Inclusiva. A primeira se preocupa com as habilidades cognitivas e motoras, adaptando espaços, regras e materiais. Já a segunda apresenta elementos da cultura corporal para que o aluno com deficiência possa lê-los, interpretá-los e compreendê-los contemplando a diversidade dos alunos.

Ressalta-se a importância do conhecimento do professor sobre a deficiência do aluno, para que suas potencialidades possam ser bem exploradas e o aluno se sinta incluído na atividade proposta.

Segundo Chicón, uma proposta para a Educação Física deve:

respeitar a diversidade humana em qualquer de suas expressões: gênero, biótipo, cor, raça, deficiência, etnia, sexualidade, aceitando e elegendo as diferenças individuais como fator de enriquecimento cultural. Desse modo, será possibilitada a todas as crianças da escola maior oportunidade de aprendizagem, interação com seu meio sociocultural e uma convivência positiva e rica entre todos os alunos (CHICON, 2005, p.8).

Apesar de sofrer ainda influências tecnicistas, o professor deve ampliar seus horizontes voltando os olhos para uma Educação Física Plural (DAOLIO, 1996, p.41), abarcando todas as formas da cultura corporal para todos os alunos, sem exceção e discriminação.

Darido e Rangel (2005, p.38 e 39) destacam que “todos têm direitos, enquanto cidadãos, de participar das aulas de Educação Física, independentemente de cor, etnia, religião, gênero, idade, etc.” e apontam que o professor pode ter uma prática inclusiva ao assumir uma “estratégia de apoiar, estimular, incentivar, valorizar, promover o estudante, etc.”. Importante ressaltar que estas medidas devem ser acompanhadas da ação do professor, que deve priorizar a inclusão como meta em suas aulas.

Portanto, é indispensável que a Educação Física proporcione aos alunos um momento agradável, levando em consideração as suas limitações para desenvolver as potencialidades. Chicón (2005, p.8) ressalta que incluir não é simplesmente adaptar a disciplina para que o aluno com deficiência participe da aula, “mas é

adotar uma perspectiva educacional cujos objetivos, conteúdos e métodos valorizem a diversidade humana e que esteja comprometida com a construção de uma sociedade inclusiva”. (CHICÓN, 2005).

## 4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A preparação de um profissional da área da Educação, bem como de outras áreas, começa por alguns anos investidos em uma faculdade ou universidade. Durante esses anos, a dedicação aos estudos é fundamental, uma vez que este sairá responsável por uma disciplina e formador de opiniões.

Couto (2009, p.29) aponta que entrar em sala de aula responsável por uma disciplina “requer um longo caminho percorrido anteriormente por esse profissional para que consiga desempenhar seu papel de maneira adequada, consistente, responsável e com qualidade”.

Nos cursos de graduação começam os primeiros passos da carreira de um professor. Ali, ele entra em contato com professores, disciplinas, colegas e situações de estágio obrigatório que, de alguma forma, serão a base para sua futura prática.

Segundo Perrenoud, Paquay, Altet e Charlier (2001, p.11), o foco dos programas de formação inicial e continuada dos professores é ou deveria ser “formar profissionais capazes de organizar situações de aprendizagem”.

Uma vez formado, ele sai a campo em busca de um lugar onde possa aplicar os conhecimentos adquiridos em sua formação inicial. E, neste momento, ele se vê frente a uma situação que, muitas vezes, revela seu despreparo.

Como aplicar todos aqueles anos repletos de teorias fundamentadas por diversos autores na relação com crianças completamente diferentes daquelas que ele imaginava encontrar? Afinal, ele foi preparado para lidar com um grupo homogêneo, no qual todos realizam as mesmas atividades sem nenhuma dificuldade.

Gomes e Rey (2007, p.2), acerca da formação de professores, indicam que “por meio da história das práticas educacionais, constata-se que, durante muito tempo, essa área teve como meta a formação e o desenvolvimento apenas dos alunos caracterizados como normais – normalizados”.

Sobre este tema, Gomes (2009, p.29) relata em sua dissertação de mestrado “que a formação de professores nos dias atuais ainda se limita a prática educacional para alunos tidos como normais, quando na verdade a realidade encontrada quando o professor inicia suas atividades não é bem essa”.

Surge então o choque com a realidade que demonstra a pobreza da relação teoria-prática nos cursos de formação inicial. Perrenoud, Paquay, Altet e Charlier (2001, p.11) apontam que “a formação inicial é considerada “demasiadamente teórica” ou “não suficientemente prática”, “muito afastada da realidade de sala de aula” ou “demasiadamente ligada a modelos”.

Sobre a relação teoria-prática, cabe lembrar Gamboa quando diz que:

A verdadeira teoria é a que expressa os resultados da prática, ou a que está mais próxima da aplicação prática; a verdadeira prática é a que coincide com a proposta, com o perfil ideal, com o plano de ação; a prática que encarna o pensamento e a ação que executa a idéia são mais verdadeiras na medida em que diminuem as diferenças entre si (GAMBOA, 1996, p.124).

Mais adiante, na mesma obra, Gamboa escreve que:

É a relação com a prática que inaugura a existência de uma teoria; não pode existir uma teoria solta. Ela existe como teoria de uma prática. A prática existe, logicamente, como a prática de uma dada teoria. É a própria relação entre elas que possibilita sua existência (GAMBOA, 1996, p.124).

Diante dessas colocações, é essencial que teoria e prática sejam aliadas durante a graduação, a fim de preparar melhor os professores, diminuindo sua insegurança e despreparo no trabalho com os alunos com deficiência.

De acordo com Tozzo (2007, p.37) e Almeida (2008, p.79), uma das grandes dificuldades apontadas para a realização da inclusão escolar têm sido o despreparo e insegurança do professor diante do aluno com deficiência. Isso pode ser fruto de uma formação inicial que não abordou de forma satisfatória o assunto, afinal, os estudos voltados pra essa área ganharam maior interesse após promulgação da Constituição da República em 1988.

Não se pode ignorar que parte dos professores atuantes em nossas escolas não teve, durante sua formação, acesso a qualquer informação relacionada ao assunto deficiência, particularmente aqueles formados até a década de 80 (Cruz e Ferreira, 2005, p.164).

Historicamente, a inserção de uma disciplina que tratasse deste assunto nos cursos de pedagogia, psicologia, em todas as licenciaturas e em outros cursos superiores foi recomendada em 1994, pela Portaria nº 1793/94 descrita abaixo:

Art. 1º - Recomendar a inclusão da Disciplina 'ASPECTOS ÉTICOS POLÍTICOS EDUCACIONAIS DA NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTDORA DE NECESSIDADES

ESPECIAIS', prioritariamente nos cursos de Pedagogia, psicologia e em todas as licenciaturas.

Art. 2º - Recomendar a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais nos cursos do grupo de Ciências da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), no Curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades.

Art. 3º - Recomendar a manutenção e expansão de estudos adicionais, cursos de graduação e de especialização já organizados para as diversas áreas da Educação Especial.

A Educação Física, para atender à Resolução Federal 3/87, que tratava da reestruturação dos cursos de graduação desta área, especificou a necessidade da atuação do professor de Educação Física com o aluno com deficiência:

Art. 1º A formação dos profissionais de Educação Física será feita em curso de graduação que conferirá o título de Bacharel e/ou Licenciado em Educação Física.

Art. 2º Os currículos plenos dos cursos de graduação em Educação Física serão elaborados pelas instituições de ensino superior, objetivando:

- a) possibilitar a aquisição integrada de conhecimentos e técnicas que permitam atuar nos campos da Educação Escolar (pré-escolar, 1º, 2º e 3º graus) e Não-Escolar (academias, clubes, centros comunitários/condomínios etc),
- b) desenvolver atitudes éticas, reflexivas, críticas, inovadoras e democráticas;
- c) prover o aprofundamento das áreas de conhecimento, de interesse e de aptidão do aluno, estimulando-o ao aperfeiçoamento contínuo;
- d) propiciar a auto-realização do estudante, como pessoa e como profissional (BRASIL, 1987).

Nesse sentido, Cidade e Freitas (2002, p.27) afirmam que:

No que concerne à área da Educação Física, a Educação Física Adaptada surgiu oficialmente nos cursos de graduação, por meio da Resolução número 03/87, do Conselho Federal de Educação, que prevê a atuação do professor de Educação Física com o portador de deficiência e outras necessidades especiais. A nosso ver, esta é uma das razões pelas quais muitos professores de Educação Física, hoje atuando nas escolas, não receberam em sua formação conteúdos e/ou assuntos pertinentes à Educação Física Adaptada ou à inclusão (CIDADE E FREITAS, 2002, p. 27).

Inclusive, pode-se notar a carência de material escrito em nosso idioma. Afinal, apenas a partir da década de 90 a Educação Física colocou em seus programas curriculares conteúdos relativos a esta temática, o que conhecemos hoje por Educação Física Adaptada (EFA).

Este pesquisador recorda-se que, em sua graduação entre os anos de 1994 e 1997, o professor desta disciplina trouxe alguns textos para reflexão, a fim de sensibilizar a classe para a questão. Este também vivenciou a prática de organizar um festival esportivo para pessoas com deficiência de uma determinada instituição, além de uma participação na arbitragem do campeonato brasileiro de atletismo para deficientes visuais.

Estas experiências, supervisionadas pelo professor da disciplina, trouxeram uma bagagem importante para sua formação inicial, mas insuficiente diante dos problemas concretos encontrados em sua carreira profissional.

Durante entrevista concedida em setembro de 2001, para o programa “Salto para o futuro”, do site TV Brasil, o Doutor em Educação e catedrático da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Antonio Nóvoa, afirmou que:

A formação de professores é algo que se estabelece num *continuum*. Que começa nas escolas de formação inicial, continua nos primeiros anos de exercício profissional e continuam ao longo de toda a vida profissional, através de práticas de formação continuada (NÓVOA, 2001).

Dentro do *continuum*, é importante considerar o papel da formação inicial. Assim, Zeichner (1993, p.55) traz uma contribuição sobre a distinção entre aprender a ensinar e começar a ensinar. Ele diz:

Aprender a ensinar é um processo que continua ao longo da carreira docente e que, não obstante a qualidade do que fizemos nos nossos programas de formação de professores, na melhor das hipóteses só podemos preparar professores para começar a ensinar (ZEICHNER, 1993, p.55).

Isto nos leva a investigar se o professor de Educação Física tem se preparado para receber os alunos com deficiências em suas aulas e como ele tem feito. Em outras palavras, como tem sido a atualização deste profissional, que sai de uma universidade que recentemente incluiu a disciplina Educação Física Adaptada em sua grade curricular, e mergulha em uma escola regular que cada vez mais tem visto o número de alunos com deficiência matriculados crescer?

Mantoan (2003) destaca a necessidade da formação continuada dada a variedade de situações possíveis em sala de aula e ressalta que, muitas vezes, a formação acadêmica não prepara o professor para lidar com alunos com deficiências.

Em todas as áreas e particularmente na Educação, é fundamental que os profissionais continuem se atualizando, reconstruindo sua prática pedagógica, a partir dos dilemas encontrados no cotidiano. Sobre esse assunto, Candau (1996), afirma que:

A formação contínua não pode ser concebida como um processo de acumulação (cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos ou de técnicas), mas sim como um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua (CANDAU, 1996, p.150).

Cabe lembrar que a formação continuada é muito mais do que simplesmente sair por aí atrás de cursos e palestras que trazem como conteúdo o aprimoramento de táticas e técnicas com aplicação nas aulas de Educação Física Escolar.

De acordo com Fusari (1997, p.159), diferentemente da formação inicial, a continuada “subsiste com um currículo em construção, aberto e sintonizado com as exigências do aperfeiçoamento permanente do professor”. Ela não pode ser admitida como substituição, negação ou complementação da formação inicial, mas deve ser pensada como ato contínuo, com características, objetivos e métodos diferentes da formação inicial.

É natural que as dúvidas e questionamentos dos professores venham relacionados à área escolar, onde ele passa a maior parte de seu dia diante de situações que lhes trazem experiências que possam suscitá-las. Para Nóvoa (1995, p.25) a experiência é muito importante, pois é a formação que se constrói “de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”.

Vale destacar que a escola pode ser um dos melhores lugares para se tratar a formação continuada. De acordo com Nóvoa, em entrevista supracitada, “a lógica da formação continuada deve ser centrada nas escolas e deve estar centrada numa organização dos próprios professores”.

Outro defensor da escola como o *locus* da formação continuada, Fusari (1998), em sua dissertação de mestrado, além de defender que esta deve ser um *continuum*, constatou que as ações formativas bem sucedidas foram aquelas que mais se aproximaram da realidade concreta.

É importante ainda ressaltar que, assim como a formação inicial, a continuada é recomendada na Resolução CNE/CEB nº 2/2001 e o Plano Nacional da Educação (2001), pois o conhecimento sempre se renova. Refletir sobre esse conhecimento

pode ser uma solução para minimizar a insegurança e o despreparo do professor diante do aluno com deficiência.

## 5 MÉTODO

O presente estudo foi desenvolvido por meio de pesquisa teórica e pesquisa de campo de caráter qualitativo, sendo os dados obtidos por meio entrevista semi-estruturada com perguntas abertas e fechadas realizada com professores de Educação Física que possuem alunos com deficiência em escola regular da rede estadual de ensino.

A escolha deste método é justificada pelo objetivo da pesquisa, pois, para conhecer é preciso mergulhar fundo no assunto, de forma que o professor nos apresentasse detalhes importantes das situações vivenciadas, estratégias usadas e experiências adquiridas ante a prática inclusiva. Turato (2005, p.509) assinala que “o método qualitativo visa conhecer a fundo as vivências pessoais, [...]”.

Richardson (1999, p.80) afirma que “em geral, as investigações que se voltam para uma análise qualitativa têm como objeto situações complexas ou estritamente particulares”. Neste sentido, o autor destaca que:

Estes estudos podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos (RICHARDSON, 1999, p.80).

Para Ludke e André (1986, p.18), “este tipo de pesquisa se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. Desta maneira, acredito que possamos ter noções das dificuldades e facilidades encontradas pelo professor em seu cotidiano diante do aluno com deficiência.

Minayo (2003, p.21) destaca que a pesquisa qualitativa “responde a questões muito particulares” e “aprofunda-se no mundo dos significados das ações e das relações humanas”. Esta abordagem possibilita aos professores apresentarem suas dificuldades, angústias e inquietações durante o processo de inclusão, bem como as alternativas por eles encontradas para a realização do mesmo.

Outro fator que contribuiu para a escolha deste método é o fato de a inclusão ser um fenômeno social, e para Richardson (1999, pg.79), a pesquisa qualitativa é “uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social”.

## 5.1. PROCEDIMENTOS

Uma vez submetido o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética da Universidade Presbiteriana Mackenzie e merecida sua aprovação, o pesquisador foi a campo para realizar sua pesquisa.

Primeiramente foi realizado um contato com a Supervisora da Oficina Pedagógica da Diretoria de Ensino Norte 2 (dois) da capital, setor responsável pelo suporte e capacitação dos professores desta região, para apresentação e explicação da intenção de pesquisa e decisão de sua aprovação ou não.

Uma vez aprovada, foi feito um levantamento para saber dentre as 70 (setenta) escolas que compõem esta Diretoria, quantas apresentavam alunos com deficiência inseridos no ensino regular e quantos professores de Educação Física trabalhavam com eles. O resultado foi 29 (vinte e nove) escolas e um total de 30 (trinta) professores, dos quais uma amostra de 20% seria entrevistada. Entretanto, após o exame de qualificação, este percentual passou para 30%, resultando em 10 professores entrevistados.

A respeito do critério de escolha da diretoria de ensino, optou-se pela Norte 2 (dois), já que o pesquisador havia trabalhado em escolas pertencentes a ela. Quanto às escolas e professores escolhidos, estava inicialmente prevista a realização de escolha aleatória, porém, tal situação não se concretizou devido a certo atraso no fornecimento da listagem completa das escolas e professores. Sendo assim, o método de seleção randômica dos participantes sofreu modificações.

Para iniciar a realização das entrevistas, a Diretoria Regional de Ensino (DRE) indicou 5 (cinco) escolas para o pesquisador. Uma vez realizadas as visitas a essas escolas, foram obtidas informações sobre outras duas, perfazendo um total de 7 (sete). Em todas elas, foram apresentadas para a coordenação, uma versão reduzida do projeto, bem como as cartas de informação e termo de consentimento livre e esclarecido à instituição e ao sujeito de pesquisa (anexo 1), meios pelos quais, tiveram garantidos os direitos de sigilo da avaliação dos materiais colhidos durante a pesquisa, bem como o de se retirarem do estudo a qualquer momento sem nenhum ônus.

Após o parecer favorável da escola e o contato com o professor, as entrevistas foram agendadas e realizadas.

Vale destacar que o pesquisador foi muito bem recebido pelas escolas e seus representantes, exceção feita a 1 (uma) escola que havia sido citada pela DRE Norte 2 (dois) como modelo, porém, dificultou o acesso, relutou em ler o projeto e as cartas e dificultou o contato com o professor. Apesar disso o contato foi autorizado e realizado.

## 5.2. INSTRUMENTOS

Com vistas a obter depoimentos dos professores envolvidos na pesquisa, optou-se pela utilização de entrevista semi-estruturada que, conforme assinala Richardson (1999, p.207), “é uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas”.

Na realização das entrevistas, o entrevistador e o entrevistado mantiveram uma relação amistosa, o que possibilitou ao sujeito de pesquisa sentir-se a vontade durante as mesmas. Segundo Ludke e André (1986, p.34), “na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica”. E na presente pesquisa foi o que ocorreu.

Comentando sobre entrevistas, Minayo (2003) coloca que:

Em geral, as entrevistas podem ser *estruturadas e não-estruturadas*, correspondendo ao fato de serem mais ou menos dirigidas. Assim, torna-se possível trabalhar com a entrevista *aberta* ou *não estruturada*, onde o informante aborda livremente o tema proposto; bem como com as *estruturadas* que pressupõem *perguntas previamente formuladas*. Há formas, no entanto, que articulam essas duas modalidades, caracterizando-se como *entrevistas semi-estruturadas* (MINAYO, 2003, p.58).

Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas que contiveram perguntas abertas e fechadas sobre o conhecimento do participante a respeito do tema, conforme roteiro previamente elaborado (anexo 2).

Sabe-se que as perguntas fechadas são úteis para a aquisição de informações preliminares sobre o sujeito de pesquisa, traçando um perfil dos mesmos. Por outro lado, as perguntas abertas são aquelas que fornecem dados mais detalhados sobre as relações entre a escola, os professores e os alunos.

Procurou-se trazer para o estudo as informações e opiniões de professores que possuem alunos com deficiência, quanto à situação da inclusão destes alunos nas aulas de Educação Física, a fim de exercer sobre elas uma análise crítica,

amparada no referencial teórico construído por meio de pesquisas em bibliotecas e *sites*, tais como Scielo e outros.

As entrevistas foram gravadas utilizando um mini gravador digital, Panasonic RR-US430 e um aparelho celular da marca Nokia modelo xpress music 5530. As mesmas foram agendadas antecipadamente com os participantes por meio de um contato do pesquisador e transcritas para posterior análise.

Para a coleta de dados foi utilizado o mencionado roteiro (anexo 2) incluindo duas partes. A primeira diz respeito a informações preliminares do sujeito de pesquisa, e a segunda, às condições de realização das aulas de educação física escolar.

## 6 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Conforme já registrado, participaram da pesquisa 7 (sete) escolas, das quais 3 (três) contribuíram com a participação de 2 (dois) professores e as demais, 1 (um) cada. As informações preliminares a respeito dos participantes são as apresentadas no Quadro 1(um). Por motivos éticos, os nomes das escolas, diretoras, coordenadoras e professores foram preservados conforme colocado nas cartas de informação.

### 6.1. INFORMAÇÕES PRELIMINARES

Neste tópico o pesquisador elaborou um quadro contendo as informações preliminares dos sujeitos de pesquisa, a fim de traçar um perfil, contribuindo para melhor leitura dos mesmos.

De acordo com os dados contidos no Quadro 1 (um), observa-se que os professores entrevistados tem idade entre 23 (vinte e três) e 54 (cinquenta e quatro) anos, apenas 2 (dois) são do sexo masculino.

Percebe-se também que somente 2 (dois) cursaram faculdade pública, e os demais, instituições particulares. Nota-se também a ausência de mestres e doutores entre os sujeitos de pesquisa.

Outro dado que merece atenção é o tempo de atuação dos sujeitos de pesquisa na área. Dos 10 (dez) participantes, 8 (oito) estão a mais de 5 (cinco) anos atuando como educadores, sendo que destes professores, 3 (três) estão a mais de 10 (dez) anos. O que pode indicar certa experiência dos entrevistados.

Com relação à deficiência dos alunos, não há citações sobre a deficiência auditiva. Aparecem 7 (sete) citações para a física, 6 (seis) para a mental, 4 (quatro) para a visual e apenas 1 (uma) para a múltipla.

Quanto aos conhecimentos obtidos sobre alunos com deficiência, 7 (sete) apontam a graduação e 6 (seis) as leituras independentes como fontes. Também foram citados cursos de extensão, palestras, documentários de TV, visitas a instituições e conversas com o professor da sala do Sala de Apoio Pedagógico Especializado (SAPE).

**Quadro 1. Informações preliminares sobre os professores entrevistados**

Número do professor	Sexo	Idade	Faculdade de origem	Formação acadêmica	Ano de formação	Tempo de atuação	Deficiência do aluno	Como obteve os conhecimentos
P1	F	38	Particular	Graduação	1994	15 anos	Física	Graduação, cursos de extensão e palestras
P2	M	35	Particular	Graduação	2003	4 anos	Mental e visual	Graduação
P3	F	30	Particular	Graduação	2001	9 anos	Mental	Graduação e leituras independentes
P4	M	27	Pública	Especialização	2007	5 anos	Física e mental	Graduação e leituras independentes
P5	F	23	Particular	Graduação	2008	Entre 1 e 5 anos	Mental e física	Graduação
P6	F	54	Particular	Graduação	1980	14 anos	Visual	Leituras independentes e documentários de TV
P7	F	53	Pública	Especialização	2004	Mais de 10 anos	Visual, física e mental	Leituras independentes
P8	F	31	Particular	Especialização	2007	5 anos	Física e mental	Graduação, leituras independentes e conversas com a professora do SApEs
P9	F	29	Particular	Graduação	2003	Entre 5 e 10 anos	Física	Graduação e leituras independentes
P10	F	47	Particular	Especialização	Não se lembra	Entre 5 e 10 anos	Visual, física e múltipla	Outros. Visita à instituição

Legenda: P – Professor, M – Masculino e F – Feminino.

Fonte: O autor

## 6.2. CONDIÇÕES DE REALIZAÇÃO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Após a realização das entrevistas, o próximo passo foi a transcrição dos 10 (dez) depoimentos dos professores, que concordaram em participar da pesquisa e com a gravação de seus depoimentos.

Conforme observa Creswell (2007, p. 195), para a análise dos dados obtidos na pesquisa, o primeiro passo é organizar e prepará-los, o que “envolve transcrever entrevistas, fazer leitura ótica de material, digitar notas de campo ou classificar e organizar os dados em diferentes tipos, dependendo das fontes de informação”. O pesquisador contou com ajuda para a transcrição das entrevistas.

Após as transcrições, fez-se uma revisão dos depoimentos dos professores e leitura das mesmas, observando se havia alguma dúvida no sentido das palavras ou erros de pontuação, os quais poderiam alterar o sentido da frase.

Os nomes das escolas, dos alunos e professores, bem como diretores e coordenadores citados durante as entrevistas foram substituídos por nomes fictícios na transcrição dos depoimentos em razão dos princípios éticos e para a preservação dos sujeitos de pesquisa.

Finalmente, para análise dos depoimentos, o pesquisador organizou quadros contendo os trechos mais significativos dos mesmos, distribuindo-os em 10 (dez) categorias correspondentes:

#### **Quadro 2. Categorias correspondentes às questões da entrevista.**

Categoria	Questão
Categoria 1 – Definição e conhecimento sobre deficiência	1ª questão
Categoria 2 – Condições do professor e da escola para receber o aluno	2ª questão
Categoria 3 – Informações sobre a deficiência do aluno	3ª questão
Categoria 4 – Facilidades ou dificuldades encontradas	3ª questão
Categoria 5 – Requisitos necessários para o professor	4ª questão
Categoria 6 – Estratégias utilizadas pelo professor	4ª questão
Categoria 7 – Suporte especializado ao professor	5ª questão
Categoria 8 – Troca de informação com outros professores	6ª questão
Categoria 9 – Sugestões dos professores	7ª questão
Categoria 10 – Considerações gerais feitas pelo professor	8ª questão

Fonte: O autor

Ao responderem as questões 3 (três) e 4 (quatro), os entrevistados pediam que a pergunta fosse repetida após responderem a primeira parte delas. Razão esta que fez o pesquisador, dividi-las em duas categorias cada, sendo as categorias 3 (três) e 4 (quatro) para a 3ª questão e categorias 5 (cinco) e 6 (seis) para a 4ª questão.

Após a colocação dos trechos mais significativos em seus quadros correspondentes, foram tecidos breves comentários acerca dos dados coletados, para assim, realizar as discussões dos resultados obtidos.

### Quadro 3. Categoria 1 – Definição e conhecimento sobre deficiência.

P1	“Que sai do padrão, né. Por exemplo, mental, alguma coisa que ele não consegue seguir, físico, também, mas que também não é uma coisa que impede de fazer nada”. – “Eu tive mais visual e mais física”.
P2	“É aquele indivíduo que não, é não tem o mesmo, a mesma capacidade que um aluno, é, vamos supor assim em seus níveis físicos, psico, é, até psicológicos, né? [...], ou seja, ele difere muito de sua capacidade de interpretar as coisas, né? E até realizar as tarefas, né? Eles encontram muita dificuldade de tarem junto com pessoas que têm outro nível de capacidade”. – “Visual, é, e mental”.
P3	“... é que pode haver alguma limitação do aluno em tá realizando algumas atividades”. – “A então assim em relação a faculdade né que a gente aprende um pouquinho de cada um ...”.
P4	“... ela é algo que de repente limita em alguns aspectos o aluno na execução daquilo que é proposto pelo professor, né”. – “... a deficiência motora mesmo né”.
P5	“... é quando o aluno ele precisa de alguma necessidade especial”. – “Deficiência auditiva, deficiência, é visual”.
P6	“... a deficiência é uma mutilação de uma parte cerebral, vamos assim dizê, onde a causa deixa seqüelas. Algumas irreversíveis ou então a deficiência física, por exemplo, por atropelamento, ah por tombos, coisas desse jeito”. – “A física, a visual e um pouco da mental”.
P7	“... eu entendo como uma pessoa que tem a necessidade especial”. – “... deficiente visual, físico e mental”.
P8	“... eu entendo a deficiência não como uma doença, né, mas como assim, uma dificuldade que as pessoas possuem em determinadas, como eu posso assim dizer, é aspectos”. – “Algum auditivo, outros intelectuais, outros físicos...”.
P9	“... no meu entendimento, a gente pode falar que é uma limitação né, mas que também é muito relativa”. – “... mais paralisia cerebral e síndrome de down”.
P10	“... eu não tenho um conhecimento específico a respeito de nenhum tipo de deficiência ou necessidade especial”.

Legenda: P – Professor.

Fonte: O autor

As respostas dos professores quanto à definição de deficiência, apontam que os mesmos utilizaram-se do senso comum como pilar para apresentar suas definições.

Apenas P6 se aproximou dos termos usados pela CIDID (1989) “a perda ou anormalidade da estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica” e pela

CIF (2003) “problemas nas funções ou nas estruturas do corpo como um desvio importante ou uma perda”.

Por outro lado alguns usaram os termos “limitação” e “dificuldade” para suas definições. São os casos de P3, P4, P8 e P9. Para a CIDID (1989) a limitação ou dificuldade pode aparecer em decorrência de uma deficiência, o que ela denomina desvantagem, ou seja:

um impedimento sofrido por um dado indivíduo, resultante de uma deficiência ou de uma incapacidade, que lhe limita ou que lhe impede o desempenho de uma atividade considerada normal para esse indivíduo, de acordo com idade, sexo e os fatores sócio-culturais (CIDID, 1989). (grifo meu).

De acordo com o decreto federal nº 5296/2004, artigo 5º e parágrafo 1º, considera-se pessoa portadora de deficiência a que possui limitação ou incapacidade para o desempenho de atividade [...] (grifo meu).

Dois professores (P5 e P7) consideram a deficiência como uma necessidade especial. Entretanto, este pesquisador acredita que, como citado anteriormente, a deficiência pode causar uma necessidade especial à pessoa.

É possível que eles tenham se referido ao que a CIDID (1989) denomina como incapacidade, ou seja, “qualquer redução ou falta (resultante de uma deficiência) de capacidades para exercer uma atividade de forma ou dentro dos limites considerados normais para o ser humano”.

Quanto ao preparo e as condições do professor, destacam-se no Quadro 4 (quatro) os depoimentos de P4, P5, P6 e P7 em que se pode observar algo constatado por Almeida (2008, p.60), que é a insegurança e o despreparo do professor de Educação Física para atender o aluno com deficiência por ter pouco ou nenhum conhecimento a respeito das limitações que suas deficiências provocam.

Importante ressaltar que cabe ao professor a busca pelo fortalecimento de seu próprio saber. Segundo Almeida (2008, p.60), “o que diferencia um profissional do outro é a busca de uma capacitação cada vez melhor”. Portanto, diante desse quadro de insegurança, o professor não pode ficar estático, mas deve posicionar-se para encontrar o conhecimento.

Apenas P2 mostrou segurança ao afirmar que acredita ser capaz de trabalhar com seu aluno com deficiência.

**Quadro 4. Categoria 2 – Condições do professor e da escola para receber o aluno.**

P1	"A escola vai até entrar em reforma por causa disso, porque não tem acessibilidade nenhuma".
P2	"Eu acredito que eu consiga trabalhar com esse aluno". - "Olha, a escola não tem recurso".
P3	"... se eu for falar sobre o síndrome de down, eu acredito que nem precise assim de tantos recursos em relação à escola, mais conhecimento do professor pra pode tá lidando com o aluno, agora, com o caderante por exemplo, aí a escola precisa de todas adaptações pra que o caderante possa participar das aulas".
P4	"... eu penso que eu consigo adaptá bem as atividades, incluí, inseri, integrá, mas tem alguns tipos de deficiência que realmente eu me sinto totalmente despreparado pra, pra atuá..." – "... tá notório aí nós temos uma uma reforma aí justamente pra acessibilidade né a escola sofreu um grande investimento aí, troca de piso, rampas, então, até hoje a escola era inacessível".
P5	"Então eu não me sinto muito preparada não, sendo sincera assim". - "com relação ao acesso aqui na escola tá péssimo ainda né porque tão fazendo a reforma [...] mas acredito que no futuro, quando terminá a reforma vai melhorá bastante.
P6	"Nenhuma". - "... recursos essa é uma escola que, o que eles podem eles fazem pra nos ajudar, acessibilidade nenhuma...".
P7	"Muito baixa". – "Agora é, chegou o elevador que vai entrá em funcionamento agora. Nós já tínhamos a rampa que facilitava muito, especialmente pros cadeirantes".
P8	"... eu estudo bastante, entendeu, tento inventá as coisas...". – "O ano passado teve uma reforma então a gente tem elevador, a gente tem rampa, entendeu. Então o acesso aqui dentro da escola é bom. Agora material, a gente não tem nada".
P9	"... é um nível básico e é uma procura, uma pesquisa encima de quando eu tenho o aluno, infelizmente né". – "E acho a acessibilidade bacana. Depois dessa reforma aqui a gente não tem problema".
P10	"Aqui a gente tem uma condição pra trabalhar maravilhosa". "A acessibilidade da escola é maravilhosa, porque a escola foi adaptada para cego. Ela não tinha essa adaptação".

Legenda: P – Professor.

Fonte: O autor

Em relação à acessibilidade e recursos apresentados pelas escolas, quatro participantes (P1, P3, P5 e P6) apontam que a escola não possui a acessibilidade necessária para o aluno com deficiência. Este é um dado extremamente preocupante. Machado e Petroski (1999) consideram que para uma escola ser considerada inclusiva, deve passar por mudanças arquitetônicas, proporcionando uma melhora nas condições de acessibilidade.

As escolas de P4, P5, P7, P8 e P9 estão passando por reformas para melhorar a acessibilidade dos alunos, com instalação de rampas e elevadores, o que

é um grande passo para favorecer a inclusão escolar. Neste sentido, Mazzotta, (2006, p.1) afirma que “é fundamental que a acessibilidade seja interpretada como elemento indispensável para a inclusão social de todas as pessoas nos diferentes espaços da vida pública ou privada”.

Curiosamente há um contraste que não pode passar despercebido. P6 e P10 trabalham na mesma escola, mas a opinião deles em relação à acessibilidade é totalmente contraditória. Enquanto P6 afirma que não há “acessibilidade nenhuma”, P10 diz que “ela é maravilhosa”.

Enquanto P3 diz não ver muita necessidade de recursos em relação à escola, P2 e P8 se queixam sobre a falta destes. Mazzotta (2005, p.4) salienta que “há situações escolares que podem requerer significativas intervenções e recursos diferenciados ou mesmo especializados para atender apropriadamente às necessidades educacionais de alguns alunos”.

A acessibilidade não se refere apenas às mudanças arquitetônicas, mas também ao campo pedagógico. Desde o oferecimento de recursos e materiais adaptados ao aluno com deficiência até a forma de apresentação e utilização destes pelo professor.

#### **Quadro 5. Categoria 3 – Informações sobre a deficiência do aluno.**

P1	"Olha, a mãe já veio aqui, já conversou com a gente, mas nunca falou nada. Inclusive eu nem sabia que ela tinha, cerebral".
P2	"Não foi passado para mim [...]". "Então eu não tive nenhum documento falando que esse aluno tenha problemas, mas na própria aula eu deparei que ele tem muita dificuldade de acompanhar os outros".
P3	"Alguma coisa sim".
P4	"[...] a gente tem laudos né, que comprovam a deficiência até, mesmo porque eles freqüentam uma sala de recurso que é o, a sala do SAPES né, então a gente tem acesso ao tipo de deficiência sim [...]".
P5	"Normalmente a escola fala ó, tá diagnosticado que ele tem tal deficiência. E aí, vai procurá. Vai vê, vai vê como você vai trabalhá".
P6	"Sim. No começo do ano vem uma ficha de anamnese que é dada para os pais responderem e é em função disso que a gente vai trabalhando...".
P7	"É, nos é passado quando ele vai chegar. Tá chegando um aluno com determinada deficiência".
P8	"Tenho. Tem pais que informam né, e a gente sabe qual que é o problema, [...]".
P9	"Eu não sei especificamente o que ele tem".
P10	"[...] assim que a gente entra, nós recebemos uma relação com o nome dos alunos e suas deficiências".

Legenda: P – Professor.

Fonte: O autor

Ter informações sobre a deficiência do aluno é fundamental na preparação do professor para o bom andamento das aulas. Blascovi-Assis (1997, p.34) recomenda que “para incluir estudantes com diferentes tipos de deficiência nas atividades é necessário observar a capacidade e habilidade motora deles e conhecer as limitações de cada um”.

Destaca-se que 3 (três) professores (P1, P2 e P9) não tem o conhecimento sobre a deficiência de seu aluno. Neste sentido, Almeida (2008, p.60) diz ser “essencial que os professores tomem esses cuidados a fim de obter mais segurança para um trabalho com alunos com deficiência”, inclusive para não propor atividades que possam prejudicá-los.

Seria interessante que esta informação sobre a deficiência do aluno, viesse acompanhada de alguns tópicos que pudessem ajudar o professor a desempenhar um papel mais eficaz na inclusão. Seriam de grande valia neste processo informações relativas à síndrome, parecer constatando seus comprometimentos e sugestões de atividades a serem desenvolvidas com o mesmo.

Sobre as facilidades e dificuldades encontradas para a implantação do processo inclusivo pelos entrevistados, há grande diversidade relatada no Quadro 6 (seis). Interessante notar a concordância entre algumas respostas, em que para alguns o que é fator facilitador, para o outro é apontado como dificuldade.

Sobre facilidades, P1 diz que seu aluno é autônomo e sociável enquanto P8 destaca justamente esta falta de socialização da parte de seu aluno como dificuldade apresentada em suas aulas.

P6 afirma que o material à disposição para trabalhar é sua facilidade. Em contrapartida, a falta deste durante as aulas é o aspecto de dificuldade levantado por P8 em sua escola. Assim sendo, vale ressaltar que a acessibilidade deve ser em relação ao material pedagógico também.

Nesse sentido vale lembrar que a:

Inclusão é um conjunto de atitudes que, juntas, propiciam um ambiente educacional de acolhida e apoio, que respeita e considera as diferenças individuais; um ambiente no qual todos os alunos participam, independente do sexo, raça, habilidade motora ou deficiência (CRAFT, 1996, apud. WINNICK, 2004, p.25).

P5 aponta a falta de identificação e confiança do aluno para com o professor como a grande dificuldade encontrada por ele no processo inclusivo, mas lembra que assim que estas são estabelecidas, as facilidades aparecem.

P9 celebra o fato de seu aluno estar bem integrado, enquanto P4 fala da dificuldade de inserir seu aluno no contexto escolar. Outros fatores apontados como facilitadores foram a colaboração de um estagiário por P7, a aceitação da inclusão por P8 e o apoio administrativo por P10.

**Quadro 6. Categoria 4 – Facilidades e dificuldades encontradas.**

P1	"[...] dificuldade eu não vejo, porque ela é muito sociável e, assim, ela quer". "Agora a facilidade é muito grande, porque, assim, é muito legal ela fazer alguma, cê vê, assim, ela cada vez mais tem mais autonomia das coisas que ela faz, entendeu?".
P2	"Dificuldade desse aluno tá progredindo. Eu não vejo nenhum tipo de desenvolvimento, sabe, do aluno tá progredindo com os outros". "Eu vejo que ele não evolui". "Não, nenhuma. Muito difícil".
P3	"[...] eles não conseguem ficar muito tempo concentrados [...]".
P4	"A dificuldade maior mesmo é, é inserir né, o aluno num contexto".
P5	"Primeiro a princípio a gente encontra dificuldade porque ele não, até eles se identificarem, até eles confiarem em você leva um tempo". "Facilidades? Então, depois que eles pegam confiança, aí eles começam a interagir com os outros, começam até a se espelhar nos outros".
P6	"A facilidade é assim é, é você já está acostumada principalmente aqui no Lorena né, de você ter um material relativamente específico pra trabalhar com ele. As dificuldades é uma sala super lotada, onde você tem uma diversidade muito grande entre as crianças de esclarecimento e de aceitação".
P7	"Ah, quando eu tenho um estagiário eu tenho uma facilidade porque me ajuda muitíssimo no trabalho especial, principalmente com o deficiente visual". "[...] os cadeirantes trabalham sem cadeiras especiais, então eles ficam muito limitados.
P8	"Então, na realidade dificuldades assim, você não consegue dar atenção pra todos ao mesmo tempo". "[...] eles tem problemas de socialização". "Então assim, eu acho que é a facilidade é de eu aceitar né, a inclusão. A dificuldade é de não ter nada pra te ajudar, entendeu".
P9	"Ele, eu não tenho, ele não me dá problema nenhum e ele é totalmente incluso na escola [...]".
P10	"Dificuldades, todas. A cada dia eu aprendo uma coisa nova, que eu não sabia, que eu não tinha noção e infelizmente o aluno sofre com isso". "A facilidade que eu tenho, nesta unidade, e é só nesta, é o apoio de todo o administrativo [...]".

Legenda: P – Professor.

Fonte: O autor

As dificuldades levantadas são o não desenvolvimento do aluno (P2), a falta de concentração (P3), a ausência de cadeiras especiais para os cadeirantes (P7) e as salas superlotadas (P6). Esta última vai de encontro à informação obtida por

Tozzo (2007, p. 37) que aponta “as salas numerosas e repletas de alunos com distúrbios de conduta, apoio técnico e pedagógico insuficientes, desconhecimento sobre a identificação das necessidades educacionais especiais, [...]”.

Sobre salas numerosas, o estudo de Gomes (2009, p.61) apresenta algumas sugestões, tais como: reduzir o número de alunos por turma ou disponibilizar um professor auxiliar, fornecer materiais especializados e oferecer cursos de capacitação e atualização.

No quadro 7 (sete), pode-se observar, em relação aos requisitos necessários para um professor incluir os alunos com deficiência em suas aulas, dois tipos de respostas. A primeira mais subjetiva, que leva em conta a intenção, como boa vontade, carisma, força de vontade, paciência, aceitar a inclusão e gostar demais do que faz (P1, P3, P4, P5, P8 e P9).

#### **Quadro 7. Categoria 5 – Requisitos necessários para o professor.**

P1	"[...] principalmente boa vontade".
P2	"...ter um apoio, um apoio de um psicólogo, que esteja acompanhando, né? E talvez um outro profissional junto também".
P3	"[...] eu acredito que o professor tem que tê um carisma, pra lhe dá com, com, com a criança, tem que gostá porque, tê paciência né [...]".
P4	"Bom, primeiro lugar eu penso que tem que ter um embasamento sobre a deficiência né [...]". "[...] cursos de capacitação [...]". "[...] e força de vontade né, que não é fácil lhe dá com a inclusão dessas crianças não".
P5	"Tem que ter bastante paciência, num pode desistir, tem que tentá, tentá, tentá e mudá a estratégia. E outra coisa, tem que entender que ele tem uma necessidade especial".
P6	"Uma preparação. Coisa que nós não temos. Não temos aonde conseguir essa preparação".
P7	"Eu acho que a gente deveria ter alguma pessoa como auxiliar". "Então, a gente tem que ter um pouco mais de informação, que deveria ser passada na nossa formação".
P8	"Primeiro é aceitar né, aceitar a inclusão taí, a gente sabe que o número é muito grande, é maior do que se imagina". "Ler, se informar, conversar com pai, conversar com mãe. E eu até acho que você precisa de uma especialização. Algo que te ensine na prática".
P9	"Então, acho que qualquer professor, ele primeiro tem que gostar demais do que ele faz".
P10	"Então, primeiro lugar, precisa da formação lá na sua faculdade, no seu curso. Feito isso, eu acho que precisa fazer pelo menos, no mínimo, um ano de especialização nesta área de estudo específico de cada deficiência, de cada problema ou ainda que seja parcial, [...]".

Legenda: P – Professor.

Fonte: O autor

Entretanto, a segunda é mais objetiva e trata de assuntos como apoio profissional, embasamento, preparação e cursos de capacitação (P2, P4, P6, P7, P8 e P10). Vale destacar a resposta de P10 dando ênfase à formação inicial e continuada.

Neste sentido Mantoan (2003) destaca a necessidade da formação continuada dada a variedade de situações possíveis em sala de aula e ressalta que, muitas vezes, a formação acadêmica não prepara o professor para lidar com alunos com deficiências.

Sobre formação inicial e continuada, cabe lembrar Nóvoa (2001):

A formação de professores é algo que se estabelece num *continuum*. Que começa nas escolas de formação inicial, continua nos primeiros anos de exercício profissional e continuam ao longo de toda a vida profissional, através de práticas de formação continuada (NÓVOA, 2001).

Para P7, além de alguém para auxiliar durante as aulas, é necessário que na formação inicial sejam passadas mais informações sobre o tema, indo ao encontro das respostas dadas por P6 e P10. De acordo com Tozzo (2007, p.37) e Almeida (2008, p.79), o despreparo e insegurança do professor diante do aluno com deficiência pode ser fruto de uma formação inicial que não abordou de forma satisfatória o assunto.

A especialização na área foi citada por P8 e P10 ressaltando que, além da formação inicial, é fundamental a formação continuada, como recomenda a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 e o Plano Nacional da Educação (2001), pois o conhecimento sempre se renova.

Refletir sobre esse conhecimento pode ser uma solução para minimizar a insegurança e o despreparo do professor diante do aluno com deficiência.

Outro fator importante para o processo inclusivo, a interdisciplinaridade, foi citada apenas por P2 quando manifestou a falta de um psicólogo para o apoio em seu trabalho.

Algumas estratégias usadas pelos professores entrevistados para que seu aluno alcance os objetivos traçados para a aula estão no Quadro 8 (oito). Estas são de grande relevância no processo inclusivo e merecem destaque.

O uso de elogios por P2 é um ponto interessante, uma vez que seu aluno possui uma deficiência visual e, sobre isso, Munster e Almeida (2005, p. 63) ressaltam que “é importante sua afetividade por meio de gestos e palavras, pois

muitas vezes o sorriso ou o sinal de reconhecimento e de aprovação social pode ser imperceptível para a pessoa que não dispõe do sentido visual”.

O uso da sensibilização por P1 ao fazer os colegas vivenciarem a mesma situação e enfrentar dificuldades parecidas faz com que o grupo se torne mais acessível ao aluno com deficiência, tornando mais fácil sua inserção no grupo. Da mesma forma, a estratégia usada por P4, que parte do diálogo com a classe explicando o contexto do aluno, a fim de torná-los mais compreensíveis e solícitos em ajudar na integração do aluno com deficiência.

Sobre este assunto, Vandercook, Fleetham, Sinclair e Tetlie (1988, p.19) escrevem que “nas salas de aula integradas, todas as crianças enriquecem-se por terem a oportunidade de aprenderem umas com as outras, [...]”.

#### **Quadro 8. Categoria 6 – estratégias utilizadas pelo professor.**

P1	“Fazer eles sentirem o que ela está sentindo, né? Então assim, geralmente assim: se eu tenho um visual, então todos vão vendar os olhos igual ao visual”.
P2	"Então eu sempre elogio toda, toda a prática do aluno".
P3	“Se dê uma bola pra ele, ele fica ali brincando, chutando, aí eu falo vem cá Tito a professora vai dá uma bola pra você brincá tudo, aí ele vem eu falo assim olha, se vai fazê, essa, essa atividade, seu amiguinho também tá fazendo, você também vai fazê, se não acha legal?
P4	“[...] as estratégias que eu uso é sempre a, o diálogo com, com o grupo, pra que o grupo possa ajudá essa criança a sê inserida, [...]”.
P5	“[...] envolvê ele com a atividade, pra ele se senti útil durante aquela atividade. Pra ele não ficá excluído.
P6	"[...] colocando o guizo na corda, pelo barulho ele consegue pulá. Como nos temos acesso à bola de futebol fazer pequenos times com ele participando".
P7	“Eu procuro usar a mesma estratégia que eu to com, ou às vezes, só modificando um pouquinho pra ele se adaptar um pouco melhor”.
P8	“Então é assim, eu sempre to colocando ele em grupos diferentes, mas sempre com uma pessoa que eu vejo que é mais chegada a ele né. E aí na hora de fazer, ou a criança faz junto né, ou eu mostro e faço eu junto”.
P9	“Então, com ele eu tenho mais limitações assim, não gosto que ele corra demais, e a gente fica meio encima pra que ele não se machuque, é ele anda com mais dificuldade, então, geralmente quando ele faz aula, nada específico de corrida, e mesmo que seja eu preciso o tempo inteiro tem da um freio nele, brecando, [...]”.
P10	“[...] isso nos levou a criar bola sinalizadora, nos levou a criar material, tipo pulseira com guizo, para poder dar condição pro meu aluno dele brincar como o outro”. “Um outro recurso que a gente usou foi uma bola de vôlei encapada com papel alumínio e plástico [...]”.

Legenda: P – Professor.

Fonte: O autor

Importante destacar que, P6 e P10 mostram ação ao programar estratégias que proporcionem ao aluno com deficiência a participação ativa nas aulas práticas. Afinal é indispensável que estas aulas lhes proporcionem um momento para desenvolver suas potencialidades por meio de adaptações nas regras, nos materiais e no campo de jogo.

Neste sentido vale lembrar Darido e Rangel (2005, p.38 e 39), que apontam que o professor pode ter uma prática inclusiva ao assumir uma “estratégia de apoiar, estimular, incentivar, valorizar, promover o estudante, etc.”. Importante ressaltar que estas medidas devem ser acompanhadas de mudanças e adaptações nos conteúdos e na ação do professor.

Observa-se que estes professores utilizaram o guizo na corda, na bola e nos alunos sem deficiência para poder dar condição ao aluno com deficiência de brincar como o outro. Além disso, encaparam bolas com papel alumínio e plástico para maior facilidade deste aluno identificar a localização das bolas. Agindo assim, evidencia-se que estabeleceram como meta a concretização da inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física (ALMEIDA, 2008, p.79).

#### **Quadro 9. Categoria 7 – Suporte especializado ao professor .**

P1	"Hoje. Nada. Nenhum".
P2	"Não. Nenhum".
P3	"Então, lá tem o SAPES né, que é a sala de apoio que tem né, e a professora do SAPES ela conversa comigo como que tá o desenvolvimento do Tito, às vezes ela vai na quadra também pra tá observando ele aí a gente conversa assim um pouquinho...".
P4	"Nenhum".
P5	"[...] da escola a gente não tem".
P6	"Nenhum, nenhum [...]".
P7	"Hum...não".
P8	"Nada. Assim, o que a gente pede pra escola eles tentam correr atrás né, [...]". "A Norte 2 então, se eu for te falar eu não sei porque que aquilo existe, entendeu". "Tentei fazer curso de libras, não consegui".
P9	"Não, nunca. Chegou semana passada uma inscrição pra um curso sobre atletas paraolímpicos, mas essa é a primeira vez, nunca tinha chegado, até então nada".
P10	"Não houve".

Legenda: P – Professor.

Fonte: O autor

O Quadro 9 (nove) retrata a falta de apoio especializado que deveriam ser oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação, pela DRE Norte 2 e pela escola. Os professores são unânimes em afirmar que tal suporte não existe. Apenas P3 cita o apoio recebido pela professora da Sala de Apoio Pedagógico Especializado (SAPE) e P9 um curso sobre atletas paraolímpicos.

Os entrevistados apontam que uma série de cursos são prometidos, mas não são realizados. Em determinada situação, P8 tentou fazer um curso de libras oferecido pela Secretaria de Educação, mas não conseguiu sob o pretexto de que não havia tanta necessidade dela aprender. Segundo a Secretaria, era mais interessante que as professoras das classes especiais aprendessem.

Com relação à troca de informações com outros professores sobre o aluno com deficiência, apresentadas no Quadro 10 (dez), somente dois professores (P2 e P4) dizem não existir este intercâmbio. Os demais destacam a oportunidade de se sentar com seus pares e dialogar sobre o aluno, trocando informações e elaborando estratégias.

Importante ressaltar que ao estabelecer a inclusão como meta (Almeida, 2008, p.79), o professor precisa conhecer seu aluno e seu contexto, sabendo o que ele, mesmo com sua deficiência, pode oferecer em aula, de modo a explorar suas potencialidades, tornando-o parte integrante da atividade.

Os professores do Ensino Fundamental I usam horários de intervalo e momentos antes do início das aulas e depois. Para P7, que é professor do Ensino Fundamental II, a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), é o espaço mais aproveitado. Oportuno trazer as considerações de Coll, Marchesi e Palácios (2004, p.44), que dizem ser “muito difícil avançar no sentido das escolas inclusivas se os professores em seu conjunto, e não apenas os professores especialistas em educação especial, não adquirirem uma competência suficiente para ensinar todos os alunos”.

As escolas que possuem a Sala de Apoio Pedagógico Especializado (SAPE) também encontram esta facilidade de poder conversar sobre o aluno, sanar algumas dúvidas e aproveitar a experiência do profissional especializado.

Vale lembrar que a acessibilidade não se refere apenas às mudanças na arquitetura da escola, portanto, ela deve se preparar pedagogicamente, com adaptações de seus currículos e preparação de seus profissionais, para a formação

de cidadãos críticos e reflexivos, ou seja, a busca para a realização deste diálogo entre os pares é indispensável para um processo inclusivo eficiente.

#### Quadro 10. Categoria 8 – Troca de informação com outros professores

P1	"Sim, principalmente, assim, na parte emocional". "E assim, tudo que acontece, a gente tá sempre conversando".
P2	"Também não. Nenhuma".
P3	"Sim, muito. Ela também acompanha, é às vezes ela é, por exemplo, a gente tá fazendo alguma atividade se o Tito dispersa ela também ajuda trazer ele pra atividade novamente, então a gente sempre tá conversando, sempre".
P4	"Assim, depende, depende da professora né. Tem professoras que tem condições da gente é... estabelecer um diálogo né, tem professoras que se sentem totalmente despreparadas pra tá com aquele aluno e aí fica complicado porque a professora já tá despreparada pra lidá com aquele tipo de situação, então não tenho muito o que dialogar com alguém que num, num se sente preparado e às vezes até nem tá tão a fim de, de trabalhá com esse tipo de situação.
P5	"Aqui acontece também. Comenta bastante, tenta, vê o que a gente pode conseguir em conjunto".
P6	"Sim, isso existe. Qual é a conduta do aluno, se ele é rebelde, se ele aceita, ah às vezes a professora tem experiências anteriores então ela passa informações pra gente".
P7	"Agora, dentro do HTPC, a gente tá sempre conversando sobre os alunos em geral".
P8	"Ah, existe. A gente troca muita informação. Muita entendeu, é, é, a gente observa né, elas ficam até observando".
P9	"Muito bacana. Existe sim". "A gente tá sempre junto".
P10	"Sim".

Legenda: P – Professor.

Fonte: O autor

O Quadro 11 (onze) aponta sugestões apresentadas pelos entrevistados a fim de auxiliar na melhoria da preparação de professores de Educação Física que tenham alunos com deficiência.

Além de maior união entre os profissionais (P2), melhor acessibilidade e recursos materiais (P4), a supervisão por um órgão superior (P5) foi a sugestão que me chamou a atenção. O objetivo é ter um especialista para saber como o professor está trabalhando e se o aluno está de fato incluído nas atividades.

Maior vivência prática na formação inicial é o que sugerem P8 e P10. Que parte do curso fosse em instituições que abrissem as portas para receber os alunos

da graduação, para que eles pudessem “aprender ao vivo com a pessoa portadora do problema”, como cita P10.

Mas grande parte das sugestões focalizou a realização de cursos de capacitação. Esta é opinião de 8 (oito) dos 10 (dez) entrevistados. Isto demonstra interesse do professor em buscar novos conhecimentos sobre as deficiências de seus alunos.

### Quadro 11. Categoria 9 – Sugestões dos professores

P1	“[...] cursos, assim, palestras que nessa diretoria que eu tô não acontece, mas na outra o que eu tive, foi uns 8 (oito) encontros. Foi bem legal. Foi pessoas também que estavam, que fizeram mestrado ou que estavam fazendo que tava trazendo as coisas pra gente”.
P2	“Acredito que trabalhar mais, assim, a união, né? Se todos trabalhassem mais em união aí você chegaria a uma, sei lá, uma conclusão melhor do que está sendo abordado ali pelo aluno, né?”.
P3	“Olha no caso de nós assim, que trabalha com rede pública, é eu acredito que deveria ter, num sei se é dado pela escola, por alguma instituição, um curso básico sabe, de algumas horas, pra gente podê assim sabê lhe dá com algumas situações né”.
P4	“Acho que a acessibilidade nas escolas é muito importante”. “Então acho que nada mais justo que capacitações né, [...]”. “[...] recurso material né, [...]”.
P5	“Ah, oferecê cursos, né”. “Vir saber como que o professor tá trabalhando. Se o professor tá conseguindo atingí os objetivos, se esse aluno realmente tá inserido ou se ele tá jogado”.
P6	“Ah, seriam cursos, tá. Ah, seria a gente recebê maiores orientações de como aconteceu o problema com o aluno, [...]”.
P7	“Ai, eu acho que alguns especialistas na deficiência deveriam nos passar informações específicas do que ajuda, [...]”.
P8	“Então eu acho assim, primeiro na faculdade tinha que ter uma vivência prática maior. Segundo, devia ter uma disponibilidade maior para os cursos”. “Uma acessibilidade maior. Que eles abrissem as portas dos locais que tem, entendeu esse tipo de trabalho pra gente tá vendo”.
P9	“A gente precisa de alguém especializado. E acho que um curso, [...]”. “É, eu não sei se de repente um professor de, com uma formação específica, assim como a gente tem o professor da sala de SAPE, [...]”.
P10	“Eu sugiro que, seja dentro das faculdades, que há essa condição, que se faça um curso, uma parte do curso, vivenciando isso”. “[...] instituições específicas, que cuidam da deficiência física, mental, visual, pra que o professor possa aprender ao vivo, com a pessoa portadora do problema e a partir daí, com certeza vão surgir novas idéias, porque foi a partir daí que surgiu as nossas”.

Legenda: P – Professor.

Fonte: O autor

Os educadores apresentaram alguns pontos em comum no Quadro 12 (doze) sobre as considerações gerais feitas pelo professor. Foi o caso de P1 e P3 que apontam a importância dos alunos com deficiência estarem inseridos no mesmo contexto e ambiente dos outros alunos, podendo assim, se espelhar e apresentar melhorias no desenvolvimento, pois sabe-se que os mesmos podem aprender com alunos mais competentes, e da mesma forma, ensinar (Mendes 2006). É o que alguns autores consideram como ensino colaborativo e aos pares.

Vale lembrar que para Mazzotta, (2008, p.165) “a inclusão é a convivência respeitosa de uns com os outros”. O mesmo autor destaca também, a importância de cada cidadão estar junto com os demais em todos os contextos da vida social.

#### **Quadro 12. Categoria 10 – Considerações gerais feitas pelo professor**

P1	“Porque a gente sabe até que ponto essas crianças vão. A gente sabe que tem uma hora que não vai mais. Isso aí, a gente sabe. A gente lê, depende do grau, entendeu, mas acho uma judiação também elas serem tiradas daqui, desse convívio aqui”.
P2	“Eu tenho numa outra escola que eu dou aula na parte da manhã, tem um deficiente físico, né? Que tem uma paralisia numa perna, né? E realmente esse daí, pra Educação Física é complicado você, até tá levando ele para uma quadra, porque condição para correr ele não tem. Agente não tem o que fazer com esse aluno”.
P3	“Então, ele estando com outros alunos, que já tenha né, desenvolva a fala e tal, então acredito que eles podem copiar né, vamos dizer assim, a princípio esse aluno”.
P4	“É, gostaria de destacar e ressaltar que a deficiência ela não é uma coisa, ela, assim como outros problemas ela, ela não é um problema só da escola né, então o que acontece muitos pais não tem condições de lidar com a deficiência do filho também né”.
P5	“Então é assim, a nossa atenção tem que ser dobrada, porque ao mesmo tempo que tem, um tem necessidade especial, todos eles estão precisando da sua atenção”.
P6	“Acho que a gente encontra muito problema com o caderante. Como você trabalha com caderante?”.
P7	“Eu acho que a gente tem uma dificuldade especialmente com a deficiência mental de baixo nível”.
P8	“[...] acho que a ausência do pai entendeu, é gritante né, eu acho que os pais não ajudam, não colaboram, então a gente tem muita dificuldade nisso, [...]”.
P9	“Então eu acho que a Educação Física pra deficientes tem que mudar assim como a Educação Física mesmo”.
P10	“[...] o relacionamento do professor com o aluno portador de necessidades especial é..., na minha opinião, ele é, ele vem de uma confiança”.

Legenda: P – Professor.

Fonte: O autor

Os professores P4, P7 e P8 apontam que a deficiência não é apenas um problema da escola e se queixam da ausência dos pais. A maior dificuldade para P7 é com os deficientes mentais, uma vez que os pais não assumem a deficiência de seus filhos e o processo por um diagnóstico torna-se muito demorado.

Observam-se ainda os dilemas vividos por P2 e P6 que não encontram soluções para trabalhar com seus alunos. P2 afirma que não tem o que fazer com seu aluno que tem uma paralisia na perna, enquanto P6 demonstra preocupação sobre como agir com um aluno cadeirante.

Os demais professores trazem outras considerações, tais como a dificuldade em dar atenção exclusiva ao seu aluno com deficiência, uma vez que todos os outros também precisam de sua atenção (P5), e a importância da confiança no relacionamento professor-aluno com deficiência (P10).

Por fim, destaca-se o comentário de P9, que chama a atenção para uma mudança necessária na Educação Física para alunos com deficiência. Este ponto é de extrema relevância para este trabalho. Esta área precisa se adequar aos requisitos necessários para a inclusão dos alunos com deficiência.

O professor deve buscar o conhecimento teórico para ter subsídios e executar a prática. Ele precisa investigar estratégias que tornem o aluno como parte integrante de sua aula, fazendo com que este momento tenha significância na vida de seu aluno. Proporcionar a acessibilidade com as adaptações nas regras, nos campos de jogo e nos materiais. E, por último, assumir uma posição ativa em prol da inclusão, pesquisando, estudando, aprofundando seus conhecimentos sem transferir uma responsabilidade que é dele a outrem. Sobre isto é necessário lembrar que:

a educação inclusiva supõe, sobretudo, uma mudança em nós, em nosso trabalho, nas estratégias que utilizamos no trabalho, nos objetos na sala de aula, no modo como organizo o espaço e o tempo em sala de aula (MACEDO, 2005, p.22).

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho surgiu de um questionamento do pesquisador relacionado à preparação do professor de Educação Física Escolar para receber o aluno com deficiência em suas aulas. O que fazer diante das dificuldades encontradas e de seu despreparo e insegurança?

Muitos estudos como Almeida (2008) e Chicón (2005), apontam a insegurança e o despreparo do professor diante de tal situação. Baseado nesta afirmação, o que este profissional tem feito para trabalhar de forma eficaz com este aluno?

Durante a realização da pesquisa de campo e levantamento do material teórico, buscaram-se dados que contribuíssem para a base deste estudo com informações pertinentes ao tema. Também foram consultados a legislação e documentos oficiais, tais como o Manual de Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens, também denominado CIDID-1, aprovado e publicado oficialmente pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e a Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF).

Com o objetivo de avaliar as condições de realização das aulas de Educação Física para alunos com deficiência física, mental, sensorial ou múltipla, em escolas regulares da Diretoria Norte 2, na rede estadual de ensino de São Paulo, o pesquisador foi a campo ouvir 10 (dez) profissionais da área acerca de suas percepções e vivências diante do processo de inclusão.

Um roteiro de entrevista foi previamente elaborado com o intuito de Identificar e analisar o conhecimento que o professor de Educação Física Escolar tem sobre as deficiências de seus alunos, discutir os recursos que vêm sendo buscados pelos professores para aprimoramento na área e conhecer as sugestões dos participantes para melhor preparação no atendimento destes alunos.

A partir deste roteiro, constatou-se que os professores não conhecem a definição correta de deficiência e se baseiam no senso comum para descrevê-la. Acredita-se que estes não tenham tido contato com a CIF ou a CIDID, documentos que apresentam definições usadas neste estudo. E apesar de apresentarem conhecimento dos tipos existentes, não possuem informações relativas à síndrome e seus comprometimentos.

Com relação às condições do professor e da escola para receberem o aluno com deficiência, os dados apontam insegurança e despreparo por parte do professor, a falta de recursos e material especializado, e a inexistência da acessibilidade necessária para a inclusão destes alunos. Entretanto, alguns professores relataram que suas escolas passam por reformas, visando à melhora no atendimento dos alunos com deficiência, abrangendo além de rampas, a instalação de elevadores.

Quanto à informação sobre a deficiência do aluno, a maioria dos entrevistados relatou que recebe da direção informação sobre o tipo de deficiência que ele possui, porém, este dado não vem acompanhado de maiores informações como as características, os comprometimentos e sugestões de como se trabalhar com este aluno. Vale lembrar que para incluir é necessário conhecer as limitações de cada um (Blascovi-Assis, 1997, p.34).

Destaca-se que os professores apresentaram quase o mesmo número de dificuldades e facilidades encontradas no processo de inclusão escolar. Entre as dificuldades estão o não desenvolvimento do aluno, a falta de concentração e socialização, as salas superlotadas e ausência de material especializado.

Estes dados remetem ao que foi constatado na pesquisa de Tozzo (2007, p. 37), que apontava como dificuldades para a implantação do processo inclusivo “as salas numerosas e repletas de alunos com distúrbios de conduta, apoio técnico e pedagógico insuficientes, desconhecimento sobre a identificação das necessidades educacionais especiais, [...]”.

Em contrapartida, a autonomia e a socialização, a ajuda de um estagiário, os recursos e o apoio administrativo, foram apresentados como alguns fatores facilitadores.

Os participantes do estudo foram questionados sobre quais seriam os requisitos necessários para um professor de educação Física Escolar incluir o aluno com deficiência em suas aulas. Além de boa vontade, carisma e paciência, eles indicaram o embasamento teórico, a preparação, a capacitação por meio de leituras e cursos de especialização, e o apoio profissional. Estes dados mostram que estes profissionais sabem quais recursos devem buscar para o aprimoramento na área e a importância de buscá-los.

Os professores apresentaram as estratégias utilizadas por eles em suas aulas para que seus alunos alcancem os objetivos propostos. Sensibilizar a classe e

elogiar com palavras o aluno com deficiência visual demonstra atitude de um profissional que se interessa e se preocupa em oferecer um melhor atendimento para seu aluno.

Entretanto, o ponto chave deste tópico é a mobilização de dois professores que visitaram instituições especializadas, e a partir daí, elaboraram instrumentos como bolas encapadas em papel alumínio e saco plástico, guizos para serem utilizados nos tornozelos dos alunos sem deficiência em jogos de queimada e os guizos presos em cordas. Importante ressaltar que existem professores que se movimentam em prol de uma Educação Física melhor para os alunos com deficiência, mesmo diante de muitas dificuldades. Professores que, em meio à adversidade, enxergam a oportunidade.

Ao serem questionados se recebiam algum tipo de suporte especializado da Secretaria Estadual de Educação, da Diretoria Norte 2 (dois) ou mesmo da escola, a resposta quase unânime foi negativa. Os professores relatam que há promessas de cursos de capacitação, mas que os mesmos não ocorrem. Dos entrevistados, 10% dizem que a escola faz o que pode, porém 90% afirmam que a Secretaria de Estado de Educação e Diretoria Regional de Ensino Norte 2 (dois) não oferecem nenhum tipo de suporte. Este dado é extremamente alarmante, pois se é fundamental que o professor se capacite, é responsabilidade destes órgãos subsidiar o profissional por meio de cursos, palestras e encontros informativos.

Outro ponto que deve ser lembrado é a importância da troca de informações entre os pares, pois quanto mais o professor conhecer seu aluno, melhor será o andamento de suas aulas, tanto para o aluno quanto para ele próprio. Por isso, é essencial que o conjunto dos professores adquira competência suficiente para ensinar seus alunos (Coll, Marchesi e Palácios, 2004, p.44). Nesta pesquisa, constatou-se que 80% dos entrevistados mantêm um diálogo com os outros professores de seu aluno, a fim de trocarem experiências e informações que poderão ser de grande utilidade.

Os sujeitos de pesquisa também apresentaram sugestões para a melhoria na preparação dos professores de Educação Física que tenha alunos com deficiência. Porém, diferente do esperado pelo pesquisador, as ações sugeridas referem-se mais à realização de cursos do que às atividades realizadas com sucesso por eles durante as aulas. Apenas dois relataram atividades já citadas com guizo e bola encapada, mas não neste momento.

Os cursos são fundamentais, mas é também necessário que o professor olhe pra si e busque respostas para desenvolver ações e atividades que incluam o aluno nas aulas, tornando-o participante.

Sobre as considerações gerais feitas pelos professores, destaca-se a importância dada por estes profissionais à inclusão em ambientes com alunos sem deficiência. Suas colocações sobre o relacionamento com a família para um diálogo demonstram preocupações sobre este tema. Eles apontam que a ausência dos pais e o fato deles não assumirem a deficiência de seu filho, dificulta a ação inclusiva. Ponto que não deve ser ignorado é o depoimento de dois professores que não sabem o que fazer com seu aluno. E, por fim, um participante que clama por mudança na Educação Física para alunos com deficiência.

Diante deste quadro, evidencia-se que as condições de realização das aulas de Educação Física para alunos com deficiência em escolas regulares da rede estadual devem ser melhoradas. A começar pela formação inicial, na qual este tema deve ser melhor abordado e apresentado com atividades práticas, como sugerido pelos entrevistados. Uma sugestão deste pesquisador é incluir no estágio obrigatório momentos em instituições especializadas e escolas inclusivas.

Com relação ao estágio, o futuro professor teria em sua bagagem uma experiência prévia sobre o tema. Estar em contato e vivenciar situações do dia a dia de profissionais que trabalham com estes alunos, quer seja na instituição especializada ou na escola, pode romper a barreira do desconhecido e ser um fator facilitador para uma efetiva prática inclusiva deste profissional.

Como assinalado, o professor precisa fortalecer o seu conhecimento por meio de cursos de capacitação, participação em palestras, leituras de livros e artigos que abordem o tema e visitas a instituições que lhe abram as portas para a vivência prática ou observação. Deve buscar mais recursos, como materiais adaptados, trocar mais informações e estratégias com outros professores da área e professores especialistas, a fim de concretizar experiências que lhe proporcione êxito na realização de suas aulas. Ele não deve transferir a responsabilidade por sua capacitação.

Por outro lado, é indispensável que a Secretaria Estadual de Educação, por intermédio da Diretoria de Ensino, ofereça ao professor subsídios para sua formação continuada. Cursos, palestras e encontros que tenham a teoria aliada à prática. Este foi o principal problema apontado pelos participantes da pesquisa. Muita teoria e

nada de prática. A ausência destes cursos foi uma constante nos depoimentos, resultando na busca pela internet e troca de experiências com outros professores.

Cabe aqui registrar para os órgãos competentes algumas recomendações extraídas do estudo de Gomes (2009, p.61), que contribuem para esta pesquisa, tais como: reduzir o número de alunos por turma ou disponibilizar um professor auxiliar, fornecer materiais especializados e oferecer cursos de capacitação e atualização.

Para este pesquisador, os professores precisam estudar a deficiência de seu aluno, capacitar-se com leituras científicas, procurar um apoio especializado mesmo que este seja fora da escola, buscar em sua Diretoria de Ensino professores que tenham alunos com deficiência, organizar encontros e explorar sua criatividade na confecção de materiais adaptados para a aula.

Pode-se concluir que os objetivos desta pesquisa foram alcançados, embora seja importante enfatizar que ela é apenas um começo, uma vez que este tema é bastante vasto. Espera-se que, no futuro, outros estudos possam contribuir para o aprofundamento deste.

## 8 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marcelo Silveira de. **Educação Física Escolar e a Inclusão de Alunos com Deficiências**. 2008. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2008.

AMIRALIAN, Maria Lúcia Toledo Moraes. **Desmistificando a inclusão**. São Paulo: Revista e Psicopedagogia. Vol. 22(67): 2005, p. 59-66.

BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade: a educação física na escola brasileira de 1o. e 2o. graus**. São Paulo: Movimento, 1991.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. **Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas**. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, São Paulo: 2002 I(I), p.73-81.

BLASCOVI-ASSIS, Silvana Maria. **Lazer e deficiência mental: o papel da família e da escola em uma proposta de educação pelo e para o lazer**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. 25. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Câmara dos Deputados. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990; Lei n. 8.242, de 12 de outubro de 1991. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm). Acesso em 11 de dezembro de 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024/61 de 20 de dezembro de 1961**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm). Acesso em 24 de janeiro de 2011.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 20 de dezembro de 1996. São Paulo: Brasil, 1998. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em 28 de novembro de 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.696, de 1 de setembro de 1998**. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. Diário Oficial da união. Brasília, 1998. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9696.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9696.htm). Acesso em 06 de setembro de 2010

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3298/99 de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a lei nº 7853/89 de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, 1999. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec3298.pdf>. Acesso em 02 de maio de 2010.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.** Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm). Acesso em 13 de junho de 2010.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm). Acesso em 13 de maio 2010.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 03/87.** Conselho Federal de Educação. Diário Oficial da União, 1987. Disponível em [http://www.confef.org.br/extra/juris/mostra\\_lei.asp?ID=8](http://www.confef.org.br/extra/juris/mostra_lei.asp?ID=8). Acesso em 02 de maio de 2010.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 1.793/94, publicada na Seção I do Diário Oficial da União nº 246 de 28 de dezembro de 1994.** Disponível em [http://www.mp.ba.gov.br/atuacao/cidadania/gedef/legislacao/portaria\\_1793\\_94.asp](http://www.mp.ba.gov.br/atuacao/cidadania/gedef/legislacao/portaria_1793_94.asp). Acesso em 02 de maio 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física.** Terceiro e Quarto ciclos do Ensino Fundamental: Objetivos gerais para o ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Formação continuada de professores.** In: REALI, Aline Maria; MIZUKAMI, Maria da Graça. Formação de professores: tendências atuais. São Carlos: EDUFSCAR, 1996.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico.** Porto Alegre: Mediação, 2008.

CHICON, José Francisco. **Inclusão na Educação Física Escolar: construindo caminhos.** 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CIDADE, Ruth Eugênia; FREITAS, Patrícia Silvestre. **Educação Física e Inclusão: Considerações para a prática pedagógica na escola.** Integração, v.14 – edição especial- Educação física Adaptada, 2002, p.27-30.

COLL, Cesar; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesus. **Desenvolvimento psicológico e educação.** Tradução Fátima Murad. 2.ed. 3.v. Porto Alegre: Artmed, 2004.

COUTO, Tatiana Cabral. **Formação pedagógica do professor de letras: retrato e possibilidades.** 2009. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2009.

CRESWELL, John. W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**/ John W. Creschwell; trad. Luciana de Oliveira da Rocha. 2 Ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUZ, Gilmar de Carvalho; FERREIRA, Júlio Romero. **Processo de formação continuada de professores de educação física em contexto educacional inclusivo**. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, São Paulo: v.19, n.2, p.163-180, abr./jun. 2005.

D'ANTINO, Maria Eloisa de Famá. **Deficiência e a mensagem reveladora da instituição especializada: dimensões imagética e textual**. São Paulo: Apostila elaborada com finalidade didática a partir da Tese (doutorado) Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. 2001, 272 p.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física Escolar: em busca da pluralidade**. São Paulo: Revista Paulista de Educação Física, 1996, Supl.2, p.40-42.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

\_\_\_\_\_. **Ensinar/Aprender educação física na escola: influências, tendências e possibilidades**. In: DARIDO, S.C.; MAITINO, E. M. (Org.). Pedagogia cidadã: cadernos de formação educação física. São Paulo: UNESP. 2004. 159 p. p. 19.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

EMÍLIO, Solange Aparecida. **Grupos e inclusão escolar: sobre laços, amarras e nós**. São Paulo: Paulus, 2008.

FERREIRA NETO, Amarílio. **A pedagogia no exército e na escola: a educação física brasileira (1880-1950)**. Aracruz, ES: FACHA, 1999.

FUSARI, José Cerchi. **A educação do educador em serviço: o treinamento de professores em questão**. Dissertação. PUC, São Paulo, 1988.

\_\_\_\_\_. **Formação contínua de educadores: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da secretaria municipal de educação de São Paulo**. Tese de doutoramento, FEUSP, 1997.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **A contribuição da pesquisa na formação docente**. In: REALI, Aline Maria; MIZUKAMI, Maria da Graça. Formação de professores: tendências atuais. São Carlos: EDUFSCAR, 1996.

GOMES, Ana Elizabeth Gondim. **Alunos com síndrome de down em escolas municipais de Barueri (SP): a inclusão escolar segundo seus professores**. 2009. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2009.

GOMES, Claudia; REY, Fernando Luis Gonzalez. **Inclusão escolar: representações compartilhadas de profissionais da educação acerca da inclusão escolar.** *Psicol. cienc. prof.*, set. 2007, Vol. 27, p.3, p.406-417. ISSN 1414-9893.

GORGATTI, Márcia Greguol. **Educação Física Escolar e inclusão: uma análise a partir do desenvolvimento motor e social de adolescentes com deficiência visual e das atitudes dos professores.** Tese (Doutorado) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **A. Pesquisa em educação: abordagem qualitativa.** São Paulo: EPU, 2003. 99 p.

MACEDO, Lino de. **Ensaio pedagógico: como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artmed, 2005.

MACHADO, Rosangela; PETROSKI, Edio Luiz. **A (des)Integração do aluno portados de deficiência na Rede Regular de Ensino de Florianópolis.** *Revista Brasileira de Ciências do Esporte.* Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 1050-1056, set. 1999.

MALDONADO, Daniel Teixeira; HYPOLITTO, Dinéia; LIMONGELLI, Ana Martins de Almeida. **Conhecimento dos professores de educação física sobre as abordagens da educação física escolar.** São Paulo: *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte.* 2008, p.13-19.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **A hora e a vez da educação inclusiva.** São Paulo: *Revista Nova Escola,* maio 2003, p.50-51.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Fundamentos de Educação Especial.** São Paulo: Pioneira, 1982.

\_\_\_\_\_. **Inclusão e Integração ou Chaves da Vida Humana.** In: III CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, *Diversidade na Educação: Desafio para o novo milênio.* Foz do Iguaçu, 4 a 7 de novembro, 1998.

\_\_\_\_\_. **Deficiência, educação escolar e necessidades especiais: reflexões sobre inclusão socioeducacional.** São Paulo: Editora Mackenzie, 2002.

\_\_\_\_\_. **Acessibilidade e a indignação por sua falta.** In: I Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência: *Acessibilidade: você também tem compromisso – Promovida por SEDH/CONADE e CORDE,* em Brasília, 12 -15 de maio de 2006.

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre inclusão com responsabilidade.** São Paulo: *Revista @mbienteeducação,* v.1, n.2, p.165-168. ago/dez. 2008,

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** *Revista Brasileira de Educação.* Anped/Autores Associados, São Paulo. V 11 n. 33 set/dez 2006 p. 387- 405.

MINAYO, Maria Célia de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 22ª edição, 1994.

MUNSTER, Mey de Abreu Van; ALMEIDA, José Julio Gavião de. **Atividade Física e Deficiência Visual.** Em: Gorgatti, Marcia; Costa, Roberto. Atividade Física Adaptada. Qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais. Barueri, SP: Manole, 2005.

NEIRA, Marcos Garcia. **Entrevista sobre o papel da Educação Física nas escolas.** Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/educacao-fisica/fundamentos/vez-formar-atletas-analisar-cultura-corporal-487620.shtml>. Acesso em 29 de abril de 2010.

NÓVOA, Antonio. **O Professor Reflexivo.** Entrevista para o programa “Salto para o Futuro da TV Brasil, realizada em 13 de setembro de 2001. Disponível em [http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio\\_novoa.htm](http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm). Acesso em 27 de abril de 2010.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores e profissão docente.** In: OS PROFESSORES e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.9-14.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e desvantagens (Handicaps): um manual de classificação das conseqüências das doenças.** Lisboa: Secretaria Nacional de Reabilitação, 1989.

\_\_\_\_\_. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde.** Tradução e revisão Amélia Leitão. Lisboa, 2004.

PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne. **Formando professores profissionais: três conjuntos de questões.** In: PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne. Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências? Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. 2ª.ed.rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1999.

SÃO PAULO. **Deliberação CEE nº 68/2007.** Conselho Estadual de Educação de São Paulo. Disponível em [http://www.ceesp.sp.gov.br/Deliberacoes/de\\_68\\_07.htm](http://www.ceesp.sp.gov.br/Deliberacoes/de_68_07.htm). Acesso em 02 de maio de 2010.

STAINBACK, Susan. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

TOZZO, Cristiane Regina. **Elementos Necessários à Atuação de Professores de 1ª à 4ª Série Atuando em Escolas Municipais Inclusivas.** Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2007.

TURATO, Egberto Ribeiro. **Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa.** Revista Saúde Pública, v.39, n.3, p. 507 – 14, São Paulo, 2005.

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE. **Apresentação de trabalhos acadêmicos : guia para alunos da Universidade Presbiteriana Mackenzie /** Universidade Presbiteriana Mackenzie. – 4. ed. – São Paulo : Ed. Mackenzie, 2006.

VANDERCOOK, Terry; FLEETHAN, Diane; SINCLAIR, Sharon; TETLIE, Rebecca Rice. **Cath, Jess, Jules and Ames... A story of friendship.** Impact, 1988, p.18 – 19.

WINNICK, Joseph. (Ed) **Introdução à Educação Física e Esportes Adaptados.** In: WINNICK, Joseph. Educação Física e Esportes Adaptados. Trad. Fernando Augusto Lopes. Barueri (SP): Manole, 2004, p. 3 – 19.

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas.** In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura; NETO, Alexandre Shigunov. São Paulo: Cortez, 2004.

**ANEXOS**

**ANEXO 1**

**CARTAS DE INFORMAÇÃO E TERMOS DE CONSENTIMENTO**

## CARTA DE INFORMAÇÃO À INSTITUIÇÃO

O presente trabalho se propõe a conhecer como está acontecendo a Educação Física para alunos com deficiência física, mental, sensorial ou múltipla, em escola regular da rede estadual de ensino da zona norte da cidade de São Paulo. Os dados para este estudo serão coletados através de entrevistas semi-estruturadas a serem realizadas com professores de Educação Física, podendo ser gravada, desde que o(a) entrevistado(a) esteja de acordo. Este material será avaliado com total sigilo. Tanto a identificação do local como os nomes dos professores entrevistados serão mantidos em segredo. Por entender que este estudo tem uma relevância acadêmica, espera-se produzir mais conhecimento acerca do assunto pesquisado. Aos participantes, cabe o direito de se retirarem do estudo a qualquer momento, sem qualquer ônus. Os dados coletados serão utilizados na dissertação de Mestrado de Adriano Bareia Francisco, aluno do Programa de Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Quaisquer dúvidas que existirem, agora ou depois, poderão ser livremente esclarecidas, bastando entrar em contato conosco pelo telefone abaixo mencionado. De acordo com estes termos, favor assinar abaixo. Uma cópia ficará com a instituição e outra com os pesquisadores.

---

Adriano Bareia Francisco  
Telefone: (11) 9514-7251  
e-mail: drizao@uol.com.br

---

Prof. Dr. Marcos José da Silveira Mazzotta  
Universidade Presbiteriana Mackenzie  
Telefone (11) 2114-8707  
e-mail: marcos.mazzotta@mackenzie.br

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente instrumento, que atende às exigências legais, o(a) senhor(a) \_\_\_\_\_, responsável pela instituição, após leitura da CARTA DE INFORMAÇÃO À INSTITUIÇÃO, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e do explicado, firma seu **CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO** de concordância em participar da pesquisa proposta. Fica claro que o responsável pela instituição ou seu representante legal podem, a qualquer momento, retirar seu **CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO** e deixar de participar do estudo alvo da pesquisa e fica ciente que todo trabalho realizado torna-se informação confidencial, guardada por força do sigilo profissional.

São Paulo, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Representante legal da instituição

## CARTA DE INFORMAÇÃO AO SUJEITO DE PESQUISA

O presente trabalho se propõe a conhecer como está acontecendo a educação física para alunos com deficiência física, mental, sensorial ou múltipla, em escola regular da rede estadual de ensino da zona norte da cidade de São Paulo. Os dados para este estudo serão coletados através de entrevistas semi-estruturadas a serem realizadas com professores de Educação Física, podendo ser gravada, desde que o(a) entrevistado(a) esteja de acordo. Este material será avaliado com total sigilo. Tanto a identificação do local como os nomes dos professores entrevistados serão mantidos em segredo. Por entender que este estudo tem uma relevância acadêmica, espera-se produzir mais conhecimento acerca do assunto pesquisado. Cabe aos participantes o direito de se retirarem do estudo a qualquer momento, sem qualquer ônus. Os dados coletados serão utilizados na dissertação de Mestrado de Adriano Bareia Francisco, aluno do Programa de Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Quaisquer dúvidas que existirem, agora ou depois, poderão ser livremente esclarecidas, bastando entrar em contato conosco pelo telefone abaixo mencionado. De acordo com estes termos, favor assinar abaixo. Uma cópia ficará com o sujeito da pesquisa e outra com os pesquisadores.

---

Adriano Bareia Francisco  
Telefone: (11) 9514-7251  
e-mail: drizao@uol.com.br

---

Prof. Dr. Marcos José da Silveira Mazzotta  
Universidade Presbiteriana Mackenzie  
Telefone (11) 2114-8707  
e-mail: marcos.mazzotta@mackenzie.br

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente instrumento, que atende às exigências legais, o(a) senhor(a) \_\_\_\_\_, sujeito de pesquisa, após leitura da CARTA DE INFORMAÇÃO AO SUJEITO DE PESQUISA, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e do explicado, firma seu **CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO** de concordância em participar da pesquisa proposta. Fica claro que o sujeito de pesquisa ou seu representante legal podem, a qualquer momento, retirar seu **CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO** e deixar de participar do estudo alvo da pesquisa e fica ciente que todo trabalho realizado torna-se informação confidencial, guardada por força do sigilo profissional.

São Paulo, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do sujeito da pesquisa

## **ANEXO 2**

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA**

## ROTEIRO DE ENTREVISTA

### A - INFORMAÇÕES PRELIMINARES

1) Faculdade de origem

( ) pública

( ) privada

2) Sexo

( ) masculino

( ) feminino

Idade: \_\_\_\_\_ anos

3) Qual sua formação acadêmica?

( ) graduação. Concluída em \_\_\_\_\_.

( ) especialização. Concluída em \_\_\_\_\_.

( ) mestrado. Concluída em \_\_\_\_\_.

( ) doutorado. Concluída em \_\_\_\_\_.

4) Há quanto tempo atua na área de Educação Física Escolar?

( ) menos de 1 ano

( ) entre 1 e 5 anos

( ) entre 5 e 10 anos

( ) mais de 10 anos

5) Que tipo de deficiência possui seu aluno?

( ) física

( ) mental

( ) auditiva

( ) visual

( ) múltipla

6) Como obteve os conhecimentos sobre alunos com deficiência?

- curso de graduação
- cursos de extensão
- palestras
- curso de especialização
- mestrado
- doutorado
- leituras independentes
- outros

## **B – CONDIÇÕES DE REALIZAÇÃO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

1. Como você entende deficiência e sobre quais delas você tem informações?
2. Como você avalia suas condições para dar aulas de Educação Física para turmas que tenham alunos com deficiência, inclusive as condições de acessibilidade e recursos em sua escola?
3. Você tem informações sobre a(s) deficiência(s) de seus alunos? Que dificuldades e facilidades você tem encontrado para trabalhar com eles?
4. Que requisitos você considera necessários para um professor de Educação Física incluir um aluno com deficiência e que estratégias você utiliza para que estes alunos alcancem os objetivos de suas aulas?
5. Que tipo de suporte especializado você tem recebido de sua escola ou da secretaria estadual de educação?
6. Entre você e os demais professores há troca de informações sobre seus alunos com deficiência?

7. Gostaria que você desse sugestões para melhoria na preparação dos professores que tenham alunos com deficiência?

8. Que outros pontos sobre a Educação Física Escolar e o aluno com deficiência você gostaria de comentar?