

**FERNANDO CESAR DE CARVALHO MORAES**

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E O ALUNO COM  
DEFICIÊNCIA: UM ESTUDO DA PRÁTICA  
PEDAGÓGICA DE PROFESSORES**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO  
CAMPO GRANDE/MS**

**2010**

### **FICHA CATALOGRÁFICA**

Moraes, Fernando Cesar de Carvalho

Educação física escolar e o aluno com deficiência: um estudo da prática pedagógica de professores / Fernando Cesar de Carvalho Moraes - Campo Grande, MS: UFMS, 2010.

Orientadora: Alexandra Ayach Anache.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

1. Educação física. 2. Pessoa com deficiência. 3. Inclusão escolar. 4. Prática pedagógica. I. Anache, Alexandra Ayach. II. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. III. Título.

**FERNANDO CESAR DE CARVALHO MORAES**

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E O ALUNO COM  
DEFICIÊNCIA: UM ESTUDO DA PRÁTICA  
PEDAGÓGICA DE PROFESSORES**

Tese apresentada como exigência final para a obtenção do grau de Doutor em Educação à Comissão Julgadora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul sob a orientação da Professora Dra. Alexandra Ayach Anache.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO  
CAMPO GRANDE/MS  
2010**

## **COMISSÃO JULGADORA:**

---

Profa. Dra. Alexandra Ayach Anache (UFMS)  
(Orientadora)

---

Profa. Dra. Alda Maria do Nascimento Osório (UFMS)

---

Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório (UFMS)

---

Profa. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira (UFMS)

---

Prof. Dr. Jônatas de França Barros (UnB)

---

Profa. Dra. Rosângela Gavioli Prieto (USP)

*Aos queridos sobrinhos Amanda,  
Gabriel, Vinícius e João Fernando,  
por colorirem minha vida.*

## **AGRADECIMENTOS**

À Deus, energia da vida...

Aos amigos espirituais, pela proteção e orientações...

Aos amigos Luciano, Eva, Júnior, Maria e Cirilo, pelas buscas conjuntas de crescimento...

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS, cuja dedicação pessoal sustenta o programa...

Aos professores Alda, Antônio Osório, Jacira, Jônatas e Rosângela, por compartilharem seus saberes...

Ao Grupo de Pesquisa em Desenvolvimento Humano e Educação Especial pela parceria e ricas discussões acadêmicas...

À Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e ao Departamento de Educação Física, pela oportunidade do trabalho...

Ao amigo Finocchio, pelas buscas compartilhadas...

Ao Celso, meu irmão de coração, pela irmandade e cumplicidade nesta vida...

Ao Gilberto, meu irmão de coração, pela confiança e força emanada...

À minha família, pelo seu amor...

Ao meu pai Manoel, pelo seu exemplo e força...

Ao meu tio Hamilton, pelo seu carinho...

À Alexandra, pela sua sabedoria, dedicação, carinho e amizade para o seu orientando...

Às Anas, Lúcias e Joãos, pelas suas amizades...

*Não devemos permitir que alguém  
saia de nossa presença sem sentir-se  
melhor e mais feliz.*

Madre Teresa de Calcutá

## **RESUMO**

Os avanços sociais obtidos com o reconhecimento da necessidade de atendimento escolar para os diferentes segmentos da sociedade brasileira têm levado à discussões sobre o acesso da pessoa com deficiência às conquistas sociais e à elaboração de proposições educacionais para a educação desta. No âmbito escolar, os professores são conduzidos, pelo contexto social e legislação educacional, a adotarem de modo imediato uma postura não segregadora para que sua prática pedagógica seja capaz de atender a todas as pessoas matriculadas na escola de modo indiscriminado, o que possibilitaria a inclusão escolar da pessoa com deficiência. Nessa perspectiva, este estudo tem o objetivo de investigar as práticas pedagógicas de professores de Educação Física que ministram aulas no ensino fundamental para classes comuns com alunos com deficiência. Para tanto, realizou-se pesquisa do tipo etnográfica, utilizando como instrumentos de investigação a observação, a entrevista e a análise de documento. Os sujeitos e contextos investigados foram constituídos por quatro professores e quatro escolas da rede estadual de ensino no município de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Interpretando as informações contatou-se que a prática pedagógica desses professores, diante das classes comuns com alunos com deficiência, era realizada sob diferentes condições de formação profissional, capacitação, e acompanhamento e orientações pedagógicas da escola e órgãos oficiais. Nesse processo, a experiência profissional tinha presença significativa. A prática pedagógica desenvolvida era resultado do envolvimento pessoal do professor.

Palavras-chave: Educação física; Pessoa com deficiência; Inclusão escolar; Prática pedagógica.

## **ABSTRACT**

The social advances achieved with the recognition of the need for school attendance for the various segments of Brazilian society have led to discussions about access for people with disabilities to social achievements and to the development of educational propositions for their education. Within the school teachers are driven by social and educational legislation in order to adopt an immediate non segregating position to be able to assist all the people enrolled in school in an indiscriminating manner, which would allow for the school inclusion of the individual with disabilities. In this perspective this study was to investigate the pedagogical practices of physical education teachers who teach students with disabilities in ordinary classes of elementary school. We conducted an ethnographic research, using research tools such as observation, interview and document analysis. The subjects and contexts investigated consisted of four teachers and four state schools in the in the city of Campo Grande, State of Mato Grosso do Sul, Brazil. Interpreting the information, it was observed that, the pedagogical practice of teachers in the face of ordinary classes with students with disabilities, was conducted under various conditions of professional education, training, supervising and teaching approaches by the school agencies. In this process, experience had a significant presence. The pedagogical practice developed results was the personal involvement of the teacher.

**Keywords:** Physical education; Person with deficiency; School inclusion; Pedagogical practice.

## **LISTA DE QUADRO**

|                                                                           |     |
|---------------------------------------------------------------------------|-----|
| QUADRO 1 - Desenvolvimento do estudo de campo.....                        | 38  |
| QUADRO 2 - Constituição das classes e alunos matriculados.....            | 133 |
| QUADRO 3 - Formação profissional e tempo de experiência profissional..... | 144 |
| QUADRO 4 - Estrutura dos planejamentos de ensino.....                     | 164 |
| QUADRO 5 - Conteúdo dos planejamentos de ensino.....                      | 165 |

## **LISTA DE TABELAS**

|                                                                                                                                     |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| TABELA 1 - Número de matrícula por etapa e modalidade de ensino - Rede Estadual de Ensino 2008 - município de Campo Grande, MS..... | 127 |
| TABELA 2 - Número de matrícula por etapa e modalidade de ensino - Rede Estadual de Ensino 2008 - lócus de investigação.....         | 127 |

## LISTA DE SIGLAS

|         |                                                                             |
|---------|-----------------------------------------------------------------------------|
| AAHPERD | - American Association for Health, Physical Education, Recreation and Dance |
| AMA     | - Atividade Motora Adaptada                                                 |
| APAES   | - Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais                             |
| CAPES   | - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior               |
| CEB     | - Câmara de Educação Básica                                                 |
| CFE     | - Conselho Federal de Educação                                              |
| CNE     | - Conselho Nacional de Educação                                             |
| COCESP  | - Coordenadoria do Comitê da Cultura e Esporte Escolar                      |
| COESP   | - Coordenadoria de Educação Especial                                        |
| COI     | - Comitê Olímpico Internacional                                             |
| DA      | - Deficiência auditiva                                                      |
| DM      | - Deficiência mental                                                        |
| EF      | - Educação Física                                                           |
| EFA     | - Educação Física Adaptada                                                  |
| IES     | - Instituição de Ensino Superior                                            |
| JOERE   | - Jogos Escolares da Rede Estadual de Ensino Mato Grosso do Sul             |
| JOMIRE  | - Jogos Mirins da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul             |
| LDB     | - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                            |
| MEC     | - Ministério da Educação                                                    |
| MS      | - Mato Grosso do Sul                                                        |
| NEEs    | - Necessidades educativas especiais                                         |
| NUESP   | - Núcleo de Educação Especial                                               |
| ONU     | - Organização das Nações Unidas                                             |
| PCN     | - Parâmetros Curriculares Nacionais                                         |
| PNE     | - Portador de necessidades especiais                                        |
| SEESP   | - Secretaria de Educação Especial                                           |
| SOBAMA  | - Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada                         |
| UNESCO  | - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura          |

## SUMÁRIO

|                                                                                                                           |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| RESUMO.....                                                                                                               | 6          |
| ABSTRACT.....                                                                                                             | 7          |
| <b>1 INTRODUÇÃO.....</b>                                                                                                  | <b>12</b>  |
| 1.1 APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA.....                                                                                         | 18         |
| 1.2 JUSTIFICATIVA.....                                                                                                    | 26         |
| <b>2 O CAMINHO DA PESQUISA.....</b>                                                                                       | <b>31</b>  |
| 2.1 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES.....                                                                                          | 46         |
| <b>CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....</b>                                                                        | <b>52</b>  |
| 1.1 ESPECIFICIDADE DO COMPONENTE CURRICULAR.....                                                                          | 56         |
| 1.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....                                                                          | 66         |
| <b>CAPÍTULO II - A INCLUSÃO ESCOLAR DA PESSOA COM<br/>DEFICIÊNCIA.....</b>                                                | <b>80</b>  |
| 2.1 EDUCAÇÃO FÍSICA E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA.....                                                                       | 89         |
| 2.2 EDUCAÇÃO FÍSICA E O ESPORTE.....                                                                                      | 101        |
| 2.3 A EDUCAÇÃO FÍSICA E A INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM<br>DEFICIÊNCIA.....                                               | 110        |
| <b>CAPÍTULO III - EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E O ALUNO COM<br/>DEFICIÊNCIA: A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE<br/>PROFESSORES.....</b> | <b>121</b> |
| 3.1 O CENÁRIO.....                                                                                                        | 122        |
| 3.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO<br>FÍSICA.....                                                          | 152        |
| <b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                                                        | <b>181</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                                                                   | <b>190</b> |
| <b>APÊNDICE.....</b>                                                                                                      | <b>206</b> |

# 1 INTRODUÇÃO

Os avanços sociais obtidos com o reconhecimento da necessidade de atendimento escolar para os diferentes segmentos da sociedade brasileira têm levado, entre outros, à elaboração de proposições educacionais para a pessoa com deficiência<sup>1</sup>. Em tempo, entende-se pessoa com deficiência “[...] aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (BRASIL, 2008c, p. 15).

A presença da pessoa com deficiência tornou-se significativamente visível no meio social, conduzindo a discussões sobre as limitações e discriminações ao acesso dela às conquistas sociais. Como parte do resultado dessas discussões, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) faz destaque à educação para os “educandos portadores de necessidades especiais”, atribuindo ao Estado o dever de fomentar ações que possibilitem tal educação, preferencialmente na rede regular de ensino ou em instituições que prestam serviços especializados, quando não for possível a integração destes nas classes comuns.

A educação da pessoa com deficiência, bem como o modo de se perceber, conceber e de agir diante dela, depende da organização social decorrente da sua base material, com suas relações de produção, como também do avanço do conhecimento, das crenças, dos valores e das ideologias apreendidas pelo homem em sua evolução histórica, resultando daí as diversas formas de tratamento dadas à mesma pela sociedade nas diferentes épocas e lugares.

A partir do início de 1990, principalmente após a formulação da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), ações têm sido desencadeadas para a pessoa com deficiência a favor dos direitos humanos e inclusão social, entre as quais o direito ao acesso à educação escolar (GÓES; LAPLANE, 2004).

---

<sup>1</sup> Do mesmo modo que Carmo (2006), cientes da diversidade de termos que têm sido utilizados para designar os “deficientes”, optamos neste estudo por utilizar o termo “pessoa com deficiência” ou “aluno com deficiência”. Entretanto, nos momentos em que o texto estudado utiliza outro termo que não estes, manteremos a originalidade.

No Brasil, o discurso oficial tem procurado evidenciar isto, entre outros, em documentos como a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (BRASIL, 1993), a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) e, na atualidade, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008c).

Estudos na área de educação têm investigado os processos educacionais de crianças com deficiência nas classes especializadas e comuns, o papel do Estado e das demais instituições educacionais, os impactos e as consequências das políticas educacionais de escolarização dessas crianças. O conjunto desses estudos, em processo de expansão, tem enfatizado diversas problemáticas, como as práticas segregadas e inclusivas, a formação de professores, os processos de intervenção pedagógica e a adaptação metodológica para as necessidades educacionais decorrentes de deficiências, a educação para o trabalho e a transformação das representações, dos comportamentos e das atitudes em relação à pessoa com deficiência.

Dentre as perspectivas para o atendimento educacional nas proposições atuais, o movimento da inclusão escolar tem remetido à instituição escola o desafio de se organizar para atender a todos os alunos indistintamente, superando a pressuposição de que eles devem ajustar-se aos padrões de normalidade, utilizados por vezes como referencial para o ensino. Depreende-se desse movimento que as escolas elaborem os seus projetos pedagógicos na perspectiva da escola inclusiva.

Em sua indicação de proposta para dispor sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, o Conselho Estadual de Educação considerou que se deve “[...] assegurar efetivamente o acesso e a participação de todos às oportunidades disponíveis no processo social, seja no trabalho, na saúde, na educação e em outros espaços de defesa de direitos” (MATO GROSSO DO SUL, 2005b, p. 03). Esse processo seria permeado pelo princípio filosófico da inclusão, e para constituir uma sociedade inclusiva, norteadas pela solidariedade, respeito e valorização à diversidade preconiza que

[...] é fundamental que se proporcione uma identidade pessoal e social à pessoa com deficiência, valorizando aquilo que ela tem, seu potencial, sua diferença, o que gerará um sentimento de ser integrante do todo social, de pertencimento, de ser respeitado “por” e “em” sua diferença. (MATO GROSSO DO SUL, 2005b, p. 3).

Na perspectiva dessa construção social, tem-se que a escola inclusiva é entendida como um espaço que garante, de forma efetiva, o atendimento escolar a cada aluno, reconhecendo e respeitando a diversidade que constitui o corpo discente, respondendo às peculiaridades das necessidades de aprendizagem deste.

A perspectiva de inclusão social e a implementação de ações para garantir o acesso, ingresso e permanência das pessoas nas escolas têm recomendações apresentadas na Declaração Mundial de Educação Para Todos (Jomtiem/Tailândia, 1990) e na Declaração de Salamanca, originada de conferência ocorrida no respectivo local (UNESCO, 1994).

Assim, têm-se discutido a possibilidade de a escola atender a todos sem discriminar ou excluir a pessoa em função de sua diferença, o que não significa torná-la uma pessoa normal, mas que sejam oferecidas a ela condições de vida similares às demais. Portanto, é imprescindível ensiná-la a conviver com sua deficiência, beneficiando-se das ofertas e das oportunidades existentes na sociedade em que vive (JANNUZZI, 2004b).

Além das questões relativas à educação formal, o direito de acesso das pessoas com deficiência a outras práticas sociais, como as desportivas formais ou não formais, é assegurado no Brasil desde 1988 pela Constituição Federal. A Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994) reforçou o referido direito, mediante preparação delas para participarem ativamente do mundo social, cultural, dos desportos e do trabalho, bem como a participação nas atividades de Educação Física, práticas desportivas, atividades cívicas e sociais escolares.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008c) indica a necessidade de se promover uma reestruturação das escolas de ensino regular e da educação especial. Considerando a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), esse documento faz referência ao combate das atitudes discriminatórias, de modo que todas as crianças devem ser acomodadas na escola, independentemente das suas condições.

Com base nessa conjectura, a Educação Física, como área de conhecimento e prática pedagógica escolar, não pode negligenciar a educação para todas as pessoas.

Além das proposições dos documentos oficiais, existem os direitos sociais das pessoas com deficiência de terem acesso às práticas relativas à Educação Física, quer sejam no âmbito da Educação Física escolar, da prática do esporte, da ocupação do tempo livre (lazer) ou da apropriação do saber.

Particularmente à Educação Física, pesquisadores da área, como Rodrigues (1999; 2006a) e Neto (2004) veem possibilidades adaptativas e interativas em todos os níveis de comprometimentos e deficiências, nos quais a quantidade e a qualidade de experiências humanas relativas ao movimento corporal são significativas para o desenvolvimento.

Considera Neto (2004) que, se é certo que na primeira idade o desenvolvimento se processa a partir de uma estimulação mais casual, explicado como parte de um processo maturacional que resulta da imitação, tentativa e erro e liberdade de movimento, também é verdade que, em relação ao desenvolvimento motor, quando os indivíduos são expostos a uma estimulação organizada, cujas circunstâncias sejam apropriadamente encorajadoras, os elementos como suas capacidades e habilidades motoras tendem a se desenvolver para além do que normalmente se espera.

Tremea e Beltrame (2003; 2005), ao pesquisarem os processos de desenvolvimento e inclusão de crianças com deficiências no contexto escolar, assinalaram que, por meio da interação com o mundo, estas podem alterar o curso de suas dificuldades e, conseqüentemente, acelerar o seu desenvolvimento.

Do mesmo modo, os estudos de Chicon (2004; 2005) com alunos com deficiência nas aulas de Educação Física têm indicado as ricas possibilidades educacionais dessa prática na perspectiva de alterar as condições e circunstâncias que levam essas crianças à exclusão social. Os alunos com deficiência, que participaram de aulas de Educação Física do ensino fundamental em um contexto inclusivo, tiveram oportunidades de ampliar suas experiências corporais e culturais, contexto em que se podem ampliar as experiências de aprendizagem desses e dos demais alunos.

A mediação pedagógica do professor, na perspectiva da inclusão escolar, torna-se um elemento-chave para desencadear um processo facilitador da interação entre os alunos da escola, contribuindo para a remoção de barreiras relacionais nesse ambiente e na comunidade (CHICON, 2005).

Para Duarte (2005), a Educação Física poderia ser o elemento indutor do sentimento ou da percepção de o aluno com deficiência estar incluído na escola, bem como a presença dele na classe comum pode contribuir para a reflexão da prática pedagógica dos professores de Educação Física, inclusive resgatando atitudes reflexivas esquecidas por muitos deles.

Também Araújo, Almeida e Silva (2004) consideram que a área de Educação Física tem papel fundamental na construção de um novo olhar na direção das pessoas com deficiência. A prática a ser desencadeada pode levar em consideração não somente as limitações dos participantes, mas suas potencialidades, propiciando uma participação efetiva nas atividades desenvolvidas. O foco de atenção seria a pessoa e não a parte do corpo em que se manifestassem as seqüelas da deficiência. A ação consciente do professor pode ser desenvolvida em um processo contínuo de superação pedagógica, com a inserção da sua ação no projeto coletivo de escola.

Estudo desenvolvido por Ferreira (2003) com alunos com deficiência que freqüentavam aulas de Educação Física de classes comuns da educação infantil e do ensino fundamental verificou que esses participavam das atividades de aula conforme suas possibilidades, mostrando-se receptivos e cooperativos nos trabalhos propostos, sem solicitação de dispensa dessas.

A participação dos alunos na escola, especificamente nas aulas de Educação Física, independentemente do seu talento ou deficiência, de modo geral, revertia-se em benefícios para todos. Para Ferreira (2003) todos os alunos, sem distinção, podem se beneficiar dessas experiências educacionais e, particularmente os alunos com deficiência quando em ambientes inclusivos, podem apresentar melhor desempenho no âmbito educacional, social e ocupacional. Essa situação escolar beneficia os professores, de modo a coparticiparem na transformação escolar e aprimorarem suas habilidades profissionais.

Sobre a Educação Física institucionalizada, na contemporaneidade existe um relativo consenso da necessidade de professores dessa área de conhecimento atenderem as pessoas com deficiência, quer na perspectiva da educação ou da reabilitação. A prática da Educação Física tem sido organizada para elas em contextos como escolas comuns e especializadas, institutos de reabilitação, clubes, academias, espaços comunitários de lazer e de prática esportiva.

Em nosso contato profissional com os professores atuantes na Educação Especial encontramos manifestações sobre a importância e necessidade da Educação

Física no ambiente educacional, com uma diversidade de justificativas, como: ocupação saudável do tempo da pessoa com deficiência; amenização do seu comprometimento ou das dificuldades pelas quais passa; reabilitação; atividade tranquilizadora; atividade interdisciplinar; fator desencadeador de desenvolvimento; e, recentemente, a justificativa referente às necessidades de inclusão escolar.

Consideramos que, mesmo com possíveis limitações relativas à deficiência de ordem física, mental, sensorial ou múltipla, essas pessoas podem e devem ter acesso a uma Educação Física que vislumbre o desenvolvimento de potencialidades humanas.

Isso nos conduz a problematizar as práticas pedagógicas que têm sido desenvolvidas pelo professor de Educação Física em relação à pessoa com deficiência na classe comum.

Consideramos a prática pedagógica nesse contexto, um conjunto de ações que envolvem a intervenção pedagógica do professor no trabalho escolar, dando materialidade ao processo de ensinar e aprender.

Ao fazer referência à educação de alunos com necessidades educacionais especiais, relacionadas à deficiência ou outros, o Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul dispondo quanto à caracterização da escola, indica que a educação escolar será feita em escolas de ensino regular, podendo estas ser comuns ou especiais (MATO GROSSO DO SUL, 2005a).

Sem a pretensão de apresentar uma discussão terminológica ou técnica sobre a expressão escola regular, entendemos que o uso desta não significa considerar que as escolas ou classes especiais não sejam regulares, desde que legalmente autorizadas pelos órgãos normativos dos sistemas de ensino (GLAT, 2007).

Para desenvolver este estudo, nesse sentido circunscrevemos o espaço de intervenção pedagógica no âmbito de classe comum. Para tanto, nos referindo a esse lócus ao longo deste texto, utilizamos os termos escola de ensino comum, classe comum, escola comum ou escola regular, como contexto escolar que diferencia das escolas ou classes especiais.

## 1.1 APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA

Dentro do paradigma da aptidão física e saúde, não causa surpresa constatar que a Educação Física possa ter relegado para segundo plano as pessoas com deficiência, que, por suas próprias características, abalam o modelo de corpo saudável. Nosso contato com o contexto educacional encontra indícios de que o atendimento a esses sujeitos parece ter se configurado mais pelo assistencialismo e filantropia do que pelo reconhecimento dos seus direitos sociais.

A prática pedagógica dos professores de Educação Física tem se referenciado, de modo significativo, nos princípios do homem saudável, belo, forte e habilidoso, orientando-se comumente por um modelo mecanicista, buscando a perfeição dos gestos, em detrimento das outras possibilidades de manifestações da pessoa com deficiência.

Com isso pode-se estabelecer então uma prática na qual a atividade corporal é utilizada para o preenchimento de falhas evolutivas (de constituição ou desenvolvimento), ou para reabilitação, por meio do condicionamento das capacidades físicas, cujo corpo e seus movimentos constituem a representação funcional que se modela dentro de padrões de normalidade socialmente estabelecidos.

Os referenciais de desenvolvimento e aprendizagem, frequentemente utilizados pela área de Educação Física no ensino comum, em sua maioria, estão associados à produtividade e, quase sempre, à esportiva. Essa prática, especificamente quanto ao esporte adaptado ou paradesporto, produz elementos de satisfação, realização e superação humana, do mesmo modo gera também contradições e reproduções de modelos do esporte formal (CARMO, 1991; CHICON, 2005; 2008).

É importante compreender que as contradições estão presentes nesse contexto, revelando muitas vezes que a oferta de atendimento educacional para essas pessoas pode acarretar ações discordantes com características e necessidades das pessoas com deficiência. Tais dissonâncias caracterizam a complexidade da Educação Física no âmbito da educação dessas pessoas.

Conforme Silva, Seabra Júnior e Araújo (2008), as discussões sobre as orientações legais (LDB de 1996), Parâmetros Curriculares Nacionais (PNC),

Educação Física Adaptada (EFA) e inclusão escolar têm sido realizadas presentemente, possibilitando ampla reflexão sobre essas questões e aumento de publicações e propostas pedagógicas. Contudo, especificamente em relação à Educação Física, o resultado dessas discussões não tem se refletido em mudanças qualitativas na prática diária e ação do profissional.

Para os autores, comumente se observa uma Educação Física “[...] pautada exclusivamente na aptidão física e no desempenho, mantendo como enfoque principal aprimorar capacidades físicas e desenvolver habilidades esportivas” (SILVA; SEABRA JÚNIOR; ARAÚJO, 2008, p. 108).

Parece que o discurso e o diálogo existentes entre escola, professores e Educação Física, que por vezes dão sinais de serem progressistas, transformadores, de acordo com Silva, Seabra Júnior e Araújo (2008), ainda não foram absorvidos em sua prática. Para os autores, a busca da compreensão e a superação das questões que se colocam no âmbito da escola e da Educação Física passam pela necessidade de se (re)conhecer e (re)considerar o valor que o corpo e movimento têm em suas diferentes dimensões, no processo de ensino e aprendizagem que se constrói.

Um estudo de Werner (1997) concluiu que a formação do profissional de Educação Física que atua com a pessoa com deficiência privilegiava um código icônico de padrões normativos. Esta era submetida a modelos sociais cuja prática da Educação Física servia para melhorar e compensar as falhas do corpo instrumental por meio do treinamento das capacidades e habilidades motoras.

Desse modo, adotava-se a lógica de um corpo produtor de energia e a Educação Física buscava preencher falhas produtivas, treinando capacidades e habilidades, privilegiando a aprendizagem técnica e o desempenho ao máximo. Essa postura desconsiderava a singularidade da pessoa com deficiência, um ser múltiplo na sua diferença e com inúmeras possibilidades de expressão, com um corpo produtor de informações, como potência ativa que implica também a criação, a descoberta e o desenvolvimento humano.

A visão higienista objetivou melhorar o corpo para cumprir funções estabelecidas socialmente (BETTI, 1991; BRACHT, 1992; SOARES et al., 1993; BRACHT et al., 2003; DARIDO, 2003). Assumindo essa concepção, a Educação Física adquiriu um caráter utilitário e conservador visando à construção de corpos saudáveis, dóceis e também disciplinados. Em que pese essa compreensão, consideramos que existe também a possibilidade do reconhecimento e caracterização

das diferenças humanas, sendo admissível uma perspectiva na ação dos professores de Educação Física voltada para a pessoa com deficiência, cuja intervenção pedagógica esteja comprometida com a produção de novas visões de corpos e novas subjetividades, onde o desenvolvimento e aprendizagem sejam abordados na perspectiva de potencialidade humana, reconhecendo limitações orgânicas e funcionais.

O problema da inclusão de crianças com deficiência na Educação Física brasileira é muito sério e tem sua configuração presente desde sua origem, ligada a questões vigentes em cada período da história, concluem Falkenbach, Werle e Drexler (2007).

Indispensável para o processo de desenvolvimento do país, a Educação Física procurou formar indivíduos fortes e saudáveis, no final do século XIX e início do século XX, deixando de lado os corpos doentes, colocam Bracht et al. (2003).

Gimenez (2006) ressalta que uma tendência das disciplinas que abordam temas relativos à intervenção com as pessoas com deficiência é atribuir muita ênfase à etiologia do problema, descuidando, muitas vezes, da caracterização e das implicações de cada problema no processo de inclusão delas. A dicotomia corporeamente prevalecente na Educação Física impõe forte restrição ao estabelecimento de proposições de intervenção em alguns campos de atuação, e particularmente contribui para dificultar o aprimoramento de propostas pedagógicas para a área.

Os padrões de referência adotados na educação das pessoas, em qualquer época, têm uma importância assinalável, portanto crucial para a compreensão do fenômeno. Nesse ínterim, um desafio que pode se apresentar é a realização de práticas pedagógicas para os alunos com deficiência, em um contexto marcado por referenciais de aptidão e desempenho.

Analisando aspectos relativos à inclusão e exclusão escolar, Chicon (2008) revela marcas no caminho percorrido pela Educação Física que indicam que os alunos com deficiência foram historicamente excluídos do processo de ensino e aprendizagem.

Entendemos que na prática do professor de Educação Física deve haver o reconhecimento de todos os aspectos de desenvolvimento do ser, e é fundamental a construção de propostas pedagógicas nesse sentido, com conteúdos e metodologias educacionais comprometidas com o princípio da diversidade e singularidades

humanas. A apropriação dos conhecimentos transmitidos na escola deve ser garantia estendida a todos.

Para que a aprendizagem aconteça é necessário que as condições que a influenciam sejam conhecidas dos profissionais que estão envolvidos no processo, o que implica o reconhecimento das especificidades e possibilidades de cada pessoa, a partir do que algumas indagações podem surgir: qual o conhecimento que o professor de Educação Física tem sobre as características e o desenvolvimento da pessoa com deficiência? Trata-a na perspectiva de deficiência, desvio ou anormalidade?

A legislação atual (BRASIL, 1996; 2003), ao se referir à Educação Física na Educação Básica, traz um significativo avanço para a área, atribuindo-lhe o *status* de componente curricular, superando o conceito anterior, quando era vista como uma atividade. A Educação Física constitui, então, uma área de conhecimento com um conjunto de saberes configurados a ser transmitido e tematizado no ambiente escolar, suplantando o entendimento de ela constituir apenas um rol de atividades, e compreendendo-a como componente do currículo escolar a transmitir conhecimentos, que devem integrar o saber escolar da forma que se organiza hoje (BRASIL, 1998c; BRACHT; 2001; BRACHT; GONZÁLEZ, 2005; DARIDO; RANGEL, 2005a).

Além da transmissão do saber, à Educação Física agrega-se também um objetivo educacional mais amplo que é o desenvolvimento pleno do educando. Não diferente deverá ser na educação das pessoas com deficiência que se dá na classe comum, portanto, é necessário pesquisar a contribuição desse componente curricular no processo de inclusão escolar dessas pessoas.

Essa inclusão escolar pretendida possibilitaria a escolarização da pessoa com deficiência na classe comum, compreendendo a escolarização como processo educativo do sistema escolar brasileiro, que é programado, executado e controlado pela instituição escolar, de acordo com a legislação do ensino (BRASIL, 2008a), para formalizar institucionalmente a educação da população brasileira.

Na perspectiva de estudar esse contexto educacional em que professores de Educação Física e instituições escolares têm em seus ambientes a escolarização de pessoas com deficiência, formulamos um problema de pesquisa. Tal formulação, como postula González Rey (2005),

[...] não é um momento formal, senão o desenvolvimento progressivo de uma representação que não será, nem deverá ser perfeita. E que vai orientar o processo de organização inicial da pesquisa, o que será suscetível de modificação no curso do processo (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 87).

Para nortear nosso estudo, neste sentido, indagamos: Quais práticas pedagógicas têm sido desenvolvidas pelos professores de Educação Física no processo de escolarização da pessoa com deficiência nas suas aulas ministradas na escola de ensino comum?

No que tange à Educação Física no âmbito da Educação Especial, Carmo, em 1991, afirmou ser fraca a produção de conhecimento nessa área, reforçou a fragilidade dos cursos de formação e caracterizou a ação do profissional como meramente técnica em executar, condicionar, valorizar o gesto técnico (muitas vezes do modelo esportivo), promovendo um reducionismo do seu fazer (CARMO, 1991).

Em outros estudos, Carmo (2001a; 2006) indica que a Educação Física, embora tenha intensificado suas produções, como qualquer área do conhecimento, ainda apresenta problemas, “[...], sobretudo no tocante as pessoas portadoras de *deficiência*” (CARMO, 2001a, p. 69, grifo do autor).

Destaca Carmo (2006) que nas últimas duas décadas ampliaram-se as possibilidades de trabalho e pesquisas da Educação Física para as pessoas com deficiência. Conforme o autor:

A fundação da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada, a criação de um GT nos Congressos do CBCE [Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte], a inclusão de várias linhas de pesquisas nos Programas de Mestrado e Doutorado no Brasil, tanto em Educação quanto em Educação Física, o fortalecimento do Comitê Paraolímpico Brasileiro e as grandes conquistas dos atletas nas últimas Paraolimpíadas, Atlanta nos USA e Sidney na Austrália, exemplificam e corroboram com nossas afirmações (CARMO, 2006, p. 53).

Também, sobre a intervenção da área, na perspectiva de formação profissional, Stobäus (2003) considerou que nem sempre a formação nos cursos de graduação em Educação Física atende a demanda de conhecimento para a Educação Especial, para a qual será necessária a complementação em cursos específicos e continuados. Da mesma forma, consideramos que isto possa se estender para o contexto em que as pessoas com deficiência são matriculadas na classe comum.

Estudos contemporâneos referentes à inclusão escolar da pessoa com deficiência nas aulas de Educação Física têm indicado, como uma das causas das dificuldades dos profissionais da área de Educação Física na prática escolar, a limitação da formação profissional em sua graduação (TOLOCKA; DE MARCO, 1998; BERTO; SILVA, 2005; DUTRA; SILVA; ROCHA, 2006; SILVA; SEABRA JÚNIOR; ARAÚJO, 2008).

Em pesquisa realizada com professores da rede pública sobre a formação e a prática vivenciada dos professores de Educação Física diante da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais na escola comum, Falkenbach, Battistelli, Medeiros e Apellaniz (2008) constataram que a formação profissional foi evidentemente técnica e pouco pedagógica, com os professores indicando fragilidades do conteúdo sobre inclusão escolar em sua formação inicial e continuada, e manifestando dúvidas e inseguranças para atuar com esses alunos.

Silva (2004b) realizou estudo sobre a formação profissional em Educação Física no contexto sul-mato-grossense, especificamente sobre a ação do professor do ensino superior na disciplina Educação Física Adaptada (Educação Física voltada à pessoa com deficiência). Concluiu o autor que o desenvolvimento das formas de atendimento para a pessoa com deficiência trouxe mudanças na formação superior, que a ação do professor formador atribui identidade e direcionamento à referida disciplina, e essa ação influencia a subjetividade humana sobre a pessoa com deficiência e o significado atribuído à referida disciplina.

Em análise da produção na área apresentada nos últimos congressos da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada (SOBAMA), expressiva instituição que congrega conhecimento sobre a atividade motora e a pessoa com deficiência ou em situação de incapacidade (SOBAMA, 2001; 2002; 2003; 2004; 2005; 2007), não encontramos uma significativa produção e veiculação de conhecimento que discutem as questões pedagógicas escolar, inclusive porque consideramos que esse ambiente não é necessariamente seu foco. Isso corrobora alguns estudos realizados a respeito da produção e veiculação de conhecimento sobre a Educação Física e pessoas com deficiência (SILVA, 1999; OLIVEIRA, 2004).

A SOBAMA é uma sociedade civil de caráter científico e educacional que visa ao progresso dos estudos da Atividade Motora Adaptada (AMA). Tem o objetivo de congrega estudiosos da área de atividade motora adaptada; promover o desenvolvimento técnico-científico dos seus associados; promover eventos

científicos da área e a divulgação do conhecimento produzido, além da manutenção de intercâmbio cultural, técnico, científico e associativo (SOBAMA, 2008). Como instituição científica tem sido uma das instâncias significativas de divulgação do conhecimento sobre a atividade motora adaptada destinada às pessoas com deficiência, e uma das referências da área de Educação Física relativas a essas pessoas.

Entendemos que as instâncias de veiculação do conhecimento da área podem ainda não apresentar expressiva produção para subsidiar o professor quanto a sua prática pedagógica na escola nesse sentido. Do mesmo modo, a discussão sobre a inclusão escolar da pessoa com deficiência, pela própria recenticidade desse movimento, tem apresentado seus estudos iniciais.

Na área de Educação Física escolar há poucas referências pedagógicas em relação ao tema inclusão escolar, conforme Falkenbach, Drexler e Lauxen (2008). Para eles, pode se evidenciar um avanço teórico na área, entretanto existe uma grande distância entre as reflexões teóricas e a prática vivenciada no interior da escola, no que diz respeito às aulas de Educação Física. A viabilidade da inclusão escolar dos alunos com deficiência nas escolas de ensino comum tem acarretado dúvidas e ansiedade entre professores e famílias.

Estudo realizado por Falkenbach, Werle e Drexler (2007), em escolas públicas (de cidades do interior do Estado do Rio Grande do Sul), constatou a carência de experimentos pedagógicos práticos na área de Educação Física em relação à inclusão escolar de pessoas com deficiência. O estudo possibilitou também constatar significativas dificuldades no processo de inclusão dessas na escola comum, e de modo pronunciado na prática pedagógica em aulas de Educação Física.

Tendo como foco os experimentos práticos de inclusão desenvolvidos na Educação Física escolar, a partir da produção e publicação deles, Falkenbach, Drexler e Lauxen (2008) realizaram levantamento de publicações em três periódicos da área da Educação Física e no banco de teses e de dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), considerando o período de 2000 a 2007. O estudo evidenciou a manutenção da produção de conhecimento para as áreas da educação especial, do esporte adaptado e produção para a inclusão no contexto da escola de modo geral, não especificamente nas aulas de Educação Física.

Com a devida delimitação do recorte adotado em relação aos veículos de socialização de conhecimento e período delimitado, consideramos que esse estudo traz algumas indicações da produção sobre as práticas de inclusão escolar na Educação Física, em comparação com outros focos. Como apresentam os autores, a presença de alunos com deficiência na escola comum surge com maior frequência na década de 1990, o que pode justificar a falta de estudos publicados relatando essas experiências.

Ao analisar as percepções de professores de Educação Física diante da inclusão escolar de alunos com deficiência na escola comum, Gorgatti e Rose Júnior (2009) constataram que a percepção geral dos professores pesquisados foi negativa para com a inclusão.

O fator pessimista mais presente foi em função de os professores não se sentirem preparados para lidar com alunos com deficiência. Os professores das escolas públicas demonstraram acreditar que teriam mais problemas, em comparação às escolas da rede privada, especialmente pela falta de recursos materiais apropriados e falta de apoio multidisciplinar. Entretanto, verificou-se que os professores com menor tempo de atividade profissional se mostraram mais otimistas no que se refere aos benefícios da participação de todos os alunos considerando o movimento de inclusão.

Esses cenários descritos nos motivaram a pesquisar a presente temática, pois entendemos que é inegável neste terceiro milênio a necessidade de se reconhecer a importância das práticas corporais - sistematizadas ou não pela Educação Física - para a vida do homem, quer seja com deficiência ou não, na perspectiva do desenvolvimento humano, da melhoria da saúde orgânica ou social, da qualidade de vida, da ocupação do tempo livre (lazer), da prática esportiva ou da apropriação, no âmbito escolar, do patrimônio cultural de conhecimento das práticas corporais produzido e acumulado historicamente pelo homem.

Reconhecendo a complexidade do processo de construção de conhecimentos e estratégias para a intervenção perante as pessoas com deficiência, não podemos desconsiderar que existe uma prática real de intervenção, causando a necessidade de investigar as práticas pedagógicas de professores de Educação Física na inclusão escolar dessas pessoas nas classes comuns.

Isto posto, partimos da tese de que a prática pedagógica do professor de Educação Física, no contexto de inclusão escolar do aluno com deficiência na classe

comum, carece de formação profissional e condições institucionais, e sua realização é resultado decorrente da característica e do envolvimento pessoal do professor, e não de um projeto coletivo educacional.

## **1.2 JUSTIFICATIVA**

Nossos estudos e contato com a escola pública têm nos levado a constatar a necessidade de aprofundar a investigação sobre a educação das pessoas com deficiência nos contextos escolares. A compreensão desse fenômeno com os limites que lhe são peculiares pode fornecer subsídios para os modelos explicativos do desenvolvimento humano, como fundamentar estratégias de intervenção pedagógica no âmbito educacional.

Se existe a necessidade de um atendimento educacional, intencional, elaborado e organizado pelos professores da área de Educação Física, entendemos ser necessária a existência de subsídios para fundamentar essa ação, superando o empirismo comum no ensino das práticas corporais, bem como fazer incursão nos contextos empíricos nos quais se dão as relações de intervenção e atendimento pedagógico.

A área de Educação Física tem reconhecido que, para intervir nos grupos especiais, ela tem que ser adaptada, demandando aí um corpo de conhecimento para tal adaptação (SILVA; SEABRA JÚNIOR; ARAÚJO, 2008). Se essa intervenção se dará em um contexto inclusivo, e nem sempre podemos encontrar conhecimentos sobre essa intervenção inclusiva, entendemos então que se tornou necessário colaborar nessa construção investigando a realidade empírica.

Se existe uma possibilidade da Educação Física, adaptada ou não, ser praticada pelas pessoas com deficiência nas instituições escolares, requerida inclusive como direito social, é acertado dizer que deve haver também um suficiente conhecimento produzido para subsidiar a ação pedagógica de modo coerente e seguro, reconhecendo e delimitando-se seus objetivos e possibilidades educacionais.

Assim, a atribuição à área de algumas competências equivocadas pode ser evitada, como o papel messiânico conferido a essa em alguns projetos educativo-sociais (de acabar com a violência, consumo de drogas, fome, pobreza e outros), ou a

sua redução a uma função de formadora e preparadora de atletas paradesportivos, hoje valorizados pela mídia.

No âmbito escolar, os professores são impelidos, pela legislação educacional, pelas orientações pedagógicas oficiais e pelo contexto social, a adotarem de modo imediato uma postura não segregadora para que sua prática pedagógica seja capaz de atender a todas as pessoas matriculadas na escola de modo indiscriminado, o que possibilitaria uma educação para todos.

Entendemos que, ainda que providencial, isto pode desencadear um conflituoso processo. Nesse aspecto consideramos que os referenciais de ensino da Educação Física e o modelo escolar vigentes precisam ser estudados, de modo a visualizarmos as práticas pedagógicas que nesse ambiente são desenvolvidas.

O panorama nacional nos apresentou uma discussão efervescente sobre a possibilidade de inclusão escolar da pessoa com deficiência na escola comum. Entendemos desta forma que se tornou indispensável e urgente a produção de conhecimento relacionado a esse processo, de modo a tornar possível um entendimento deste e o estabelecimento de estratégias de intervenção, não só na infância, mas em todos os momentos educacionais da vida da pessoa com deficiência, e no caso particular, em relação à Educação Física.

A crescente demanda de educação para essa pessoa, quer em ambientes comuns ou especializados, tem acarretado uma expansão do atendimento institucional, da formação profissional, da produção de conhecimento. O que nos leva a distinguir inclusive a necessidade de conhecer nosso contexto regional.

Alguns estudos têm sido feitos por pesquisadores do Estado de Mato Grosso do Sul, em um esforço de produção de conhecimentos sobre a pessoa com deficiência, quer no âmbito da sua profissionalização (NERES, 1999; LANCILLOTTI, 2000), da educação da pessoa com deficiência visual (ANACHE, 1994), da perspectiva de professores sobre a educação inclusiva (CORDEIRO, 2003), das práticas pedagógicas em escolas inclusivas (GRANEMANN, 2004), do diagnóstico da educação inclusiva no município de Campo Grande (KASSAR; OLIVEIRA; CORRÊA, 2004), do processo de municipalização da educação especial nesse município (CORREA, 2006), do processo de institucionalização de alunos que apresentam deficiência mental severa (ANACHE, 2006), da normalização na prática pedagógica e constituição do conceito de inclusão nas escolas comuns da educação

básica (OSÓRIO; GUIMARÃES, 2007) ou dos discursos da inclusão escolar em Mato Grosso do Sul no período de 1998 a 2008 (ALVES, 2008).

Estudo realizado por Cordeiro (2003), para analisar o nível de entendimento e aceitação da presença de alunos com deficiência pelos professores das séries iniciais do ensino fundamental de escolas públicas em Campo Grande, constatou, em relação à viabilidade de inclusão desses alunos, três situações distintas: uma envolvendo professores que acreditavam na sua viabilidade; outra destacou aqueles que se encontravam definitivamente descrentes da possibilidade desse processo; e ainda professores que acreditavam nessa possibilidade com restrições.

Foi verificado no estudo a necessidade desses professores receberem apoio as suas ações, bem como a necessidade do Estado rever a implementação da sua política educacional de inclusão dos alunos com deficiência nas escolas de ensino básico, para que isto pudesse se efetivar.

Granemann (2004), ao pesquisar cinco escolas estaduais de Campo Grande, consideradas bem-sucedidas no processo de promover a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, evidenciou um quadro preponderando fatores positivos, constando-se o bom nível de informação, grau de interesse e o empenho na implementação do processo de inclusão escolar.

O estudo destacou uma série de elementos que auxiliavam a concretização da proposta, entre os quais: criação de grupos de estudos, reflexões e trocas de conhecimento; realização de atividades pedagógicas integradoras na escola; investimento no potencial intelectual, social e emocional dos alunos; trabalho integrado com os serviços especializados; ações concretas voltadas para o esclarecimento sobre o processo de inclusão, a sua legitimidade e necessidade, buscando superar marcas e influências do sistema integrativo.

Verificou-se, também, que os professores reivindicavam mais e melhores capacitações, mais recursos e adaptações no prédio escolar, suporte emocional e pedagógico para os professores e demais profissionais da escola envolvidos no processo.

Entendemos que a investigação do contexto escolar, particularmente das práticas pedagógicas do professor de Educação Física em escolas públicas, em Campo Grande, pode contribuir para a construção do conhecimento do cenário educacional em que nos encontramos.

Nesta perspectiva realizamos este estudo com o objetivo de investigar as práticas pedagógicas de professores de Educação Física que ministram aulas no ensino fundamental para classes comuns, com alunos com deficiência, em escolas da rede estadual de ensino no município de Campo Grande, Mato Grosso do Sul.

A produção do conhecimento pode fornecer subsídios para a utilização nas ações mais particulares da prática pedagógica, como em aulas, até em níveis mais elevados de elaboração de planos de ação e formulação de políticas educacionais.

O contexto acadêmico, legal e pedagógico pode apresentar contradições como também proposições de práticas que superam a priorização da aptidão física, seletividade e competitividade, oriundas dos históricos referenciais biológicos e esportivos presentes na Educação Física. A investigação da prática pedagógica do professor de Educação Física no contexto escolar pode trazer ricos elementos para a sua compreensão no processo de inclusão escolar da pessoa com deficiência.

Para apresentar este trabalho, organizamos o texto da maneira que segue. Na introdução conduzimos a contextualização e apresentação do problema de pesquisa, sua justificativa, e o objetivo do estudo. A seguir apresentamos o caminho da pesquisa, caracterizando como o estudo foi realizado conforme o lócus investigado e a análise das informações.

No Capítulo I - A Educação Física escolar, abordamos a Educação Física na escola, a sua especificidade como componente curricular, compreendendo a organização e demarcação da especificidade de conhecimento da área no âmbito escolar e sua tematização de elementos da cultura corporal. Abordamos também a prática pedagógica do professor, como uma expressão de difícil delimitação, e neste trabalho entendida como um conjunto de ações do professor no trabalho escolar, dando materialidade à experiência de ensinar e aprender.

O Capítulo II - A inclusão escolar da pessoa com deficiência, versa sobre a inclusão escolar da pessoa com deficiência, abordando as relações estabelecidas com a área da Educação Física, além das relações com o fenômeno esportivo e a inclusão do aluno com deficiência na Educação Física escolar.

O processo de construção da informação utilizado para investigar o contexto educacional conduziu à dinâmica pedagógica no qual se encontra o professor de Educação Física no ensino escolar. Assim no Capítulo III - Educação Física escolar e o aluno com deficiência: a prática pedagógica de professores, apresentamos a incursão realizada no lócus educacional, momento da pesquisa em que se

apreenderam as informações, as quais são apresentadas em dois momentos: o cenário investigado e a prática pedagógica do professor de Educação Física. Finalizando o texto do trabalho, temos as considerações finais com os resultados e conclusões da pesquisa realizada.

## 2 O CAMINHO DA PESQUISA

O estudo das práticas pedagógicas do professor da área da Educação Física, bem como de todo o contexto escolar, seja qual for o enfoque considerado, apresenta-se como um fenômeno complexo, global e multifacetado.

Nesse processo de pesquisar a opção pelo método de pesquisa e a seleção dos instrumentos de investigação foi delimitada pelo próprio estudo. E os sujeitos e o locus da pesquisa foram definidos de acordo com a anuência dos participantes e das instituições envolvidas.

A pesquisa, além de abranger o objeto estudado, o uso de técnicas de investigação produzidas e acumuladas pelo homem abarca também as perspectivas e peculiaridades do pesquisador, que dão características e delineamento a cada pesquisa desenvolvida (TEZANI, 2004).

Desta forma, como opção metodológica para a realização do estudo, nos aproximamos da pesquisa do tipo qualitativa, pois

[...] parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito [...] (CHIZZOTTI, 2001, p.79).

Nesse sentido, o próprio “[...] problema decorre, antes de tudo, de um processo indutivo que se vai definindo e se delimitando na exploração dos contextos ecológico social, onde se realiza a pesquisa” (CHIZZOTTI, 2001, p. 81).

O uso da pesquisa qualitativa na investigação educacional adquiriu relevância no final do século XIX, contrapondo-se, inicialmente, à abordagem quantitativa presente nas investigações dos fenômenos humanos e sociais, fazendo ruptura com o modo positivista de pesquisa e crítica aos modelos das ciências físicas e naturais usados na produção de conhecimento nas ciências humanas (VIÉGAS, 2007).

Do mesmo modo que os fenômenos físicos e naturais, o fenômeno educacional foi estudado por tempo como se pudesse ficar separado, isolado do seu contexto. A esse respeito consideram Lüdke e André (1986, p. 3) que

[...] o fenômeno educacional foi estudado por muito tempo como se pudesse ser isolado, como se faz com um fenômeno físico, para uma análise acurada, se possível feita em um laboratório, onde as variáveis que o compõem pudessem também ser isoladas, a fim de se constatar a influência que cada uma delas exercia sobre o fenômeno em questão.

Tal perspectiva, colocam Lüdke e André (1986), apresenta limitações, entre outros, quanto às análises de diferenças individuais ou grupais, remetendo a busca de outras formas de pesquisa que se adaptassem melhor ao objeto de estudo. Assim se apresentaram novos modelos de pesquisa da vida escolar para investigar seus fenômenos e a complexa rede em que se encontra, estabelecendo uma relação entre pesquisador e fenômeno ou grupos pesquisados, como na abordagem qualitativa ao conceber que o pesquisador estabelece relação direta com o contexto pesquisado.

Dentre as diferentes possibilidades de pesquisa do tipo qualitativa encontra-se a etnografia. Segundo Viégas (2007), a etnografia tem origem na antropologia social, cujo significado etimológico refere-se à descrição cultural. Constitui um método de pesquisa que representa a tentativa de estudar a sociedade e a cultura, com seus valores e práticas, procurando fazer uma densa descrição e explicação do contexto estudado.

Em relação à área educacional, a pesquisa etnográfica recebeu destaque especialmente a partir do final da década de 1970, por causa das características de profundidade e riqueza de suas análises. A preocupação dos educadores com o estudo da sala de aula e a avaliação curricular tem relações evidentes nessa trajetória. O desenvolvimento de estudos de caso etnográficos possibilitou um contato direto com a realidade escolar, cuja investigação e compreensão desse contexto, de modo denso e profundo, desvela processos aparentemente não percebidos (ANDRÉ, 1992; 2008a).

O uso da etnografia para estudar a vida escolar possibilita, conforme André (2008a), uma aproximação com a escola como espaço social e cultural. Desse modo,

Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia-a-dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados (ANDRÉ, 2008a, p. 41).

A pesquisa etnográfica em educação, acrescenta André (2008a), refere-se ao contexto investigado como multidimensional, no qual o olhar tem como foco o processo, aquilo que está ocorrendo, e não necessariamente o produto ou os resultados finais. O pesquisador busca a compreensão considerando uma pluralidade de vozes, na qual tem relevância a maneira como as pessoas veem a si mesmas, suas experiências e o meio em que vivem, apreendendo e retratando a visão pessoal dos participantes, bem como sua própria visão.

Observa a autora que a abordagem etnográfica considera a multiplicidade dos conceitos e das práticas, o procedimento e flexibilidade na coleta e análise dos dados, e a divulgação do trabalho do professor, trazendo muitas contribuições à pesquisa, ainda que esse tipo de investigação possa receber críticas e ambiguidade nesse contexto (ANDRÉ, 1997).

Diferente do foco de interesse dos estudos antropológicos, a preocupação central dos estudiosos da educação é com o processo educativo. Estudando a etnografia, André (2005) destaca que o que tem de ser feito, de fato, é uma adaptação da etnografia à educação, o que conduz a autora a concluir que na área da educação se realizam estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito.

Molina Neto (1999), abordando a pesquisa do tipo qualitativa na Educação Física, referencia a etnografia como uma opção metodológica para a investigação de problemas de pesquisa da área, inclusive àquelas referentes à prática pedagógica do professor de Educação Física. Exemplifica o autor que a etnografia pode ter significativa importância ao estudar aspectos polêmicos da educação, como o papel do professor de Educação Física no contexto pedagógico da escola pública.

Considerando nossa perspectiva de estudo, buscando exceder a concepção de investigação centrada unicamente no sujeito, que ignora os determinantes socioculturais, como também daquelas voltadas exclusivamente para as características de contexto, as quais relegam as práticas humanas como um fato exclusivamente dependente desses determinantes, utilizamos a pesquisa do tipo

etnográfica para estudar o lócus educacional em uma concepção que “indissocia” os sujeitos pesquisados, com suas particularidades, dos contextos em que estão inseridos.

Nesse processo, a investigação da realidade empírica deu-se por observação (com registro em diário de campo, fotografia e vídeo), entrevista (aberta e semiestruturada) e análise de documento, em um processo de construção da informação.

Considera Tezani (2004) que o pesquisador é o principal instrumento para apreender as informações na pesquisa do tipo etnográfico, necessitando, portanto, ir a campo.

O processo, envolvendo um trabalho de campo, é considerado por André (2008a) uma das características da etnografia, no qual o pesquisador se aproxima e mantém um contato com pessoas, situações, locais e eventos. Esse contato não tem a pretensão de mudar o ambiente ou introduzir modificações a serem controladas experimentalmente, pois os eventos, pessoas, situações são observados em sua manifestação natural.

Sob essa perspectiva, esta pesquisa, que investigou a prática pedagógica do professor de Educação Física no ambiente escolar, teve o estudo de campo estruturado e desenvolvido em duas etapas, a seguir descritas.

- Estudo exploratório

Se entendermos que a realidade é construída pelos sujeitos, nas interações sociais por eles estabelecidas em diferentes situações, bem como compreendermos que a intervenção educacional tem uma influência recíproca com o contexto em que se manifesta, entendemos que se torna fundamental uma aproximação do pesquisador com essas situações e contexto.

Para fazer essa aproximação, realizamos inicialmente uma etapa exploratória, buscando definir os contornos do contato do pesquisador com a situação a ser investigada. Assim, “[...] a fase exploratória torna-se, pois, importante para delinear melhor o objeto de estudo” (ANDRÉ, 2005, p. 48).

Concebemos que essa exploração permite uma imersão inicial no campo da pesquisa. Com isso,

Nesta etapa inicial também estão incluídas as primeiras observações, com a finalidade de adquirir maior conhecimento sobre o fenômeno e possibilitar a seleção de aspectos que serão mais sistematicamente investigados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 15).

Por conseguinte, realizamos aproximação inicial com o contexto, envolvendo os seguintes órgãos oficiais responsáveis pela escola pública estadual em Mato Grosso do Sul, no município de Campo Grande: Secretaria de Estado de Educação - Coordenadoria de Educação Especial (COESP)/Superintendência de Políticas de Educação; e Núcleo de Educação Especial (NUESP)/Campo Grande.

Aproximamo-nos igualmente de ambiente educacional, onde também se expressa de modo significativo a prática pedagógica de professores de Educação Física, envolvendo a participação de escolas e alunos (64 escolas), no caso do 1º Jogos Escolares da Rede Estadual de Ensino/Jogos Mirins da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (JOERE/JOMIRE) realizado no município de Campo Grande, no período de outubro a novembro de 2007, e o 2º JOERE/JOMIRE, realizado no período de setembro a novembro de 2008 (66 escolas) no mesmo município. Isto permitiu, por conseguinte, estabelecer uma relação inicial de investigação com professores, escolas e alunos.

A exploração, conforme Lüdke e André (1986), possibilita também o encaminhamento para a definição do local onde serão realizados a pesquisa, com o estabelecimento de contatos para a investigação de campo.

Do mesmo modo, Alves-Mazzotti (1999) recomenda que a investigação focalizada deve ser precedida de um período exploratório. Nesse processo, inclusive, é possível estabelecer condições para obter acesso ao campo.

O período exploratório proporciona uma visão geral do problema a ser investigado, contribuindo para enfocar questões, sujeitos investigados e outras fontes de dados. Esta etapa da pesquisa tem como objetivo obter informações necessárias para orientar decisões iniciais sobre as questões relevantes do estudo. Uma vez definidos os contornos do estudo, desenvolve-se a investigação focalizada com a coleta sistemática de dados (ALVES-MAZZOTTI, 1999).

Essa etapa inicial exploratória, além de fornecer informações para conhecer o contexto, forneceu informações da prática dos professores, servindo para delineamento do próprio estudo.

Tal etapa é fundamental para a delimitação do problema e para a construção do olhar teórico que orienta o trabalho de campo (ANDRÉ, 1997). Dessa etapa emergiram as perguntas e os questionamentos que dirigiram a coleta das informações e os quadros iniciais de análise.

Para tanto foram utilizadas como instrumentos de investigação, a observação (com registro em diário de campo, fotografia e vídeo) e a entrevista (aberta).

- Estudo do lócus educacional

O estudo do lócus educacional compreendeu o contato direto com os professores de Educação Física e escolas selecionadas para investigar a materialidade que a prática pedagógica da área da Educação Física adquire no contexto escolar, a partir das práticas pedagógicas desses professores.

Esta etapa constitui, no trabalho de campo circunscrito, a prática do professor no estabelecimento escolar primordialmente, envolvendo o contato direto com o contexto a ser investigado e as estratégias para apreensão das informações. Conforme André (1997, p. 106):

Nessa fase o pesquisador não segue hipóteses rígidas, fica atento ao surgimento de pistas que o conduzem a novas formulações, novas perspectivas de análise. Aqui são essenciais a experiência pessoal do pesquisador, sua sensibilidade, abertura e flexibilidade para descobertas de novas categorias, novas formas de interpretação do objeto pesquisado. É o momento de fazer mediações entre a teoria e a experiência vivida em campo, de dialogar com os referenciais de apoio, de rever princípios e procedimentos e fazer os ajustes necessários.

Essa etapa foi realizada no período de setembro a dezembro de 2008. Como instrumentos de investigação utilizou a observação (com registro em diário de campo, fotografia e vídeo), entrevista (semiestruturada) e análise de documento. Tais instrumentos são reconhecidos por André (2008a) como tradicionalmente usados na etnografia. Do mesmo modo Viégas (2007), ao abordar a pesquisa de campo etnográfica, considera que, dentre os vários procedimentos utilizados, estes figuram como consagrados.

O estudo do lócus educacional foi realizado com a investigação da prática pedagógica de quatro professores de Educação Física, respectivamente em quatro

escolas públicas estaduais de ensino fundamental indicadas com experiências bem-sucedidas de inclusão escolar da pessoa com deficiência, no município de Campo Grande, Mato Grosso do Sul.

Nessa etapa do estudo de campo deu-se continuidade à coleta de informações das práticas pedagógicas do professor, a qual foi realizada no estudo exploratório em ambiente educacional externo ao estabelecimento escolar (jogos escolares).

Para realizar a investigação dessas práticas nos contextos escolares obteve-se autorização dos professores participantes e respectivas direções escolares. A investigação realizada no contexto dos jogos escolares, ainda que esses eventos tivessem sua realização em locais públicos, em situação de livre trânsito e acesso às pessoas, foi precedida de solicitação e autorização dos organizadores dos eventos.

A definição do contexto escolar da pesquisa de campo é uma decisão a partir da consideração de inúmeros aspectos. Entretanto, considera Viégas (2007) que a aceitação da escola para que o estudo seja realizado é fundamental, sem o que as relações de confiança, se porventura necessária, podem ficar dificultadas.

A aceitação da escola, e particularmente dos professores investigados, foi condição inclusive para a construção de relações de confiança necessárias para a realização das entrevistas e obtenção de documentos.

O contexto e os sujeitos investigados, conforme desenvolvimento do estudo de campo, ficaram circunscritos, em uma primeira etapa, como descrito anteriormente, a aproximação e contato com: Secretaria de Estado de Educação: Técnicos da Educação Física (2) e Técnicos da Educação Especial (2); Núcleo de Educação Especial de Campo Grande: Técnicos de Educação Física (2) e Técnicos de Acompanhamento Escolar (3); e Jogos Escolares (edição de 2007): participação dos professores e escolas. Na segunda etapa, a atuação de quatro professores, em quatro escolas públicas estaduais de ensino fundamental, do município de Campo Grande, e a participação destes no evento esportivo de Jogos Escolares (edição de 2008) promovidos pela respectiva rede de ensino.

Uma descrição do desenvolvimento do estudo de campo, envolvendo etapas, contextos, instrumentos de investigação e período, encontra-se no Quadro 1.

Conforme mencionado, a realização deste estudo requereu a utilização dos seguintes instrumentos de investigação: observação, entrevista e análise de documento. Esses instrumentos e procedimentos para apreender as informações da pesquisa são a seguir apresentados.

QUADRO 1 - Desenvolvimento do estudo de campo

| <b>Etapas</b>                        | <b>Contexto: órgãos/sujeitos</b>                                                                                       | <b>Instrumentos de investigação</b> | <b>Período</b>                                |
|--------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|-----------------------------------------------|
| <b>1 Estudo exploratório</b>         | -Secretaria de Estado de Educação (SE): Técnicos da Educação Física e Técnicos da Educação Especial                    | -Entrevista aberta                  | -jun. e set. a dez./2007<br>-out. a dez./2008 |
|                                      | -NUESP/Campo Grande: Técnicos da Educação Física e Técnicos da Equipe de Acompanhamento Escolar                        | -Entrevista aberta                  | -jun. e dez./2007<br>-dez. / 2008             |
|                                      | -Jogos Escolares - JOERE/JOMIRE (participação dos professores e escolas nos eventos esportivos organizados pela SE-MS) | -Observação e entrevista aberta     | -out. a nov./2007<br>-set. a nov./2008        |
|                                      | -Professores de Educação Física e Direção Escolar                                                                      | -Entrevista aberta                  | -out. a nov./2007<br>-set. a nov/2008         |
| <b>2 Estudo do lócus educacional</b> | -Quatro professores (quatro escolas)                                                                                   | -Observação                         | -set. A nov./2008<br>-set. a nov./2008        |
|                                      | -Jogos Escolares - JOERE/JOMIRE (participação dos professores e escolas nos eventos esportivos organizados pela SE-MS) | -Entrevista semiestruturada         | -dez/2008                                     |
|                                      |                                                                                                                        | -Análise de documento               | -nov. a dez./2008                             |

Fonte: o autor.

A observação é considerada a mais disponível das técnicas de coleta de dados e tem significativo valor para coletar informações quando se estudam fatos ou comportamentos que ocorrem em determinado contexto ou instituição, podendo ser utilizada com outros instrumentos de investigação. Como técnica científica, pode ser realizada sob diferentes tipos e pressupõe a existência de planejamento, grau de estruturação, registro sistemático dos dados (VIANNA, 2005).

A observação, como instrumento de investigação, foi utilizada como meio direto e imediato de possibilitar o contato pessoal do pesquisador com o objeto pesquisado, permitindo também maior aproximação do pesquisador com a perspectiva dos sujeitos investigados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Considerando os objetivos e lócus investigado, a observação realizada foi do tipo não participante, na qual o observador não se envolve nas atividades do grupo sob observação, bem como não procura ser membro desse grupo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; TRIVIÑOS, 1987; VIANNA, 2005).

Nesse sentido, coloca Vianna (2005) que o observador, tendo definido seu foco de investigação, deve observar o fluxo de eventos sem os modificar por meio de sua influência e sem promover distorções nos eventos ou fatos observados.

A observação é extremamente valorizada pelas pesquisas qualitativas, segundo Alves-Mazzotti (1999). Para ela, podem ser atribuídas as seguintes vantagens:

- a) independe do nível de conhecimento ou capacidade verbal dos sujeitos;
- b) permite “checar”, na prática, a sinceridade de certas respostas que às vezes, são dadas só para “causar boa impressão”, c) permite identificar comportamentos não-intencionais ou inconscientes e explorar tópicos que os informantes não se sentem à vontade para discutir; e d) permite o registro do comportamento em seu contexto temporal-espacial. (ALVES-MAZZOTTI, 1999, p. 164).

Triviños (1987) destaca a importância do investigador definir as estratégias de registro das observações. Nessa perspectiva, a forma de registrar as informações esteve associada à situação específica da observação, assim utilizou um diário de campo como fonte primária para registro das anotações das observações, e de modo complementar, em circunstâncias possíveis, o uso de dispositivo mecânico de registro para imagens fotográficas e vídeos, com a devida autorização, utilizando máquina digital fotográfica e de vídeo. Tais formas de registros foram utilizadas nas duas etapas do estudo de campo.

Uma das dificuldades que pode ser encontrada no uso da observação é que ela pode ser reativa, ou seja, pode levar os observados a se comportarem de maneira diferente à habitual, que pode ser causada por constrangimento, levando-os a inibirem suas atitudes, ou, de outro modo, provocando uma melhoria de

comportamentos, criando, portanto, uma “maquiagem” no quadro observado (VIANNA, 2005).

Assim, ao utilizar a observação como instrumento de investigação, é necessário tomar cautelas, utilizando meios que possibilitem minimizar os efeitos da reatividade, pois, ao perceber que está sendo observado por outro ou por instrumentos, a pessoa observada pode ter afetada a maneira como habitualmente se comporta em determinada situação. Indica Vianna (2005) que a presença do observador ou de instrumentos de registro pode ser atenuada, entre outros, ocultando-se estes ou mesmo o próprio observador. Caso isto não seja possível deve-se procurar fazer com que a presença do observador desperte a menor atração possível, inclusive para que o observado não tenha conhecimento dos momentos em que a observação ocorre. Na realização das observações buscou-se utilizar essas estratégias.

A realização do estudo de campo procurou ser desenvolvida de modo a não modificar os ambientes, evitando as situações não desejáveis de reatividade que poderiam alterar os comportamentos dos investigados, particularmente na realização da observação.

Lüdke e André (1986), ao abordarem métodos de observação, indicam a possibilidade de o pesquisador não deixar totalmente explícito o que pretende investigar das pessoas a serem observadas, revelando apenas parte de suas pretensões ou objetivo de investigação.

Com a perspectiva de menos interferir nos contextos em investigação e evitar a reatividade, esse procedimento, indicado por Lüdke e André (1986), foi utilizado na pesquisa de campo, além dos anteriormente descritos, do mesmo modo que se procurou realizar os registros das observações da maneira mais circunspeta possível, e como orienta diferentes autores (TRIVIÑOS, 1987; ROSA; ARNOLDI, 2006; ANDRÉ, 2008a) criar uma condição favorecedora na realização das entrevistas, desenvolvendo uma relação de confiabilidade e adotando uma dinâmica propícia à descontração e liberdade de comunicação. Tais procedimentos consequentemente envolvem e acentuam questões éticas relativas à preservação da identificação das pessoas e contextos observados.

As observações tiveram como foco as práticas pedagógicas de quatro professores em suas aulas de Educação Física nos respectivos estabelecimentos escolares, e no contexto de participação dos jogos escolares.

Ao lado da observação, a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de informações sob a perspectiva da pesquisa etnográfica, conforme Lüdke e André (1986), sendo inclusive uma das principais técnicas de coleta de informações nos tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais.

Uma vez que o pesquisador procura retratar a situação pesquisada em suas múltiplas dimensões, ele pode complementar os dados de observação com a entrevista. Por meio dela podem-se buscar nos informantes os significados que eles atribuem à situação pesquisada. A entrevista assim tem a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer o objeto observado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; ANDRÉ, 2008a)

Para Rosa e Arnoldi (2006), a entrevista tem sido um instrumento presente nas pesquisas das áreas das ciências sociais e psicológicas, usada, entre outros, para obtenção de informações fornecidas por determinadas pessoas, quando os dados pretendidos não podem ser encontrados em registro e fontes documentais.

Conforme as autoras, a entrevista é uma das técnicas para coletar informações, usada pelo pesquisador para, de forma racional e previamente estabelecida, dirigir um conteúdo sistemático de conhecimento de modo eficiente.

O tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se realiza em educação, citado por Lüdke e André (1986), aproxima-se dos esquemas mais livres, menos estruturados. As informações pretendidas e os informantes a serem contatados são mais convenientemente abordáveis por meio de um instrumento mais flexível.

Assim, considerando os objetivos do estudo, sua estruturação metodológica, contexto e sujeitos investigados, utilizou a entrevista aberta na etapa exploratória do estudo de campo, e a entrevista semiestruturada, na etapa de incursão ao lócus educacional.

A utilização da entrevista aberta, que pode receber a denominação também de entrevista não estruturada, livre ou não padronizada, é marcada pela pouca estrutura e por pouco fraseamento e ordem rigidamente estabelecida para as perguntas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; MOURA; FERREIRA, 2005; ROSA; ARNOLDI, 2006).

Moura e Ferreira (2005) indicam que sua utilização se torna necessária como forma de obter maior compreensão do fenômeno estudado e formulação de questões ou hipóteses específicas, nos estudos exploratórios.

Sua estrutura contém tópicos ou temas a serem abordados. Basicamente, o pesquisador introduz o tópico ou tema, solicitando que o entrevistado responda sobre

ele, com o pesquisador eventualmente inserindo alguns tópicos de interesse considerando o fluxo da entrevista.

Nessa condição, o entrevistado é livre para conduzir o processo, enquanto o pesquisador realiza o registro das informações, a estimulação da comunicação e a manutenção do fluxo das informações, considerando seus objetivos.

Ainda que tenha a caracterização de liberdade, ou como expressa Lüdke e André (1986) exista a liberdade de percurso, em nosso procedimento de realização das entrevistas abertas o pesquisador teve papel ativo no processo, procurando inserir ou retomar as questões abordadas quando necessário, para obtenção das informações.

Tendo em vista os objetivos da pesquisa e os sujeitos entrevistados, para a realização desse tipo de entrevista foram elaborados dois roteiros abertos. Um destinado aos técnicos dos órgãos públicos de educação contatados, e outro, aos professores de Educação Física.

Especificamente na investigação do locus educacional, considerando essa etapa do estudo de campo, foi utilizada a entrevista semiestruturada.

Entende-se por entrevista semiestruturada aquela que, apoiada em pressupostos teóricos e hipóteses relativas à pesquisa, parte de certos questionamentos básicos para em seguida ampliar o campo de interrogativas, a partir de novas hipóteses surgidas com as respostas obtidas. (TRIVIÑOS, 1987; ROSA; ARNOLDI, 2006).

A entrevista semiestruturada é um dos principais meios para o investigador coletar dados nas pesquisas qualitativas. Triviños (1987) privilegia esse tipo de entrevista, pois, ao mesmo tempo em que valoriza a presença do pesquisador, permite que o informante tenha liberdade e espontaneidade, conforme a linha de seu pensamento e experiências, o que vem enriquecer a própria investigação.

Na entrevista semiestruturada, as perguntas são formuladas de modo a permitir que o entrevistado discorra e verbalize seus pensamentos, tendências e reflexões sobre as questões apresentadas. O questionamento tem um caráter mais subjetivo, favorecendo um relacionamento recíproco e de confiabilidade. A entrevista é composta de um roteiro de tópicos selecionados, onde as questões seguem uma formulação flexível, em que a sequência, minúcia e dinâmica ficam por conta das respostas do próprio sujeito (ROSA; ARNOLDI, 2006).

Esse tipo de entrevista, denominada também de semidirigida, por Viégas (2007), tem papel importante na pesquisa etnográfica, permitindo que o pesquisador

se aproxime das significações fornecidas pelos participantes. De acordo com o autor, nesse tipo de entrevista não há imposição de perguntas, e sim um esquema básico de perguntas, que permite ao depoente discorrer a partir de suas próprias informações e interesses.

Para a realização da entrevista semiestruturada elaborou-se um roteiro de questões (Apêndice A) em função dos objetivos da pesquisa, das referências teóricas adotadas e das informações obtidas durante as observações na fase exploratória de estudo do lócus educacional. Para auxiliar na organização e definição da semiestrutura da entrevista foi realizado um estudo-piloto em dezembro de 2007.

Enfatiza Triviños (1987) que as perguntas que constituem a entrevista semiestruturada necessariamente não nascem *a priori*, e sim resultam da teoria usada pelo pesquisador, das informações recolhidas por ele sobre o fenômeno de interesse, e, inclusive, dos contatos realizados na definição dos sujeitos pesquisados.

O roteiro elaborado constituiu a base da entrevista, e sua continuidade, sequência e dinâmica ocorreram em função das próprias respostas fornecidas pelos entrevistados. Assim, a entrevista foi entendida como um processo de construção de informações fomentadas pelo pesquisador e dadas pelos próprios sujeitos.

Viégas (2007) orienta que, nas entrevistas realizadas em pesquisas sobre a vida escolar, elas sejam realizadas em horários em que os entrevistados estejam no estabelecimento escolar, tornando mais acessível sua participação. No caso de professores, sugere a utilização de seus horários livres, em função do dinamismo da vida diária escolar.

Considerando esse pressuposto como as demais orientações para realização das entrevistas, adotou-se como procedimento observar a disponibilidade e o consentimento dos informantes, e assim agendar antecipadamente a data, o horário e o local para a realização das entrevistas. Tal procedimento foi adotado particularmente quando da realização das entrevistas nos órgãos públicos oficiais e estabelecimentos escolares. Nos órgãos públicos, os locais da realização das entrevistas foram as salas onde os sujeitos trabalhavam. Nos estabelecimentos escolares foram nas salas de professores e/ou salas de aula (desocupadas).

No caso das entrevistas realizadas nos eventos esportivos, o próprio contexto, pela sua dinâmica e organização, permitiu o acesso e contato com os professores de modo frequente, favorecendo constantemente a realização das entrevistas em função

da disponibilidade da presença dos informantes, como também de espaço físico para tal (ginásios de esporte, pista de atletismo).

O uso da entrevista como instrumento de investigação demanda uma série de exigências e cuidados. Entre estes se encontram a confiabilidade, processo relevante inclusive responsável em grande parte pela validação dos dados, o respeito ao entrevistado e ao seu universo e a garantia do sigilo e anonimato necessários (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; ROSA; ARNOLDI, 2006).

Sobre essa última questão, André (2008a) ressalta a importância da garantia aos informantes do sigilo das informações recebidas e provavelmente o controle sobre seu conteúdo e divulgação pública. Conforme a autora,

Garantir o sigilo muito provavelmente significará obtenção de dados mais fidedignos, já que mantém o informante sob proteção. A garantia de controle do conteúdo e da divulgação dos dados pelo informante, no entanto, pode significar mutilação de parte substantiva do estudo. Eis aí uma questão ética bastante delicada (ANDRÉ, 2008a, p. 57).

Considerando essa problemática decidiu-se desenvolver o estudo com a garantia de sigilo da identificação dos professores entrevistados e da identificação dos respectivos estabelecimentos escolares em que atuavam, procurando primar pela apresentação das informações obtidas tal como se manifestassem. Esse procedimento foi adotado na pesquisa, principalmente na entrevista realizada no estudo do lócus educacional, de modo a estabelecer relações de confiabilidade e favorecer a liberdade de expressão deles. Tal procedimento foi utilizado do mesmo modo quando da realização da observação.

Todas as entrevistas foram realizadas individualmente com os entrevistados. Na realização das entrevistas, além de uma confiabilidade estabelecida, procurou-se desenvolver um clima de naturalidade, para possibilitar, como coloca Triviños (1987), liberdade e espontaneidade por parte do informante.

Um aspecto importante abordado por Lüdke e André (1986) é como devem ser registradas as informações obtidas. Ainda que possam suscitar discussões entre os especialistas, as duas formas usuais são a gravação direta e a anotação durante a entrevista.

Triviños (1987), abordando a questão dos diferentes métodos de registrar as informações da entrevista, considera que as circunstâncias do contexto é que

determinarão qual técnica deve ser usada. As estratégias recomendadas pelo autor englobam as anotações escritas e a gravação, para posteriormente realizar a transcrição na íntegra do que foi dito pelo entrevistado.

Considerando as situações e o desenvolvimento do estudo de campo, as informações obtidas nas entrevistas abertas, realizadas na fase exploratória, foram registradas por meio de anotações escritas do pesquisador, em folhas de registro. E as informações obtidas nas entrevistas semiestruturadas, realizadas no estudo do lócus educacional, foram registradas pelo pesquisador por meio do uso de gravador digital, fazendo respectiva gravação sonora das respostas dos professores entrevistados, que posteriormente foram transcritas integralmente pelo pesquisador.

A análise de documento foi outro instrumento de investigação utilizado. Também denominada de análise documental, é um instrumento valioso de abordagem de dados qualitativos, conforme Lüdke e André (1986), podendo complementar as informações obtidas pelo uso de outros instrumentos, ratificando ou validando as informações obtidas, ou ainda desvelando aspectos novos do tema estudado.

Alves-Mazzotti (1999) coloca que, quando combinada com outras técnicas de coleta de dados, a análise de documento pode ser usada tanto quanto como uma técnica exploratória, quanto de complementação ou checagem dos dados obtidos pelas demais técnicas.

O documento é considerado qualquer registro escrito que pode ser usado como fonte de informação (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; ALVES-MAZZOTTI, 1999). Particularmente em relação à educação, podem ser constituídos por livros didáticos, registros escolares, programas de curso, planos de aula, entre outros.

Muitos documentos escolares contribuem no estudo da escola. Esses documentos podem revelar aspectos interessantes da vida escolar por deixarem registrados de forma escrita parte dessa vida. Em relação a isso, Viégas (2007) destaca que a história documentada é envolta de precariedades, assim considera que esta deve ser complementada pela história não documentada, oriunda da convivência na escola.

Considera André (2008a, p. 28) que “Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes”.

Os documentos analisados nesta pesquisa foram relativos às orientações pedagógicas oficiais encaminhadas ao professor e à proposição de intervenção pedagógica do professor, apresentada documentalmente, por meio do planejamento pedagógico anual, elaborado por ele e aprovado no estabelecimento escolar. Assim foram constituídos pelo documento-base que orienta pedagogicamente a prática do professor, o “Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino-MS: Ensino Fundamental: Educação Física” (MATO GROSSO DO SUL, 2008a), e os Planejamentos de Ensino (Planos de Ensino) dos professores pesquisados.

Em relação ao lugar da teoria na pesquisa etnográfica, André (2008a) considera que ela tem papel fundamental na formulação do problema e na estruturação das questões orientadoras do estudo.

O passo inicial na pesquisa do tipo etnográfico é a busca da delimitação do problema, recorrendo para tanto a um referencial teórico mais ou menos definido. Nesse sentido, ao definir o tema da investigação, o pesquisador faz um estudo da literatura sobre ele. Desse estudo se originam os pontos problemáticos ou as questões que orientam e os quadros iniciais de análise e a construção da informação (ANDRÉ, 2008a).

No desenvolvimento do trabalho de campo, o pesquisador não segue hipóteses rígidas, pois, com a realização dele, podem surgir informações que conduzam a novas formulações, hipóteses, perspectivas de análise. Nesse momento, coloca André (2008a), são requeridas sensibilidade, abertura e flexibilidade perante as descobertas e formas de interpretar o objeto estudado.

Nesse processo se faz a mediação entre o conhecimento teórico e a experiência vivida na investigação de campo. O diálogo com os referenciais de apoio permite rever princípios e procedimentos adotados.

## **2.1 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES**

As pesquisas do tipo qualitativas geram informações que necessitam ser organizadas e compreendidas, conforme Alvez-Mazzotti (1999). Essa organização e

compreensão se realizam por meio de um processo contínuo buscando identificar dimensões, tendências, padrões e relações, procurando lhes desvendar o significado.

Esse processo, que se inicia na fase exploratória, acompanha toda a investigação, é complexo e não linear, implicando a redução, organização e interpretação dos dados. Na medida em que os dados são coletados, o pesquisador procura identificar temas e relações, construindo as interpretações que vão das questões iniciais até a análise final.

A análise das informações é um processo que exige criatividade e rigor do pesquisador, não existindo uma forma mais correta e melhor, e sim a exigência de uma sistematização e coerência entre o esquema de análise escolhido e a pretensão do estudo (ANDRÉ, 1997).

No processo de pesquisa etnográfica, as análises ocorrem em dois momentos de acordo com André (2008b), concomitantemente à observação, auxiliando a focar os aspectos que necessitam mais atenção, e ao final da incursão em campo, momento em que a análise se realiza de modo mais concentrado.

A sistematização dos dados e sua apresentação em forma de relatório são a fase final do trabalho etnográfico, levando o pesquisador a relacionar o conhecimento teórico com as informações, em um processo envolvendo rearranjos, recomposições e abstrações (ANDRÉ, 1997).

Deste modo, a atividade de análise no processo etnográfico se iniciou simultaneamente com a observação do campo pesquisado, à medida que no próprio processo de observação foram selecionados aspectos de relevância, considerando os elementos que deveriam ser privilegiados e outros que poderiam ser abandonados. Nessa circunstância, a fase mais concentrada de análise se deu no final do estudo de campo (ANDRÉ, 2008b).

O processo de análise das informações apresenta-se complexo, pois envolve uma série de procedimentos e decisões que não se restringem a um conjunto de regras a serem seguidas. Argumenta André (2008b) que o que existem são “[...] indicações e sugestões muito calcadas na própria experiência do pesquisador e que servem como possíveis caminhos na determinação dos procedimentos de análise” (ANDRÉ, 2008b, p. 44).

Nesse sentido, o trabalho analítico, ainda que presente em toda a pesquisa, ocorre mais intensamente depois de terminada a fase de campo, momento em que tendo como base todo o material reunido, aspectos inicialmente levantados podem

ser aprofundados e estabelecidas novas relações. A codificação dos registros e de outros materiais é realizada; as categorias são criadas ou especificadas, e os conceitos ou concepções são estruturados.

No processo de análise etnográfica, as categorias são decorrentes do próprio processo de investigação, sem a finalidade de confirmar hipóteses, e são aventadas com base na inter-relação das informações de campo. Conforme orientam Lüdke e André (1986) e André (2005; 2008a; 2008b), as categorias de análise não devem ser impostas externamente, e sim construídas ao longo do estudo, em um diálogo do pesquisador com as referências teóricas e no caminhar recíproco dessas referências com as informações de campo, não existindo normas ou procedimentos padronizados para a criação de categorias.

Enquanto algumas categorias analíticas podem resultar da categorização teórica que constituiu o referencial de apoio, outras podem surgir do conteúdo das anotações realizadas pelo pesquisador, em um processo de especificação ou expansão das categorias iniciais (ANDRÉ, 2008b).

Destaca André (2008b) que para a elaboração das categorias analíticas é necessário fazer uma leitura exaustiva das anotações, até a “impregnação” do seu conteúdo, no dizer de Michelat (1980 apud ANDRÉ, 2008b). Esse procedimento permite o aparecimento das dimensões mais evidentes, elementos, expressões e tendências mais relevantes.

O processo de categorização foi realizado, como indica Franco (2005, p. 57), como “[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”.

Essa categorização foi usada para criação de eixos de análises, que foram sistematizados para a apresentação da análise descrita no terceiro capítulo desse trabalho.

Na medida em que surgiam as questões iniciais, estas eram confrontados com os pressupostos teóricos, em um movimento de associação e dissociação de ideias e conceitos, buscando uma maior aproximação da realidade que a pesquisa pretende representar (ANDRÉ, 2008b).

Como indicado por Lüdke e André (1986) e André (1997; 2008b), a análise do material da pesquisa não se iniciou ao encerramento do trabalho de campo, foi realizado durante toda a pesquisa, momento em que se realizava a delimitação

progressiva do foco, a formulação de questões iniciais de análise, aprofundamento da pesquisa bibliográfica.

A análise e interpretação foram realizadas em conjunto com a coleta das informações, na medida em que elas eram apreendidas pelo uso dos instrumentos de investigação: os registros das observações, entrevistas e análise de documento. O uso de diferentes instrumentos para coletar informações permitiu a análise e o processamento delas por meio da triangulação de várias fontes (MOLINA NETO, 1999).

As informações apreendidas nesta pesquisa, resultantes das referências teóricas utilizadas, do uso dos instrumentos de investigação em sua objetividade e a análise desenvolvida constituem um “processo de construção da informação” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 115). Assim,

[...] o conhecimento é um processo de construção que encontra sua legitimidade na capacidade de produzir, permanentemente, novas construções no curso da confrontação do pensamento do pesquisador com a multiplicidade de eventos empíricos coexistentes no processo investigativo (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 7).

Para coletar as informações, conforme descrito, foram utilizadas a observação, as entrevistas e a análise de documento. Os conteúdos capturados por esses instrumentos constituíram as informações apreendidas no trabalho de campo, primordial para a realização da pesquisa e construção da informação.

Os focos das observações foram determinados basicamente pelo objetivo do estudo, tendo como fonte de informações as práticas pedagógicas dos professores participantes, nas aulas de Educação Física na escola e na participação nos eventos esportivos. Buscou-se manter uma perspectiva de totalidade, sem contudo desviar dos focos de interesse. O conteúdo das observações envolveu uma parte descritiva, com o registro do observado no diário de campo e registro fotográfico e de vídeo, e uma parte reflexiva de análise (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). As anotações no diário de campo constituíram a fonte primária de registro, e o registro fotográfico e de vídeo, quando possível, foi realizado de modo complementar.

O uso da entrevista permitiu abordar os participantes da pesquisa, apreendendo deles as informações diretamente. Foram realizados registros por meio de anotações escritas em folhas de registro (entrevistas abertas) e gravação

(entrevistas semiestruturadas). A transcrição das entrevistas gravadas foi realizada pelo próprio pesquisador, constituindo um rico momento de análise inicial do seu conteúdo. Acerca do formato da análise e categorização das informações da entrevista, Rosa e Arnoldi (2006) colocam que em grande parte isto é definido pela maneira como elas foram colhidas.

A análise de documento foi outro instrumento utilizado para apreender informações. Consideram Lüdke e André (1986) que a escolha dos documentos não é aleatória, sendo sua seleção guiada. Para as autoras, os documentos constituem uma importante fonte de informações, representando uma fonte natural e contextualizada, que fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Portanto, guiados pelos propósitos deste estudo, os documentos analisados foram os relativos às orientações pedagógicas oficiais encaminhadas ao professor, conforme citado anteriormente, o “Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino-MS: Ensino Fundamental: Educação Física” (MATO GROSSO DO SUL, 2008), e a proposição de intervenção pedagógica do professor, apresentada documentalmente, por meio do planejamento pedagógico anual, elaborado por ele e aprovado no respectivo estabelecimento escolar - os Planejamentos de Ensino de Educação Física das respectivas classes.

Na apresentação das análises foram feitos recortes de algumas falas dos professores e/ou documentos, sendo literalmente apresentados. Tal recurso foi utilizado para enriquecer a apresentação das informações.

Todo o processo de coleta das informações, análise e apresentação delas fez emergir dilemas éticos, envolvendo questões de responsabilidade profissional do pesquisador e o compromisso assumido com os sujeitos e instituições. Nessa condição, manteve-se o sigilo na identificação dos sujeitos e estabelecimentos de ensino participantes da pesquisa. Para tanto, ao fazer referências a eles, substituímos o nome dos professores, técnicos e escolas pela identificação de professor “A”, Técnico “A”, Escola “A”, sucessivamente, nos momentos de referenciá-los.

Como suporte para as análises, interpretações e construções realizadas, conforme coloca André (2008b), foi utilizado o referencial que compôs o corpo teórico do trabalho.

Na fase final do estudo, ao sistematizar as informações e preparar sua apresentação, o corpo teórico forneceu suporte para as interpretações e construções realizadas com base nas informações obtidas (ANDRÉ, 2008a).

Para isso, nos aproximamos da perspectiva histórico-crítica, pois consideramos que a natureza humana é produzida pelo homem e que “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1997, p. 17).

Indica André (2008b) que o referencial teórico pode consistir na adoção de determinada perspectiva de abordagem teórica, ou envolver as concepções de determinado autor, ou mesmo envolver a explicitação de alguns conceitos básicos que, apesar de não constituírem um corpo teórico definido, podem configurar uma determinada direção.

Entretanto, a opção por determinada perspectiva não deve significar uma orientação única e acabada, mas um dos possíveis caminhos de aproximação do real, que pode e deve ser questionado e revisto no decorrer de todo o processo. Desta forma, o corpo teórico teve sua construção e reconstrução no decurso da pesquisa (ANDRÉ, 2008b). Seguindo essas premissas, apresentamos ao longo do estudo o resultado do processo de construção desse referencial teórico.

O processo de construção da informação ao investigar o contexto educacional conduziu à dinâmica pedagógica no qual se encontra o professor de Educação Física no ensino escolar. As práticas pedagógicas foram apreendidas de modo a vislumbrarmos as manifestações que nesse ambiente se encontram.

Conforme os propósitos do estudo, o processo de análise e interpretação das informações e sua organização culminaram com a construção da informação, que apresentamos nos dois momentos descritos no Capítulo III - Educação Física escolar e o aluno com deficiência: a prática pedagógica de professores.

# **CAPÍTULO I**

## **A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

O estudo da prática pedagógica escolar do professor nos conduziu a buscar referências para compreender a materialidade dessa prática. Para tanto foi construído este capítulo inicialmente sobre a Educação Física escolar, para em seguida abordar dois focos.

No primeiro foco abordamos as especificidades desse componente curricular, delimitando-o como corpo de conhecimento que integra o saber escolar. Em seguida tratamos da prática pedagógica como uma ação de intervenção do professor no trabalho escolar.

A introdução da Educação Física como atividade escolar surge com os primórdios da escola moderna da sociedade burguesa, tal qual conhecemos hoje. A conjunção de uma série de fatores, relacionados à emergência de uma nova ordem social nos séculos XVIII e XIX, leva a sua inclusão no currículo escolar (BRACHT, 2001).

Entre esses fatores estão os movimentos no plano da medicina, que, associados ao desenvolvimento da ciência, à constituição do Estado Nacional e aos sistemas educacionais, relevam a importância do movimento corporal como forma de promoção e manutenção da saúde. Assim, “[...] aquilo que vai servir de referência para fundamentar a importância da Educação Física está ancorado no discurso médico do século XVIII” (BRACHT, 2001, p. 70).

O exercício corporal que esteve presente na vida do homem desde os tempos remotos, como uma prática sistematizada ou não nas diversas civilizações, passa a fazer parte de um processo social de modo formal. Nas últimas décadas do século XVIII e por todo o século XIX, a Educação Física no ocidente teve significativa evolução em termos de sistematização e institucionalização, como apresenta Grifi (1989, p. 217):

No esforço direcionando a alcançar um sistema bem definido sobre a educação corpórea impõem-se, então, diversos países: os alemães com a ginástica militar, a escola sueca com a pesquisa científica, os ingleses

com o sistema prático dos jogos esportivos, os franceses com o movimento pedagógico natural.

E complementa o autor, a Educação Física em sua forma educativa, no panorama mundial, teve no século XIX o momento essencial de sua afirmação.

Com sua consolidação estabelecida, sob formas e métodos organizados como Educação Física, ela passa a fazer parte de um processo de formação humana com suas peculiaridades constituídas em função dos contextos em que se manifesta.

De suas origens historicamente associadas, entre outras, a manutenção e fortificação do corpo para a sobrevivência humana, passa de uma necessidade prática a uma necessidade social de educação. Sua existência evolui dos treinamentos empíricos realizados pelo homem primitivo aos treinamentos sistematizados dos povos mais evoluídos, até fazer parte de um processo institucionalizado de educação (GRIFI, 1989).

A instituição escolar torna-se um locus para a sistematização da educação corporal da população de um projeto social em implantação. Fundamentada essencialmente no conhecimento médico, a função social que assume a Educação Física vincula esta ao higienismo e à promoção e manutenção da saúde, características históricas que marcam seu universo simbólico de legitimação (BRACHT; GONZÁLEZ, 2005).

Ao investigar as primeiras propostas de introdução curricular da Educação Física escolar brasileira, Betti (1991) destaca que esta teve seu início oficial em 1851, com a reforma educacional Couto Ferraz para os ensinos primário e secundário, no município da Corte. Ela foi regulamentada em 1854, tendo como matérias obrigatórias a ginástica no ensino primário e a dança no ensino secundário.

Além da influência médica, com o discurso da higiene, saúde e eugenia, ao longo de sua história a Educação Física na escola brasileira recebeu influência do interesse dos militares e do nacionalismo, objetivando desta forma preparar os alunos para a prevenção de doenças, purificação da raça e defesa da nação. Esses elementos foram motivos convergentes nos grupos interessados na implantação escolar da Educação Física (BETTI, 1991).

Ao longo da sua trajetória, a Educação Física brasileira assumiu diferentes características, influenciadas pelo contexto social, estando associada, entre outras, à instituição médica, militar e esportiva. Inclusive as relações mantidas com essas

instituições é um dos fatores constituintes de sua identidade como prática pedagógica.

No âmbito de sua materialidade e produção teórica, diferentes concepções e abordagens se expressaram. Tais expressões, estudadas por pesquisadores como Bracht (1989; 1992), Betti (1991), Ghiraldelli Junior (1992), Caparroz, (1997; 2001a), Darido (1998; 2001; 2003) e Castellani Filho (2002), são utilizadas para compreender a Educação Física e elaborar suas propostas de intervenção para a sociedade brasileira.

Em relação à produção acadêmica na área da Educação Física, a década de 1980 foi um marco histórico e revolucionário, pois nesse período se intensificaram os estudos da área, possibilitando seu aprofundamento e desenvolvimento científico-filosófico, ficando conhecido esse momento como o movimento renovador da Educação Física brasileira.

Esse momento tem sido citado por pesquisadores, inclusive da Educação Física, como de significativo avanço para a área (CAPARROZ, 1997; CAMPOS, 2004; DARIDO; SANCHES NETO, 2005). Para Darido e Sanches Neto (2005, p. 5), inspirados em novo momento histórico nacional, especialmente a partir do final da década de 1970, surgem novos movimentos na Educação Física escolar “[...] em oposição à vertente mais tecnicista, esportivista e biologicista”.

O pensamento acadêmico desenvolvido nesse período foi relevante por possibilitar uma análise crítica da área, entre outros desvelando sua prática reprodutivista, ideológica e acrítica, como também por desencadear nas décadas subsequentes, de 1990 e 2000, crítica a essa própria produção, estudos e proposições de ruptura e superação.

O movimento renovador, presente nos anos de 1980 e 1990, desenvolveu uma produção crítica ao que hegemonicamente orientou e vem orientando a Educação Física escolar no país, e tem servido para nortear os professores para a construção de uma prática pedagógica comprometida com projetos político-pedagógicos voltados para a transformação das relações sociais inserida no contexto educacional brasileiro.

Estudos desenvolvidos por Caparroz (1997) indicam que essa produção trouxe novos elementos teóricos para discutir as finalidades e o objeto de conhecimento da Educação Física escolar. Em seu conteúdo estão as manifestações culturais das práticas corporais produzidas e acumuladas historicamente pelo

homem. Sua inserção no âmbito escolar torna possível a ampliação da sua prática, fundamentada anteriormente em aspectos biológicos de modo significativo.

Começou a se configurar, então, uma análise e prática da Educação Física como elemento curricular da instituição escola, assumindo caráter específico desse lugar como uma de suas entidades, e, como coloca Vago (1999, p. 21), “[...] ela é uma propriedade e um produto do ambiente escolar: a ele pertence, por ele se define, nele se constitui e se realiza”.

A ruptura do isolamento da Educação Física no interior da escola, isolamento historicamente assumido e dedicado a ela, tem possibilitado sua participação de modo mais lúcido perante as questões relativas à escolarização da população brasileira, ampliando sua inserção no currículo escolar e participação no processo de formação humana presente na instituição escola.

Nesse sentido destacam Soares, Taffarel e Escobar (1992, p. 212) que

[...] a Educação Física, como disciplina do currículo escolar, não tem, portanto, tarefas diferentes do que a escola em geral. Sendo assim, considerações a seu respeito não podem afastá-la da responsabilidade que a população brasileira exige da escola: ensinar, e ensinar bem.

O percurso de evolução do pensamento pedagógico da Educação Física na escola demonstra o surgimento de um conceito renovado nas últimas décadas, no qual ela tem sido analisada, criticada e contestada. Sua identidade, legitimidade e autonomia pedagógica têm sido discutidas, de modo a receber proposições de superação.

Em relação a sua autonomia pedagógica, Bracht (1992) faz uma análise e discussão sobre a Educação Física na escola e argumenta que

[...] não basta autonomizar-se em relação à instituição esportiva e à instituição militar voltando-se totalmente à Escola. É preciso que a autonomização pedagógica da Educação Física compreenda uma reflexão crítica do próprio papel da escola em nossa sociedade de classes. Isto é, não só uma relação crítica (filtragem crítica) para com o conjunto de atividades corporais (por ex. o esporte) deve ser elemento constituinte do desenvolvimento da sua identidade pedagógica, mas também para com a instituição educacional (BRACHT, 1992, p. 24).

Dentre os diferentes estudos e proposições para a Educação Física encontramos uma diversidade conceitual, entendendo-a como uma prática social, uma área de conhecimento ou um campo de interesse científico (BRACHT, 1992; 1999; CAPARROZ, 1997; BETTI, 2005a).

Com o objetivo de orientar nossa investigação e circunscrever a Educação Física escolar nos limites deste estudo, adotamos, como Bracht (1992), o entendimento de que em seu sentido restrito ela “[...] abrange as atividades pedagógicas, tendo como tema o movimento corporal e que toma lugar na instituição educacional” (p. 15).

Inserida na instituição escolar, a Educação Física assume o estatuto de atividade pedagógica, incorporando então códigos e funções da própria escola. Entre essas funções está a prática pedagógica do professor da área ao transmitir o saber historicamente produzido pelo homem, e desse modo introduzir as pessoas no universo da cultura corporal, tendo com objeto o movimento humano.

É importante destacar que, além da transmissão desse saber, em função de suas características, a prática pedagógica relativa à Educação Física pode e deve possibilitar às pessoas se apropriem do conhecimento de modo que possam usá-lo de forma autônoma e crítica, como também contribuir para os demais objetivos da instituição escola, que transcendem a própria especificidade da área.

## **1.1 ESPECIFICIDADE DO COMPONENTE CURRICULAR**

A Educação Física no decorrer de sua história, em diferentes épocas e lugares, recebeu diversas atribuições relativas às questões do corpo e seu desenvolvimento e aprimoramento físico. Nessas atribuições, o tratamento dado ao corpo vinculado a sua funcionalidade motora, física e orgânica, inegavelmente, propiciou avanços expressivos para o desenvolvimento humano, e tem sido uma de suas referências para a intervenção do professor da área.

Na contemporaneidade, remetendo a Educação Física ao ambiente escolar, vislumbramos a possibilidade de abordar o corpo além de seu aspecto biológico, compreendendo também seu significado histórico e social. Tal possibilidade pode

adquirir materialidade no momento em que a Educação Física se expressa como um componente curricular da escola, inserido em seu projeto político-pedagógico.

Sua inserção escolar vem justificar-se “[...] na medida em que contribui, enquanto parte, para a apropriação, pelos alunos, de uma totalidade de conhecimentos que lhes possibilita a leitura crítica do mundo” (SOARES; TAFFAREL; ESCOBAR, 1992, p. 213), e assim fazer parte de um processo institucional de educação.

Na educação institucionalizada escolar, temos como função inerente da escola a transmissão do conhecimento ou conteúdo escolar. Entendemos que o conteúdo de um componente curricular é o que foi extraído do seu corpo de conhecimento e pedagogizado, “[...] tornado admissível pelos alunos em espaço e tempos escolares” (SAVIANI, 1991, p. 17).

O componente curricular, neste estudo, é compreendido como a demarcação organizada da especificidade de conhecimento de cada área de conhecimento, nível e etapa de escolarização, envolvendo seus conteúdos e elementos sobre como se organiza e se desenvolve o processo de ensino-aprendizagem, na organização curricular da escola (BRACHT, 2001; SOUZA JÚNIOR, 2001).

Os conteúdos da Educação Física, ao longo de sua trajetória escolar, estiveram centrados em diferentes referências, como os movimentos ginásticos europeus (de modo marcante o método francês), o método desportivo generalizado, a aptidão física, o esporte, a psicomotricidade, as abordagens desenvolvimentista e construtivista e as abordagens críticas (crítico-superadora e crítico-emancipatória) (BETTI, 1991; DARIDO, 2001; 2003).

Entendemos que em coerência com a função escolar, a seleção, organização e sistematização dos conteúdos da Educação Física “[...] devem favorecer ao aluno o acesso a uma dimensão da cultura humana de forma mais reflexiva e elaborada, inclusive a partir de sua experimentação corporal” (SOUZA JÚNIOR, 2001, p. 90), de modo que o aluno possa ter acesso ao conhecimento da área e sua apropriação que faz parte do saber da escola.

Destaca-se que a experimentação corporal expressa uma importante particularidade relativa à especificidade da Educação Física, além do seu corpo de conhecimentos específicos diante da organização curricular. Existe uma aprendizagem corporal, e o envolvimento corpóreo do aluno pode assumir uma

dimensão educacional que extrapola o desempenho físico, comumente utilizado como referencial de aprendizagem.

A discussão acadêmica, quanto à especificidade da área em relação a matriz pedagógica, tem confiado à Educação Física a tematização de elementos da cultura corporal (SOARES et al., 1993; KUNZ, 1991; 1994; 2005; BETTI, 1996; 2005a; DARIDO, 1998; 2001; BRACHT, 2001; CASTELLANI FILHO, 2002; PICH, 2005; NEIRA; NUNES, 2006). Há certo consenso de que na escola seu tema gire em torno do movimento corporal, cultura corporal, cultura do movimento ou cultura corporal de movimento, ainda que possa haver controvérsias sobre o entendimento desses conceitos.

Sobre isso, coloca Bracht (1992, p. 16) que o movimento corporal é que

[...] confere especificidade à Educação Física no interior da Escola. Mas o movimento corporal ou movimento humano que é seu tema não é qualquer movimento, não é todo movimento. É o movimento humano com determinado significado/sentido, que por sua vez, lhe é conferido pelo contexto histórico-cultural. O movimento que é tema da Educação Física é o que se apresenta na forma de jogos, de exercícios ginásticos, de esporte, de dança, etc.

Nessa mesma perspectiva, Castellani Filho (2002) argumenta que tratar a disciplina pedagógica Educação Física requer seu entendimento como um componente curricular responsável pela apreensão de uma dimensão da realidade social denominada cultura corporal, que é parte da cultura do homem e mulher brasileiros. Essa apreensão deve levar as pessoas a intervirem de modo autônomo, crítico e criativo nessa dimensão da realidade, e assim modificá-la para que seja qualitativamente distinta da existente. Esclarece ainda o autor que

[...] integrante da cultura do homem e da mulher brasileiros, a *cultura corporal* constitui-se como uma totalidade formada pela interação de distintas práticas sociais, tais como a *dança*, o *jogo*, a *ginástica*, o *esporte* que, por sua vez, materializam-se, ganham forma, através das práticas corporais. Enquanto práticas sociais, refletem a atividade produtiva humana de buscar respostas às suas necessidades. (CASTELLANI FILHO, 2002, p. 54, grifo do autor).

Nessa conjectura, a Educação Física escolar, considerando sua finalidade educativa, deve “[...] dar tratamento pedagógico aos temas da cultura corporal,

reconhecendo-os como dotados de *significado* e *sentido* porquanto construídos historicamente” (CASTELLANI FILHO, 2002, p. 54, grifo do autor).

O aprimoramento e o desenvolvimento de diversas habilidades de ordem física, corporal ou motora não terão um fim em si mesmo quando tratados pela Educação Física escolar, pois estes terão sentido se relacionados com as atividades concretas do universo da cultura corporal.

Na escola, a Educação Física pode estar voltada para “[...] a apreensão crítica da expressão corporal enquanto linguagem através do trato do conhecimento sobre grandes temas da cultura corporal como o jogo, a dança, o esporte, a ginástica” (SOARES; TAFFAREL; ESCOBAR, 1992, p. 218-219). Esses temas, como manifestações corporais e culturais, são expressões concretas da realidade a serem abordadas pedagogicamente, possibilitando a apreensão crítica e reflexiva do conhecimento pelos alunos.

É importante destacar que quando nos referimos a essa apreensão, em nível cognitivo, não descartamos a relevância da instrumentalização dos alunos no domínio das técnicas corporais ou domínio corporal dos conteúdos. O domínio da técnica, no sentido de praticar, executar, fazer, realizar, produzir e outros, não pode ser negligenciado no ensino da Educação Física na escola. A instrumentalização das pessoas para se apropriarem dos conhecimentos da Educação Física pressupõe o seu domínio e prática, dentro de suas potencialidades, do seu significado e uso no ambiente escolar para a aplicação no contexto de suas vidas, como os demais saberes da escola.

Ao estudar o conhecimento de que trata a Educação Física, Soares et al. (1993) argumentam que na escola ela trata pedagogicamente da cultura corporal, configurada com temas ou forma de atividades particularmente corporais. Os referidos autores consideram que

O homem se apropria da cultura corporal dispondo sua intencionalidade para o lúdico, o artístico, o agonístico, ou estético ou outros, que são representações, idéias, conceitos produzidos pela consciência social e que chamaremos de "significação objetivas". Em face delas, ele desenvolve um "sentido pessoal" que exprime sua subjetividade e relaciona as significações objetivas com a realidade da sua própria vida, do seu mundo e das suas motivações (SOARES et al., 1993, p.62).

E a seguir complementam ao mencionar que

[...] podemos dizer que os temas da cultura corporal, tratados na escola, expressam um sentido/significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivo da sociedade (SOARES et al., 1993, p. 62).

A materialidade corpórea foi construída historicamente e faz parte da cultura corporal da humanidade. Em decorrência, o resultado dos conhecimentos produzidos e acumulados pelo homem adentra a instituição educacional para sua tematização, de modo a serem apropriados, em um processo de construção e reconstrução escolar desses conhecimentos.

As investigações e proposições no âmbito acadêmico da Educação Física têm produzido significativos conhecimentos para a formação profissional e subsídios à prática do professor na escola. Além dessas proposições, a Educação Física na escola segue as orientações legais e pedagógicas dos órgãos oficiais responsáveis pela educação nacional.

Quanto à legislação educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), ao se referir à Educação Física na Educação Básica, em seu artigo 6º, apresentou, a princípio, um significativo avanço para a área, atribuindo-lhe o *status* de componente curricular integrado ao projeto pedagógico escolar. Tal proposição legal, que foi alterada posteriormente com a Lei nº 10.793/2003 (BRASIL, 2003), trouxe a possibilidade de superação de conceitos anteriores, quando ela era vista apenas como uma atividade escolar obrigatória. Entretanto, a nova redação apresenta elementos de contradição.

Estendeu-se a perspectiva da Educação Física constituir-se como área de conhecimento, com um corpo de conhecimento ou saber configurado a ser transmitido e tematizado no ambiente escolar, suplantando a sua concepção constituir apenas um rol de atividades, e compreendendo-a como componente do currículo escolar a transmitir conhecimentos que lhe são próprios.

A legislação atual traz em seu texto:

LEI No 10.793, DE 1º DE DEZEMBRO DE 2003.  
Mensagem de veto Altera a redação do art. 26, § 3o, e do art. 92 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "estabelece as diretrizes e bases da educação nacional", e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faz saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O § 3º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia da clientela.

§ 1º [...];

§ 2º [...];

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:

I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;

II – maior de trinta anos de idade;

III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;

IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044<sup>2</sup>, de 21 de outubro de 1969;

V – (VETADO)

VI – que tenha prole (BRASIL, 2003).

Ainda que a princípio a legislação educacional remete para a superação do isolamento da Educação Física no interior na escola, procurando tratá-la como componente curricular e amplie sua possibilidade de se integrar à proposta pedagógica da escola, nossa interpretação conduz a vê-la contraditória, pois parece reduzir a Educação Física a uma atividade físico-corporal, no momento em que no próprio texto torna sua prática facultativa às pessoas em função de sua atividade profissional - com jornada de trabalho igual ou acima de seis horas; em prestação de serviço militar - e estiverem obrigadas à prática da Educação Física (diga-se que não a prática da Educação Física escolar, e sim da Educação Física militar, com objetivos, conteúdos e métodos totalmente distintos), ou outra situação similar. Sua prática tornou-se facultativa também em função de características de idade – acima de trinta anos, ou de maternidade - que tenha prole.

---

<sup>2</sup> Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969. Dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores de deficiência. “Art. 1º. São considerados merecedores de tratamento excepcional os alunos de qualquer nível de ensino, portadores de afecções congênitas ou adquiridas, infecções, traumatismo ou outras condições mórbidas, determinando distúrbios agudos ou agudizados, caracterizados por: a) incapacidade física relativa, incompatível com a frequência aos trabalhos escolares, desde que se verifique a conservação das condições intelectuais e emocionais necessárias para o prosseguimento da atividade escolar em novos moldes; b) ocorrência isolada ou esporádica: c) duração que não ultrapasse o máximo ainda admissível, em cada caso, para a continuidade do processo pedagógico de aprendizagem, atendendo a que tais características se verifiquem, entre outros, em casos de síndromes hemorrágicas (tais como a hemofilia), asma, cardite, pericardites, afecções osteoarticulares submetidas a correções ortopédicas, nefropatias agudas ou subagudas, afecções reumáticas, etc. Art. 2º. Atribuir a esses estudantes, como compensação da ausência às aulas, exercícios domiciliares com acompanhamento da escola, sempre que compatíveis com o seu estado de saúde e as possibilidades do estabelecimento. Art. 3º. Dependerá o regime de exceção, neste Decreto-lei estabelecido, de laudo médico elaborado por autoridade oficial do sistema educacional. Art. 4º. Será competência do Diretor do estabelecimento a autorização, à autoridade superior imediata, do regime de exceção”. (BRASIL, 1969b).

Assim, essas pessoas seriam consideradas dispensáveis da prática da Educação Física escolar por já realizarem atividades laborais ou físicas fora da escola, ou ainda serem dispensadas em função da idade acima de 30 anos ou maternidade. Isto parece ser resultado de uma visão reduzida de Educação Física escolar ao não considerar as diversas possibilidades e dimensões presentes em seu corpo de conhecimento.

Consideram Silva e Venâncio (2005) que ao torná-la facultativa se cria a possibilidade de exclusão das aulas de Educação Física na escola de um grande número de alunos que delas se beneficiariam.

Além da referência à Educação Física como componente curricular, em seu artigo 27, inciso IV, a legislação apresenta:

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I - [...];

II - [...];

III - [...];

IV - promoção do desporto<sup>3</sup> educacional e apoio às práticas desportivas não formais (BRASIL, 1996).

Tal indicação respalda o fomento da prática do esporte formal com uma caracterização educacional, e apoio às práticas não formais.

Conforme a legislação brasileira, Lei nº 9.615/1998<sup>4</sup>, o desporto brasileiro abrange práticas formais e não formais, assim definidas:

§ 1º A prática desportiva formal é regulada por normas nacionais e internacionais e pelas regras de prática desportiva de cada modalidade, aceitas pelas respectivas entidades nacionais de administração do desporto.

§ 2º A prática desportiva não-formal é caracterizada pela liberdade lúdica de seus praticantes (BRASIL, 1998b).

O “desporto educacional” foi definido, conforme a Lei nº 9.615/1998, em seu inciso I, artigo 3º, com a seguinte natureza e finalidade:

---

<sup>3</sup>Ainda que a terminologia “desporto” seja a utilizada pela legislação brasileira (BRASIL, 1998b), por questões acadêmicas utilizamos neste estudo o termo “esporte” com o mesmo significado. Entretanto, manteremos a originalidade do termo “desporto” quando este figurar no texto estudado.

<sup>4</sup>Regulamentada pelo Decreto nº 2.574, de 29 de abril de 1998 (BRASIL, 1998a).

I - desporto educacional, praticado nos sistemas de ensino e em formas assistemáticas de educação, evitando-se a seletividade, a hipercompetitividade de seus praticantes, com a finalidade de alcançar o desenvolvimento integral do indivíduo e a sua formação para o exercício da cidadania e a prática do lazer (BRASIL, 1998b);

Essa proposição de promoção do desporto educacional pode ser considerada um grande desafio para a área, pois dá outra dimensão para o esporte na escola, rompendo com o modelo do desporto de rendimento que, de modo incisivo, adentrou o ambiente escolar, quer seja com os conceitos construídos no contexto social que os alunos trazem consigo, quer na própria prática escolar. Esse desafio merece um acompanhamento e análise aprofundada, visto que nossas observações empíricas indicam que no âmbito escolar o desporto de rendimento suplanta o educacional.

Essa promoção esportiva aparentemente bem-intencionada não tem o mesmo significado que o ensino do esporte na aula de Educação Física da escola, pois, ainda que o fenômeno esportivo seja o elemento comum, sua prática acaba sendo influenciada significativamente pelo modelo esportivo de rendimento, principalmente quando da realização das competições esportivas (jogos, torneios, campeonatos).

Em relação à educação nacional, conforme o Ministério da Educação (BRASIL, 1998c) considerou, com a promulgação da LDB, que

[...] instala-se um novo ordenamento legal na proposição da atual Lei de Diretrizes e Bases, que orienta para a integração da Educação Física na proposta pedagógica da escola. Ao delegar autonomia para a construção de uma proposta pedagógica integrada, a nova lei responsabiliza a própria escola e o professor pela adaptação da ação educativa escolar às diferentes realidades e demandas sociais (BRASIL, 1998c, p. 26).

Ainda que o discurso oficial procurasse apaziguar as contradições, a respeito desse cenário particular da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), ressaltamos que há conhecimento produzido pela área sobre a intervenção da Educação Física na escola que em muito supera a pobreza pedagógica refletida na legislação educacional (VAGO, 1999).

Para contribuir com a construção da proposta curricular de Educação Física escolar foram produzidos pelo Ministério da Educação, por intermédio de suas secretarias, os PCN para fornecerem subsídios à discussão e concretização da

proposta curricular em cada escola (BRASIL, 1997; 1998c; 1999c). Os PCN são considerados os documentos pedagógicos oficiais da Educação Física escolar brasileira, e a partir deles se desenvolvem as proposições curriculares das escolas federais, dos estados e municípios, das redes públicas de ensino. Ainda que tenha servido para um delineamento da Educação Física na escola, não são eximidas do processo de análise e crítica, como as empreendidas pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (1997) e Castellani Filho (1999).

Conforme Darido (2005), os PCN são apresentados oficialmente como documentos que

[...] têm como função primordial subsidiar a elaboração ou a versão curricular dos Estados e municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna às escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores (DARIDO, 2005, p. 311).

Tais documentos para a área de Educação Física foram lançados conforme a seguinte cronologia:

- a) 1997 - Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física (destinados ao ensino fundamental: 1º e 2º ciclos / 1ª a 4ª séries) (BRASIL, 1997);
- b) 1998 - Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física (destinados ao ensino fundamental: 3º e 4º ciclos / 5ª a 8ª séries) (BRASIL, 1998c);
- c) 1999 - Parâmetros Curriculares Nacionais (destinados ao ensino médio) (BRASIL, 1999c).

Posteriormente, complementando a ação governamental, foram publicados subsídios para implementação de formação profissional e para orientações curriculares, cujos volumes contemplavam a área de Educação Física:

- a) 1999 - Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado: Parâmetros em Ação (1º e 2º ciclos do ensino fundamental/1ª a 4ª séries) (BRASIL, 1999a);
- b) 1999 - Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado: Parâmetros em Ação (3º e 4º ciclos do ensino fundamental/5ª a 8ª séries) (BRASIL, 1999b);
- c) 2006/2008 - Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (v. 1) (BRASIL, 2006, 2008b).

Ao abordar os conteúdos da Educação Física, os PCN o consideram-nos como uma expressão de produções culturais da cultura corporal, ou seja, conhecimentos historicamente acumulados e socialmente transmitidos.

Do universo de produções culturais, algumas foram incorporadas como objetos de ação e reflexão e inseridas como conteúdos da Educação Física na escola, tais como as brincadeiras, os jogos, as ginásticas, as danças, as lutas e os esportes, ressignificando a cultura corporal humana (BRASIL, 1997, 1998c).

Nessa perspectiva, a Educação Física escolar é entendida

[...] como uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida (BRASIL, 1998a, p. 29).

As proposições apresentadas nos PCN (BRASIL, 1997; 1998c; 1999c), ainda que possam trazer limitações quanto ao seu processo de produção e disparate, apresentam possibilidades de avanços importantes para a intervenção da Educação Física na escola.

Em nossa consideração, a partir de nossas análises e incursão no contexto de escolas públicas de Campo Grande, destacamos os seguintes pontos significativos de tais documentos: são instrumentos úteis para as discussões pedagógicas e elaboração de programas e propostas da Educação Física para a educação escolar; servem de referencial para o trabalho do professor, procurando respeitar sua concepção pedagógica, a pluralidade cultural e características da escola e população escolar; procuram ampliar a visão biológica do homem, buscando entendê-lo também como ser social e cultural; problematizam elementos contraditórios implícitos na prática pedagógica da Educação Física que precisam ser considerados; seu caráter relativamente genérico pode possibilitar à escola e aos professores opções teóricas (não tirando a autonomia da escola); apresentam e circunscrevem os objetivos da Educação Física para a escola; orientam a organização dos conhecimentos, articulando-os nas suas várias dimensões; buscam (re)significar a Educação Física na escola; servem de elementos de referência para o professor analisar e avaliar sua prática pedagógica.

Destaca-se que muitas ideias contidas no documento já integravam a produção acadêmica de alguns autores brasileiros, como Betti (1991; 1996) e Bracht (1992), citados neste trabalho. Desse modo, a produção acadêmica da Educação Física brasileira forneceu alguns dos fundamentos que subsidiam as propostas contidas nos PCN.

Observando a produção acadêmica e as orientações oficiais, consideramos que o que concede especificidade à Educação Física, como um componente do currículo escolar, é a condição de ela tematizar o movimento humano compreendido em seu caráter instrumental, social e histórico, constituindo um corpo de conhecimentos que, pelo significado social, faz parte do saber escolar.

O homem se expressa corporalmente, produzindo conhecimento em uma dimensão cultural, que aqui particularmente chamamos de cultura corporal. Os conteúdos da Educação Física na escola serão aqueles selecionados do conjunto das práticas corporais produzidas historicamente e manifestadas, entre outras, por meio de ginásticas, danças, lutas, jogos, esportes, além dos conhecimentos do próprio corpo e sua vivência corporal.

Destaca-se que a Educação Física, em sua especificidade, não pode ser compreendida apenas em sua objetividade técnica de conteúdos, pois não é neutra diante do contexto escolar. Sobre isso, Bracht (1999) considera que a definição do objeto da Educação Física está relacionada com sua função e papel social atribuído.

Entendemos que tal definição está intimamente ligada à escola na sociedade em que vivemos, com suas buscas e contradições. Do mesmo modo, resulta dos avanços, conflitos e contradições dentro do próprio campo de estudos, relacionados com as diferentes tendências do campo educacional. A expressão escolar da Educação Física está envolvida por valores, ideologias e interesses sociais. Sua compreensão necessita vincular-se às concepções de homem, de educação e de sociedade estabelecidas e a serem construídas.

## **1.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

A inserção da Educação Física no ambiente escolar como um componente curricular (BRASIL, 1996; 2003), por princípio, atribui a ela o mesmo *status* dos

demais componentes curriculares e, conseqüentemente, igual consideração sobre a prática pedagógica do professor na escola.

As orientações pedagógicas oficiais para o ensino fundamental, apresentadas na forma dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997; 1998c), procuram dar um tratamento pedagógico à Educação Física na escola, fornecendo orientações ao professor para isto. Referências sobre a prática pedagógica do professor aparecem dissolvidas ao longo do texto desses documentos, quer sob a forma de análise crítica de práticas existentes, que anteriormente estavam presentes e que deveriam ser abolidas, quer sob a forma de proposições de ações do professor na perspectiva de uma apropriação crítica do conhecimento por parte dos alunos.

Especificamente sobre esse segundo ponto, ao longo do texto encontramos expressões relativas ao trabalho do professor, como: orientações didáticas, intervenções didáticas, processo de ensino e aprendizagem, situações de ensino e aprendizagem, estratégias de abordagem dos conteúdos, busca de meio para garantir a vivência prática, elaboração das propostas de ensino e aprendizagem, aplicação nos contextos significativos, metodologia utilizada, sistematização da aprendizagem (BRASIL, 1997; 1998c). Essas expressões, ainda que difusas, são apresentadas de modo a nortear o trabalho do professor com vista a sua ação direta no contexto de aula.

Sobre o aprender e ensinar Educação Física no ensino fundamental, procurando orientar a ação do professor, os parâmetros curriculares apresentam que

É necessário visualizar com nitidez os diversos caminhos que se estabelecem entre os sujeitos da aprendizagem e os objetos de ensino. E, nesse sentido, precisar com clareza as relações entre o que, para quem, e como se ensina e se aprende a cultura corporal de movimento na escola (BRASIL, 1998c, p. 45).

Além das referências diversificadas desses documentos oficiais sobre a prática pedagógica do professor de Educação Física, esta tem sido objeto de estudo do campo acadêmico. Em levantamento da revisão realizada nos deparamos com a prática pedagógica abordada sobre diferentes perspectivas. Há uma diversidade de considerações ou focos de estudo da prática pedagógica, com variadas expressões associadas a ela, entretanto, sem necessariamente ter uma definição cabal.

Para investigar a maneira de o professor atuar na escola, Molina Neto (1998) realizou pesquisa sobre a prática docente dos professores das escolas públicas. Em sua pesquisa observou as características específicas do trabalho do professor e da Educação Física na escola pública, o sentido da participação do professor, a organização e programação do ensino e os tipos de prática.

Os estudos com os professores pesquisados de Educação Física indicaram que o que os caracterizava fundamentalmente na escola pública era a qualidade de suas participações na cultura escolar e o fato de trabalharem o corpo, por meio do corpo e com o corpo dos alunos, envolvendo o movimento e a cultura corporal.

Em relação à organização e programação do ensino foi constatado que a prática dos professores procurava conduzir para a Educação Física constituir um componente curricular, mas ainda sem exigência de cumprimento de um currículo mínimo obrigatório. De modo geral, os conteúdos eram programados conforme as seguintes orientações de caráter oficial para as etapas de ensino: atividades globalizadas nos anos iniciais do ensino fundamental; aprendizagem esportiva nos anos finais; e prática desportiva para o ensino médio.

Sobre a prática docente identificaram-se quatro categorias principais: práticas de conteúdo, práticas criativas, práticas reflexivo-emancipatórias e práticas disciplinadoras. Os resultados obtidos por Molina Neto (1998) sugeriram que a prática docente tinha relação com a organização de seu respectivo contexto de trabalho e com as demais parcelas da comunidade escolar. Em sua prática, os professores investigados construíam estratégias e conhecimentos que os caracterizam como professores práticos reflexivos.

Darido (2003) argumenta que, apesar das últimas décadas apresentar mudanças sociopolíticas e um discurso supervalorizando a educação, o cenário indica que o discurso não chegou a influenciar decisivamente a prática pedagógica. Ainda que constatado um avanço na produção acadêmica da área de Educação Física, a valorização da prática da atividade física na sociedade contemporânea e a veiculação na mídia de questões relativas à atividade física e o esporte, a autora considera que tais transformações parecem não ter afetado expressivamente o contexto das aulas de Educação Física na escola.

Para estudar a prática pedagógica de professores de Educação Física no contexto escolar, a autora realizou pesquisa tendo como foco a formação profissional, o distanciamento da produção científica da Educação Física com sua

prática pedagógica, por meio do viés da área da aprendizagem motora, e os objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação utilizados por esses professores. Darido (2003) constatou, entre outros, em relação aos objetivos de ensino, aspectos relacionados à autonomia e ao prazer, autonomia e reconhecimento da importância da atividade física, aprendizagem dos esportes e condicionamento físico; quanto ao conteúdo e estratégias, a presença do esporte com seus fundamentos e jogo esportivo como conteúdo escolar; quanto à avaliação, seu direcionamento à observação da participação dos alunos nas atividades. Seus estudos remetem à necessidade de uma formação profissional que considere as expectativas dos professores em relação à aproximação teórico-prática, inclusive uma formação baseada na prática reflexiva.

Pesquisa desenvolvida por Campos (2004) buscou estudar a relação entre teoria e prática no contexto escolar. Para tanto, investigou professores de Educação Física da rede pública de ensino, procurando identificar a relação entre a produção acadêmica da Educação Física escolar (iniciada na década de 1980 e desenvolvida até época do seu estudo) com o desencadeamento da prática pedagógica desse componente curricular na escola.

O autor registrou que nos espaços da prática dos professores de Educação Física na escola existem aqueles que após se licenciarem não procuram realizar estudos para tentar entender a sua prática. Entretanto, como professores práticos, muitos são considerados excelentes professores na escola, com aprovação daquilo que fazem, tanto pela direção escolar quanto pelos alunos.

Como resultado de seu estudo, Campos (2004) constatou que os professores desenvolviam seus trabalhos pedagógicos fundamentados essencialmente nas experiências adquiridas na vida profissional prática e em trocas de informações com seus pares, e que as questões teóricas nem sempre atingiam ou respondiam aos problemas por eles encontrados em suas práticas docentes.

De modo semelhante, Fiorante e Simões (2005) investigaram a prática pedagógica dos professores com o objetivo de identificar como o processo de mudanças, as transformações e o surgimento de novas tendências pedagógicas para a Educação Física Escolar, na década de 1980, estabeleceram relações com a prática pedagógica de professores do ensino fundamental.

Procuraram identificar na ação pedagógica dos professores pontos de convergência e/ou divergência com a literatura, observando as mudanças significativas no contexto escolar, ou ainda a centralização da prática pedagógica em

influências militaristas e esportivistas que permearam ações pedagógicas na Educação Física.

Os pesquisadores constataram que alguns professores de Educação Física viam a prática pedagógica unicamente sob a ótica esportiva, como se os conteúdos se resumissem aos esportes, demonstrando a presença de uma tendência esportivista, bem como atitudes que os pesquisadores denominaram de militaristas, relativas ao tratamento dos alunos com atitudes de ordem, organização e padrões estabelecidos. Entretanto, constataram indícios de mudanças significativas na ação pedagógica em relação à monopolização do esporte, como conteúdo das aulas, uma relação amigável entre professor-aluno, e a exigência do gesto técnico perfeito transcendendo para a proposição da experimentação das atividades.

Com a perspectiva de investigar a contribuição da formação profissional inicial na prática pedagógica dos professores de Educação Física em estabelecimentos de ensino, Costa e Nascimento (2006) realizaram estudo sobre a prática pedagógica tendo como foco os conteúdos e abordagens pedagógicas de ensino utilizadas, as características da prática pedagógica e a sua relação com as diferentes propostas curriculares de formação inicial e as relações entre a formação continuada e as práticas pedagógicas dos professores.

Os resultados encontrados pelos pesquisadores indicaram, entre outros, que o ensino dos esportes era priorizado pelos professores nas aulas, que professores com formação mais recente destacavam os conteúdos relacionados à atividade física e saúde, que, apesar de falta de domínio de conhecimentos sobre as metodologias de ensino dos esportes coletivos, os professores apresentavam inovações em suas práticas, e que as ações de formação continuada exerciam grande influência na prática pedagógica dos professores.

Especificamente quanto ao percurso profissional, concluíram os autores que os professores pesquisados foram construindo gradualmente suas atuações profissionais. As vivências da formação inicial, experiências anteriores e formação continuada possibilitavam o desenvolvimento de competências necessárias as suas práticas pedagógicas.

Conforme Costa e Nascimento (2006), diferentes estudos foram desenvolvidos na busca de compreender a prática pedagógica de professores de Educação Física. Colocam os autores que, ainda que em contextos e realidades distintas, esses estudos destacavam que a prática pedagógica do professor tinha o

esporte como conteúdo em evidência, e o professor utilizava, preferencialmente, metodologias de ensino tradicionais.

Considerando nosso entendimento de que a cultura corporal é o escopo de conhecimento a ser tematizado pela Educação Física no contexto escolar, uma questão que se coloca é a indagação sobre sua especificidade pedagógica como saber escolar, e assim a prática pedagógica do professor.

Sobre isto, Bracht (1999) observa que os saberes tradicionalmente transmitidos pela escola decorrem de disciplinas científicas, ou, de modo geral, são saberes de caráter teórico-conceitual. Diversamente do saber conceitual, o conhecimento tratado pelo professor de Educação Física encerra uma ambigüidade, ou mais de um caráter, conforme o autor, e pode ser entendido como: “a) ser um saber que se traduz num saber-fazer, num realizar “corporal”; b) ser um saber sobre esse realizar corporal” (BRACHT, 1999, p. 48).

Um dos elementos a ser considerado sobre a distinção ou caracterização da prática pedagógica é a própria caracterização da especificidade do conhecimento veiculado pela área escolar, que, além do componente cognitivo de conhecimento, requer o envolvimento da ação corporal, tendo o movimento corporal ou movimento humano como tema (BRACHT, 1992).

Bracht (1999) apresenta então alguns elementos desafiadores sobre isto, entre outros, aqueles relativos à articulação dos conhecimentos produzidos sobre o movimentar-se humano nas disciplinas científicas, a articulação do conhecimento da realidade com a visão de homem e sociedade, a articulação do saber conceitual com o saber prático.

A especificidade da Educação Física é caracterizada, de modo fundamental, como uma prática pedagógica. Assim, para o autor, “[...] quando nos referimos ao objeto da Educação Física (EF), pensamos num saber específico, numa tarefa pedagógica específica, cuja transmissão/tematização e/ou realização seria atribuição dessa espaço pedagógico que chamamos EF” (BRACHT, 1999, p. 42).

Em perspectiva semelhante, Betti (2005a) conduz ao entendimento de que a Educação Física é uma área de conhecimento e intervenção pedagógica, e na escola seleciona e problematiza temas da cultura corporal de movimento, tendo uma intencionalidade pedagógica. Essa é marcada pela intenção de integrar e introduzir o aluno no mundo dessa cultura, formando o cidadão capaz de usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformá-la, e proporcionar aos alunos uma apropriação

crítica dessa cultura corporal de movimento, considerando o saber movimentar-se, o sentir movimentar-se e o conhecimento sobre esse saber.

Nesse processo de apropriação crítica, a intervenção do professor deve conduzir a internalização de valores e motivos pelos alunos, considerando o conhecimento da cultura corporal de movimento, tematizados de modo crítico (BETTI, 2005a).

Embora exista um ordenamento legal que possa orientar para a inserção da Educação Física na escola integrada ao projeto escolar, características da área devem ser consideradas para que isto aconteça, além da especificidade do conhecimento já mencionado.

Ainda que as determinações legais remetam a uma aparente igualdade aos demais componentes curriculares, não se pode desconsiderar a existência de características próprias de diferenciação da área. Consideram Neira e Nunes (2006) que qualquer intenção ou ação de transformação da prática escolar da Educação Física deve levar em conta essa diferenciação.

Na origem e vinculação ideológica desse componente escolar podem-se encontrar diferenças em relação a outros componentes, colocam Neira e Nunes (2006). Como exemplo citam que a tendência higienista, que permeou outras áreas na escola, encontrou na Educação Física uma grande possibilidade para disseminação das suas fundamentais ideias. A idéia de higienização, o caráter funcionalista de educação do corpo, a vinculação com o esporte e sua caracterização como atividade escolar (e não componente curricular), entre outros, podem se fazer presentes no universo pedagógico, levando alguns professores a terem como preocupação uma mistura da educação do corpo, promoção à saúde, aprendizagem esportiva, recreação e lazer.

Os autores indicam que a área de Educação Física tem uma forte característica de ambiguidade, sendo uma prática social construída culturalmente e reproduzida em diferentes ambientes e espaços. Deste modo, a existência de práticas realizadas em outros ambientes (não escolares) ao tangenciar a dimensão pedagógica escolar colabora para essa ambiguidade, levando o professor a adotar, em sua atuação escolar, também práticas presentes em outros contextos.

Neira e Nunes (2006) consideram que, por ser uma prática social, a Educação Física no ambiente escolar envolve toda a comunidade, professores, alunos,

funcionários, direção, coordenação, pais, que têm construído suas diversas representações sobre a Educação Física e a prática do professor.

Entre essas representações existe uma tradição de prática escolar da Educação Física legitimada socialmente, que orienta certo comportamento de professores e alunos. Entre esses comportamentos está a prática do professor realizar tarefas que, a princípio, não requeiram formação profissional ou conhecimento especializado, como fazer rifas para arrumar uniforme para equipes da escola ou pintar quadras esportivas, mas que são consensualmente esperadas e aceitas. Ou ainda menciona-se o fato da redução da prática pedagógica escolar do professor, confundindo-o com o preparador de equipes esportivas, descobridor de talentos esportivos, professor de ginástica.

Esses comportamentos indicam uma prática pedagógica do professor destituída de criticidade, com características não críticas e crítico-reprodutoras, conforme teorias descritas por Saviani (1987).

Na evolução histórica da sociedade há momentos em que a escola passa a ser a forma dominante de educação, coincidindo com a etapa em que as relações sociais passam a prevalecer sobre as naturais, de acordo com Saviani (1997).

Para o autor, o desenvolvimento dos processos educativos, desde a origem do homem, inicialmente coincidentes com o próprio ato de viver, foi se diferenciando progressivamente até a sua forma mais distinta institucionalizada pela escola.

Nesta caminhada, “[...] o saber metódico, sistemático, científico e elaborado passa a predominar sobre o saber espontâneo, ‘natural’, assistemático, resultando daí que a especificidade da educação passa a ser determinada pela forma escolar” (SAVIANI, 1997, p. 12), na qual encontramos o que Saviani denomina de trabalho educativo.

Se entendemos que a natureza humana não é dada pelo homem, mas produzida por ele, temos que “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1997, p. 17). Assim, o objeto da educação passa pela identificação dos elementos culturais que necessitam ser assimilados pelos homens neste processo, como também as formas mais apropriadas para que isto ocorra.

Seguindo essa premissa, a escola como instituição tem o papel de socialização do saber elaborado, sistematizado, existindo para proporcionar a

aquisição dos instrumentos que permitam o acesso a esse saber, como também o próprio acesso aos seus rudimentos. A transformação do saber elaborado em saber escolar constitui o processo pelo qual se selecionam, do acervo do saber sistematizado, os elementos que sejam relevantes para crescimento intelectual dos alunos, e, de forma organizada e sequencial, permita sua assimilação. As formas, processos, métodos são questões centrais da pedagogia, de modo que possibilitem o domínio de determinados conteúdos (SAVIANI, 1997).

Como apresenta Saviani (1997), se a escola deve possibilitar que as novas gerações tenham o acesso ao mundo do saber científico, metódico e sistematizado, é necessário que ela organize processos e descubra formas adequadas a isto. Considera o autor que essa questão é fundamental para a pedagogia escolar.

A função dos professores é definida pelas necessidades sociais a que o sistema educativo deve responder, sendo justificadas e mediatizadas pela linguagem técnica pedagógica. Ao tratar disso, na perspectiva de profissionalidade do professor, Sacristán (1999a) refere-se ao que é específico da ação docente, envolvendo um conjunto de comportamentos, conhecimentos, atitudes, valores e destrezas que constituem a especificidade de ser professor. Tal discussão integra o debate sobre os fins e práticas do sistema escolar, envolvendo o tipo de desempenho e de conhecimentos específicos presentes na profissão docente.

Para Sacristán (1999a), o ensino é uma prática social não somente porque se materializa na interação entre professores e alunos, mas porque estes refletem a cultura e os contextos sociais aos que pertencem. Conforme o autor, a intervenção pedagógica do professor sofre influência da maneira como pensa e age nas diferentes facetas da sua vida.

Referindo-se à prática que é desenvolvida nas escolas, Sacristán (1999b) considera que esta é ampla em obrigações, bem como é complexo o ofício do professor. Em sentido genuíno da educação, referindo-se a ações dos professores e aos alunos como destinatários dessas ações, considera que existe uma tradição da pedagogia constituída expressando um modo humano próprio de comunicar a outros as formulações da cultura, formando uma prática educativa. Isto se remete, em um significado mais imediato, ao desenvolvimento de uma atividade que agentes pessoais ocupam e dão conteúdo à experiência de ensinar e aprender.

Nesse processo considera Sacristán (1999b) que as ações da prática educativa dos sujeitos em seus contextos, de certa forma, são previsíveis, unindo-se a tradições que dão continuidade a atuações individuais.

Abordando a diversidade das práticas educativas, Sacristán (1999b) observa que o significado que se atribui à “prática” encontra-se implícito nas expressões em que é utilizado. Para o autor, ajustar um conceito que se expressa na ação ou é resultado de ações não ocorre de modo fácil, e nem professores ou pesquisadores podem dispor de um vocabulário exato para descrever o conhecimento prático e a cultura que delimita a prática.

O conceito de prática está imerso em circunstâncias históricas da sua origem e nele se encontram manifestas as transformações que ocorrem no mundo da educação, de modo que sua utilização pode gerar confusões e incompreensões. Assim podem ser encontrados, relacionados à prática, termos como educação, ensino, instrução, pedagogia, metodologia e didática.

Em relação à prática educativa, esta tem sua origem em outras práticas que interagem com o sistema escolar, e, como acrescenta Sacristán (1999a; 1999b), tem relação com o que ocorre em outros âmbitos, não sendo resultado exclusivo de si própria. A atividade do professor não se circunscreve unicamente à prática pedagógica visível, existindo outras dimensões menos evidentes.

Expressa Sacristán (1999b), em relação à prática educativa institucionalizada, que

[...] o significado de *prática* educativa mais comumente aceito entre os que falam, estudam, pesquisam e realizam a educação institucionalizada é o que faz referência à prática didática que envolve estudantes, professores, *currículo* e os meios para seu desenvolvimento, em um âmbito de organização escolar definido (SACRISTÁN, 1999b, p. 92, grifos do autor).

Para o desenvolvimento do currículo escolar existem regulamentos curriculares, uma estrutura de organização do espaço, do tempo, de recursos, de produção e distribuição de materiais, existindo, desse modo, procedimentos de controle de desenvolvimento alheios à ação do professor. Nesse sentido, a prática educativa sofre influência e determinações oriundas de outras formas de ação sobre

os sistemas educativos, com determinações sobre o desenvolvimento da ação dos professores (SACRISTÁN, 1999b).

As teorias sobre ensino que orientam as práticas pedagógicas do professor no contexto contemporâneo, conforme Neira (2005), oscilam entre diferentes paradigmas, inclusive nunca foram monolíticas. Assim recebe diversas adjetivações, como didática renovada, ativa, tradicional, psicológica, moderna, especial, entre outras. Também a prática pedagógica que ocorre na sala de aula constitui um objeto que pode ser desmembrado em vários planos (humano, técnico, cultural,...) e por isso necessita e recebe contribuições de diferentes áreas.

O trabalho do professor na escola por muito tempo foi tratado exclusivamente do ponto de vista técnico. Ensinar significava dominar técnicas e métodos de ensino, com a escola organizando cientificamente o saber, considerando aspectos lógicos e psicológicos. Uma formação teórica sólida garantiria uma prática consequente, com a teoria sustentando a ação (NEIRA, 2005).

Esse entendimento limita o trabalho docente a um saber técnico, supostamente neutro. Na perspectiva de que a prática pedagógica deve ser orientada pelo pressuposto de que teoria e prática devem constituir uma unidade, com o fazer gerando saber, Neira (2005) considera que não é suficiente instrumentalizar o professor para exercer com competência técnica suas tarefas, mas tê-lo preparado para compreender outros determinantes da prática pedagógica.

Ainda que o ensino revele a intenção de produzir aprendizagem, sendo esta a palavra de ordem, o autor considera que o ensino implica também desenvolvimento, melhoria, e este não deve se limitar ao avanço cognitivo intelectual do aluno, mas envolver da mesma maneira progressos na afetividade, moralidade ou sociabilidade, como desenvolvimento humano integral.

Neira (2005) observa que o cenário da escola no contexto atual apresenta novos desafios aos professores e tornam insuficientes, mas não desnecessários, os saberes docentes e práticas desenvolvidas anteriormente. As mudanças oriundas dos novos ordenamentos legais transformaram a escola seletiva em escola para todos.

Se anteriormente os alunos eram selecionados e continuavam na escola se atendessem as características e exigências dos professores quanto à conduta e aprendizagem escolar, sendo eliminados aqueles insuficientes, espera-se contemporaneamente que o professor ensine segundo a lógica da inclusão.

Entre outros, Neira (2005) coloca que o papel do professor nesse novo cenário escolar deve ser de orientador, gestor e criador de situações ou tarefas de aprendizagem. O autor coloca que novas questões sobre a prática pedagógica do professor se apresentam hoje, e ressalta “[...] a importância de se constituírem contextos de aprendizagem ou desenvolvimento dos saberes docentes para a melhoria de sua prática nos termos em que isso se coloca hoje” (NEIRA, 2005, p. 81-82).

Sobre a Educação Física na escola, Neira (2006) considera a existência de referenciais teóricos validados para a prática do professor que podem, além de descrevê-la, também explicá-la. Esses referenciais ajudariam a compreender os processos que nela se produzem. A partir disso, o autor levanta indagações sobre em que medida esses referenciais são usados pelos professores na ação pedagógica, se para desenvolver a docência são mobilizado esses conhecimentos, e quanto dessa ação é influenciada pela tradição, senso comum e intuição do professor.

Procurando fundamentar uma proposta pedagógica para a escola, na perspectiva da cultura corporal como componente do processo de formação humana, Neira (2006) desenvolveu um projeto pedagógico no qual discorre sobre a prática pedagógica do professor de Educação Física.

Procurando configurar a prática pedagógica, argumenta que os processos educativos pela sua complexidade apresentam dificuldade para serem reconhecidos todos os fatores que os definem.

Múltiplos determinantes estruturam a prática, que tem sua justificativa em parâmetros institucionais, organizacionais, tradições metodológicas, possibilidades dos professores, recursos e condições físicas. Considera o autor que “[...] a prática é algo fluido, fugidio, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais, complexa, já que nela se expressam um universo de fatores, idéias, valores, hábitos pedagógicos etc.” (NEIRA, 2006, p. 23).

Observando as práticas educativas, Neira (2006) verifica uma preocupação acentuada dos professores em seguir um mesmo caminho na organização das atividades. Esse encaminhamento pertence a um conjunto de ações ordenadas, estruturadas e articuladas, para alcance dos objetivos educacionais.

Para estudar e apresentar proposições para a prática pedagógica de professores de Educação Física, sob uma perspectiva reflexiva e de formação do

cidadão, releva a importância da prática pedagógica observando os seguintes elementos:

[...] a forma de conduzir e propor as situações de ensino e aprendizagem por meio das atividades, procurando captar as perspectivas de descoberta através da proposição de conflitos, a tomada de consciência, as relações entre o fazer e o compreender, os papéis ocupados pelo professor e pelos alunos em relação à concepção de aprendizagem, os objetivos elencados para cada uma das atividades e suas possíveis articulações com a formação integral do cidadão (NEIRA, 2006, p.27).

Neira (2006) coloca que a sistematização dos componentes da complexa prática educativa demanda um trabalho de esquematização das diversas variáveis que nela intervêm. Contudo, ressalta que nessa possibilidade analítica de sistematizar a prática relações cruciais podem ser perdidas, limitando a integralidade, que qualquer intervenção pedagógica possui. Assim, considera que mesmo que se identifiquem as unidades de intervenção ou variáveis metodológicas separadamente ao sistematizar as práticas pedagógicas, é necessário considerá-las em sua globalidade.

O autor argumenta sobre a necessidade de instrumentos teóricos para analisar a prática pedagógica em uma perspectiva reflexiva. Para ele, “As finalidades, os propósitos, os objetivos gerais ou as intenções educacionais constituem o ponto de partida primordial que determina, justifica e dá sentido à intervenção pedagógica” (NEIRA, 2006, p. 28).

As propostas pedagógicas institucionais e prática do professor passam pela concepção de homem adotada. Postula o autor que a educação e a decorrente prática pedagógica do professor devem, entre outras, levar ao desenvolvimento das múltiplas potencialidades humanas, ao acesso às condições de produção do conhecimento e da cultura, à capacidade de compreensão das relações desse homem com a natureza, com a cultura e com o meio social em que vive.

A Educação Física consolidou-se ao longo da sua história pautada em diferentes referenciais. Nas representações sociais pode ser confundida com esporte, ginástica, recreação, fator preventivo, promoção da saúde, entre outros. Apesar do avanço acadêmico, ainda é forte a presença de uma tendência biologizante na prática pedagógica, inclusive a do professor de Educação Física na escola (BRACHT, 1992; SOARES et al., 1993; DARIDO, 2003; NEIRA; NUNES, 2006).

Entendemos que o desenvolvimento acadêmico da área de Educação Física, de modo marcante a partir da década de 1980, sob a perspectiva progressista, apresentou diferentes abordagens de ensino como possibilidade de modificar a prática pedagógica dos professores.

Ainda que o conhecimento acadêmico tenha se desenvolvido de modo a subsidiar a atuação profissional dos professores de Educação Física no âmbito escolar e nos demais contextos, nossa leitura constata que parece haver divergências tanto teóricas quanto práticas entre eles, indicando contradições entre produção acadêmica, o discurso de professores e a prática pedagógica na escola.

Entretanto, no cenário atual da Educação Física no país, encontramos, também de modo significativo na produção acadêmica, proposições que orientam para uma prática pedagógica escolar comprometida com a população brasileira (BRACHT, 1992; 1999; SOARES; TAFFAREL; ESCOBAR, 1992; SOARES et al., 1993; NEIRA, 2006; NEIRA; NUNES, 2006).

Concebemos que a materialidade da Educação Física na escola se expressa na prática pedagógica que tem tematizado em nível escolar conhecimentos da cultura corporal ou de movimento e possui um corpo de conhecimento que a fundamenta, e constitui-se numa prática social de intervenção imediata (BRACHT, 1992).

Essa intervenção é decorrente de modo direto e intencional, da prática pedagógica realizada pelo professor, portanto referenciada em diversos estudos da área da educação, alguns deles citados, sendo associada à diferentes expressões. Como mencionou Sacristán (1999b), assentar o conceito de prática que expressa uma ação ou é resultado de ações não ocorre de modo fácil. O conceito de prática está imerso em circunstâncias históricas e transformações no mundo da educação.

No processo escolar, temos o ensino, partícipe da natureza própria do fenômeno educativo, cuja atividade supõe a presença do professor e do aluno, tendo o saber como objeto específico do trabalho escolar. Neste ínterim se encontra a atuação educativa ou pedagógica do professor, cuja ação é descrita de diferentes formas, como uma atividade, trabalho ou prática. Para o encaminhamento deste estudo, consideramos a prática pedagógica um conjunto de ações que envolvem a intervenção pedagógica do professor no trabalho escolar, dando materialidade à experiência de ensinar e aprender.

## **CAPÍTULO II**

### **A INCLUSÃO ESCOLAR DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA**

No meio educacional, como resultado de reivindicações sociais e debate acadêmico, têm-se propagado conceitos como a educação para todos, inclusão, inclusão escolar, educação inclusiva, escola inclusiva, que pela sua diversidade de entendimento revela-se de complexa delimitação.

Sem a pretensão de fazer uma demarcação exata dos diferentes termos ou esgotar o assunto em função de sua complexidade, nesta parte do trabalho fazemos aproximação com manifestações desses conceitos, considerando que eles adentram as escolas gerando expectativas e conflitos no trabalho do professor. Para isto, neste capítulo, fazemos uma introdução ao tema, para em seguida abordar três focos.

No primeiro foco, temos a Educação Física e a pessoa com deficiência, procurando evidenciar as relações que aí se estabeleceram de modo a subsidiar nossa compreensão dessas relações no ambiente escolar. Em seguida abordamos a Educação Física e o esporte, como um fenômeno cultural de marcante universalidade que tem se constituído em significativo conteúdo tratado pela Educação Física na escola, e que tem sido praticado pela pessoa com deficiência sob diferentes configurações. Ao final do capítulo abordamos a Educação Física e a inclusão escolar do aluno com deficiência, apresentando entendimentos e proposições da Educação Física escolar para a educação do aluno com deficiência.

A educação para todos tem feito parte das discussões sociais sob diversas perspectivas, como um direito social, uma conquista popular, um dever do Estado, uma luta relativa à manutenção das relações humanas ou a sua transformação, uma busca utópica.

Como resultado dessas discussões, ações têm sido propostas a partir de diferentes níveis, como nos congressos de educação, nas esferas governamentais, nas práticas pedagógicas no interior da sala de aula. Tais ações têm indicado um avanço social no âmbito da escolarização, de modo a estendê-la a todas as pessoas partícipes da comunidade, entre as quais aquelas com deficiência.

De acordo com Glat e Fernandes (2005), como um dos resultados da luta mundial contra a marginalização das minorias, no Brasil começou a se consolidar no início da década de 1980 a filosofia da integração, cujo princípio é a normalização. Essa proposição trouxe como premissa básica

[...] que pessoas com deficiência têm o direito de usufruir as condições de vida o mais comuns ou normais possíveis na comunidade onde vivem, participando das mesmas atividades sociais, educacionais e de lazer que os demais (GLAT; FERNANDES, 2005, p. 36).

Nesse sentido, a anunciada tendência para inserir os alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino presente no final da década de 1970 no Brasil tomou vulto na década seguinte, com as discussões da Constituinte sobre os direitos sociais, entre os quais o direito à educação, alcançando as demais décadas. Ainda conforme Glat e Fernandes (2005):

Neste movimento, a luta pela ampliação do acesso e da qualidade da educação das pessoas portadoras de deficiência culminou, no início dos anos 90, com a proposta da Educação Inclusiva, hoje amparada e fomentada pela legislação em vigor, e determinante das políticas públicas educacionais a nível federal, estadual e municipal (p. 38).

As políticas inclusivas de educação e implementação de ações para garantir o acesso de todas as pessoas à escola e sua permanência têm suas recomendações, entre outras, na Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtiem, Tailândia, em 1990) e na Declaração de Salamanca, ocorrida em conferência na respectiva cidade (Salamanca, Espanha, em 1994) (UNESCO, 1994). Por conseguinte tem-se discutido a possibilidade da escola atender a todos, sem discriminar ou excluir as pessoas em função de suas diferenças.

Jannuzzi (2004a) coloca que se discutiu e ressaltou a inclusão escolar como um avanço em relação à integração a partir do início da década de 1990, principalmente após a formulação da Declaração de Salamanca (1994), endossada pelo Brasil. Tal discussão, com repercussão ainda na atual década, implica a reestruturação do sistema comum de ensino. Nesse sentido, documento do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara de Educação Básica (CEB) - Parecer nº 17

de 2001 - ressalta que se devem enfatizar o ensino e a escola, e as formas e condições de aprendizagens, em vez de focalizar a deficiência da pessoa, e

[...] em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de “normalidade” para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos (BRASIL, 2001).

Entende-se aqui que a ação da escola assume papel preponderante nesse processo. Considerando sua especificidade, mesmo com as adversidades ideológicas, econômicas e sociais, esta deve com competência possibilitar que todas as pessoas se apropriem do saber que no espaço escolar é socializado.

Na discussão da escola na tarefa que lhe é específica no meio social, é importante destacar que isto não deve ser visto de modo isolado, pois “[...] a inclusão escolar está articulada a movimentos sociais mais amplos, que exigem maior igualdade e mecanismos mais equitativos no acesso a bens e serviços” (MANTOAN, 2006, p. 16).

O papel da escola tem sido intensamente discutido na contemporaneidade, de modo que ela possa atender a todos os alunos nela matriculados, independente de suas características pessoais não estarem dentro dos padrões esperados por essa instituição. Isto remete a modificações na dinâmica escolar, entre outros, envolvendo elementos de ordem física, filosófica, curricular e pedagógica.

Para promover tais modificações uma série de argumentos tem sido apresentada no âmbito acadêmico, legal e pedagógico. Como citado anteriormente, se propagaram conceitos como a educação para todos, inclusão, inclusão escolar, educação inclusiva, escola inclusiva, com uma diversidade de entendimento.

Sobre isto, Bueno (2006) argumenta que no Brasil uma série de distorções foi ocorrendo na apropriação, divulgação e disseminação dos princípios, das diretrizes e das metas contidas na Declaração de Salamanca (1994), inclusive pelos órgãos oficiais, comprometendo seu entendimento e provocando transformações na sua interpretação. Ao analisar proposições oficiais, o autor destaca que

[...] ao criar uma proposição política ambígua e imprecisa, o CNE contribui, propositalmente ou não, para a criação ou, no mínimo, para a

manutenção de uma situação de indefinição em relação à instauração de políticas educacionais que se contraponham àquelas que têm historicamente privilegiado o caráter seletivo e excludente da educação escolar brasileira (BUENO, 2006, p.8).

No entendimento de Bueno (2006), boa parte dos autores da Educação Especial considera que a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais veio a substituir o paradigma da integração. Segundo o autor, uma análise crítica do conceito de inclusão escolar mostra a sua fragilidade, como também a ambiguidade da população a qual ela se destina.

Laplane (2004), ao analisar o panorama educacional, constata um quadro conflitante em termos conceituais, políticos e ideológicos, pois estão presentes “[...] contradições entre os discursos da inclusão, da educação para todos e a posição oficial” (LAPLANE, 2004, p. 11). Também considera que a difusão ideológica do discurso educacional camufla e mistifica a realidade sobre a escola ser igual para todos e as oportunidades serem as mesmas, ou mesmo do discurso que introjeta o fracasso como algo próprio das pessoas, naturalmente inerentes a elas.

Preocupações são expressas por diferentes autores no que diz respeito à inclusão escolar da pessoa com deficiência reduzir-se à matrícula dessa no estabelecimento escolar sem qualquer alteração nas práticas que ali se estabelecem (GÓES, 2004; LAPLANE, 2004; PRIETO, 2006).

Entre as discussões realizadas por Góes (2004), a autora ressalta que pode haver o

[...] risco de que a instituição tome a presença desses alunos como acessória, sem afetar o projeto da escola, o que se reflete na realização de pequenos ajustes ao aprendiz e na atribuição dessa responsabilidade quase exclusivamente ao professor (GÓES, 2004, p. 69).

Com semelhante preocupação relata Mantoan (2004, p. 7):

Quando um sistema de ensino regular não está em condições de atender às necessidades de todos os seus alunos não pode se propor, ingenuamente, a incluir os excluídos, pois estes são exatamente os alunos que ela não dá ou não deu conta de educar!

No contexto da educação para todos, na perspectiva da inclusão escolar tem-se disseminado no cenário educacional a discussão de uma educação inclusiva, sobre diferentes âmbitos, que vão desde políticas educacionais até questões técnico-instrumentais de intervenção pedagógica. Em decorrência dessa discussão, tem-se produzido conhecimento (PALHARES; MARINS, 2002; CARVALHO, 2004; GÓES; LAPLANE, 2004; BEYER, 2005; TESSARO, 2005; BAPTISTA, 2006; MANTOAN, 2006; MARTINS et al., 2006; PRIETO, 2006; RODRIGUES, 2006a; SANTOS; PAULINO, 2006; 2007; ZERAK, 2006; JESUS et al., 2007) que constitui rica contribuição para a educação no contexto da educação brasileira contemporânea.

A educação formal que ocorre nas instituições escolares se realiza de modo característico que durante seu decurso “[...] uma parte dos alunos é promovida e atravessa os vários níveis, outra é marginalizada e outra parte, ainda, é definitivamente excluída” (LAPLANE, 2004, p. 10).

Os discursos da inclusão e suas vertentes, conforme Osório (2007), existem há mais de meio século, e têm levado o Estado a criar mecanismos para a adaptação de diferenças e redução das distâncias sociais, como se elas não houvessem.

Para o autor, a inclusão é um desafio de ordem histórica, social e cultural a ser superado, “[...] como o desconhecimento geral de suas próprias contradições”, e não poderá ser compreendida destacada das práticas sociais, com suas contradições e relações de forças (OSÓRIO, 2007, p. 1).

Esse processo está associado à estrutura social e tem relação direta com o grau de desenvolvimento econômico da sociedade, correspondendo ao modelo organizativo presente. Nessa perspectiva,

[...] os ideais dos discursos sobre a inclusão se desdobram, no momento atual, numa relação de mercado (acesso aos bens de consumo) e de direitos, inerente a um grupo de indivíduos determinado, posicionado na sociedade, como grupo em “risco social” (OSÓRIO, 2007, p.1).

Mantoan (2004) ressalta a complexidade do processo inclusivo nas instituições escolares. Argumenta que incluir todas as crianças na escola, além das questões específicas da instituição escolar, depende de questões que excedem a inovação educacional, e “[...] implicam o reconhecimento de que o outro é sempre e implacavelmente diferente, pois a diferença é o que existe, a igualdade é inventada e

a valorização das diferenças impulsiona o progresso educacional” (MANTOAN, 2004, p. 1). Ainda fazendo considerações sobre a escola, salienta “[...] que a inclusão é uma consequência da transformação do ensino regular, do aprimoramento de suas práticas” (MANTOAN, 2004, p. 5).

Considera Mantoan (2002) que o movimento da inclusão tem sido distorcido e polemizado. Entretanto, a garantia do direito de todos à educação deve passar, entre outros, pelo inserir no ensino regular alunos com déficits de toda ordem, permanentes ou temporários, mais graves ou menos severos, pois

O princípio democrático da educação para todos só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos, não apenas em alguns deles, os alunos com deficiência. A inclusão, como consequência de um ensino de qualidade para todos os alunos, provoca e exige da escola brasileira novos posicionamentos e é um motivo a mais para que o ensino se modernize e para que os professores aperfeiçoem as suas práticas (MANTOAN, 2002, p. 1).

A disponibilidade interna dos sistemas educacionais e professores em geral para enfrentar inovações é um elemento a ser considerado nesse processo. A educação formal tem na inclusão escolar a possibilidade de avanço e aperfeiçoamento, beneficiando todos os alunos, com e sem deficiência.

O rigor escolar diminui a percepção da necessidade do reconhecimento e aceite das diferenças que se distanciam da média de desempenho esperado, o que pode levar as crianças fora dessa média a se defrontarem com problemas em sua trajetória escolar (LAPLANE, 2004).

Nessa condição, as pessoas com deficiência, que em função de suas características defrontam-se com obstáculos em sua vida escolar, podem apresentar desempenhos escolares insuficientes, o que pode levar, conforme a tradição, a ficarem à margem do acesso ao conhecimento e práticas escolares.

A escola inclusiva proporcionaria a esses alunos participar das atividades cotidianas da escola regular, de modo a aprender as mesmas coisas que os demais, ainda que de maneiras diferentes, inclusive considerando a idade-série.

O conceito de escola inclusiva, conforme o Parecer nº 17 do CNE/CEB,

[...] implica uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto pedagógico – no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na

atitude dos educadores – ações que favoreçam a interação social e sua opção por práticas heterogêneas (BRASIL, 2001, p. 18).

Para isso é necessária a capacitação dos professores pela escola, que deve preparar-se, organizar-se e adaptar-se de modo que ofereça educação de qualidade para todos. Assim,

Inclusão, portanto, não significa simplesmente matricular todos os educandos com necessidades educacionais especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e a escola o suporte necessário a sua ação pedagógica (BRASIL, 2001).

Na discussão sobre a inclusão escolar inevitavelmente vem à tona o debate sobre a educação inclusiva x educação especial. A esse respeito, Glat e Pletsch (2004) entendem que vem sendo criada uma falsa dicotomia, como se uma significasse a descontinuidade da outra. Para as autoras ocorreria o oposto, pois

[...] em um sistema educacional inclusivo torna-se fundamental a especificidade da experiência em processos diferenciais de aprendizagem da Educação Especial, tanto como campo de conhecimento quanto como área de atuação aplicada (GLAT; PLETSCH, 2004, p. 7).

De acordo com as autoras, na escola inclusiva o currículo escolar não deve se reduzir às adaptações para acomodação dos alunos com deficiência ou com necessidades educacionais especiais, e sim contemplar uma concepção curricular que considere a diversidade dos alunos matriculados.

Concebem também que ainda são poucas as pesquisas, experiências e práticas educacionais que demonstram o que fazer para incluir alunos que apresentam diferentes tipos de necessidades educacionais especiais na prática cotidiana da escola regular, ao se considerar sua validade científica. Nesse sentido, colocam que: “Esta forma de se pensar a escola representa um novo paradigma, para o qual ainda não há suficiente experiência acumulada. A escola inclusiva é, portanto, uma nova escola, uma escola que ainda precisa ser criada” (GLAT; PLETSCH, 2004, p. 7).

Os valores e princípios presentes na educação inclusiva, conforme Laplane (2004), fundamentam instituições mais justas do que aqueles que balizam a

segregação. O discurso em defesa da inclusão escolar, opondo-se ao da integração, releva a importância da educação inclusiva. Porém, alerta a autora, é importante considerar o caráter potencialmente mistificador desse discurso, principalmente no Brasil, considerando a adoção de discursos gerados em contextos sociais diferentes do brasileiro.

Ao se propor discutir na educação a perspectiva da inclusão das pessoas com deficiência, Mazzotta (1998, p. 3) destaca que é essencial analisar e considerar “[...] dois planos distintos e independentes: o real ou a realidade tal como se apresenta e o ideal ou a esperança do desejado”.

Para defender uma educação de qualidade para todos, em uma sociedade que se pretende ser democrática, não pode existir qualquer forma de exclusão. Todavia, não basta a proclamação de ideais ou a existência de garantias na legislação, é necessário que se conheçam com profundidade as condições reais da educação escolar, particularmente da pública e obrigatória. Considera Mazzotta (1998, p. 3) que “[...] a partir daí poderemos identificar e dimensionar os principais pontos de mudança necessária para o alcance da qualidade que se espera da educação escolar”.

No contexto dos estados brasileiros, ações de acompanhamento e avaliação pedagógica e institucional têm sido desenvolvidas pelos órgãos oficiais de educação no sentido de diagnosticar as escolas da rede pública estadual de ensino, como também de acompanhar o processo que se instala.

O sistema educacional, diante da democratização do ensino, tem se defrontado com um complexo processo que é o de garantir escola de qualidade para todos, diante do que tem encontrado dificuldades, segundo Mantoan (2006). A inclusão de todos na escola abala ainda mais os sistemas de ensino brasileiro, em face do número de alunos a serem atendidos, das diferenças regionais, das práticas conservadoras estabelecidas, e demais problemas que circulam na escola pública.

Expressa Mantoan (2006) que:

A inclusão escolar tem sido mal compreendida, principalmente no seu apelo a mudanças nas escolas comuns e especiais. Sabemos, contudo, que sem essas mudanças não garantiremos a condição de nossas escolas receberem, indistintamente, a todos os alunos, oferecendo-lhes condições de prosseguir em seus estudos, segundo a capacidade de cada um, sem discriminações nem espaços segregados de educação (MANTOAN, 2006, p. 23).

As proposições atuais apregoam a inserção de todos os alunos com necessidades educacionais especiais na escola de ensino comum, com um avanço social e direito universal à educação. Contudo, Beyer (2005) chama a atenção ao verificar que tem encontrado

[...] um discurso diluído e um tanto confuso de inclusão escolar, em que se afirma que a escola com qualidade pedagógica basta para atender os alunos nas suas mais variadas características, desde o “bom” e “médio” aluno até os que situam nas duas extremidades do despenho escolar, isto é, o aluno com ótimo ou baixo rendimento escolar (BEYER, 2005, p. 61-62).

O referido o autor destaca que para a reflexão de uma proposta de pedagogia diferenciada para alunos com necessidades educacionais especiais, os seguintes componentes devem ser considerados:

- a) a inserção dos alunos com necessidades especiais nas escolas regulares;
- b) as propostas curriculares que podem melhor contemplar as necessidades educacionais desses alunos;
- c) a organização didática no atendimento escolar dos mesmos;
- d) as epistemologias que podem ser pensadas como base do processo de ensino-aprendizagem. (BEYER, 2005, p. 65).

Referindo-se à escolarização da pessoa com deficiência, Prieto (2006) coloca que a matrícula desta na classe comum é uma das alternativas indicadas. Nessa proposição de inclusão escolar dois pontos parecem questionáveis, “o acesso condicional de alguns alunos à classe comum e a manutenção das escolas no seu atual molde de funcionamento, na expectativa de que os alunos a ela se adaptem” (PRIETO, 2006, p. 39).

O termo inclusão escolar tem sido utilizado para se referir à matrícula do aluno com deficiência na classe comum, mas, como expressão conceitual, considera Prieto (2006), deve ultrapassar muito essa compreensão.

Para Prieto (2006), os desafios para se garantir a educação como direito de todos são muitos,

Um deles é não permitir que esse direito seja traduzido meramente como cumprimento da obrigação de matricular e manter alunos com

necessidades educacionais especiais em classes comuns. Se assim for, ou seja, se o investimento na qualidade de ensino não se tornar uma ação constante, a evolução das matrículas desse alunado na classe comum pode resultar em recrudescimento da rejeição - já existente nas escolas, e em maior dificuldade de estudarem junto com os outros alunos (PRIETO, 2006, p. 35-36).

Consideramos que as dificuldades presentes no cotidiano escolar do ensino público se potencializam e eclodem com as proposições atuais de a escola atender a todos, e com qualidade. Como também se potencializam as possibilidades de formação humana no âmbito da educação escolar.

Ainda que existam conflitos e contradições, avanços e retrocessos, valores ideológicos velados ou explícitos, entendemos que o atendimento escolar para a pessoa com deficiência deve receber atenção, de modo que conhecimentos e práticas sejam gerados para subsidiar as intervenções pedagógicas da educação formal.

## **2.1 EDUCAÇÃO FÍSICA E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA**

A Educação Física, destinada à pessoa com deficiência, desenvolve-se com avanços e contradições, do mesmo modo que os conceitos e tratamentos dados a mesma no contexto social. Atendendo as necessidades sociais voltadas às questões terapêuticas, de reabilitação ou educacionais, a área de Educação Física tem procurado se ampliar para que todos possam ter acesso a sua prática, principalmente quando nos referimos aos contextos educacionais.

Conforme Costa e Sousa (2004), a Educação Física no Brasil começa a se preocupar com a atividade física e o esporte para pessoa com deficiência por volta da década de 1950, tendo como enfoque inicial dessa prática o aspecto médico. Com programas preventivos e de reabilitação nesse contexto, tem como intervenção a ginástica médica com exercícios corretivos e de prevenção.

O pensamento médico-higienista e a visão medicalizadora presentes na utilização dos métodos ginásticos e esportivos contribuíram para a concepção de que as pessoas com deficiência fossem tratadas como doentes, necessitando de tratamento. Chicon (2008) considera que esse tipo de pensamento, presente nas

primeiras sistematizações da ginástica e Educação Física no Brasil, influenciou 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, como as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), instituições educacionais para surdos-mudos e cegos, dentre outras, caracterizando o modelo médico da deficiência, que imputa, até hoje, a marca da subnormalidade às pessoas com deficiência (CHICON, 2008, p. 17-18).

Essa concepção, manifestada na história da Educação Física, associada aos referenciais de aptidão física ou desempenho esportivo, marcou uma prática seletiva e excludente de Educação Física na qual os alunos com menos aptidão ou desempenho têm ficado à margem do processo, incluídas aí as pessoas com deficiência.

Como apresentam Ferreira e Ferreira (1998), tradicionalmente a deficiência foi considerada um problema, sendo exigido da pessoa com deficiência adaptar-se à sociedade ou submeter-se aos serviços prestados por profissionais para sua reabilitação ou cura. Para os autores, esse modelo ainda presente no contexto atual colabora em parte para a manutenção da resistência social em aceitar a necessidade de mudanças estruturais e atitudinais para incluir a pessoa com deficiência no meio social, concebendo o desenvolvimento pessoal, educacional, social e profissional dela conforme suas possibilidades e potencialidades.

Conforme Chicon (2008), o ensino da Educação Física na escola para pessoas com deficiência nem sempre ocorreu no âmbito escolar brasileiro em época anterior e muito ainda é necessário ser feito para que ocorra de forma satisfatória no contexto contemporâneo. A utilização dos métodos de ensino na Educação Física (método ginástico e do esporte *performance*), quando voltados a uma concepção de homem/corpo biológico, a-histórica e acrítica, dentro de princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, não favorece a participação daqueles que apresentam alguma incapacidade ou deficiência.

A configuração de uma área de estudo e conhecimento da Educação Física destinado à pessoa com deficiência tomou força a partir da década de 1980, com o advento do "Ano Internacional da Pessoa Portadora de Deficiência" (1981) por iniciativa da Organização das Nações Unidas (ONU), que visava a propiciar apoio

em diferentes níveis, educação, saúde, trabalho e outros, a uma gama crescente da população mundial com diferentes deficiências (FERREIRA; FERREIRA, 1998; FREITAS; MARTINS, 2005).

Indicam Silva e Araújo (2005) que as discussões mais objetivas sobre a Educação Física e as pessoas com deficiência começam a partir de vários congressos envolvendo professores de Educação Física, pessoas com deficiência, atletas do desporto adaptado<sup>5</sup>, entre outros segmentos. A institucionalização desse processo, de acordo com Araújo (1998), iniciou-se com os eventos organizados pelos órgãos governamentais de 1982 a 1995.

A vertente educacional, especificamente quanto à formação profissional, começa a se consolidar com a promulgação do Parecer nº 215 de 11 de março de 1987, do Conselho Federal de Educação (CFE) (BRASIL, 1987b) e, particularmente, da Resolução nº 03, de 16 de junho de 1987 (BRASIL, 1987a), que fixou os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de Graduação em Educação Física. Essa orientação legal para os cursos de Graduação possibilitou à criação de disciplina específica nos currículos visando à formação de professores para atender esse segmento (BRASIL, 1987a; 1987b; AGUIAR; DUARTE, 2005; LIMA, 2005; SILVA; ARAÚJO, 2005).

Na discussão sobre a construção do processo de atendimento da pessoa com deficiência pela área da Educação Física brasileira, segundo Silva e Araújo (2005), uma série de termos foi atribuída ao tema, como Educação Física Corretiva, Educação Física Especial, Educação Física Adaptada. O termo Educação Física Adaptada acabou sendo consolidado nos cursos de formação profissional da área (SILVA; ARAÚJO, 2005; SILVA; SEABRA JÚNIOR; ARAÚJO, 2008).

A disciplina Educação Física Adaptada passou a fazer parte do elenco dos novos currículos dos cursos de Graduação em Educação Física a funcionarem a partir do início da década de 1990. Tal disciplina previa a formação do professor de Educação Física para atuar junto às pessoas com deficiência (SILVA; ARAÚJO, 2005; SILVA; SEABRA JÚNIOR; ARAÚJO, 2008).

Os cursos de Educação Física colocaram em seus programas curriculares conteúdos relativos às pessoas com deficiência somente a partir da década de 1990,

---

<sup>5</sup> O desporto adaptado é aquele em que houve uma modificação de regras, recursos ou prática de um esporte já institucionalizado, adaptando-o de modo que possa ser praticado pela pessoa com deficiência. Também pode ser conhecido como paradesporto (ARAÚJO, 1998).

reiteram Duarte e Lima (2003). Esses autores consideram que em nossa língua ainda é escasso o material didático escrito que trata das formas de trabalho em relação a essa população.

Argumentam Aguiar e Duarte (2005) e Chicon (2008) que, uma das razões de muitos professores atuantes na escola não possuírem em sua formação conteúdos ou assuntos pertinentes à Educação Física para a pessoa com deficiência, é o fato de terem concluído suas graduações em período anterior à introdução da referida disciplina nos cursos de formação. Em nossas observações empíricas também constatamos esse fato na formação inicial de vários professores que atuam em escolas da rede pública de ensino no Estado de Mato Grosso do Sul.

Investigações têm sido feitas sobre a formação profissional na busca da elaboração de propostas para a formação que atenda às necessidades contemporâneas, como os realizados por Werner (1997) e Lima (2005), que trazem elementos para contextualizar a Educação Física Adaptada no currículo do curso de Graduação de Educação Física e apresentam experiências desenvolvidas no ensino superior.

Silva (2005) investigou a formação profissional tendo como objetivo identificar o perfil do professor do ensino superior na disciplina Educação Física Adaptada em Instituições de Ensino Superior (IES) no Estado de Mato Grosso do Sul, considerando sua formação profissional, atuação e representação sobre a Educação Física Adaptada. Para a autora, a ação do professor formador influencia a construção da identidade e do direcionamento dessa disciplina, bem como a interpretação dos alunos que dela participam.

A expressão Educação Física Adaptada, conforme relatam Costa e Sousa (2004), originou-se na década de 1950, tendo sua definição dada pela American Association for Health, Physical Education, Recreation and Dance (AAHPERD), como

[...] um programa diversificado de atividades desenvolvimentistas, jogos e ritmos adequados a interesses, capacidades e limitações de estudantes com deficiências que não podem se engajar com participação irrestrita, segura e bem-sucedida em atividades vigorosas de um programa de educação física geral (COSTA; SOUSA, 2004, p. 29).

A Educação Física Adaptada é criada, segundo esses autores, para sanar as lacunas da Educação Física que não conseguiam atender as características e especificidades das pessoas com deficiência. Sobre isto complementam, “[...] até porque, como a educação física poderia lidar com corpos imperfeitos, mutilados, improdutivos, se teve a sua história marcada pela idéia de corpo bonito, perfeito e saudável?” (COSTA; SOUSA, 2004, p. 29).

Tal colocação tem base na hegemonia do ideário de corpo perfeito, bonito e saudável presentes na Educação Física nas décadas do século XX em que sofreu influências dos métodos ginásticos e da instituição militar, com a educação do corpo voltada para a constituição física saudável e organicamente harmoniosa e equilibrada, ideário ainda presente no contexto social.

Do mesmo modo, a influência dos modelos produtivos, cujo referencial é a produção de um corpo eficiente e produtivo, e do modelo esportivo adentrou os sistemas escolares com princípios e valores de rendimento, competição, comparação e superação de recordes, o que conduziu o professor de Educação Física a adotar e desenvolver práticas em que as pessoas são comparadas e selecionadas, por conseguinte, excluídas quando não atendem o rendimento ou modelo esperado. Nesse paradigma, as pessoas com deficiência são inevitavelmente alijadas das práticas da Educação Física.

Consideram Costa e Sousa (2004) que a Educação Física precisou criar um caminho para lidar com a pessoa com deficiência, que de modo oposto ao perfil de rendimento e produtividade representa “[...] o corpo imperfeito, improdutivo, sem rendimento, com necessidade de técnicas específicas. E então surgiu a educação física adaptada, destinada a atender ao portador de deficiência” (COSTA; SOUSA, 2004, p. 30).

Também ressalta Chicon (2008) que se a Educação Física, de maneira geral, não conseguiu abranger os sujeitos considerando a especificidade das pessoas com necessidades educacionais especiais, então

[...] a Educação Física Adaptada veio para suprir essa lacuna existente, realizando uma ação paralela à Educação Física geral, desenvolvendo programas de atendimento às pessoas com NEEs em ambientes segregados e em espaço-tempo diferentes dos trabalhos realizados com pessoas que não apresentam NEEs. Até porque, como a Educação Física poderia lidar com corpos imperfeitos, mutilados, improdutivos, convivendo com corpos considerados bonitos, perfeitos, saudáveis, se

teve a sua história atravessada pela concepção “biologicista” de eugeniação da raça? (CHICON, 2008, p. 24).

A terminologia empregada Educação Física Adaptada e sua caracterização, segundo Ferreira e Ferreira (1998), demonstra a necessidade de adequação de pressupostos, princípios, conteúdos, estratégias e metodologias que explicitem em seu teor uma adequação às características diferenciadas das pessoas com deficiência. Para os autores, abordar a denominação de Educação Física Adaptada sugere a adequação às parcelas populacionais que estão aquém ou além dos indicadores de parâmetros de normalidade estabelecidos.

A intervenção da área desenvolve-se inicialmente com grupos populacionais com deficiência física, ampliando-se o atendimento a outros grupos, como pessoas com deficiência sensorial (visão, audição), deficiência intelectual<sup>6</sup>, deficiência múltipla. Os estudos de Mandarino e Camargo Neto (1999) sobre o papel da Educação Física Adaptada constataam o surgimento e configuração de outros grupos que, mesmo não sendo inseridos como pessoa com deficiência, também demandam um atendimento diferenciado, como os portadores de doenças cardíacas, obesos, pessoas da terceira idade, que, em função de suas condições, requerem programas e meios adaptados para a realização da atividade física.

Para Silva, Seabra Júnior e Araújo (2008, p. 163), a Educação Física Adaptada, “[...] enquanto subárea da Educação Física, assume importantes papéis frente às populações a que se destina”. Constitui parte essencial na formação de professores de Educação Física e representa uma etapa na construção de conhecimento sobre a atividade física para as pessoas com deficiência.

Afirmam esses autores que, no contexto da inclusão, a Educação Física Adaptada deve assumir:

**-O caráter corretivo:** subsidiando graduados e licenciados para atuar em instituições de reabilitação, entre outras, junto a populações em condição de deficiência (físico-motor, sensorial e mental). [...]

**-O caráter educativo/recreativo:** subsidiando os profissionais da área para atuarem em instituições de ensino formal, não formal etc. [...]. (SILVA; SEABRA JÚNIOR; ARAÚJO, 2008, p. 163, grifos do autor).

---

<sup>6</sup> Para esse estudo usamos inicialmente o termo deficiência intelectual, conforme a Organização Pan-Americana da Saúde e Organização Mundial da Saúde, considerando a Declaração de Montreal sobre deficiência intelectual (2004). Entretanto, ao longo do texto o termo deficiência mental estará presente para manter a originalidade das expressões utilizadas pelos professores no contexto investigado.

A Educação Física Adaptada tem se desenvolvido e produzido conhecimento para subsidiar a intervenção do professor de Educação Física junto às pessoas com deficiência. Implícita em sua prática está a ampliação do acesso dessas pessoas à Educação Física, sob a forma da atividade reabilitadora, atividade física, atividade esportiva ou outras.

Carmo (2001b; 2002) considera haver uma contradição nas ações dos professores que trabalham com a Educação Física Adaptada para as pessoas com deficiência. Conforme o autor, os professores apresentam-se totalmente contra a discriminação e segregação social; contudo, de modo contraditório, o corpo de conhecimentos que utilizam em suas práticas levam à manutenção de tais comportamentos. Uma prática que deveria ser compreensível e motivadora a todas as pessoas acaba sendo destinada apenas às pessoas com deficiência, colocando um distanciamento entre estas e o grupo social.

Uma das marcas presentes no século XX está no culto ao corpo. Esse culto acabou por estabelecer um processo reducionista na Educação Física, igualmente nas ciências da saúde e sociais, que lhe dão base. O arquétipo de corpo ideal foi criado e mitificado, sendo almejado na construção da sociedade contemporânea. O corpo ideal tem o estereótipo de força, higiene, robustez e perfeição estética, e sua busca torna as práticas corporais refém inafiançável da influência hegemônica militarista e higienista presente (OLIVEIRA; SANTOS, 2004).

As práticas que se desenvolvem sob essa perspectiva estabelecem padrões de rendimentos que conduzem as pessoas com deficiência a serem vistas como incapacitadas, inaptas e improdutivas, levando-as ao esquecimento e preterição. De tal modo

Esse olhar, carregado de representações depreciativas, colocam esses sujeitos numa situação marginal no convívio social, principalmente no que tange às práticas motoras, esportivas e de lazer, e a Educação Física numa visão reducionista, ao tratar exclusivamente do elemento saúde doença (OLIVEIRA; SANTOS, 2004, p. 171).

Os modelos e métodos construídos na Educação Física, a partir da visão de corpo biológico, universalizam os procedimentos e padronizam as aulas. Se por um lado existe um abandono das pessoas com deficiência pela não correspondência aos estereótipos adotados, por outro estas também são excluídas no modelo de

construção de homem disciplinado, obediente, submisso à hierarquia social, em função de não poderem servir o poder hegemônico, quando este é o paradigma vigente. Por isso, nem sempre as pessoas com deficiência tiveram reconhecidos os direitos de acesso ao conhecimento da área de Educação Física (OLIVEIRA; SANTOS, 2004).

Oliveira e Santos (2004) argumentam que no contexto atual existe um aumento na produção científica nas ciências sociais e da saúde, do mesmo modo a criação de espaços para práticas corporais das pessoas com deficiência, associadas ao movimento de inclusão social. Observam os autores que a produção do conhecimento às pessoas com deficiência, em base epistemológica mais humanista, é necessária em função do débito histórico de exclusão delas às práticas corporais, entre as quais a Educação Física, exclusão essa imposta pela sociedade.

Em relação às diretrizes pedagógicas oficiais nacionais para a Educação Física escolar - os PCN (BRASIL, 1997, 1998c, 1999c), podemos observar que estas orientam para que todos os alunos possam desenvolver suas potencialidades, de modo democrático e sem seletividade de forma a se aprimorarem como seres humanos.

Entendemos que mesmo havendo uma indicação oficial para que as pessoas com deficiência tenham Educação Física na escola, isto não se apresenta de forma abrangente, porquanto a orientação explicitada nos PCN, a princípio, fica circunscrita apenas às pessoas com deficiência física, pois o texto dos parâmetros curriculares oficiais assinala “[...] que os alunos *portadores de deficiências físicas* não podem ser privados das aulas de Educação Física” (BRASIL, 1997, p. 24, grifo nosso), e indica que “[...] o trabalho de Educação Física para *portadores de deficiências* está desenvolvido no item *Portadores de deficiências físicas*” (BRASIL, 1997, p. 24, grifo nosso).

Assim, o item Portadores de Deficiências Físicas apresenta que:

Por desconhecimento, receio ou mesmo preconceito, a maioria dos portadores de deficiências físicas foram (e são) excluídos das aulas de Educação Física. A participação nessa aula pode trazer muitos benefícios a essas crianças, particularmente no que diz respeito ao desenvolvimento das capacidades afetivas, de integração e inserção social (BRASIL, 1997, p. 31).

A orientação é apresentada para que se analise o tipo de necessidade educacional especial que o aluno tem, podendo a atividade requerer procedimentos específicos. Para que possam frequentar as aulas de Educação Física

[...] é necessário que haja orientação médica e, em alguns casos, a supervisão de um especialista em fisioterapia, um neurologista, psicomotricista ou psicólogo, pois as restrições de movimentos, posturas e esforço podem implicar riscos graves (BRASIL, 1997, p. 31).

Uma vez garantida essas condições de segurança para que realizem as aulas, o professor pode fazer adaptações e propiciar situações para a participação desses alunos. A partir disso, os PCN apresentam como exemplo a seguinte situação

Uma criança na cadeira de rodas pode participar de uma corrida se for empurrada por outra e, mesmo que não desenvolva os músculos ou aumente a capacidade cardiovascular, estará sentindo as emoções de uma corrida. Num jogo de futebol, a criança que não deve fazer muito esforço físico pode ficar um tempo no gol, fazer papel de técnico, de árbitro ou mesmo torcer (BRASIL, 1997, p. 31).

Deste modo não seria necessário que a estrutura da aula ficasse em função desses alunos, mas suas participações seriam possíveis em função da flexibilidade e adequações feitas pelos professores.

Segundo os PCN (BRASIL, 1997), função importante também teria o professor em relação às atitudes e situações de vergonha que poderiam passar os alunos com deficiência ao se exporem, e de aceitação ou rejeição da turma, por causa de suas características físicas e morfológicas, e de desempenho em relação aos outros. As atitudes dos demais alunos diante desses dependeriam também das atitudes adotadas pelo próprio professor. Considera-se então que “[...] é possível integrar essa criança ao grupo, respeitando suas limitações, e, ao mesmo tempo, dar oportunidade para que desenvolva suas potencialidades” (BRASIL, 1997, p. 31).

O ponto de partida para o ensino e aprendizagem das práticas da cultura corporal da Educação Física, de acordo com esses parâmetros curriculares (BRASIL, 1997), é constituído pelas características individuais e vivências dos alunos. Nesse sentido, procurando dar orientação em um documento de abrangência nacional, nos PCN é apresentado que:

As formas de compreender e relacionar-se com o próprio corpo, com o espaço e os objetos, com os outros, a presença de deficiências físicas e perceptivas, configuram um aluno real e não virtual, um indivíduo com características próprias, que pode ter mais facilidade para aprender uma ou outra coisa, ter medo disso ou vergonha daquilo ou ainda julgar-se capaz de realizar algo que, na realidade, ainda não é (BRASIL, 1997, p. 30).

As proposições oficiais presentes nos documentos pedagógicos oficiais (PCN) remetem a existência e consideração de alunos com deficiências ao âmbito escolar, que devem ter acesso à Educação Física na escola. Contudo, consideramos que essas proposições são limitadas, com reducionismo e contradições, deixando de fornecer orientações fundamentais à prática pedagógica do professor diante dos alunos com deficiência. Se existe um anúncio oficial de que todos os alunos devem ter acesso à Educação Física na escola, essa prática carece de subsídios nos documentos que pedagogicamente poderiam orientar a ação do professor.

Mauerberg-deCastro (2005) defende que a LDB/1996 (BRASIL, 1996) formalizou o atendimento educacional para os educandos com necessidades educacionais especiais, quer no contexto especializado ou na rede comum de ensino, oficializou o processo de inclusão e ampliou a demanda profissional. A referida autora chama a atenção ao colocar que, mesmo considerando os avanços legais, científicos, sociais e educacionais, as práticas destinadas às pessoas com deficiência, particularmente as atividades físicas adaptadas, recebem críticas, entre as quais, destaca:

- Improvisações pedagógica e terapêutica.
- Atritos domésticos entre equipes multidisciplinares.
- Valorização do educador/terapeuta em detrimento das necessidades do indivíduo com deficiência.
- Mistificação de programas alternativos dentro das instituições de ensino superior.
- As necessidades dos indivíduos com deficiência são pensadas dentro de estruturas conceituais que nem sempre refletem bases empíricas.
- Valorização excessiva de conceitos, nomenclatura/terminologia do modelo médico.
- Abordagens do desenvolvimento motor centradas em descrições rígidas da criança normal.
- Omissões nos modelos de esquemas de aprendizagem para níveis severos e complexos de organização comportamental de indivíduos com deficiência.
- Falta de tecnologia adequada às necessidades criadas pelas diferentes condições de deficiência.
- Encarecimento e dificuldade de acesso a tecnologia existente (MAUERBERG-DECASTRO, 2005, p. 51-52).

Para a autora, essas situações devem ser examinadas quando da elaboração de programas e propostas educacionais de Educação Física na escola, subsidiada pela Educação Física Adaptada. A intervenção pedagógica pretendida deve ser de superação dos pontos destacados anteriormente.

As atividades físicas são tão importantes para as pessoas com deficiência quanto para quaisquer outras pessoas, deduz Carmo (2006). Isto há tempo vem sendo demonstrado por meio das pesquisas de pós-graduação da Educação Física e demais áreas de conhecimento, o que releva o significado dessas atividades também para essas pessoas a princípio excluídas e discriminadas para isto. Nesta discussão, ressalta o autor que “[...] não podemos é desconsiderar que tanto o sucesso quanto a discriminação são construções mediatas, históricas e objetivadas. Os mesmos mecanismos sociais que edificam um ídolo também o destroem” (CARMO, 2006, p. 57).

Ainda que a Educação Física tenha desenvolvido ações para as pessoas com deficiência nos cursos de graduação, escolas e clubes, as distintas atividades têm sido realizadas em espaços e tempos diferentes, diferenciados no contexto social (CARMO, 2001a). O que por um lado pode ser a demonstração de uma preocupação social em oferecer um atendimento com melhor qualidade, e por isso necessite atividade, local e tempo especializado, por outro pode ser a manifestação de uma segregação para o afastamento e isolamento dessas pessoas do convívio social.

Segundo o entendimento de Costa e Sousa (2004), a Educação Física Adaptada para atender as pessoas com deficiência foi impulsionada a caminhar de forma separada da Educação Física, porque elas apresentavam padrões de corpo os quais fugiam da concepção e modelo dominantes. Nesse sentido, se desenvolveu de modo separado para atender essa clientela.

Certamente, a Educação Física Adaptada, como área de conhecimento e prática de atividades, quer físicas ou esportivas, tem grandes contribuições às pessoas com deficiência. Todavia, enquanto estiver restrita somente a esse grupo pode reforçar um caráter segregacionista.

Experiências têm sido desenvolvidas por Almeida et al. (2008) no sentido de estender a prática adaptada a todas as pessoas, na perspectiva de que sejam conhecidas pelas demais. Como exemplo, esses autores sugerem a utilização do

esporte *goalball*<sup>7</sup> como estratégia pedagógica em que os alunos videntes se colocam em situação semelhante ao do aluno com deficiência visual, para proporcionar, entre outros, a compreensão dos anseios e necessidades de uma pessoa nessa condição de deficiência, o desenvolvimento de um sentimento de alteridade nos alunos, a inclusão de alunos com deficiência na Educação Física na escola.

Silva, Seabra Júnior e Araújo (2008) argumentam que a inclusão da pessoa com deficiência na escola comum, teoricamente em igualdade de condições, representou uma corrida na busca da preparação profissional, acentuando-se a necessidade de formação de nível superior. Para os autores, com isso, a Educação Física Adaptada ganhou força, e pode dar significativa contribuição no processo de inclusão escolar da pessoa com deficiência.

As atividades físicas realizadas sob forma de práticas corporais sistematizadas ou não, pelos professores da área de Educação Física, trazem benefícios aos seus praticantes, não somente no aspecto fisiológico, levando a um melhor funcionamento orgânico com vistas à saúde, mas também benefícios relativos às relações humanas. Reconhecemos que todas as pessoas da sociedade devem ter acesso a essas práticas e dessa forma o professor de Educação Física deve posicionar-se naquilo que lhe compete para possibilitar o acesso ao conhecimento e decorrente prática da Educação Física.

Para atender as pessoas com deficiência, considerando que suas características destoam do padrão historicamente estabelecido, a área de Educação Física, em uma tentativa de avanço acadêmico, científico e social, tem produzido conhecimentos e práticas denominadas adaptadas, como a Educação Física Adaptada, a Atividade Motora Adaptada<sup>8</sup> (AMA) e o desporto adaptado, ou ainda reconstruído suas propostas pedagógicas na escola.

Elementos como inclusão, integração, individualização, estimulação precoce têm feito parte de um rol de estudos que passa a ser incorporado pela Educação Física Adaptada (CRUZ, 1997; 1999; 2003; TOLOCKA; DE MARCO, 1998; RODRIGUES; TAVARES, 1998; CARMO, 2002; 2006; SILVA, 2002; 2003;

---

<sup>7</sup> O *goalball* é um esporte criado especificamente para deficientes visuais. O jogo é disputado em uma quadra de 9 m x 18 m, com traves para gol em cada extremidade. O objetivo de cada equipe com três jogadores titulares e três reservas é arremessar a bola (de modo rasteiro) para marcar gol contra o time adversário. A bola possui um guizo em seu interior para orientar os jogadores quanto a sua trajetória (ALMEIDA et al., 2008).

<sup>8</sup> Atividade Motora Adaptada corresponde a um conjunto de atos intencionais que visam a melhorar e promover a capacidade para o movimento, considerando-se as diferenças individuais e as disparidades em contextos inclusivos ou não, conforme SOBAMA (2008).

ARAÚJO; ALMEIDA; SILVA, 2004b; CHICON, 2004; 2005; 2008). O que nos conduz a vislumbrar a existência de possibilidades de ampliação da intervenção do professor de Educação Física considerada adaptada, que, por vezes, pode ficar restringida a uma adaptação do material, das regras e dos exercícios.

Na escola, em relação à Educação Física curricular, têm se buscado novos referenciais para a sua prática, de modo que todos os alunos possam ter acesso ao seu conhecimento, independentemente da existência de pessoas com deficiência e da necessidade de adaptação na prática pedagógica do professor. Essa busca é fundamental para que a pessoa com deficiência tenha acesso aos conhecimentos curriculares e à prática da Educação Física na escola.

## **2.2 EDUCAÇÃO FÍSICA E O ESPORTE**

O esporte é um fenômeno cultural de marcante universalidade, entre outros, em função dos benefícios orgânicos, sociais ou de ludicidade, que pode propiciar com sua prática. Enquanto uma produção humana possui um corpo de conhecimento e prática corporal que faz parte do saber escolar, constituindo um conteúdo a ser ensinado pelo professor da área de Educação Física na escola, conforme orienta, inclusive, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997; 1998c; 1999c).

Tradicionalmente presente no meio escolar, o conteúdo esportivo apresenta uma diversidade de manifestações, quer seja quanto a sua caracterização e forma de organização pedagógica para a aprendizagem ou distribuição nos diferentes níveis e anos escolares, quer sobre a definição de qual saber esportivo deve adentrar na escola.

A constituição contemporânea da Educação Física escolar possui uma relação próxima com o esporte, pois, por causa do vertiginoso desenvolvimento do esporte no século XX, a ela se incorporou. Segundo Bracht e González (2005), o esporte

[...] em função da importância cultural e político-social que assume ao longo do século XX - torna-se a manifestação corporal de movimento hegemônica - ele se imporá à Educação Física, a ponto de no senso comum ser plenamente possível confundir a educação física escolar com prática esportiva, processo que ficou conhecido como esportivização da educação física escolar (p. 151-152).

Essa assimilação do esporte pela Educação Física criou rupturas com os modelos ginásticos (que ainda permaneceriam) e produziu novos sentidos e significados para a Educação Física escolar, entre eles o de preparação das gerações esportivas representantes do país. As novas relações que se estabelecem entre professor e aluno se confundem a ponto de se transformarem em treinador e atleta; parece não haver distinção entre professor e treinador, porquanto o professor passa a ser contratado pelo seu desempenho na atividade esportiva (SOARES et al., 1993).

Particularmente no final das décadas de 1960 e 1970, a ascensão do esporte está na planificação estratégica do governo brasileiro. Mudanças na política educacional subordina a Educação Física escolar ao sistema esportivo e expande e sedimenta a formação de recursos humanos para a Educação Física e o esporte (BETTI, 1991; SOARES et al., 1993; BRACHT; GONZÁLEZ, 2005).

Os princípios de racionalidade, eficiência e produtividade esportiva dão um reordenamento à Educação Física na escola. Em conformidade com Soares et al. (1993, p.54),

Essa influência do esporte no sistema escolar é de tal magnitude que temos, então, não o esporte da escola mas sim o esporte na escola. Isso indica a subordinação da educação física aos códigos/sentido da instituição esportiva, caracterizando-se o esporte na escola como um prolongamento da instituição esportiva: esporte olímpico, sistema desportivo nacional e internacional. Esses códigos podem ser resumidos em: princípios de rendimento atlético/desportivo, competição, comparação de rendimento e recordes, regulamentação rígida, sucesso no esporte como sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas etc.

Estudos têm sido desenvolvidos no sentido de desesportivizar a Educação Física, procurando dar um tratamento pedagógico ao esporte no âmbito escolar. Nessa perspectiva, ricas discussões são apresentadas no meio acadêmico e da materialidade da Educação Física na escola (KUNZ, 1991; 1994; ASSIS DE OLIVEIRA, 2001; CAPARROZ, 2001b; LUCENA, 2004).

Certamente, o cenário acadêmico, as discussões educacionais e as instâncias de formação profissional têm produzido significativos conhecimentos e têm apresentado novas proposições e perspectivas para a Educação Física escolar. Entretanto, a tradição da esportivização, que leva a Educação Física a privilegiar o ensino do esporte na escola, parece persistir enraizada em muitos pátios escolares, visto que muito dessa prática é observada no contexto escolar.

Investigações sobre a prática pedagógica de professores de Educação Física na escola, desenvolvida por pesquisadores como Kunz (1991) e Darido (2003), constataram a primazia dada ao ensino do esporte na escola, onde se encontraram presentes o predomínio de elementos como o ensino da técnica esportiva, o rendimento esportivo, a competição esportiva, a seleção e preparação de futuros atletas.

A universalização do fenômeno esportivo estendeu a prática dele para todas as pessoas. A Carta Internacional da Educação Física e Desporto, aprovada pela Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, realizada em Paris, em 1978, apresentou, em seus artigos primeiro e terceiro, que:

Art. 1 ° A prática da educação física e do desporto é um direito fundamental para todos.

1.1. Todo ser humano tem o direito fundamental de aceder à educação física e o desporto, que são indispensáveis para o pleno desenvolvimento de sua personalidade. O direito de desenvolver as faculdades físicas, intelectuais e morais através da educação física e do desporto, deverá garantir-se tanto dentro do padrão de sistema educativo como nos demais aspectos da vida social. [...]

1.3. Tem-se de oferecer oportunidades especiais aos jovens, compreendendo os meninos de idade pré-escolar, as pessoas de idade e os deficientes, a fim de ter possibilidade de desenvolvimento integral de sua personalidade graças a uns programas de educação física e desporto adaptados às suas necessidades.

[...]

Art. 3° Os programas de educação física e desporto devem responder às necessidades individuais e sociais.

3.1. Os programas de educação física e desporto devem conceber-se em função das necessidades e das características pessoais dos participantes, assim como as condições institucionais, culturais, sócio-econômicas e climáticas de cada país. Estes programas têm de dar prioridade às necessidades dos grupos desfavorecidos da sociedade. [...] (CARTA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO, 1979, p. 1-2).

A prática do esporte tem sido proposta a pessoas com deficiência sob diferentes perspectivas. Além do seu ensino como um dos conhecimentos da cultura corporal, patrimônio histórico da humanidade a ser ensinado pelo professor de Educação Física na escola, conforme apresentamos no Capítulo I, subitem 1.1, deste estudo, o esporte pode ser utilizado como uma atividade de reabilitação. Silva e Araújo (2005) expressam que as atividades esportivas, na forma de desporto adaptado, como atividade de reabilitação, foram usadas

[...] como suporte na obtenção da inclusão social e superação das incapacidades provenientes de uma determinada deficiência, na melhoria das habilidades e destrezas motoras, estimulando o desenvolvimento do “novo corpo” através do conhecimento desse e de suas capacidades de movimento, aprendendo a viver dentro de um novo contexto imposto pela deficiência (SILVA; ARAÚJO, 2005, p. 127).

Nosso contato com o contexto social tem indicado que na prática do esporte realizada pela pessoa com deficiência podemos encontrar as seguintes configurações:

- a) praticado pelas pessoas, independentemente de suas deficiência;
- b) praticado sob a forma de desporto adaptado. O desporto adaptado é aquele em que houve uma modificação de regras, recursos ou prática de um esporte já institucionalizado, adaptando-o ao praticante com deficiência (ARAÚJO, 1998). Por exemplo: o basquete em cadeira de rodas;
- c) praticado como desporto para deficiente. Nesse, sua criação foi realizada para atender exclusivamente as pessoas com deficiência (ARAÚJO, 1998). Por exemplo: o *goalball*.

Entre as práticas da Educação Física Adaptada para as pessoas com deficiência, uma das que têm apresentado mais visibilidade presentemente tem sido a prática do desporto adaptado, conhecido como paradesporto ou ainda desporto paraolímpico, termo originário da fusão das palavras paraplegia e olímpico.

Conforme Costa e Sousa (2004), as modalidades que fazem parte dos eventos desportivos no modelo olímpico, sejam de participação individual ou coletiva, são os desportos de tradição competitiva. Enfatizam os autores, que “[...] os Jogos Paraolímpicos constituem a expressão máxima do desporto de alta competição para as pessoas portadoras de deficiência” (COSTA; SOUSA, 2004, p. 32).

Os Jogos Olímpicos Adaptados, conhecidos também como Paraolimpíadas, envolvem competições em modalidades reconhecidas como olímpicas, com as adaptações necessárias para propiciar a prática esportiva pelas pessoas com deficiência, como também modalidades criadas para elas.

Tais eventos são realizados, entre outros, com competições nas modalidades<sup>9</sup>: atletismo, natação, basquete em cadeira de rodas, tênis em cadeiras de rodas, voleibol (sentado), tênis de mesa, futebol de sete, futebol de cinco, judô e *goalball* (para

---

<sup>9</sup> Essas 17 modalidades esportivas foram as que tiveram participação da equipe brasileira nos Jogos Paraolímpicos de 2008, em Pequim. Além dessas modalidades houve competições nas modalidades de esgrima, rugby (em cadeira de rodas) e tiro com arco, totalizando 20 modalidades (COMITÊ PARAOLÍMPICO BRASILEIRO, 2008).

deficientes visuais), bocha, ciclismo, halterofilismo, hipismo, tiro, remo adaptável e vela (COMITÊ PARAOLÍMPICO BRASILEIRO, 2008).

A participação brasileira nas Paraolimpíadas realizadas em Atenas em 2004, um mês após as Olimpíadas, foi exaltada pela mídia, inclusive porque obteve resultados melhores que a participação brasileira nas Olimpíadas realizadas no mesmo ano e no mesmo local.

Nas Paraolimpíadas realizadas em Pequim em 2008, o Brasil participou com a maior delegação de sua história, com 188 atletas, obtendo ao resultado das competições a premiação de 47 medalhas, sendo 16 de ouro, 14 de prata e 17 de bronze, superando o total de 33 medalhas obtidas em Atenas, até então a melhor campanha brasileira nesses jogos<sup>10</sup>.

No âmbito regional tem recebido destaque a participação de atletas sul-mato-grossenses em seleções brasileiras paraolímpicas, como o caso da seleção brasileira de futebol de sete para paralisados cerebrais (paralisia neuromotora), e a realização de jogos ou campeonatos esportivos, escolar e estadual, destinados às pessoas com deficiência.

A origem do esporte para essas pessoas está relacionada com a reabilitação de soldados feridos na Segunda Guerra Mundial. Atendendo a solicitação do governo britânico, o neurologista Ludwig Guttmann criou o Centro Nacional de Lesionados Medulares do Hospital de Stoke Mandeville. Dentre as atividades elaboradas estava o esporte, utilizado tanto na reabilitação do paciente quanto em sua ocupação, evitando assim o ócio hospitalar. As atividades esportivas desenvolvidas no centro, além do seu valor terapêutico, suscitaram aos pacientes novas possibilidades de inserção social, pois, ainda que existissem deficiências, eles podiam se mostrar eficientes no esporte (COSTA; SOUSA, 2004; OLIVEIRA; SANTOS, 2004).

Como observam Costa e Sousa (2004), os bons resultados dessa utilização hospitalar conduziram a um processo, ainda que tímido a princípio, da prática de esportes por pessoas com deficiência, que em sua maioria eram lesionados medulares.

Também nos Estados Unidos, o esporte com conotação competitiva foi utilizado como forma de inserção social das pessoas com deficiência. Essas correntes (europeia e norte-americana) se encontram e acabam formando objetivos comuns ao

---

<sup>10</sup> Dados do Comitê Paraolímpico Brasileiro (2008).

longo da história, e “[...] saindo do componente médico-terapêutico, estendem-se à incorporação da prática esportiva e do desporto de rendimento, procurando a integração do atleta e sua reabilitação social” (VARELA, 1989 apud COSTA; SOUSA, 2004, p. 30).

Do mesmo modo que o esporte olímpico, o paraolímpico está adquirindo notável universalidade. As edições dos Jogos Paraolímpicos, realizadas em Sydney (2000, na Austrália) e Atenas (2004, na Grécia), envolveram respectivamente: 3.824 e 4.000 atletas; 123 e 143 países; 18 e 19 modalidades, 2.300 e 3.000 representantes de comunicação; 11 mil e 15 mil voluntários. Em Sydney foram produzidas mais de 100 horas de imagens, exibidas em televisões de todo o mundo e 300 milhões de pessoas acessaram o *site* do evento durante os jogos, e em Atenas a cobertura televisiva superou 300 horas, a cargo da International Sport Broadcasting, com transmissões ao vivo das competições. Em Pequim (2008, na China), o número de participantes e modalidades superou as edições anteriores. Participaram 4.200 atletas, de 148 países, disputando 20 modalidades. As competições foram realizadas em 17 locais (centros esportivos ou semelhantes) de Pequim, uma em Hong Kong e uma em Quingdao (COMITÊ PARAOLÍMPICO BRASILEIRO, 2008).

Desde os Jogos Olímpicos de Seul (1988, na Coreia do Sul), os Jogos Paraolímpicos são realizados no mesmo local que estes, não sendo considerados como um evento paralelo. Atualmente, a realização das Paraolimpíadas tem sido um requisito obrigatório no caderno de encargos para os países candidatos a sediarem os Jogos Olímpicos.

Como uma expressão máxima do esporte paraolímpico, os Jogos Paraolímpicos têm entre seus participantes os melhores atletas com deficiência (para-atletas) do mundo. O esporte paraolímpico brasileiro tem estrutura semelhante a do esporte olímpico. Para Costa e Sousa (2004, p. 32):

Os Jogos Paraolímpicos são o segundo acontecimento esportivo mundial em termos de duração e número de participantes, e podemos dizer que no momento representam, no nosso entendimento, o maior avanço na área da educação física adaptada.

Ainda de acordo com os autores, a Educação Física, apesar de suas contradições históricas,

[...] é uma das áreas do conhecimento que mais se desenvolveu nos últimos anos, em relação à especificidade de atendimento ao portador de deficiência. Podemos dizer que foi percebendo a diferença e valorizando principalmente a potencialidade dos deficientes que estes avanços puderam ser materializados e, como exemplo, citamos a concretização dos Jogos Paraolímpicos (COSTA; SOUSA, 2004, p. 32).

No Brasil, a prática do desporto adaptado ocorreu a partir das iniciativas de duas pessoas, que, na década de 1950, procuraram os serviços de reabilitação nos Estados Unidos em virtude de terem sofrido acidentes e ficarem com deficiência física. Conforme descreve Araújo (1998, p. 28), a iniciativa partiu de “[...] Robson Sampaio de Almeida, então residente no Rio de Janeiro, e Sérgio Serafim Del Grande, da cidade de São Paulo”.

Os serviços de reabilitação dos institutos dos Estados Unidos tinham em seu programa uma atividade esportiva obrigatória. Sérgio Del Grande faz opção pelo basquete em cadeira de rodas. Retornando ao Brasil vê-se envolvido com essa prática e participa da fundação do Clube dos Paraplégicos de São Paulo. Essa iniciativa, entre outras, vem fazer parte da difusão do esporte adaptado no país. Na atualidade, além da realização de eventos nacionais, o Brasil tem representantes nas grandes competições internacionais.

A iniciativa de incorporação do esporte, da atividade física e da Educação Física para as pessoas com deficiência no cenário brasileiro, segundo Oliveira e Santos (2004), se restringiu às instituições especializadas, com uma visão segregadora de atendimento dessa população. Assim sendo:

O atendimento da Educação Física e das práticas corporais a estas pessoas eram segregadoras, o que formava guetos. Isso acontecia porque o objetivo que se tinha com tais práticas era a formação de equipes, competições, ligas esportivas e formação de federações que incluíam uns e excluía outros que não estivessem em condições de obter rendimento (OLIVEIRA; SANTOS, 2004, p. 172).

Convém destacar que quanto mais elevado for o nível de desempenho esperado, menor será número de participantes abrangidos, pois o alto desempenho pela própria caracterização de exigência e seletividade acaba sendo restrito à minoria, aquela que consegue obter índices elevados de desempenho.

Nesse mesmo entendimento, Oliveira e Santos (2004, p. 172) expõem que:

Embora não tenhamos dados estatísticos que apontem o número de praticantes destes desportos adaptados, podemos afirmar que, assim como acontece no desporto de alto rendimento, o número de beneficiados é insignificante diante dos dados epidemiológicos e sociais da população portadora de deficiência.

Mesmo que a população abrangida esteja aquém da demanda e que não se garanta a participação de todos, grandes avanços têm sido obtidos no sentido de ampliar o acesso e participação das pessoas com deficiência às práticas esportivas. Como expressa Chicon (2008, p. 31),

[...] temos que considerar que a Educação Física na integração conseguiu enxergar a potencialidade, valorizar a diferença, superar a visão de corpo imperfeito, mutilado, ineficaz, adaptando os esportes e as atividades físicas para que as pessoas com NEEs pudessem praticá-las. Com isso, as que tiveram acesso aos esportes atingiram um razoável estágio em termos de acesso, participação e desenvolvimento físico desportivo.

Ainda que possa haver dificuldades de acesso ao conhecimento esportivo, é necessário envidar esforços para que as pessoas com deficiência tenham a possibilidade de praticar esportes em diferentes situações, entre elas: nas práticas comuns nos contextos sociais (sistematizadas ou não); nas práticas sistematizadas no ambiente escolar comum; nas práticas sistematizadas nas instituições educacionais especializadas; no esporte adaptado; no esporte para pessoas com deficiência.

A legitimação social do esporte esteve fortemente associada ao discurso da sua contribuição à educação e saúde das pessoas. Bracht (2001) observa que na contemporaneidade sua legitimação foi deslocada para a importância econômica<sup>11</sup>, prescindindo assim do discurso da educação e saúde para sua manutenção. Até porque, segundo o autor, como tem se desenvolvido na busca de ultrapassar limites, o esporte de alto rendimento tem sido um problema relacionado à saúde, e não um fator da sua promoção, tendo em vista, entre outros, as situações rigorosas de treinamento a que são submetidos os atletas. Da mesma forma, essa constatação pode estar presente no esporte adaptado de rendimento.

---

<sup>11</sup> O Comitê Olímpico Internacional (COI) estimou um lucro de US\$ 16 milhões com realização dos Jogos Olímpicos de 2008 em Pequim (BBC BRASIL, 2008).

Sem desconsiderar os benefícios orgânicos que a atividade física pode propiciar ao homem, a contradição entre ampliação do acesso ao conhecimento na escola e processos seletivos e excludentes do esporte de rendimento pode fortalecer a discussão do significado desse último como uma produção humana, cujo conhecimento e prática devem ser socializados no âmbito escolar pela Educação Física. Essa discussão torna-se providencial, pois “[...] na medida em que o sistema esportivo muda o seu discurso, ele afeta a Educação Física, porque a Educação Física nele se sustentava a partir do trinômio esporte-educação-saúde” (BRACHT, 2001, p. 75). Assim, novos significados podem ser estabelecidos na relação esporte e Educação Física escolar.

As competições e organizações esportivas com objetivos de alto rendimento atendem predominantemente pessoas com deficiência, cuja participação em competições internacionais requer a mesma dedicação de atletas que não apresentam deficiência. Para Mauerberg-deCastro (2005, p. 439), indivíduos com deficiência intelectual ou com significativos atrasos de desenvolvimento intelectual (com múltiplo comprometimento ou não) “[...] geralmente são atraídos para jogos nos quais a participação é o que mais interessa”. Para tanto, os eventos chamados de Olimpíadas Especiais, de um programa esportivo para pessoas com deficiência intelectual em que todos participam e não apenas os mais talentosos, comumente têm como objetivos a participação e integração dos participantes, inclusive com participação dos que não têm deficiência. Essas olimpíadas trazem ricos elementos educacionais a serem estudados e considerados pela Educação Física escolar.

Sobre o empecilho de as pessoas com deficiência praticarem esporte, Carmo (2001a; 2006) destaca que isto ocorre não pela suas incapacidades, mas porque a própria sociedade não possibilita a todos o acesso ao esporte. Tanto que há tempos as pessoas com deficiência praticam atividades esportivas. Desta forma, o autor supramencionado não tem dúvidas “[...] de que os deficientes são capazes de praticar esportes e que não são suas limitações físicas e sensoriais os impeditivos, mas sim a usurpação pela sociedade dos direitos a essa prática” (CARMO, 2006, p. 57). Sobre isso continua:

Essa usurpação não se concretiza no ato mecânico de praticar ou não esporte. Ela é um mecanismo que está presente nos princípios, na forma e nos conteúdos dos esportes, ou seja, os esportes convencionais foram

pensados e idealizados para um tipo de homem, que sem sombras de dúvidas não é o deficiente (CARMO, 2006, p. 57).

Nesse sentido, garantir esse direito às pessoas com deficiência significa também produzir conhecimentos sobre a prática pedagógica do professor, de modo que isso seja compatível com suas capacidades e habilidades. Conhecimento este que possibilite uma prática esportiva acessível não somente nas escolas, mas nos demais espaços existentes (associações, clubes, parques públicos).

A prática da atividade esportiva, sem dúvida, pode tornar possível a inclusão social das pessoas por meio das atividades coletivas, participação em eventos locais, regionais, nacionais e internacionais. Inegavelmente, os eventos esportivos mobilizam número significativo de pessoas, como atletas, técnicos, organizadores, e público, enquanto uma prática social é permeada por relações humanas que as pessoas com deficiência estabelecem com seus pares e demais pessoas.

Pelos benefícios que advêm de sua prática, essas pessoas não somente podem como devem praticar esportes, quer sob sua manifestação educacional, de participação ou de rendimento. Considerando a característica do contexto escolar, foco deste estudo, entendemos que essa prática deve ter como primazia a perspectiva educacional, de tal modo que as pessoas com deficiência devem estar incorporadas no esporte que adquire materialidade na escola, quer como conteúdo da Educação Física, quer nas demais formas que pode assumir nesse ambiente.

## **2.3 A EDUCAÇÃO FÍSICA E A INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA**

Como um componente do currículo, a Educação Física acompanha a dinâmica escolar, em sua constante (re)elaboração de projeto educacional, envolvendo discussões abertas e intencionalmente organizadas com vistas aos avanços educacionais, até as discussões veladas, por vezes com foco nas dificuldades físicas e estruturais que podem se encontrar na escola pública ou mesmo nas dificuldades de se implementarem mudanças nos processos institucionalizados de escolarização.

Dentre as discussões presentes na escola na contemporaneidade, está o impacto da denominada inclusão escolar, ou de outro modo, o conflito emergente na instituição escolar não especializada ao receber em seu cotidiano a pessoa com deficiência como aluno regularmente matriculado e que, portanto, deverá ser atendido educacionalmente como os demais alunos que ali se encontram.

Estudos na área de Educação Física têm se desenvolvido na perspectiva de discutir a temática, entre os quais os estudos de Cruz (1997; 1999; 2003), Rodrigues (1999; 2005; 2006b; 2006c), Carmo (2001a; 2001b; 2002; 2006), Palla (2001), Florence (2002), Duarte e Santos (2003), Ferreira (2003a; 2003b), Chicon (2004; 2005; 2008), Moraes (2004), Silva (2004a; 2006), Gorgatti (2005), Soares e Bracht (2005), Soler (2005), Seabra Júnior (2006), Falkenbach, Werle e Drexler (2007), Makhoul (2007), Silva, Seabra Junior e Araújo (2008). Tais estudos têm trazido à tona importantes elementos para compreensão desse processo na Educação Física escolar.

Os estudos realizados têm discutido o atendimento educacional voltado à inclusão escolar e nesse meio uma variedade de termos tem sido utilizada para fazer referência a esse processo. De modo semelhante ao já colocado, a sua diversidade revela-se de complexa delimitação, o que nos conduziu a abordar o assunto mantendo os termos originais dos autores citados, sem perder a especificidade de suas colocações.

Uma das proposições encontradas referem-se à educação inclusiva, como o acesso irrestrito dos alunos com deficiência às aulas de Educação Física, no mesmo espaço e tempo, e mesma dinâmica escolar que os demais alunos. Abordando o assunto, Silva (2006) expressa que

[...] a inclusão nas aulas de Educação Física tem como objetivo atentar primeiramente sobre o próprio papel da Educação Física, que não é da seleção de talentos atléticos, e de garantir a real participação de todos sem discriminação de nenhum tipo, na aquisição ou na produção de determinado conhecimento. A vivência e a consciência das diferenças. Entretanto, esta não é uma tarefa fácil, pois requer *intervenção permanente do professor*. (SILVA, 2006, p. 76, grifo nosso).

Na perspectiva da inclusão escolar, colocam Aguiar e Duarte (2005) que a intervenção do professor de Educação Física deve ter como foco fundamental o aluno, dando condições para que todos tenham acesso aos conteúdos escolares, como

plena participação desse aluno. Para isso deve adotar estratégias adequadas para evitar a exclusão.

No âmbito das metodologias de ensino, com exceção da Educação Física Adaptada, que tem procurado produzir significativo conhecimento, algumas lacunas podem se apresentar. Abordando o assunto, Falkenbach, Drexler e Werle (2007) argumentam que

[...] a temática da inclusão em conjunto com as reflexões da didática da educação física permitem exercitar uma ação pedagógica inovadora nas aulas da educação física escolar. Trata-se de avançar em aspectos históricos da prática pedagógica da educação física, cuja trajetória destaca restritos envolvimento didáticos com a temática da inclusão, fator que expõe carências na discussão e diálogos acerca de possibilidades nessa linha (FALKENBACH; DREXLER; WERLE, 2007, p. 104).

Como expomos em parte anterior deste trabalho, a problemática da exclusão escolar das pessoas com deficiência é austera e historicamente marcada na Educação Física em função dos modelos de rendimento e de práticas e seletivas adotadas. Ainda que as proposições do fenômeno da inclusão na Educação Física possam conter fragilidades e se apresentarem complexas no cenário escolar, há de se considerar que existem experiências pedagógicas e proposições acadêmicas, em processo de expansão, voltadas para orientar a intervenção da área.

Rodrigues (2005; 2006c) indica que a Educação Física não pode permanecer indiferente ou neutra diante do movimento da educação inclusiva. Destaca que “Fazendo parte integrante do currículo oferecido pela escola, esta disciplina pode se constituir como um adjuvante ou um obstáculo adicional a que a escola seja (ou se torne) mais inclusiva” (RODRIGUES, 2005, p. 5).

Em seus estudos, o autor manifesta que, a princípio, há indicações de possibilidades da Educação Física ser um adjuvante na construção da educação inclusiva, por sua característica de menor rigidez, se comparada aos demais componentes do currículo, a imagem positiva e dinâmica dos professores, e a capacidade da área suscitar a participação e satisfação diferenciada dos alunos em relação aos seus níveis de desempenho. Entretanto, quando se analisa com mais detalhe, a problemática se apresenta, entre outros ao encontrar na Educação Física (EF) uma dupla genealogia de razões que também podem produzir a exclusão. Observa o autor que

[...] a EF desenvolve-se numa escola que tem uma cultura que possibilita a exclusão de todos os que não se enquadrem nos padrões esperados. Esta possibilidade de exclusão não é negligenciável, sobretudo se atendermos às taxas de abandono e insucesso escolar. A EF é, obviamente, influenciada por esta cultura escolar e segue e participa nesta exclusão (RODRIGUES, 2005, p. 8).

A possibilidade de exclusão poderia ser inclusive, usada pelo próprio professor para assegurar a importância curricular da Educação Física na escola.

Segundo Rodrigues (2006c), a temática da educação inclusiva em Educação Física não tem sido tratada de modo suficiente por não se considerar essencial a participação da área no processo de inclusão social ou escolar. Nessa discussão, o autor apresenta sugestões que eventualmente podem permitir avanços nesse tema, entre as quais:

- A educação motora proporcionada através da disciplina curricular EF é um direito. Não é uma opção descartável, porque é um direito. O nosso ponto de partida tem de ser que nenhum aluno pode ser dispensado dele. [...].
- A disciplina curricular de EF pode, com rigor e com investimento, ser efetivamente uma área-chave para tornar a educação mais inclusiva e pode mesmo ser um campo privilegiado de experimentação, de inovação e de melhoria da qualidade pedagógica na escola. (RODRIGUES, 2006c, p. 68).

Conclui o autor que no processo de inclusão escolar há possibilidade de se desenvolverem propostas metodológicas para que se possa “[...] usar o corpo, o movimento o jogo, a expressão e o desporto como oportunidades de celebrar a diferença e proporcionar aos alunos experiências que realcem a cooperação e a solidariedade” (RODRIGUES, 2006c, p. 68).

Sobre a educação em um ambiente inclusivo, particularmente na Educação Física, Sherril (1998 apud MAUERBERG-DECASTRO, 2005, p. 411, grifos do autor) apresenta a amplitude e os diferentes significados que a inclusão pode adquirir, como seguem:

- a. *inclusão física* que é a designação do aluno para a aula regular de educação física. As exceções são para os 3 a 5% da população de alunos com retardo mental ou múltiplas deficiências que são classificados como profundos;
- b. *inclusão instrucional* que refere-se ao envolvimento do aluno com classes regulares de acordo com os objetivos estabelecidos para o aluno especial;
- c. *inclusão social* que refere-se à natureza e o número de interações pessoais com os colegas de classe.

Sobre esse último ponto, Chicon (2005) destaca que a mediação pedagógica do professor é um elemento fundamental para desencadear um processo que facilitaria a inter-relação entre os alunos na educação inclusiva, e assim contribuir para remover barreiras relacionais no ambiente escolar e na comunidade.

Em relação à tendência inclusivista, Carmo (2002) argumenta que a escola está “nua” e com suas limitações e lacunas aparentes. Tal panorama tem gerado confusão entre os dirigentes educacionais diante da perspectiva de “[...] trabalhar no mesmo espaço e tempo, com crianças que apresentam as mais diferentes formas de habilidades, capacidades, comportamentos e histórias de vida” (CARMO, 2002, p. 30). Nesse sentido, o autor coloca que o professor de Educação Física pode estar questionando “[...] o que fazer para conciliar a política de inclusão com o trabalho em uma classe de 40 alunos *considerados normais* juntamente com alunos portadores de deficiência física, mental, visual e auditiva, diferentes e desiguais?” (CARMO, 2002, p. 33, grifo do autor).

Coloca ainda o autor que os professores de Educação Física têm logrado êxito na participação de atletas com deficiência nos jogos e competições esportivas segregadas e diferenciadas. Assim, indaga se os professores terão a mesma capacidade para desenvolverem atividades escolares exitosas com alunos que apresentam deficiência e os demais. Sob essa perspectiva apresenta outras indagações:

Os conhecimentos que os professores de Educação Física dominam possibilitam, pedagógica, metodológica e tecnicamente trabalhar a diversidade humana no mesmo espaço e tempo da Escola Regular? As atividades motoras e os esportes para os "deficientes" têm que ser necessariamente adaptados e ministrados separadamente das demais crianças? (CARMO, 2002, p. 32-33).

Para Carmo (2020) existem contradições entre discurso e prática do professores em relação à Educação Física Adaptada, e considera que os professores da área “[...] necessitam produzir conhecimentos que tragam conseqüências e contribuam para modificar o atual contexto social em que vivem as pessoas portadoras de deficiência” (p. 37). Segundo o mesmo, profundas modificações nesse sentido podem ser mobilizadas com a inclusão escolar, e espera que os professores de Educação Física tomem partido nessa luta social.

Um grande desafio se instala para a comunidade científica da área, que é conciliar dois princípios que em tese são contraditórios: o da Educação Física Adaptada e o da inclusão escolar. Essa contradição, entre outras, tem corroborado um problema que “[...] reside precisamente na indefinição do marco referencial norteador” (CARMO, 2002, p. 41).

Para orientar a prática pedagógica do professor na escola ao ter em sua turma o aluno com deficiência, algumas produções têm sido feitas. Entre estas, as proposições de Brasil (1997; 2002), Cidade e Freitas (2002), Costa e Bittar (2002), Rosadas e Predinelli (2002), Ribeiro e Martineli (2005), Soler (2005), que têm procurado apresentar pressupostos da educação inclusiva e orientações metodológicas para a ação do professor na aula de Educação Física.

Na construção de uma proposta de Educação Física inclusiva na escola, Soler (2005) destaca a atuação do professor, “[...] pois os objetivos serão os mesmos; o que muda são as estratégias para se atingirem os objetivos” (SOLER, 2005, p. 135). Segundo o autor, a proposta inclusiva é o modelo mais justo e acolhedor para a Educação Física que se manifesta na escola. Para superar a exagerada exclusão presente na área, sugere basear a proposta de trabalho na pedagogia cooperativa, envolvendo entre outros os jogos cooperativos, para também criar uma nova ética, que seria a ética cooperativa. Para Soler (2005, p. 135):

Criando novos jogos, ou seja, jogos em que todos possam vencer, independentemente de suas habilidades, estaremos transformando a vida além-jogo. Só assim, quem tem pouca habilidade motora, por exemplo, pode estar sempre participando e sendo capacitado em suas dificuldades.

As trocas mútuas de experiências, de dentro e fora da escola, são essenciais no processo de educação inclusiva e devem fazer parte do trabalho pedagógico de

Educação Física conforme Ribeiro e Martineli (2005). De acordo com os autores é também fundamental a boa formação e a qualificação do professor, como mediador do processo de ensino-aprendizagem. Portanto,

[...] no que diz respeito à prática pedagógica do professor na educação inclusiva torna-se necessário que o mesmo compreenda e respire as diferenças e dificuldades que cada aluno possui para tratar o conhecimento a ser adquirido. Em consideração a essa questão, o professor deve adotar a melhor ou mais adequada metodologia a ser aplicada para uma turma com que se trabalha (RIBEIRO; MARTINELI, 2005, p. 3.063).

Com vistas à Educação Física escolar, as atividades físicas, esportivas e de lazer oferecem perspectivas para o processo de inclusão das crianças com deficiência, que, segundo Costa e Bittar (2002), não é diferente na sua essência para as crianças não deficientes. Nesse ambiente estão elementos relativos à aprendizagem de novos movimentos, jogos, lazer e recreação, interação com os demais, participação em eventos esportivos, terapia, reabilitação, desenvolvimento da autoestima, autoimagem e experiências corporais.

Na perspectiva inclusiva, o planejamento da aula de Educação Física deverá ser cuidadoso e imprescindível, ressaltam Costa e Bittar (2002). Deverá levar em consideração aspectos gerais e específicos, dos quais destacamos:

- A aula de educação física numa perspectiva de inclusão deve buscar como idéia principal o estímulo e o trabalho das duas partes, o portador de necessidades especiais e a comunidade escolar (alunos, professores, administração, pais, etc.), propiciando mútuo conhecimento para que juntos busquem meios para conviver e solucionar suas necessidades individuais e coletivas [...]
- Um projeto de inclusão, em uma aula de educação física, é uma ação coletiva de convivência, na perspectiva do atendimento e do respeito aos direitos de todos os envolvidos.
- A potencialidade e a limitação são características comuns a toda criança, independentemente de apresentar deficiência ou não. (COSTA; BITTAR, 2002, p. 86-87).

As atividades desenvolvidas deverão considerar as limitações físico-motoras, sensoriais e mentais dos alunos, e propiciar uma participação efetiva, de modo a permitir o desenvolvimento das potencialidades deles. Nesse sentido, o professor deve observar que:

- Os objetivos a serem alcançados pela atividade e/ou pela aula devem ser claramente determinados e definidos para que possamos elaborar a melhor estratégia de ensino.
- As limitações impostas pela deficiência (físico-motora, intelectual e emocional) devem ser de conhecimento do professor, no intuito de evitar sub ou superestimulação, ou mesmo constrangimento por parte da criança portadora de deficiência ou do restante dos alunos. (COSTA; BITTAR, 2002, p. 88).

A compreensão de que a Educação Física tem fundamental importância na construção de um novo olhar sobre as pessoas com deficiência, no processo de inclusão escolar, pode levar a área a “[...] ter como foco a pessoa e não apenas a parte do corpo que apresenta deficiência” (ARAÚJO; ALMEIDA; SILVA, 2004, p. 917). Logo, a participação dos professores em um contínuo processo de busca e superação passa a ser de significativa contribuição.

Do mesmo modo que Costa e Bittar (2002), Araújo, Almeida e Silva (2004) entendem que a Educação Física inclusiva deve considerar não apenas as limitações dos alunos com deficiência, como também as potencialidades deles, de maneira que se possa proporcionar a participação efetiva destes nas atividades realizadas.

Segundo Araújo, Almeida e Silva (2004), para que a Educação Física possa ser inclusiva há necessidade de uma construção conjunta de todos e com todos os segmentos da escola, para a produção de conhecimentos que subsidiem uma atuação segura, inclusive com uma responsabilidade coletiva na busca de mudança de paradigma. Na construção de uma Educação Física inclusiva, os autores colocam que será necessário que esta deva oportunizar:

1. Condições para que as pessoas em condição de deficiência se engajem naturalmente, sem constrangimento e,
- 1.2. Ao mesmo tempo, prepara aqueles sem uma real condição de deficiência para além de estar com o outro em condição de deficiência, compreendê-lo com seu semelhante mesmo e apesar da diferença;
- 1.3. Aprendizagem de novos movimentos, sentindo, interpretando e tendo consciência que seu movimento embora parecido com o do outro, é único, porque é representativo da sua individualidade;
- 1.4. Interação com novas pessoas - em condição de deficiência ou não e neste sentido, sempre que necessário, buscar sensibilizar o grupo [...];
- 1.5. Além de criar possibilidades para a construção de uma imagem corporal que leve em conta o corpo real através do contato com este corpo, percebendo suas sensações [...];
- 1.6. Contudo, é importante compreender que independente das limitações impostas pela deficiência, essas pessoas podem desenvolver inúmeras potencialidades, necessitando apenas vivenciar experiências que muito provavelmente ainda não o fizeram. (ARAÚJO; ALMEIDA; SILVA, 2004, p. 916).

Consideramos que tais proposições, apresentadas pelos autores, representam significativas orientações para o professor observar em sua prática pedagógica na especificidade da aula, como também nas discussões realizadas no âmbito escolar.

A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, para Chicon (2008), de modo predominante, parece estar relacionada a aspectos atitudinais e procedimentais. Isto é, “[...] ao preparo profissional, à concepção de homem que se quer formar, à atitude de aceitação e promoção da diversidade humana” e “[...] no meio para atingir os objetivos, ou seja, a escolha da metodologia de ensino, dos procedimentos didáticos” (CHICON, 2008, p. 28).

Dessa maneira, respeitando-se a diversidade humana em todas as suas expressões, deve-se proporcionar às crianças da escola, mais possibilidades de aprendizagem, interação e convivência social. Considera o autor que

[...] incluir na Educação Física não é simplesmente adaptar essa disciplina escolar para que uma pessoa com NEEs possa participar 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 (CHICON, 2008, p. 28).

Assim, sem negar a importância histórica das práticas segregadas, como a dos esportes adaptados, o autor entende que para alcançar os princípios da inclusão escolar das pessoas com necessidades especiais e as demais, elas devem participar do mesmo espaço e tempo de convivência.

Duarte e Santos (2003) argumentam que quando se aborda a inclusão se está falando de corpos que estão fora dos padrões de normalidade estabelecidos (física, fisiológica, comportamental e social) que necessitam se superar e serem compreendidos e aceitos por aqueles outros ditos normais.

Nesse complexo processo em que os conceitos de normalidade e deficiência são construções culturais, as atitudes de preconceito e discriminação inevitavelmente podem estar presentes.

Como colocam os autores, “[...] o preconceito é um instrumento utilizado pelos indivíduos mais adaptados e normalizados, que excluem e colocam à margem da sociedade aqueles outros grupos que não compartilham de seus valores e atitudes” (DUARTE; SANTOS, 2003, p. 95).

Assim, discutir o processo de inclusão escolar requer também a visualização da discussão e superação do preconceito e da discriminação para obtenção de mudanças de atitudes perante os corpos despadronizados.

Nessas situações nos deparamos com um dilema: o que é ser normal e o que é ter uma deficiência para os professores de Educação Física? Dilema este que se estabelece não pela acepção da palavra, interpretação subjetiva do seu sentido ou pelo esgotamento do seu significado, mas pela prática pedagógica que se manifesta na Educação Física escolar, que pode acabar por privilegiar os mais altos, fortes e velozes, em detrimento dos mais baixos, fracos e lerdos.

Desse modo, não são apenas aqueles com deficiência que podem ser excluídos das aulas, e sim os baixos, fracos, lerdos, obesos, sem agilidade, sem habilidade, sem resistência, sem coordenação, sem ritmo, do sexo feminino,...

Nas práticas pedagógicas dos professores, como abordamos em momento anterior, os referenciais utilizados no sentido de valorizar o desempenho, a produtividade ou a estética corporal podem provocar situações excludentes nas aulas de Educação Física.

Torna-se providencial também compreender a inclusão na Educação Física não somente visualizando a pessoa com deficiência, que certamente necessita estar na aula de Educação Física na escola, mas como uma prática em que todos, com suas particularidades, possam dela fazer parte.

Porquanto, Seabra Júnior e Araújo (2003, p. 86) indagam:

Como avançar numa proposta Inclusiva na área da Educação Física escolar se esta não tem conseguido atingir aqueles alunos, considerados normais, que estão à margem das aulas sem contudo participarem efetivamente dela?

Tal indagação traz elementos que devem ser analisados para uma reflexão e prática da Educação Física escolar, em um contexto histórico que em nosso entendimento requer uma intervenção pedagógica consequente para toda a população escolar brasileira.

Gorgatti et al. (2004) chamam a atenção para o contexto atual em que se discute a inclusão escolar do aluno com deficiência na classe comum, pois mesmo

que este tenha acesso à escola, ele corre o risco de ser dispensado das aulas de Educação Física.

Com o discurso da inclusão escolar suscitou-se a reflexão do sistema educacional brasileiro, levando-nos a refletir sobre a Educação Física escolar. De tal forma expressam Soares e Bracht (2005, p. 2.942, grifos dos autores), como componente curricular a Educação Física “[...] não deve ignorar seu papel como colaboradora do movimento de inclusão escolar. A idéia de *aluno-padrão, corpo-perfeito, rendimento* deve dar lugar a um novo paradigma do qual TODOS possam participar”.

No contexto da inclusão escolar se apresentam desafios, e um deles é a compreensão da Educação Física para as pessoas com deficiência ser caracterizada como Educação Física Adaptada, como Educação Física adjetivada de inclusiva, ou como Educação Física escolar que tem como alunos a diversidade humana, na qual está presente o aluno com deficiência.

Tal como Dutra, Silva e Rocha (2003), entendemos que investigar a Educação Física na perspectiva inclusiva nos leva a relevar a necessidade de entender e atender os interesses e necessidades das pessoas com deficiência, considerando suas peculiaridades e potencialidades.

Isso nos remete a refletir sobre a fronteira que leva a Educação Física escolar ser adaptada, sobre o limite que se impõe para a deficiência da pessoa constituir uma incapacidade para a prática da Educação Física e vice-versa, e, do mesmo modo, como indagam Góes e Laplane (2004), sobre o que está sendo considerado ou concretizado como inclusão na educação escolar, em particular na Educação Física.

### **CAPÍTULO III**

## **EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E O ALUNO COM DEFICIÊNCIA: A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES**

O processo de construção da informação da prática pedagógica do professor de Educação Física que atua nas escolas de ensino comum pesquisadas nos conduziu ao ambiente escolar, vez que é nesse contexto que as relações educacionais se expressam.

Considerando os propósitos do estudo o processo de análise das informações culminou com a construção da informação que apresentamos em dois momentos a seguir. Esses resultam das informações obtidas através da observação, entrevistas e análise de documento do contexto estudado.

O trabalho de campo foi desenvolvido em duas etapas, como descrito anteriormente. A primeira consistiu no estudo exploratório, necessário para delineamento da própria pesquisa, o que permitiu também a aproximação e definição dos professores dos estabelecimentos de ensino para a realização da investigação do lócus educacional. A segunda etapa envolveu uma incursão no lócus educacional, constituindo a investigação de campo circunscrita à prática pedagógica do professor no estabelecimento escolar.

As análises nesta pesquisa, com base nos princípios da etnografia, ocorreram em dois momentos. Concomitantemente à observação, quando se realizaram análises preliminares e direcionamento para os focos de maior atenção, possibilitando selecionar aspectos de relevância, e após o final da incursão em campo, momento em que se realizou de modo mais concentrado. Desse modo, com a observação no campo pesquisado se iniciou a atividade de análise, culminando com as análises finais após o término do estudo de campo, onde se procurou relacionar o conhecimento teórico com as informações, em um processo que envolveu rearranjos, recomposições e abstrações (ANDRÉ, 1997; 2008b).

Desta forma, o trabalho analítico, presente durante a pesquisa, ocorreu de modo mais enfático depois de terminada a fase de campo, momento em que tendo

como base todo o material reunido, aspectos inicialmente levantados puderam ser reorganizados e sistematizados. A codificação dos registros das informações e dos documentos foi realizada, permitindo a criação de eixos de análise e estruturação dos momentos aqui apresentados. Assim, eles foram construídos ao longo do estudo, por meio de diálogo com as referências teóricas, caminhando reciprocamente com as informações de campo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; ANDRÉ, 2005; 2008a; 2008b).

Como suporte para as análises, interpretações e construções realizadas, foi utilizado o referencial que compôs o corpo teórico do trabalho (ANDRÉ, 2008a; 2008b).

Em movimento de associação e dissociação de idéias e conceitos, fomos buscando uma maior aproximação com a realidade que a pesquisa pretendeu representar (ANDRÉ, 2008b), e que organizamos em dois momentos a seguir apresentados.

Como constituição das análises da prática pedagógica de professores de Educação Física nesse processo, apresentamos inicialmente o cenário da pesquisa, delimitando e contextualizando o campo em que se realizou o estudo. A seguir apresentamos a prática pedagógica dos professores, tendo como foco suas atuações no lócus educacional.

Realizamos alguns recortes dos textos produzidos com as falas dos professores e documentos, que apresentamos como recurso para enriquecer a descrição das informações.

### **3.1 O CENÁRIO**

Considerando o encaminhamento metodológico adotado, estabelecemos como sujeitos e lócus de investigação, professores de Educação Física de instituições escolares que têm em seu ambiente de trabalho a inclusão escolar de alunos com deficiência. Conforme já anunciamos teve-se como foco a prática pedagógica do professor de Educação Física da rede pública estadual de ensino no município de Campo Grande, MS, e sua prática pedagógica no respectivo contexto escolar.

A definição do campo onde foram coletadas as informações e dos participantes, em nossa perspectiva de pesquisa, teve característica proposital, como coloca Alves-Mazzotti (1999), sendo escolhida em função de questões de interesse

do estudo, disponibilidade dos sujeitos investigados e de condições de acesso e permanência no campo de investigação.

Desse modo, a definição dos professores investigados esteve associada aos objetivos da pesquisa, aceitação e disponibilidade deles, e de condições de acesso e permanência no estabelecimento escolar em que atuavam. Para tanto foi iniciado contato com os professores a partir de estudo exploratório, culminando com a obtenção das anuências para a realização do estudo. A participação dos professores foi espontânea. Considerando a hierarquia da estrutura e organização escolar, o acesso e permanência nos estabelecimentos escolares foram possíveis a partir de solicitação e obtenção de permissão das respectivas direções escolares.

No universo institucional, os propósitos e encaminhamentos do estudo nos conduziram a quatro unidades escolares com práticas escolares consideradas bem-sucedidas com vistas à inclusão escolar de alunos com deficiência, indicadas pelo órgão oficial responsável pelo acompanhamento técnico-pedagógico da referida rede no município (NUESP) de Campo Grande. Nessas unidades, respectivamente, investigamos a prática pedagógica de quatro professores de Educação Física, utilizando para tanto a observação, a entrevista semiestruturada e a análise de documento.

Considera André (1992; 2008a) que investigar as práticas pedagógicas bem-sucedidas pode deslocar o foco da atenção do fracasso escolar para as possibilidades de sucesso. Para a autora,

[...] as mazelas da escola brasileira vêm sendo bastante exploradas, mas pouco se tem dito sobre aquilo que vem dando certo, sobre o que vem sendo tentado e os êxitos que vem sendo obtidos. Por que não voltar os olhos para a face positiva da escola e procurar aprender algo dos seus sucessos? (ANDRÉ, 2008a, p. 82).

Sob essa perspectiva, André (2008a) observa que as pesquisas que analisam as práticas bem-sucedidas podem fornecer significativos subsídios para a formação docente, bem como para modificações que se fizerem necessárias, no caso da Educação Física no ensino fundamental.

Tais pesquisas demonstram que existe uma construção de saber feita pelos professores a partir de situações concretas vivenciadas (trabalho pedagógico, turmas

de alunos, estrutura escolar, condições institucionais) que os leva a produzirem representações que orientam suas práticas.

Nesse sentido, o estudo desse contexto pode fornecer referências exitosas do trabalho pedagógico realizado pelo professor de Educação Física no que se refere à inclusão escolar da pessoa com deficiência nas aulas desse componente curricular.

Considerando a estrutura do Sistema Nacional de Educação e nossa intenção nesse estudo, optou-se por estudar escolas públicas da Rede Estadual de Ensino no município de Campo Grande, com práticas bem-sucedidas de inclusão escolar da pessoa com deficiência. A definição da Rede Estadual de Ensino e o município de Campo Grande foram em função do acesso às informações, dos estudos e dos acompanhamentos profissionais anteriormente realizados e focos de interesse desenvolvidos pelo pesquisador, conforme apresentado anteriormente no tópico o caminho da pesquisa.

O termo bem-sucedido está associado à designação de escolas consideradas eficazes no sentido de promoverem os alunos a atingirem os objetivos de aprendizagem estabelecidos por elas (GRANEMANN, 2004). Conforme o NUESP de Campo Grande, órgão oficial responsável por acompanhamento técnico-pedagógico da referida rede nesse município, um conjunto de indicadores deve estar presente para se considerar uma escola com práticas bem-sucedidas no processo de inclusão escolar da pessoa com deficiência.

O NUESP, por intermédio de seus técnicos, desenvolve processo de acompanhamento, orientação e avaliação da educação escolar da pessoa com deficiência, quer seja na escola ou na classe especial, e escola ou classe comum. Conforme informações das técnicas e coordenação do NUESP, esse conjunto de indicadores envolve desde questões relativas ao projeto político-pedagógico da escola, infraestrutura e recursos humanos, até ações pedagógicas realizadas pelo professor em sala de aula.

Para a definição do lócus educacional, conforme descrito anteriormente, levamos em consideração o reconhecimento do NUESP de escolas com práticas bem-sucedidas de inclusão escolar, para chegarmos as quatro escolas estudadas. Ainda que esse órgão desenvolvesse um trabalho sistemático de acompanhamento e avaliação desse processo, não foi possível obter uma descrição quantificável desses indicadores para enumerar essas práticas nas referidas escolas.

Em relação aos critérios para realização do trabalho de campo, além das questões de anuência de professores e direção escolar, indicação de experiências bem-sucedidas de inclusão escolar da pessoa com deficiência por órgão oficial, outro elemento presente na definição do locus educacional investigado foi a participação do estabelecimento escolar nos Jogos Escolares Rede Estadual de Ensino, pela riqueza de informações sobre a prática pedagógica do professor de Educação Física que pode ser encontrada nesse ambiente (DARIDO, 2003; DARIDO; RANGEL, 2005).

A opção pela escola pública deveu-se, também, de modo semelhante a Molina Neto (1999), as suas características históricas, entre outras, do trabalho pedagógico do professor, contradição do ideal de acesso e permanência no ensino gratuito de qualidade em contraposição a sua função de estratificação social, espaço com possibilidade de superação pedagógica da hegemonia de determinadas formas de produção e transmissão de conhecimento, qualificação como espaço de expressão e discussão dos problemas educacionais e de trabalho dos professores.

A definição dos professores, além do citado anteriormente, deveu-se ao seu vínculo e situação profissional e administrativa com as escolas. Nesse sentido, eles deveriam fazer parte do quadro efetivo de professores das respectivas escolas, com a experiência mínima de dois anos de atuação no ensino fundamental - 6º ao 9º ano<sup>12</sup>, e, conforme nosso foco de estudo, terem em suas classes escolares alunos com deficiência. Essa situação profissional foi uma condição adotada pelo fato do professor ter sua atuação profissional baseada não somente em sua formação acadêmica, mas também complementada por uma prática profissional escolar.

A circunscrição a essa etapa e seriação escolar (anos finais do ensino fundamental) como foco do estudo deveu-se pela caracterização que a Educação Física assume nesse período escolar, sendo a etapa e o período de escolarização nos quais a área tem seu ensino e prática consolidada historicamente, constituindo nosso foco pessoal de interesse.

Os elementos presentes no desenvolvimento deste estudo, que envolveu na etapa exploratória o contato com diversos professores e escolas, e a característica da pesquisa pretendida nos conduziram à delimitação da investigação a quatro

---

<sup>12</sup>A Lei nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006) regulamentou o ensino fundamental, alterando a duração dessa etapa da educação básica para nove anos. A atual organização e nomenclatura foram normatizadas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, através da Resolução nº 3, de 5 de agosto de 2005 (BRASIL, 2005).

professores, respectivamente de quatro escolas públicas estaduais no município de Campo Grande.

Tal encaminhamento em relação à definição de escolas públicas atende também nosso interesse, como indicado em momento anterior neste estudo, de possibilitar um *continuum* na produção do conhecimento local, mais especificamente desenvolvendo continuidade e aprofundamento de investigação dos contextos educacionais em foco, nesta investigação particularizando a área de Educação Física.

Ter o professor de Educação Física como principal sujeito investigado permitiu o estabelecimento de um vínculo de parceria e cumplicidade com ele, necessária não somente pela nossa perspectiva de pesquisa, mas pela possibilidade futura do diálogo, para propiciar a ele a oportunidade de análise e avaliação de sua prática educacional.

Considera Viégas (2007) que a construção de relações de confiança entre pesquisador e pesquisado inicia-se desde o momento de escolha dos pesquisados, e acompanha todo o decurso do estudo. Assim, a definição dos participantes foi uma etapa da maior importância para a realização do estudo.

- Os alunos matriculados e os órgãos oficiais de educação

No desenvolvimento do estudo exploratório contatamos os seguintes órgãos oficiais responsáveis pela escola pública estadual em Mato Grosso do Sul: Secretaria de Estado de Educação, por intermédio da Coordenadoria de Educação Especial-COESP/Superintendência de Políticas de Educação e da Coordenadoria do Comitê da Cultura e Esporte Escolar-COCESP/Superintendência de Educação Básica; e do NUESP de Campo Grande.

Conforme dados oficiais do Censo Escolar da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, no ano de 2008 houve o total de 295.354 alunos matriculados no Estado, sendo 281.690 matrículas em escolas da área urbana e 13.664 matrículas em escolas da área rural.

Desse total, no município de Campo Grande houveram 74.325 alunos matriculados, correspondendo a 37,89% das matrículas de toda a rede estadual de ensino distribuídas nas diferentes etapas e modalidades de ensino, conforme a Tabela 1.

**TABELA 1** - Número de matrícula por etapa e modalidade de ensino - Rede Estadual de Ensino 2008 - município de Campo Grande, MS

| <b>Censo 2008</b>         | <b>Total<br/>alunos</b> | <b>EI<br/>CREC.</b> | <b>EI<br/>PRE</b> | <b>ENS. F.<br/>9a</b> | <b>ENS.<br/>MED.</b> | <b>EM<br/>INT.</b> | <b>EDUC.<br/>ESP.</b> | <b>EJA<br/>EF</b> | <b>EJA<br/>EM</b> | <b>PRO<br/>EJA</b> | <b>EP<br/>CONC.</b> | <b>EP<br/>SUBS.</b> |
|---------------------------|-------------------------|---------------------|-------------------|-----------------------|----------------------|--------------------|-----------------------|-------------------|-------------------|--------------------|---------------------|---------------------|
| Área urbana<br>88 escolas | 73.959                  | 184                 | 154               | 31.060                | 24.960               | 148                | 156                   | 7.909             | 8.048             | 87                 | 1.205               | 48                  |
| Área rural<br>1 escola    | 366                     | 0                   | 0                 | 0                     | 220                  | 0                  | 0                     | 146               | 0                 | 0                  | 0                   | 0                   |
| Total<br>89 escolas       | 74.325                  | 184                 | 154               | 31.060                | 25.180               | 148                | 156                   | 8.055             | 8.048             | 87                 | 1.205               | 48                  |

EI CREC.: Educação Infantil Creche; EI PRE.: Educação Infantil Pré-Escola; Creche; ENS. F. 9a: Ensino Fundamental de 9 anos; ENS. MÉD.: Ensino Médio; EM INT.: Ensino Médio Integrado; EDUC. ESP.: Educação Especial; EJA EF: Educação de Jovens e Adultos Ensino Fundamental; EJA EM: Educação de Jovens e Adultos Ensino Médio; PRO EJA: Projeto de Educação de Jovens e Adultos; EP CONC.: Ensino Profissionalizante Concomitante; EP SUBS: Ensino Profissionalizante Subsequente.

Fonte: Secretaria de Estado de Educação de MS. Superintendência de Planejamento e Apoio à Educação. Coordenadoria de Programas de Apoio Educacional. 2008.

**TABELA 2** - Número de matrícula por etapa e modalidade de ensino - Rede Estadual de Ensino 2008 - lócus de investigação

| <b>Censo<br/>2008</b> | <b>Total<br/>alunos</b> | <b>EI CREC.</b> | <b>EI<br/>PRE</b> | <b>ENS. F.<br/>9a</b> | <b>ENS.<br/>MED.</b> | <b>EM<br/>INT.</b> | <b>EDUC.<br/>ESP.</b> | <b>EJA<br/>EF</b> | <b>EJA<br/>EM</b> | <b>PRO<br/>EJA</b> | <b>EP<br/>CONC.</b> | <b>EP<br/>SUBS.</b> |
|-----------------------|-------------------------|-----------------|-------------------|-----------------------|----------------------|--------------------|-----------------------|-------------------|-------------------|--------------------|---------------------|---------------------|
| Escola<br>A           | 941                     | 0               | 0                 | 238                   | 471                  | 0                  | 0                     | 232               | 0                 | 0                  | 0                   | 0                   |
| Escola<br>B           | 605                     | 0               | 0                 | 139                   | 244                  | 0                  | 0                     | 93                | 129               | 0                  | 0                   | 0                   |
| Escola<br>C           | 918                     | 0               | 0                 | 529                   | 57                   | 0                  | 6                     | 170               | 156               | 0                  | 0                   | 0                   |
| Escola<br>D           | 448                     | 0               | 0                 | 267                   | 78                   | 0                  | 0                     | 22                | 81                | 0                  | 0                   | 0                   |

EI CREC.: Educação Infantil Creche; EI PRE.: Educação Infantil Pré-Escola; Creche; ENS. F. 9a: Ensino Fundamental de 9 anos; ENS. MÉD.: Ensino Médio; EM INT.: Ensino Médio Integrado; EDUC. ESP.: Educação Especial; EJA EF: Educação de Jovens e Adultos Ensino Fundamental; EJA EM: Educação de Jovens e Adultos Ensino Médio; PRO EJA: Projeto de Educação de Jovens e Adultos; EP CONC.: Ensino Profissionalizante Concomitante; EP SUBS: Ensino Profissionalizante Subsequente.

Fonte: Secretaria de Estado de Educação de MS. Superintendência de Planejamento e Apoio à Educação. Coordenadoria de Programas de Apoio Educacional. 2008.

As quatro escolas que constituíram o lócus de investigação, em seu conjunto, ofereciam Ensino Fundamental (com duração de nove anos), Ensino Médio, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, distribuídos de acordo com a Tabela 2.

Não foi possível obter informações sobre o quantitativo de alunos com deficiência matriculados, com exceção do que figurava oficialmente no censo de 2008, no campo Educação Especial da Escola C (seis matrículas), cuja escola, conforme nosso estudo de campo, possuía uma classe especial.

Conforme informações da gerente da COESP da Superintendência de Políticas de Educação da Secretaria de Estado de Educação, a Secretaria de Educação desenvolvia ações voltadas à educação dos alunos com deficiência com vista a sua inclusão escolar, tanto no atendimento educacional especializado quanto nas classes comuns.

De acordo com a gerente, a inclusão escolar era um processo presente e as escolas tinham que oferecer atendimento escolar a todos os alunos. Na avaliação dela, não havia resistência das escolas em relação a esse processo.

Para o desenvolvimento desse trabalho, a Secretaria de Educação tinha NUESP em 77 do total de municípios, entre os quais um em Campo Grande, havendo ainda dois em processo de implantação no Estado. Em relação a Campo Grande, informou a referida técnica, havia no NUESP profissionais de Educação Física especialmente para a Educação Física Adaptada e educação inclusiva. Dentre as ações desenvolvidas por esses profissionais estava o assessoramento ao NUESP, formação de grupos de estudo e desenvolvimento de formação continuada dos professores de Educação Física.

Em relação à Secretaria de Educação, ainda obtivemos informações da coordenadora e de técnicos do COCESP da Superintendência de Educação Básica. Conforme informações fornecidas pela coordenadora do COCESP, as questões específicas relativas aos alunos com deficiência eram tratadas pela COCESP e NUESP. Entretanto, como as ações desenvolvidas pela COCESP estavam voltadas à Educação Física nas escolas e ao trabalho dos professores, nessas contemplavam-se as atividades escolares nas quais participavam também os alunos com deficiência.

Dentre as ações desenvolvidas pela COCESP estavam o processo de capacitação de professores, por meio de cursos específicos e encontros de formação continuada; elaboração e implantação do Referencial Curricular para a área de

Educação Física (elaborado em 2007 e implantado em 2008); reuniões pedagógicas com professores; 11º Encontro Sul-Mato-Grossense de Educação Física; e a promoção de Jogos Escolares em todo o Estado, no qual participavam alunos com deficiência. Tais ações estavam previstas no Calendário da COCESP-2008.

As ações relativas à capacitação e aos encontros de formação continuada eram realizadas a cada bimestre, no caso de Campo Grande destinados aos professores de todas as escolas e realizados em três polos (escolas) diferentes a cada bimestre. O processo de formação continuada tinha como foco a designação de “Encontro de Formação Continuada para o Desenvolvimento do Referencial Curricular de Educação Física Escolar da Rede Estadual de Ensino”, sendo realizado em três dias, com atividades comuns a todos os professores das escolas nos dois primeiros dias, e com atividade específica por área de conhecimento no terceiro dia. Conforme informou a coordenadora da COCESP, as avaliações dessas ações indicavam resultados positivos em relação à Educação Física na escola, entretanto ressaltou que uma das limitações dessas ações era não conseguir atingir todos os professores da área.

Sobre a promoção do esporte escolar, a COCESP realizava jogos escolares em diferentes cidades do Estado. Em relação a Campo Grande, a coordenadoria promoveu o 1º JOERE/JOMIRE, em 2007, e o 2º JOERE/JOMIRE, em 2008. Apresentaremos discussão sobre esses jogos no tópico a seguir denominado “Os conteúdos da Educação Física escolar: o esporte como referência”.

Em relação ainda às ações oficiais de capacitação profissional, o Ministério de Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Especial (SEESP), desenvolveu um curso nacional de capacitação profissional para professores de Educação Física “[...] para a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais nas aulas de educação física no sistema regular de ensino” (BRASIL, 2002).

Esse processo foi realizado em parceria com diversas secretarias de educação, e, em Mato Grosso do Sul, em parceria com a Secretaria de Estado de Educação, e teve a seguinte dinâmica: a) Curso de Capacitação de Professores Multiplicadores em Educação Física Adaptada, em Brasília, em 2001, no qual participaram sete professores de Educação Física de diferentes cidades do Estado; b) Curso de Repasse da Capacitação aos Professores do Estado, em Campo Grande, em 2002, e em Ponta Porã e Dourados no ano de 2003 (BRASIL, 2002; SOUZA, 2006).

Tal processo constituiu uma grande ação subsidiada com recurso público, destinada à capacitação profissional para professores da área de Educação Física visando à inclusão escolar do aluno com deficiência. Para tanto, foram mobilizados professores-especialistas na temática para produção de material didático impresso e em vídeo, além de curso presencial aos professores participantes, para posterior repasse aos professores das escolas da rede estadual de ensino.

No contato realizado com os técnicos da Secretaria de Estado de Educação, durante o estudo exploratório, não foi possível obter informações sobre os desdobramentos dessa ação no Estado, a princípio, pelo fato de a equipe de técnicos que entrevistamos não trabalhar na secretaria na época dessa ação, como também não foi possível localizar documentação ou técnicos responsáveis participantes.

Souza (2006) desenvolveu estudo sobre o desdobramento dessa ação no município de Dourados, onde constatou desencontro de informações sobre o curso realizado em Brasília e seu repasse ao município em questão. Constatou também diferença entre a compreensão apreendida pelos professores participantes da etapa de formação (capacitação de multiplicadores) e dos participantes da etapa de multiplicação.

No contexto educacional de Campo Grande, o NUESP contava com equipe multidisciplinar de técnicos, que de modo periódico e sistemático visitavam as escolas da rede estadual no município para acompanhar, orientar e avaliar os processos desenvolvidos na educação escolar dos alunos com deficiência.

Na equipe de trabalho do NUESP havia profissionais com formação específica para fazer avaliação nas escolas para identificação de alunos que necessitassem de encaminhamento e realização de diagnóstico clínico especializado, além de diagnóstico e encaminhamento de alunos para atendimento escolar específico. Também como trabalho do NUESP encontrava-se a formação de grupos de estudo e desenvolvimento de formação continuada dos professores.

As informações recebidas indicavam que o NUESP desenvolvia trabalho presencial no contexto escolar por intermédio de seus técnicos. Conforme as avaliações desses técnicos, algumas escolas e alguns professores desenvolviam seus trabalhos com êxito e de modo geral não havia resistências, havendo receptividade das escolas em relação aos alunos com deficiência, inclusive porque essa situação não era totalmente nova nesses ambientes. Entretanto foi narrado que algumas escolas e alguns professores enfrentavam dificuldades em consolidar essa prática.

Conforme informações da coordenadora do NUESP, uma das questões ainda em debate era o processo de avaliação escolar e terminalidade do curso, particularmente em relação aos alunos com deficiência intelectual.

Em relação à matrícula dos alunos nas escolas, a coordenadora informou que no momento dessa matrícula o responsável preenchia no próprio formulário a indicação do aluno com deficiência. Em caso de não preenchimento e possível detecção por parte do professor da escola ou do coordenador pedagógico, esse último solicitava apoio técnico do NUESP para realizar uma avaliação pedagógica, com a autorização dos pais, e, se necessário, fazia-se encaminhamento para avaliação específica.

Quanto a esse procedimento, informou uma técnica do NUESP (Técnica A) que a coordenação pedagógica das escolas preenchia formulários e solicitava apoio técnico também ao longo do ano. Com isso, os técnicos do NUESP analisavam e iam às escolas para fornecerem as orientações necessárias. De acordo com essa técnica, a maioria dos pais não declarava que o filho tinha deficiência, por medo de rejeição ou por desconhecimento.

Além dessa equipe de técnicos, a equipe de trabalho do NUESP contava com três professores com formação específica em Educação Física para acompanhamento da área nas escolas, dos quais um técnico era responsável pela Educação Física Adaptada e desporto adaptado, e dois técnicos responsáveis pela educação inclusiva. Conforme informações obtidas de dois desses técnicos (Técnico B; Técnico C), havia um assessoramento dos professores por essa equipe técnica da área, no qual eram previstas visita nas escolas e contato direto com os mesmos.

Colocaram esses referidos técnicos que os professores da área têm se mostrado receptivos ao processo de inclusão escolar do aluno com deficiência na classe comum. De acordo com um desses técnicos (Técnico C), uma das dificuldades apresentadas pelos professores era a compreensão destes em relação à necessidade ou não de adaptação de recurso material, espaço físico ou de conteúdo para as aulas face da deficiência do aluno, visto que essa adaptação se fazia necessária em algumas situações e em outras não, estando mais ligada à questão de estratégia metodológica do professor.

Para desenvolver o trabalho de acompanhamento e orientação, os técnicos da área de Educação Física do NUESP haviam iniciado levantamento de informações com os professores de Educação Física na perspectiva de investigar a inclusão dos alunos com deficiência em suas aulas. Para tanto, utilizavam, basicamente, um questionário destinado aos professores, com questões relativas à quantidade de

alunos matriculados, as dificuldades encontradas pelos professores, suas formações profissionais, opiniões sobre a participação de alunos com deficiência em aulas de Educação Física, objetivos, requisitos, recursos e adaptações necessárias às aulas.

Uma das dificuldades encontradas nessa ação, conforme um desses técnicos (Técnico B), era que nem todos os professores respondiam e encaminhavam as informações ao NUESP; assim eles não dispunham de um levantamento envolvendo todas as escolas.

As informações obtidas dos técnicos de Educação Física e da equipe multidisciplinar do NUESP indicavam que eles desenvolviam um trabalho de acompanhamento, orientação e avaliação, diretamente nos contextos escolares.

Conforme informou um dos técnicos (Técnico C), a equipe de Educação Física, como uma de suas atividades de trabalho, colocava-se à disposição para assessoramento aos professores de forma direta na escola em caso de necessidade, entretanto não existia procura por parte dos professores. Dentre as ações pretendidas pelos técnicos de Educação Física estava o processo de formação continuada envolvendo cursos relativos à inclusão escolar.

- As classes dos professores

As investigações das práticas dos professores em nosso estudo tiveram como foco o trabalho destes nas classes de escolas comuns com alunos com deficiência, conforme descrito anteriormente. Nesse sentido, a definição dessas classes deu-se a partir do reconhecimento formal do professor quanto aos alunos com deficiência. Para descrever essas classes e esses alunos apresentamos o Quadro 2.

Além desses alunos, outros haviam se matriculado e frequentado as aulas no início do ano letivo; entretanto, alguns deixaram de frequentá-las. De acordo com os professores, esses alunos deixaram os estudos ainda no primeiro semestre, como segue: na Escola A, 7º ano, frequentava um aluno com deficiência auditiva e deficiência mental<sup>13</sup>, que havia desistido de estudar, conforme disse o professor A; na Escola B, 6º ano, frequentava uma aluna com deficiência física (paralisia cerebral

---

<sup>13</sup> O termo deficiência mental será utilizado para manter a originalidade das expressões usadas pelos professores no contexto investigado.

parcial, de um lado do corpo), que se transferiu para outra escola em função de mudança de domicílio, informou o professor B.

**QUADRO 2** - Constituição das classes e alunos matriculados

| <b>Escola/professor</b> | <b>Ano</b> | <b>Quantidade</b> | <b>Deficiência</b>                                     | <b>Observação</b>                                                                                                                   |
|-------------------------|------------|-------------------|--------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Escola A<br>Professor A | 6º<br>ano  | 1                 | Deficiência física<br>Deficiência<br>mental*<br>(leve) | Aluno com deficiência física<br>nos membros inferiores, com<br>limitações para locomoção.<br>*Sem avaliação/diagnóstico<br>clínico. |
| Escola A<br>Professor A | 9º<br>ano  | 1                 | Deficiência<br>auditiva profunda                       | Aluno com<br>avaliação/diagnóstico<br>clínico.<br>Tem intérprete para as aulas.                                                     |
| Escola A<br>Professor A | 6º<br>ano  | 1                 | Deficiência mental                                     | Aluno com<br>avaliação/diagnóstico<br>clínico.                                                                                      |
| Escola A<br>Professor A | 7º<br>ano  | 2                 | Deficiência mental                                     | Alunos com<br>avaliação/diagnóstico<br>clínico.                                                                                     |
| Escola B<br>Professor B | 6º<br>ano  | 1                 | Deficiência mental                                     | Aluno em processo de<br>avaliação/diagnóstico.                                                                                      |
| Escola B<br>Professor B | 7º<br>ano  | 3                 | Deficiência mental                                     | Alunos com<br>avaliação/diagnóstico<br>clínico.                                                                                     |
| Escola B<br>Professor B | 8º<br>ano  | 1                 | Deficiência mental                                     | Aluno em processo de<br>avaliação/diagnóstico<br>clínico.                                                                           |
| Escola C<br>Professor C | 6º<br>ano  | 1                 | Deficiência mental<br>(leve), auditiva e<br>visual     | Aluno com<br>avaliação/diagnóstico<br>clínico.                                                                                      |
| Escola D<br>Professor D | 6º<br>ano  | 2                 | Deficiência mental                                     | Alunos em processo de<br>avaliação/diagnóstico<br>clínico.                                                                          |
| Escola D<br>Professor D | 7º<br>ano  | 1                 | Deficiência física                                     | Aluno com deficiência física<br>nos membros inferiores.                                                                             |

Fonte: o autor.

A organização de classes das escolas comuns em relação ao número de alunos com deficiência matriculados, conforme previu a Deliberação nº 7.828 de 30 de maio de 2005, do Conselho Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul, artigo 8º, item X, deve ter o:

X – quantitativo máximo de 15 (quinze) alunos na educação infantil, 20 (vinte) nos anos iniciais do ensino fundamental e, 25 (vinte e cinco) nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, em turmas em que houver educandos com deficiência, sendo recomendada a inclusão de, no máximo, 03 (três) alunos, desde que com a mesma deficiência, aplicando-se, também, esse quantitativo nos casos de conduta típica e altas habilidades. (MATO GROSSO DO SUL, 2005a).

Seguindo essa orientação, a classe do 7º ano da Escola B tinha essa adequação, observando o quantitativo máximo de 25 alunos matriculados.

Ainda em relação ao atendimento aos alunos com deficiência, a referida Deliberação previu, em seu artigo 8º, item VII, que as escolas organizassem e providenciassem:

VII – serviços de apoio especializado em salas de recursos, organizadas por natureza de deficiência, nas quais o professor especializado em educação especial realizará a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos; (MATO GROSSO DO SUL, 2005a).

Verificou-se que tal serviço em sala de recurso ocorria na classe do 9º ano da Escola A, em atendimento ao aluno com deficiência auditiva.

Os alunos com deficiência, descritos no Quadro 2, foram referenciados pelos professores, conforme segue. Quanto à presença de alunos com deficiência física, dois professores (Professor A e Professor B) relataram a frequência daqueles em duas turmas. Um na Escola A, 6º ano, com deficiência nos membros inferiores, que, de acordo com o professor, era decorrente de “[...] uma paralisia nas pernas” (Professor A). Conforme nossa observação, essa deficiência comprometia significativamente os movimentos de locomoção (andar, correr, saltar...) e demais movimentos que requeriam o uso das pernas para sua realização e/ou manutenção do equilíbrio. Ainda que tivesse essa deficiência, o aluno conseguia se locomover de modo autônomo, sem uso de recursos materiais ou auxílio de outra pessoa.

O professor informou que esse aluno tinha também “[...] um pouquinho de deficiência mental [...] uma certa deficiência mental, mas é bem leve” (Professor A). Tal parecer foi emitido pelo professor com base em informações de outros professores, suas observações e no desempenho escolar do aluno, visto que este não tinha realizado avaliação formal na escola sobre isso.

Na Escola D, 7º ano, outro aluno também possuía deficiência nos membros inferiores, mas com comprometimento diferente do aluno anteriormente citado, conforme disse o professor “[...] ele tem pequena dificuldade em deslocamento [...] manca um pouco”, entretanto “[...] isso não impossibilita ele de fazer nenhuma atividade [...]” (Professor D), o que foi por nós constatado.

Foi relatada pelos professores (Professor A; Professor C) a frequência de dois alunos com deficiência auditiva. Na Escola A, 9º ano, havia um aluno com deficiência auditiva profunda e tinha realizado avaliação e diagnóstico clínico, sendo diagnosticada essa deficiência. A escola tinha uma intérprete para as aulas desse aluno. Na Escola C, 6º ano, havia um aluno com deficiência auditiva que utilizava aparelho auditivo, conforme orientação médica. Esse aluno tinha também deficiência visual, para tanto usava óculos também conforme orientação médica, e deficiência mental leve.

Segundo os professores, havia alunos com deficiência mental nessas classes: quatro alunos na Escola A, um no 7º ano, um no 6º ano e dois no 7º ano, com avaliação e diagnóstico clínico. Conforme citado anteriormente, o aluno com deficiência física, no 6º ano, tinha também deficiência mental leve, no entendimento do professor, ainda que aquele não tivesse realizado avaliação e diagnóstico clínico.

Na escola B havia cinco alunos com deficiência mental, sendo três no 7º ano e um no 8º ano, todos com avaliação e diagnóstico clínico, e um aluno, no 6º ano, que no entendimento do professor (Professor B) tinha essa deficiência. Tal aluno ainda estava em processo de avaliação e diagnóstico clínico. Do mesmo modo que esse último, havia dois alunos na Escola D, no 6º ano, em processo de avaliação. Conforme descrito anteriormente, o aluno da Escola C, 6º ano, além da deficiência auditiva e visual, tinha deficiência mental (leve) de acordo com a avaliação e o diagnóstico clínico.

Góes (2004) considerou que a inserção do aluno com deficiência na escola comum não é predominante, porém tende a expandir considerando as orientações e determinações oficiais, e os discursos de vários setores. Para a autora, em sua publicação de 2004, os dados oficiais indicavam

[...] que a inserção em classe especial e classe comum, nas escolas das redes públicas, aparece com frequência bem menor que o atendimento em escolas especializadas, mas a presença de alunos especiais em sala comum está em crescimento (GÓES, 2004, p. 72).

No cenário nacional, os dados do censo escolar, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008c), indicam um crescimento de 640% do número de alunos matriculados, passando de 43.923 matrículas em 1998, para 325.316 em 2006, na inclusão desses alunos em classes comuns.

O número de classes e o de alunos com deficiência matriculados, considerando o trabalho desses quatro professores, não tem uma expressividade elevada, visto que encontramos 14 alunos em dez classes, nas séries finais do ensino fundamental em quatro escolas investigadas. O censo escolar da Secretaria de Estado de Educação indicou unicamente a matrícula de seis alunos com deficiência em uma dessas escolas (Escola C), em 2008, estes na classe especial. O censo não indicava matrículas nas classes comuns.

Supomos que nas escolas investigadas pudesse haver mais alunos com deficiência, sem terem suas matrículas identificadas como de aluno com deficiência e sem receberem maior destaque dos professores. Caso isso tenha acontecido, em relação aos professores, isto pode ser pelo fato de a deficiência ser atenuada com o uso de recursos auxiliares, a exemplo com o uso de óculos por causa da deficiência visual, ou ainda por esses alunos passarem despercebidos pelos professores.

A identificação de alunos com deficiência, matriculados nas escolas estaduais no município de Campo Grande, é um trabalho que estava sendo desenvolvido pelo NUESP, conforme informaram os técnicos desse núcleo (Técnico A; Técnico B; Técnico C). Entretanto, tais informações não figuravam no censo escolar disponibilizado pela Secretaria de Estado de Educação.

- Os professores investigados

Em relação aos professores investigados, estes tinham as seguintes características, considerando a idade: dois professores entre 40 e 45 anos (Professor A; Professor B), um entre 35 e 40 anos (Professor C) e um entre 25 e 30 anos (Professor D). Todos eram do sexo masculino.

Sobre a formação inicial, todos tinham realizado curso de graduação em Educação Física - Licenciatura Plena. Dois professores haviam concluído seus cursos de graduação entre 20 e 25 anos atrás (Professor A; Professor B).

Os cursos de graduação realizados por esses dois professores tinham seus currículos elaborados conforme a Resolução nº 69, de 6 de novembro de 1969, do Conselho Federal de Educação (CFE), que fixava os mínimos de conteúdo e duração dos Cursos de Graduação em Educação Física no País (BRASIL, 1969a). Tal modelo nacional instituía um currículo mínimo, caracterizado por um bloco de matérias obrigatórias, subdivididas em básicas e profissionais. Cada instituição de ensino superior (IES) podia complementá-lo de acordo com as características e necessidades regionais. Os cursos tinham a duração mínima de 1.800 horas-aula, sendo realizados, no mínimo, em três anos e, no máximo, em cinco anos (BRASIL, 1969a).

Esse currículo mínimo era constituído pelas seguintes matérias:

- 1 - Matérias básicas:
  - 1.1 - Biologia
  - 1.2 - Anatomia
  - 1.3 - Fisiologia
  - 1.4 - Cinesiologia
  - 1.5 - Biometria
  - 1.6 - Higiene
- 2 - Matérias profissionais
  - 2.1 - Socorros Urgentes
  - 2.2 - Ginástica
  - 2.3 - Rítmica
  - 2.4 - Natação
  - 2.5 - Atletismo
  - 2.6 - Recreação
  - 2.7 - Matérias pedagógicas de acordo com o Parecer nº 672/69. (BRASIL, 1969a).

As matérias pedagógicas previstas em relação ao item 2.7 dessa Resolução eram, no mínimo, a Didática Geral e da Educação Física, Filosofia, História e Sociologia da Educação Física e dos Desportos (OLIVEIRA; COSTA, 1999).

Nessa estrutura curricular encontrava-se o predomínio de matérias da área biomédica e conteúdos esportivos, em detrimento de matérias pedagógicas. Tal formação conferia o título de Licenciado em Educação Física e de forma concomitante de Técnico em Desportos.

Em relação aos conhecimentos sobre a Educação Física Adaptada e/ou Educação Especial, adquiridos na formação inicial e continuada, constatamos que

esses dois professores não tiveram acesso ao referido conhecimento de modo sistemático, pois não tiveram em seus cursos de graduação essas disciplinas ou semelhante conhecimento sobre os alunos com deficiência, conforme seus depoimentos. Entretanto, em suas experiências profissionais, acabaram por ter contato com essa temática. Quando entrevistado se possuía conhecimentos sobre Educação Física Adaptada e Educação Física Especial, assim informou um deles:

-Até o tema é interessante [...] eu particularmente não tenho nenhum curso específico mais aprofundado nesta área. A gente tem conhecimentos, a gente lê, quando tem alguns periódicos, experiências de outros professores, e até no próprio dia a dia [...]. Isso vai dando bagagem pra gente tá [sic] podendo mexer com, trabalhar com essas crianças [...] (Professor A).

De modo semelhante, o outro professor informou que não teve esse conhecimento em seu curso de graduação, pois “[...] na época nem tinha isso. Não tinha nem ideia disso. Então a gente, eu sou do tempo ainda que a Educação Física [...] ainda não tinha essa preocupação com a inclusão social” (Professor B).

Em continuidade, o professor informou que o conhecimento que tinha sobre a Educação Física para a pessoa com deficiência era: “Só de conversa, algumas palestras, indicação de outros profissionais, trocando ideias com outros profissionais. Assim, curso especificamente da coisa não” (Professor B).

Sobre essas palestras, o referido professor informou que, normalmente, nos últimos anos, tanto a Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande quanto a Secretaria de Estado de Educação de MS mandavam profissionais da área de psicologia para levar informação à escola sobre esse assunto. Contudo, professores especializados de Educação Física ministrando palestras ou atividades, esse referido professor informou que não tivera oportunidade de assistir.

Conforme o professor, ele não participou de ação sistemática de formação continuada sobre esse assunto, somente troca de ideias com outros profissionais da Educação Física. Os pares, com quem ele havia compartilhado conhecimento e experiências, eram professores em idêntica situação a dele, que seguiam “[...] trocando ideia com os outros pra ver se todo mundo acha um caminho pra coisa” (Professor B).

As ações presentes mais realizadas por esses dois professores sobre a formação continuada eram as participações em palestras e trocas de experiências com seus pares. Ainda que eles não tivessem participado de uma ação sistemática envolvendo cursos, participação em grupos de estudos ou semelhantes, eles reconheciam a necessidade de trocarem experiências com os demais professores sobre a Educação Física escolar e os alunos com deficiência.

Em relação aos dois outros professores participantes que concluíram seus cursos de graduação entre quatro e dez anos atrás (Professor C; Professor D), temos outra situação de formação profissional. Os currículos de seus cursos de graduação foram elaborados conforme a Resolução nº 03, de 16 de junho de 1987 (BRASIL, 1987a), do CFE, que conferia o título de bacharel e/ou licenciado em Educação Física (BRASIL, 1987b). No caso desses professores, o curso realizado era de licenciatura e a habilitação recebida foi licenciatura plena. De acordo com essa resolução, os currículos eram elaborados pelas IES objetivando:

- a) possibilitar a aquisição integrada de conhecimentos e técnicas que permitam uma atuação nos campos de Educação Física Escolar (pré-escolar, 1º 2º e 3º graus) e Não - Escolar (academias, clubes, centros comunitários, condomínios e 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, 1987b).

Com isso, o currículo passou a não ser mais concebido como um elenco de matérias obrigatórias, com um currículo mínimo, e sim áreas do conhecimento, nas quais as matérias e disciplinas do currículo eram definidas pelas IES. Os cursos passaram a ter uma carga horária nunca inferior a 2.880 horas-aula, com a duração mínima de quatro anos (8 semestres letivos) e máxima de sete anos (14 semestres letivos). Os currículos plenos para os cursos de graduação em Educação Física tinham duas partes, a formação geral de cunho humanístico e de cunho técnico, e aprofundamento de conhecimentos, como apresentava a Resolução:

§ 1º Na Formação Geral serão consideradas as seguintes áreas de conhecimento:

a) De cunho humanístico.

#### CONHECIMENTO FILOSÓFICO

- compreendido como conhecimento filosófico o resultado de reflexão sobre a realidade, seja no nível da práxis, a própria existência cotidiana do profissional de Educação Física, relacionada com eventos históricos, sociais, políticos, econômicos, seja no nível da teoria, apresentação rigorosa através das ciências dessa mesma práxis. O conhecimento filosófico deve consistir na articulação da práxis pedagógica com as teorias sobre o homem, a sociedade e a técnica.

#### CONHECIMENTO DO SER HUMANO

- entendido como o conjunto de conhecimentos sobre o ser humano, durante todo seu ciclo vital, no que concerne aos seus aspectos biológicos e psicológicos, bem como sua interação com o meio ambiente, face à presença ou ausência de atividades de Educação Física.

#### CONHECIMENTO DA SOCIEDADE

- entendido como a compreensão da natureza social das instituições, sistemas e processos, com vistas a uma efetiva contribuição da Educação Física para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade, considerando-se especificamente a realidade brasileira.

b) De cunho técnico (que deverá ser desenvolvido de forma articulada com os conhecimentos das áreas de cunho humanístico acima referidas).

#### CONHECIMENTO TÉCNICO

- entendido como o conjunto de conhecimentos e competências para planejar, executar, orientar e avaliar atividades da Educação Física, nos campos da Educação Escolar e Não-Escolar contribuindo para a geração e a transformação do próprio conhecimento técnico. (BRASIL, 1987b).

Cada IES organizava o elenco de disciplinas da parte de formação geral considerando as peculiaridades da região e os perfis profissionais desejados (bacharelado e/ou licenciatura), e a parte do currículo denominada aprofundamento de conhecimento tinha sua elaboração assim orientada:

§ 3º A parte do currículo pleno denominada Aprofundamento de Conhecimentos deverá atender os interesses dos alunos, criticar e projetar o mercado de trabalho considerando as peculiaridades de cada região e os perfis profissionais desejados. Será composta por disciplinas selecionadas pelas IES e desenvolvidas de forma teórico-prática, permitindo a vivência de experiências no campo real de trabalho. (BRASIL, 1987b).

Esse contexto tem um marco significativo na formação profissional, entre outros, havendo a inserção de disciplina específica nos currículos de graduação, visando à formação de professores com conhecimento de Educação Física para as pessoas com deficiência (AGUIAR; DUARTE, 2005; LIMA, 2005; SILVA; SEABRA JÚNIOR; ARAÚJO, 2008).

Outro elemento presente nessa mudança curricular foi a possibilidade de formação profissional com avanço em relação ao conhecimento pedagógico, de carência em modelo anterior, havendo uma grande liberdade para estruturar suas grades curriculares conforme o perfil profissional almejado.

Conforme informações desses dois professores, a disciplina de Educação Física para pessoas com deficiência foi cursada por eles, com denominações diferentes. A denominação Educação Física Adaptada figurava no curso de um deles, enquanto em outro tinha a denominação de Educação Física Especial.

O Professor C informou que teve a disciplina Educação Física Especial em seu curso de graduação, e considerou que a disciplina foi importante para sua formação profissional, particularmente em relação ao atendimento de pessoas com deficiência.

Além da disciplina no curso de graduação, o único momento em que participou de um evento de formação profissional sobre essa temática tivera sido há seis anos, quando frequentou curso em um final de semana, promovido pela Secretaria de Estado de Educação de MS, para professores de Educação Física em Campo Grande, com diferentes ministrantes “[...] falando sobre várias deficiências” (Professor C).

O outro professor teve em sua formação profissional a disciplina Educação Física Adaptada no curso de graduação (Professor D). Quando entrevistado se possuía conhecimentos sobre Educação Física Adaptada e/ou Educação Física Especial, ele respondeu que “Pouca coisa. Foi na universidade mesmo, uma disciplina, Educação Física Adaptada que a gente teve algum conhecimento sobre essa área” (Professor D). O professor informou que a disciplina era importante na formação profissional, contudo não foi possível ter aprofundamento dela no curso de graduação.

Ele informou também que, já atuando como professor na Rede Municipal de Educação de Campo Grande, participou de um curso de capacitação promovido pela respectiva Secretaria de Educação, sobre a Educação Física para pessoas com deficiência, no qual figurava a Educação Física Adaptada e algumas atividades práticas. Ainda sobre sua formação profissional, informou que “[...] foram poucos as oportunidades que a gente teve de se especializar e conhecer mais sobre essa área” (Professor D).

Em relação ao Curso de Capacitação de Professores Multiplicadores em Educação Física Adaptada, promovido pela SEESP, em 2001, como mencionado anteriormente, ou repasse desse curso realizado em 2002 e 2003, nenhum dos professores pesquisados havia participado.

No cenário da pesquisa encontramos a formação profissional inicial dos professores participantes em duas situações distintas. Dois professores formados entre 20 e 25 anos atrás, que não tiveram conhecimentos curriculares sobre Educação Física para a pessoa com deficiência (Professor A; Professor B), e dois formados entre 4 e 10 anos, com um currículo de graduação em que se apresentava, de modo específico, disciplina voltada à pessoa com deficiência (Professor C; Professor D).

Conforme indicado do mesmo modo por Chicon (2008), uma das razões de muitos professores de Educação Física, que estão nas escolas, não possuírem em sua formação conteúdos sobre a Educação Física para a pessoa com deficiência, é o fato de terem concluído suas graduações em período anterior à introdução de disciplina específica sobre isso.

Os dois primeiros mencionados (Professor A; Professor B) tiveram basicamente como ação de capacitação profissional sobre a temática as participações em palestras e trocas de experiências com seus pares, além de eventuais leituras. Identificamos neles a necessidade de trocarem experiências com os demais professores sobre a Educação Física escolar e os alunos com deficiência. Assim o conhecimento profissional deles sobre a Educação Física era resultado da formação continuada, por meio da participação em palestras, eventuais leituras e trocas de experiências.

Outro professor (Professor C) teve a disciplina Educação Física Especial no curso de graduação e participou de um curso de final de semana sobre a temática, basicamente não desenvolvendo outras ações de capacitação ou demonstrando necessidade de troca de experiências com seus pares. Em suas respostas não apresentou maior ou menor restrição sobre isto. As informações fornecidas pelo professor não expressaram maior preocupação ou dificuldade, indicando que tinha conhecimento sobre a temática.

O quarto professor (Professor D) teve a disciplina Educação Física Adaptada no curso de graduação e participou de um curso de final de semana sobre a Educação Física para pessoas com deficiência. Sobre a formação profissional inicial, o professor expressou ao longo da entrevista que conhecia essa temática, entretanto

reconhecia que o conhecimento obtido tinha limitações. Ele demonstrou preocupação sobre a necessidade de ter conhecimentos para atuar com alunos com deficiência, e informou que nem sempre as condições de trabalho permitem que o professor busque esses conhecimentos participando de cursos ou semelhantes.

Em relação à formação profissional desses dois últimos, além de disciplina específica no curso de graduação, esses, atuando depois como professores de escolas, participaram unicamente de curso de final de semana sobre a temática.

Ainda sobre a formação profissional, todos esses professores tinham realizado Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu*, (especialização) um na área de educação escolar (Professor A), um na área de esporte escolar (Professor C) e dois na área de treinamento desportivo (Professor B; Professor D), e um destes concluiu seu curso entre 10 e 12 anos atrás (Professor B), e os demais entre 2 e 5 anos atrás (Professor A; Professor C; Professor D). Conforme informações, nenhum desses cursos abordou conhecimentos sobre alunos com deficiência.

A realização de cursos de pós-graduação na formação profissional desses professores, em nosso entendimento, é uma expressão favorável de suas buscas da melhoria de qualificação profissional, por meio de aperfeiçoamento dessa formação.

Os professores confirmaram a realização das ações de cursos de capacitação e o Encontro de Formação Continuada para o Desenvolvimento do Referencial Curricular de Educação Física Escolar da Rede Estadual de Ensino desenvolvido pela COESP. Dois deles (Professor A; Professor C) informaram que essas ações têm sido importantes para suas atuações profissionais, entretanto, conforme eles, nas atividades que participaram não foram discutidas questões relativas aos alunos com deficiência. Dois outros (Professor B; Professor D) informaram que têm participado dessas ações, e a temática sobre inclusão escolar e Educação Física para alunos com deficiência foi debatida em alguns momentos nas atividades de encontro de formação continuada. Nesses momentos, conforme os professores, essa questão foi problematizada em termos gerais, sem se chegar a conclusões ou definições quanto à prática pedagógica específica do professor.

Dois professores (Professor B; Professor D) informaram que ainda que essas ações promovidas pela COESP fossem realizadas, as condições de trabalho não permitiam a eles participarem integralmente dessas atividades, pois, às vezes, a data e o horário de realização dessas atividades coincidiam com o trabalho profissional em outros locais, impedindo a presença dos mesmos.

Em relação à experiência profissional, o tempo de exercício profissional em escolas, com exceção do Professor B, era próximo ao tempo de conclusão dos cursos de graduação. Assim, o Professor A tinha entre 20 e 25 anos de experiência profissional no contexto escolar; o Professor B, entre 15 e 20 anos e os Professores C e D entre 4 e 10 anos. Todos os professores pesquisados, além de ministrarem aulas nas escolas que compunham o lócus investigado, trabalhavam em outros estabelecimentos escolares. Um quadro demonstrativo da formação profissional e do tempo de experiência profissional é apresentado no Quadro 3.

**QUADRO 3** - Formação profissional e tempo de experiência profissional

| <b>Identificação</b> | <b>Graduação</b>                      | <b>Pós-graduação</b>           | <b>Disciplina específica graduação</b> | <b>Tempo de formado</b> | <b>Tempo experiência profissional escolar</b> |
|----------------------|---------------------------------------|--------------------------------|----------------------------------------|-------------------------|-----------------------------------------------|
| Professor A          | Licenciatura Plena em Educação Física | Área de educação escolar       | Não teve                               | 20-25 anos              | 20-25 anos                                    |
| Professor B          | Licenciatura Plena em Educação Física | Área de treinamento desportivo | Não teve                               | 20-25 anos              | 15-20 anos                                    |
| Professor C          | Licenciatura Plena em Educação Física | Área de esporte escolar        | Educação física especial               | 4-10 anos               | 4-10 anos                                     |
| Professor D          | Licenciatura Plena em Educação Física | Área de treinamento desportivo | Educação física adaptada               | 4-10 anos               | 4-10 anos                                     |

Fonte: o autor.

No exercício profissional do contexto escolar investigado, todos esses professores atuavam no ensino fundamental e tinham em suas classes escolares alunos com deficiência.

Além disso, tinham experiências anteriores quanto a ministrar aulas para alunos com deficiência nas classes comuns e nenhuma experiência em escola ou classe especial, e não souberam informar de modo preciso quantos alunos, quais as deficiências, nem durante quanto tempo. O Professor A informou que em anos anteriores dificilmente não tinha turma com aluno com algum tipo de deficiência,

geralmente alunos com deficiência física e alunos com deficiência auditiva. O Professor B informou que teve “[...] alunos com problemas de surdez, mudo, surdo-mudo. Já teve o problema de aluno com paralisia parcial, síndrome de Down; teve vários com síndrome de Down, bastante”. O Professor C teve alunos com surdez e aluno cadeirante (não soube informar a origem da deficiência que ocasionou a necessidade do uso de cadeira de rodas). O Professor C informou que em anos anteriores tivera alunos com deficiência auditiva.

As informações obtidas indicaram que um dos professores (Professor C) teve, em sua formação profissional, conhecimentos sobre a Educação Física Especial, o que tem servido muito para sua atuação profissional, além da própria experiência que tem sido adquirida. O professor D indicou que a Educação Física Adaptada contribuiu para a formação profissional. Entretanto, entendeu que não foi possível adquirir conhecimento aprofundado, e a experiência profissional tem contribuído para sua atuação profissional. Conforme suas informações, dois professores (Professor A; Professor B) têm desenvolvido suas atuações basicamente a partir da experiência profissional.

Essa situação de limites na formação profissional parece não ser exclusividade do cenário investigado. Considerando o atendimento de alunos com necessidades especiais em classes comuns, Prieto (2006, p. 58) considera que

[...] ainda há muitos professores dos sistemas de ensino com pouca familiaridade teórica e prática sobre o assunto. Muitos deles, quando completaram seus estudos para o exercício do magistério, não tiveram acesso a esses conhecimentos, o que era tratado em estudos complementares realizados no geral em habilitações do curso de pedagogia.

Tratando do processo educacional dos educandos com necessidades educacionais especiais, entre os quais aqueles que apresentarem dificuldades ou limitações nas atividades curriculares “[...] relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências” (BRASIL, 2001), a Resolução nº 02/2001 dispõe que

Art. 18. Cabe aos sistemas de ensino estabelecer normas para o funcionamento de suas escolas, a fim de que essas tenham as suficientes condições para elaborar seu projeto pedagógico e possam contar com professores capacitados e especializados, conforme previsto no Artigo 59 da LDBEN e com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.

§ 1º São considerados *professores capacitados* para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I - perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. (BRASIL, 2001, grifo do autor).

Com isto entendemos que, no momento atual, os cursos de formação profissional devem ter seus currículos organizados de modo a atender essa disposição legal. Isso nos conduz a vislumbrar que os professores recém-formados, ao ingressarem no trabalho docente, estejam capacitados para atuar com os alunos com deficiência.

Em relação ao professores com formação anterior à Resolução nº 02/2001, a Resolução indica que:

§ 4º Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 2001).

Do mesmo modo, a Deliberação nº 7.828/2005 do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, ao tratar dos recursos humanos para atuar na educação no Estado, atendendo a Resolução nº 02/2001, dispõe que:

Art. 48. A educação escolar do aluno com necessidades educacionais especiais será feita por professor capacitado e ou professor especializado, em articulação com a equipe pedagógica e administrativa da unidade de ensino e, se necessário, com profissionais de outras áreas com as quais faz interface.

Art 49. O professor capacitado será responsável pela docência em classes comuns, ambiente hospitalar, ambiente domiciliar e outros serviços, sempre com assessoramento do professor especializado, quando do

atendimento a alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Art. 50. A formação do professor capacitado deverá se dar em nível superior, admitindo-se a formação em nível médio, na qual sejam contemplados conteúdos sobre educação especial, voltados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I - perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos;

II - atuar, juntamente com a coordenação pedagógica, o professor especializado em educação especial e outros profissionais da educação e ou de áreas complementares que se fizerem necessários, para avaliação e identificação das necessidades educacionais dos alunos, bem como para a adoção de estratégias de flexibilização da ação pedagógica a ser desenvolvida;

III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo, com vistas, se necessário, à reorganização do trabalho didático. (MATO GROSSO DO SUL, 2005b).

Em relação aos professores em atividade nos estabelecimentos de ensino, a Deliberação complementa:

Art. 56. Aos profissionais em exercício nas escolas comuns e especiais deverá ser garantida a formação necessária ao processo de construção da educação inclusiva, em forma de:

I - graduação e ou pós-graduação, específica na área, ao docente e à equipe tecnicopedagógica, admitindo-se, em caráter transitório, a formação continuada em curso de extensão.

II - formação continuada na área, ao gestor e corpo técnico-administrativo, em conformidade com suas funções. (MATO GROSSO DO SUL, 2005b).

O cenário encontrado demonstrou limitações na formação profissional, inclusive de modo a não atender efetivamente a legislação educacional. Essa situação de significativa relevância pode contribuir para que a atendimento escolar aos alunos com deficiência não seja realizado com a competência profissional exigida, comprometendo a educação destes.

Prieto (2006) reitera que a legislação educacional nacional indica que para atender esses alunos, em relação às classes comuns, o professor deve ser considerado capacitado. Ao abordar o assunto de formação profissional, considera que no contexto atual a responsabilidade pela capacitação não deve recair sobre os professores. Para a autora,

A formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade de ensino que, em nossa perspectiva, devem assegurar que sejam aptos à elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder à

características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com necessidades especiais (PRIETO, 2006, p. 57).

As discussões sobre a inclusão escolar da pessoa com deficiência nas escolas de ensino comum estão presentes em diferentes âmbitos e perspectivas. Neste estudo, os professores expressaram suas opiniões em relação a esse processo.

As reuniões pedagógicas realizadas nas próprias escolas, algumas com a presença de um técnico do NUESP, entre outros, foram ambientes em que os professores tiveram contato com o assunto, conforme externaram os quatro professores.

O Professor A informou que ouvira sobre isso em reunião pedagógica e em alguma palestra ou conversa com outro professor de Educação Física. Ele observou, em relação às reuniões da escola, que “[...] nunca é uma coisa direcionada, ‘-vocês vão participar de um curso de capacitação nesta área’, geralmente [...] são algumas discussões” (Professor A). Mesmo sem participar de uma discussão aprofundada, esse professor se manifestou favorável ao processo, conforme disse

[...] realmente é bom pra todo mundo, é bom para a escola, é bom para a sociedade. O próprio aluno que convive... e o próprio aluno que tem essa deficiência, né [sic]. É interessante para todo mundo, pra escola até mesmo pra gente estar conhecendo um pouco mais como tá [sic] a sociedade aí (Professor A).

Entende esse professor que na escola existe a diferença entre as pessoas e nela tem que haver o convívio de todos. Em relação à participação do aluno com deficiência nas aulas de Educação Física, ele também se manifestou a favor, considerando que “[...] particularmente na Educação Física inclusiva ele vai tá [sic] participando normalmente. E a minha opinião sobre isto é que é salutar pra ele e pros outros também poder estar convivendo com esse tipo de aluno [...]” (Professor A).

Em sua fala, o professor considerou a existência de uma Educação Física inclusiva, ou seja, sem exclusão, em que todos os alunos podiam participar. Para ele, a Educação Física inclusiva seria aquela em que a inclusão estaria presente, um conceito a princípio avançado, conforme manifestações do professor. A fala do professor pareceu ser sua tentativa de inserir a Educação Física escolar no processo de educação inclusiva da pessoa com deficiência.

O termo inclusão foi utilizado por todos, sem necessariamente apresentarem uma definição cabal sobre o termo. Ele foi utilizado frequentemente, e como referência ao momento escolar em que a escola recebe, em suas classes comuns, os alunos com deficiência. O termo, ainda que sem ter um conceito definido, foi usado com familiaridade pelos professores.

O Professor C manifestou-se informando de que nas reuniões pedagógicas existe uma fala geral sobre a inclusão, e “[...] que os alunos tão [sic] vindo com deficiência pra escola, que as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais, as APAES, não atenderão todos. Então eles falam assim!” (Professor C). Ele achou isso excelente, e reconheceu a necessidade de a família conhecer o trabalho da escola, para acompanhar se o aluno “[...] tá [sic] incluído realmente. Tá [sic] atento se realmente ele tá [sic] acompanhado, tá [sic] crescendo dentro da escola, tá [sic] participando [...]” (Professor C).

Dois professores (Professor B; Professor D) também informaram que já participaram de reuniões em suas respectivas escolas, nas quais o assunto tinha sido abordado. Em suas opiniões, esse processo não estava bem definido ainda. Para um destes

-[...] esse assunto é polêmico, a inclusão escolar, inclusão dos alunos portadores de necessidades especiais na escola [...] inclusão não é você simplesmente você colocar o aluno na escola né [sic]. Inclusão é você inserir ele, colocar ele nas atividades ele participa como os alunos, é você dar oportunidade dele tá [sic] junto, mais uma oportunidade dele tá [sic] se relacionando com os colegas, fazendo as atividades. Mas é uma questão delicada, não é simples (Professor D).

O professor externou sua preocupação em relação a divergências no entendimento sobre o que é a inclusão escolar, e problematizou questões relativas à participação desses alunos nas aulas, de modo que ela fosse efetivamente garantida.

O outro professor disse não saber exatamente como estava a legislação educacional sobre isso. Assim ele considerou: “A gente entende que a coisa tá [sic] sendo imposta” (Professor B).

Esse professor apresentou suas dúvidas, questionando: “Como que vai ser? Como que vai funcionar? Vai, mas como? Como que vai atender a criança? Qual tipo de criança que vai ser incluída?”. Informou que em uma reunião pedagógica com a presença de profissionais especialistas no trabalho com alunos com deficiência, fez

tais perguntas, obtendo a seguinte resposta: “Faça o que for possível!” (Professor B).  
Conforme o professor:

Então é isso, pelo que eu percebi nesta discussão tá [sic] assim: Vai ter que ter: vai! É lei: é lei! Então como é que vai ser? Já estão repensando? Não é só chegar e jogar, não, não é bem assim, tem que ser trabalhado, tem que ser bem estudado (Professor B).

Para ele era necessário ver caso por caso, não podendo ser imposta. Era preciso ver a necessidade do que realmente a criança precisava e ver se a escola iria suprir essa necessidade. Enfatizou que não se pode simplesmente jogar a criança na escola e “[...] o professor tem que se virar, a escola tem que se virar pra atender” (Professor B). Para incluir deve haver condição escolar para isso e trabalhar dentro das condições existentes.

Ambos os professores apresentaram dúvidas sobre esse processo; entretanto se manifestaram favoravelmente a sua realização. Em sua manifestação, respondeu o Professor D: “Olha, a princípio, eu concordo com essa inclusão dos alunos PNE na escola [...] de um modo geral eu concordo com essa inclusão sim”. Entende o professor que é necessário estudar, viabilizar uma estrutura adequada que atenda o corpo docente e a estrutura física da escola. Ele externou a necessidade de estudar, repensar, ver a forma de trabalhar com esses alunos, para não simplesmente jogar a criança na escola e deixar os professores ou a equipe de coordenação e a direção se “virando”. É necessário estar com as ferramentas para o trabalho escolar.

Ainda que anteriormente fazendo indagações sobre o processo, o Professor B respondeu favoravelmente em relação a isso:

Como um ser social, ninguém é uma ilha [...] toda criança tem que ser, independe da religião, cor, credo, a deficiência que ela tem, ela tem que ser integrada socialmente falando [...] então a inclusão é necessária, eu acho! (Professor B).

Sobre a participação dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física em suas escolas, nas classes comuns os professores assim apresentaram seus entendimentos.

O professor A considerou que esses alunos, uma vez matriculados, farão as aulas de Educação Física nos dias, horários e locais regularmente definidos, como os demais. Ele entende que esses alunos devem participar normalmente, inclusive porque considera salutar para eles e para os outros estarem convivendo, sendo importante para todos refletirem sobre isso, as limitações das pessoas e tudo o mais. Ressaltou ainda que era necessário “encarar” que na escola há diferenças entre as pessoas, e não pode se tratar todo mundo como igual; as diferenças estão aí e tem que haver o convívio de todos.

O professor em sua fala acenou favoravelmente sobre a inclusão dos alunos com deficiência em suas classes comuns, inclusive fez pequena referência sobre a ampliação de possibilidades no mercado de trabalho.

De modo otimista, o Professor C disse que nunca teve empecilho para trabalhar com alunos com deficiência, inclusive destacando algumas qualidades deles, como: “São mais educados até, são mais tranquilos, respeitadores” (Professor C). O professor manifestou-se a favor desses alunos fazerem aulas nas classes comuns. A única restrição foi relativa à necessidade de observar o número de alunos máximo por turmas.

As experiências que o professor havia tido indicavam que esses alunos eram colaboradores e participavam, com exceção de uma aluna cadeirante em ano anterior, como disse o professor: “[...] o dia que ela não queria fazer nada, não fazia nada!” (Professor C). Sobre essa última questão de experiência negativa entendemos que foi uma particularidade relativa ao comportamento da aluna, comum a qualquer outra pessoa, não necessariamente associada a sua deficiência.

Outro professor (Professor D) de modo semelhante destacou que todos os alunos, independente de terem uma deficiência ou não, precisam participar das aulas de Educação Física, pelos seus benefícios, inclusive diferenciados de outras disciplinas escolares. Em relação aos alunos com deficiência considerou benefícios relativos as relações interpessoais, envolvendo aspectos de relacionamento, de comportamento, de superação de limites, não só no âmbito físico, mas no cotidiano. Para ele, a participação desses alunos nas aulas de Educação Física era importantíssima, demandando para isso uma estrutura (física e material) e equipe qualificada para trabalhar.

O tipo de deficiência, a diversidade e o número de alunos são condições necessárias a serem consideradas para que o aluno com deficiência possa participar das aulas de Educação Física, conforme o Professor B. Para ele não é possível fazer

uma generalização. Assim, a participação varia muito de acordo com o problema de cada um, do grau de deficiência apresentado.

Entende o professor que, a princípio, se o aluno tiver condições de participar, este deve; entretanto, se apresentar problemas de ordem físico-motora ou comportamental, que poderia ser um problema para participação nas aulas, isso poderia comprometer não só a sua aprendizagem, mas também a dos demais. O professor apresentou essas restrições, mas demonstrou posicionamento favorável em relação à participação de todos os alunos com deficiência, e nos casos considerados problemáticos por ele, contar com o auxílio e acompanhamento de outros profissionais.

Em nossa investigação, reconhecemos, no cenário construído, uma ação intencional e organizada da Secretaria de Estado de Educação e do Núcleo de Educação Especial de Campo Grande para subsidiar pedagogicamente as ações dos professores de Educação Física na escola. Encontramos, entretanto, indicações de que as orientações e proposições pedagógicas não conseguiram atingir integralmente todos os professores pesquisados.

Esse cenário indicou que mesmo com a ausência de conhecimento acadêmico, citada por dois professores, e carência de orientações escolares em algumas situações, todos os professores participantes desenvolveram e procuram desenvolver o ensino da Educação Física para alunos com deficiência em classes comuns. Ainda que pudesse haver limitações quanto à formação profissional, esses professores demonstraram responsabilidade e preocupação quanto a sua capacitação. Nesse processo, a experiência profissional teve presença significativa.

### **3.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

A prática pedagógica do professor de Educação Física na escola foi neste estudo considerada um conjunto de ações que envolvem sua intervenção pedagógica no trabalho escolar, dando materialidade à experiência de ensinar e aprender.

Esse conjunto de ações tem o saber da Educação Física como objeto específico do trabalho escolar, cuja atividade supõe a presença do professor e do aluno.

Além da relação direta estabelecida pelo professor com o aluno, na prática pedagógica estão presentes outros elementos envolventes, alguns inerentes ao próprio trabalho pedagógico do professor e outros que compõem o contexto educacional a que está inserido.

Tendo como foco as atuações desses professores no locus educacional em classes escolares comuns com alunos com deficiência, os elementos da prática pedagógica, apreendidos neste estudo, foram estruturados e apresentados como seguem.

- As orientações recebidas pelos professores de Educação Física nas escolas

A formação profissional é uma condição necessária para a atuação do professor nas escolas regulares, como prevê a própria legislação educacional brasileira e exige o contexto social (BRASIL, 1996; 2001). Além das informações recebidas no ambiente acadêmico, outras são recebidas pelo professor que vão compor sua formação e atuação profissional.

Algumas dessas informações são apreendidas por ele em sua experiência profissional, conforme mencionamos anteriormente ao nos referirmos à formação profissional dos professores pesquisados. Outras informações são aquelas fornecidas pelos órgãos oficiais responsáveis pela educação escolar e pela própria escola, por meio de seus documentos e orientações pedagógicas e administrativas.

A organização escolar é regida pela legislação educacional, que pressupõe, entre outros, processo de avaliação dos alunos com deficiência. No cenário descrito, encontramos alunos com essa avaliação formalizada, alunos em processo de avaliação e um aluno considerado com deficiência mental por um dos professores, sem, entretanto, a existência de uma avaliação formal diagnosticando essa deficiência.

Sobre informações recebidas pelos professores para dar aulas aos alunos com deficiência, essas informações em momentos estão presentes e em outros se mostraram deficitárias em relação às orientações pedagógicas fornecidas pela escola e/ou acesso ao diagnóstico dos alunos.

Nesse sentido, quanto às orientações pedagógicas para dar aulas a esses alunos na classe comum, nem sempre os professores receberam informações fornecidas e sistematizadas pela organização escolar.

O Professor A, que tinha classes com aluno com deficiência física, com deficiência mental e com deficiência auditiva, informou que recebeu somente orientações sobre alunos com deficiência auditiva. Em reunião pedagógica sobre isso com técnico do NUESP, o professor colocou que o técnico:

[...] passava alguma informação para a gente, mas não especificamente na área de atuação, e sim uma coisa global de como que era a deficiência, não a nível de atividade, como você vai direcionar alguma coisa não, não, só uma questão geral da abordagem do deficiente auditivo (Professor A).

Outro professor (Professor B), que tinha classes com alunos com deficiência mental, informou que recebeu alguma orientação tempos atrás (não soube precisar quanto tempo). Obteve alguma orientação de técnico do NUESP quando tinha uma aluna com síndrome de Down. Entretanto, fazia tempo que não recebia mais orientações. Ele informou que até dois anos anteriores sempre que precisou recorrer à coordenação escolar teve bastante “apoio” sobre isso.

O Professor C, que tinha classe com aluno com deficiência mental (leve), deficiência auditiva e deficiência visual, informou que de modo geral a direção da escola sempre procurou orientar os professores, inclusive porque a escola possuía classe especial.

Em relação ao Professor D, de classes com alunos com deficiência mental e classe com aluno com deficiência física, ele disse que não teve informações aprofundadas sobre o assunto, conforme sua colocação:

Todas as vezes que eu tive a oportunidade de trabalhar com esses alunos com necessidades especiais, não teve nenhuma orientação da SE, simplesmente um breve comentário de outros professores ou da coordenação, da escola, da direção falando tem um aluno que é DA. É DM, mas a gente não teve nenhuma preparação, não teve muitas orientações, só mesmo falando a deficiência que ele tinha, nem laudo mostrando, nem limitações dele foi passado pra mim. É, então na realidade não tem nenhuma orientação da coordenação nem da Secretaria (Professor D).

Em relação a disponibilização e ao acesso a informações sobre os alunos com deficiência das classes estudadas, como diagnósticos, caracterização das deficiências,

limitações, potencialidades ou semelhantes, constatamos que essa informação necessariamente não era acessada pelos professores. De acordo com um deles:

É o seguinte, às vezes a gente recebe esta informação, né [sic], principalmente porque as salas de aula quando são constituídas, são formadas é geralmente tem um aluno e na própria chamada, às vezes a lápis depois do nome daquele aluno é colocado aquela a sigla PNE, portador de necessidades especiais, então a gente sabe que aquele aluno tem algum tipo de problema. Agora chegar na minha mão algum laudo, laudo, diagnóstico isso aí nunca chegou, a gente sabe que ele tem alguma deficiência e na verdade nós professores vamos trocando como é que é, ou alguém já conhece [...]. É assim que acontece isso aqui (Professor A).

Ao indagarmos ao Professor B se recebeu informações sobre os alunos com deficiência matriculados em suas classes, este assim respondeu: “Alguns. No caso dessa criança que tinha síndrome de Down, uma menina” (Professor C). Essa informação foi emitida fazendo referência a uma aluna que tinha estudado na escola alguns anos atrás, que ele havia mencionado em outro momento anterior na entrevista.

Reiterando a pergunta se a coordenação tinha uma preocupação em orientar ou informar sobre a deficiência dos alunos antes do início das aulas, ou se o professor iniciava seu trabalho independentemente disso, o professor acrescentou:

Não, alguns casos vêm com laudo e outros com observação, e comentário de outros professores. A gente pede pra coordenação e fala, olha aquele aluno não sei, tem isso, isso, isso, é melhor passar por uma avaliação, a gente faz isso! (Professor B).

Perguntado a respeito se tinha acesso às informações sobre os alunos com deficiência, o professor C respondeu que “Não precisamente dos laudos, porque não me dão os laudos, isso não. Nos falam que é um aluno especial e tal. Às vezes a gente já conhecia faz tempo. O pessoal comunica” (Professor C).

Mas caso necessitasse ter acesso a algum diagnóstico do médico, por exemplo, o professor informou que: “Ah, sempre tem!” (Professor C).

Para subsidiar a prática pedagógica dos professores, constatamos certa debilidade em relação às orientações pedagógicas fornecidas pela escola e acesso às informações sobre os alunos via diagnóstico ou semelhante informação que pudesse

melhor orientar sobre as particularidades desses. Tal situação acaba sendo uma contradição, visto que a própria exigência legal requer que as escolas tenham professores capacitados (BRASIL, 2001; MATO GROSSO DO SUL, 2005b), como também a modificação escolar, suscitada com a inclusão escolar na classe comum da pessoa com deficiência, demanda, entre outros, que orientações pedagógicas devem estar presentes nesse contexto.

Sobre isso convém destacar que em algumas circunstâncias tais informações ainda não foram previstas e organizadas para serem fornecidas pelas escolas para atender todos os professores. Na falta dessas, parece que também o professor não reivindicou a realização de tais ações sistemáticas pelo estabelecimento escolar.

Assim, reconhecendo a necessidade desse conhecimento para sua atuação profissional, os professores investigados procuraram em alguns momentos buscá-lo na coordenação escolar e em outros, nas trocas com seus pares na escola.

De forma semelhante pode-se fazer referência aos diagnósticos dos alunos. As informações sobre os alunos com deficiência das classes investigadas não foram necessariamente apresentadas, explicadas ou discutidas com os professores, sendo recebidas por ele na forma de informações gerais ou pequenas indicações anotadas nos diários de classe.

Essas informações são consideradas importantes para o trabalho dos professores, principalmente para aquele com formação profissional deficitária sobre alunos com deficiência. Um desses professores assim se manifestou quando perguntado se as informações fornecidas eram necessárias:

Necessárias, sempre, sempre! Vamos dizer por que nós não somos especialistas, da área médica, da psiquiatria, nem da psicologia, nós tivemos uma noção básica na faculdade e nós temos uma noção básica da Educação Física dentro do motor, do movimento. Mas você sabe que quando a criança tem problema clinicamente ela tem que ser tratada por um especialista. Então nossas informações são bem restritas, bem vagas para poder atuar [...], mas tem mais coisa que a gente não sabe, não sabe até que ponto tá [sic] ajudando ou tá [sic] prejudicando a criança. Sabe, então é complicado que nem no caso de quando a criança tinha paralisia parcial, na época não tinha tanto conhecimento, nem hoje tem tanto conhecimento, conhecimento vago. Eu mandava fazer igual como todo mundo, e às vezes ela caía, ela caía e se machucava. Me doía o coração, e o que eu faria, como que eu vou fazer? Sabe! Aí para fazer a atividade comecei a reduzir a atividade pra ela (Professor B).

Mesmo que possa haver falta de informações das escolas, conforme expressado em seus discursos e observado em suas aulas, os professores procuram desenvolver o ensino em suas classes escolares buscando subsídios para sua ação na própria experiência profissional e do cotidiano, como expressou um dos professores:

E o deficiente auditivo eu costumo dizer pra gente é o mais fácil de trabalhar. Fácil entre aspas, porque ele não tem nenhuma deficiência física, nenhuma deficiência mental, e interessante também na Educação Física que ele trabalha com a plástica, a gente trabalha com o movimento, então fica fácil dele saber. Regra também é uma coisa, o que pode e o que não pode, regras é isso, o que pode e o que não pode. Então é fácil dele assimilar, mesmo que seja um conceito abstrato, mas que ele vive aquilo na prática, no concreto, então é bem, é bem fácil a assimilação, mesmo porque qualquer veículo de comunicação tá [sic], ele vê televisão, ele assiste jogo, então fica mais fácil (Professor A).

De modo semelhante, acrescida de uma conduta acadêmica, colocou outro professor:

É, na realidade a gente lembra um pouco da graduação, a gente tenta voltar na disciplina Educação Física Adaptada que nós tivemos e a gente vai também perguntando também pros [sic] colegas quem já trabalhou com esses alunos portador de necessidades especiais e vai pela tentativa, né [sic] infelizmente. Alguma coisa que você pode buscar em livros, fundamentação teórica a gente busca, mas o que não tem como buscar a gente vai por tentativa, vai tentando se virar (Professor D).

As ações desses professores em relação às aulas das classes estudadas vão se realizando sem necessariamente haver um conhecimento sobre as características, limites e possibilidades educacionais dos respectivos alunos com deficiência, no que tange a orientação escolar recebida.

- As referências curriculares oficiais

Além das informações fornecidas pelo estabelecimento escolar, como orientações pedagógicas e administrativas, o trabalho pedagógico dos professores em relação ao ensino do componente curricular Educação Física segue orientações curriculares da Secretaria de Estado de Educação.

Tais orientações foram apresentadas no documento denominado “Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino-MS: Ensino Fundamental - Educação Física” (MATO GROSSO DO SUL, 2008a), o qual foi elaborado pela Superintendência de Educação Básica da Secretaria de Educação, a partir de reuniões e discussões pedagógicas com os professores de Educação Física da rede estadual de ensino. Esses referenciais foram elaborados no ano de 2007 e implantados no início de 2008.

Como descrito anteriormente, a análise de documento foi um instrumento utilizado para apreender informações. Para Lüdke e André (1986), os documentos constituem uma importante fonte de informações, representando uma fonte natural e contextualizada, que fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Desta forma, considerando os objetivos deste estudo, os documentos analisados foram o relativo a essas orientações pedagógicas oficiais encaminhadas ao professor, constituídas pelo referencial curricular e as proposições de intervenção pedagógica dos professores, apresentadas documentalmente nos planejamentos pedagógicos anuais, os quais foram elaborados por eles e aprovados nos estabelecimentos escolares, os Planejamentos ou Planos de Ensino de Educação Física das respectivas classes e escolas.

O referencial curricular tem estruturado em seu texto quatro elementos básicos: uma apresentação, por meio de uma visão da área de Educação Física; as competências/habilidades a serem desenvolvidas; os conteúdos escolares; observações finais, com orientações para o desenvolvimento de um trabalho autônomo em cada realidade na unidade escolar. As competências/habilidades e conteúdos são apresentados considerando cada ano e bimestre escolar do ensino fundamental.

Como apresentação inicial, em uma visão da área, o órgão oficial responsável pela educação da rede estadual de ensino considera que a

Educação Física é entendida como uma disciplina que trata de um tipo de conhecimento denominado de cultura de movimento, que tem como temas o jogo, a ginástica, o esporte, a dança, e outras temáticas que apresentam relações com os principais problemas sociais e políticos vivenciados pelos alunos (MATO GROSSO DO SUL, 2008a, p. 201).

Nessa perspectiva, a Educação Física se insere no paradigma da cultura de movimentos, conforme tratam alguns autores, e também como apresenta os

Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental (BRASIL, 1997; 1998c). Ainda conforme o documento,

[...] a Educação Física como área curricular trata pedagogicamente a questão da cultura de movimentos produzidos historicamente pela humanidade enquanto patrimônio cultural. Porém muito além do movimento, em uma aula de EFI são internalizados valores, comportamentos, atitudes e concepções de mundo. Desta forma, o trabalho docente nunca é neutro (MATO GROSSO DO SUL, 2008a, p. 201).

Nessa passagem suscita-se a ampliação do trabalho do professor para além do ensino do movimento, fazendo referência inclusive a sua ação, que não contém neutralidade. Assim posto, esses referenciais orientam para que a Educação Física na escola propicie uma prática pedagógica de modo

[...] que os conteúdos aprendidos venham contribuir para o desenvolvimento do homem, buscando sua formação como cidadão e sua habilitação para o exercício da cidadania plena. Assim desenvolver no aluno competências indispensáveis à vida pessoal, social e produtiva implica em tornar esse indivíduo num sujeito preparado para atuar na sociedade moderna (MATO GROSSO DO SUL, 2008a, p. 201).

As competências/habilidades são apresentadas de modo sintético, procurando contemplar os objetivos para a Educação Física no ensino fundamental apresentados nos PCN (BRASIL, 1998c). As competências/habilidades a serem desenvolvidas são apresentadas de maneira diversificada, envolvendo a apreensão do conteúdo em nível cognitivo (conhecimento), a vivência corporal dos conteúdos e a adoção de atitudes comportamentais envolvendo valores.

Visualizamos, em relação às competências/habilidades, uma orientação em que a aprendizagem não está centrada unicamente na execução corporal dos conteúdos, mas também contempla a dimensão cognitiva e atitudinal dos alunos.

Os conteúdos sugeridos correspondiam aos apresentados nos PCN (BRASIL, 1998c), envolvendo: o corpo e suas relações, ginástica, jogos, dança, lutas, esporte e atividades alternativas. Os esportes sugeridos eram: atletismo, handebol, basquete, voleibol, futsal, xadrez, damas, tênis de mesa e natação. Algumas atividades alternativas apresentadas como sugestões foram: acampamentos, trilhas, caça ao tesouro, gincana, *skate*, patins, ciclismo, corrida de orientação.

Os conteúdos propostos são apresentados como indicadores iniciais e devem ser organizados conforme as capacidades motora, cognitiva e afetivo-social de cada aluno. Bem como “[...] a seleção dos conteúdos deve contemplar as necessidades dos alunos e, ao mesmo tempo, estar próximo do cotidiano deles” (MATO GROSSO DO SUL, 2008a, p. 201).

Essa orientação para que sejam consideradas as capacidades e as necessidades dos alunos é um indicador para que o professor se atenha para as diferenças presentes no universo de alunos, entre os quais aqueles com deficiência.

Ainda que o Referencial Curricular careça de apresentar informações sobre isto, nas observações finais o texto do documento contém orientações para o desenvolvimento do trabalho do professor, de modo autônomo conforme cada realidade na unidade escolar. Nessa parte, o documento apresenta, de modo sintético, que “É importante observar, ainda, a inclusão das pessoas com deficiência em todas as atividades” (MATO GROSSO DO SUL, 2008a, p.214).

No contexto educacional contemporâneo, conforme apresentamos no Capítulo III deste estudo, encontram-se, em diferentes níveis, manifestações sobre a inclusão escolar da pessoa com deficiência. As pesquisas indicam debates sobre possibilidades e dificuldades desse processo. Mesmo que possa haver divergências, entendemos que esta é uma conquista social que deve contar com a participação de toda a sociedade para se efetivar, particularmente do setor educacional.

O documento orientador da área de Educação Física apresentou, de modo tímido, referência sobre a educação escolar da pessoa com deficiência, mas que pode ter sua discussão ampliada.

O Referencial Curricular traz uma proposição que procura conduzir o professor para que desenvolva uma prática pedagógica além da ação técnica e instrumental. Como posicionamento oficial, fornece orientações para o professor, inclusive delimitando a especificidade da Educação Física na escola, explicitando objetivos (competências/habilidades), sugerindo conteúdos e permitindo a autonomia do professor em relação ao projeto pedagógico de cada unidade escolar.

Reconhecemos o esforço da equipe do órgão oficial na elaboração e apresentação do Referencial Curricular, que procura levar à inserção do professor no projeto escolar e garantir que todos os alunos tenham acesso à Educação Física na escola.

Enquanto um elemento de referência tem seu significado, entretanto consideramos que carece de subsídios para levar o professor a desenvolver a prática pedagógica esperada.

- O planejamento de ensino

O planejamento para a intervenção pedagógica do professor, de modo a ensinar a Educação Física nas classes estudadas, era elaborado individualmente em suas respectivas escolas e conforme a exigência escolar ter a duração do ano letivo. Esse planejamento básico era denominado de Planejamento de Ensino (Escolas A, B e C) ou Plano de Ensino (Escola D).

O Planejamento ou Plano de Ensino era elaborado pelos professores no início das atividades do começo do ano, encaminhado à coordenação escolar para aprovação e desenvolvimento ao longo do período letivo. Esse planejamento anual poderia ser, a critério do professor ou solicitação da coordenação escolar, detalhado em seu desencadeamento em outros planos: bimestral, quinzenal, semanal e diário.

De acordo com os professores, o planejamento era elaborado considerando o planejamento do ano anterior, as características das turmas a serem atendidas e condições de recursos físicos e materiais da escola. Ainda que tivesse que estar inserido no projeto de escola, os professores não fizeram referências diretas a essa vinculação, o que nos remete a supor que nesse trabalho de planejamento dos professores, estes parecem ter adquirido uma autonomia pedagógica originada pela continuidade das atividades realizadas em anos anteriores.

O fato de as classes estudadas terem alunos com deficiência matriculados nos conduziu a inquirir os professores sobre as particularidades desses planejamentos. As informações recebidas indicaram que estes eram elaborados sem atribuição de atenção especial aos alunos com deficiência.

Conforme informou o Professor A: “O planejamento, ele é feito de uma forma geral para todo mundo e na hora é que a gente vê como ele tá [sic] se comportando durante, perante aquela situação”. Desta forma, ele fazia

[...] um planejamento geral e na hora da atividade eu tento tá [sic] adaptando, tá [sic] vendo se esse aluno ele tá [sic] se adaptando à aquilo lá [...] e aí a hora que a coisa tá acontecendo a gente vê como é que a gente

vai intervir naquele momento, naquele dia, naquele momento específico da aula desse educando (Professor A).

Em relação à situação espacial da aula em função dos alunos com deficiência, o professor informou que o espaço físico era adequado para todos. E que não havia modificações nesse espaço ou nos recursos materiais em função do processo de inclusão escolar, pois

[...] já que a gente fala de educação inclusiva esse menino vai ter que se incluir naquele espaço. Então a gente não tem outro tipo de equipamento, outro tipo de, né [sic], a própria atividade em si é que vai fazer ele estar incluído ali ou não (Professor A).

Do mesmo modo conduzia a elaboração do planejamento o Professor D. Segundo ele, a princípio, o planejamento era da classe comum, independentemente de haver alunos com deficiência. Tal entendimento se deveu às experiências anteriores, como segue:

Olha, com os alunos que eu trabalhei as necessidades especiais que eles tinham não impediam de fazer a prática da atividade física que os outros alunos também fazem, eu trabalho normalmente, o espaço é o mesmo, os materiais são os mesmos, a própria aula também não tem muita diferença [...] a princípio não se nota essa diferença não, continua normal (Professor D).

Em continuidade às perguntas realizadas sobre o planejamento atender às características das classes, o professor acrescentou que, dependendo da necessidade especial decorrente da deficiência, era necessário fazer pequena reformulação no planejamento, verificar as diretrizes curriculares. Para o professor era necessário realizar um estudo para saber qual a melhor forma de planejar e desenvolver as atividades de aula com alunos com deficiência.

Para o Professor B, o planejamento também era o mesmo, independente de haver alunos com deficiência. Justificou sua resposta argumentando que era necessário pensar no coletivo de alunos da escola, e não no aluno individualmente. Segundo ele, se a escola tinha o objetivo de atender a todos e que a maioria tinha tal necessidade, não teria como voltar a atenção especial para determinado aluno sob

risco de prejudicar a maioria. Nas respostas do professor ficou expressa a característica de inflexibilidade que compunha o seu planejamento.

Em relação ao planejamento, o Professor C informou que não havia necessidade de modificação em relação aos demais, assim se expressando: “Nunca destaquei, para mudar alguma coisa” (Professor C). As experiências profissionais anteriores indicavam-lhe que os alunos conseguiam participar das aulas sem maiores problemas, não sendo necessário fazer um planejamento diferenciado para as classes que tivessem alunos com deficiência.

Para orientar a elaboração do planejamento e o ensino dos componentes curriculares nas escolas da rede estadual de ensino, a Secretaria de Educação encaminhou as diretrizes curriculares das diferentes áreas, entre elas as da área da Educação Física.

Conforme mencionado anteriormente, o Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino-MS: Ensino Fundamental - Educação Física consiste nas diretrizes pedagógicas curriculares oficiais para o ensino da Educação Física nas escolas estaduais de Mato Grosso do Sul (MATO GROSSO DO SUL, 2008a).

Sobre isso constatamos que o conhecimento e a utilização desse documento por parte dos professores aconteceram de maneira diferenciada.

O Professor A demonstrou conhecer e utilizar as diretrizes curriculares, adequando ao seu contexto escolar. Contudo, as diretrizes em questão ainda não eram a versão implantada em 2008, e sim a anterior, devendo utilizar a versão atualizada no ano seguinte. O professor mostrou entendimento coerente em relação ao conteúdo e aplicação das orientações pedagógicas utilizadas.

Outro professor (Professor B) informou conhecer as diretrizes curriculares anteriores, que usava parcialmente, e que o planejamento e sua intervenção pedagógica eram definidos mais em função da sua experiência profissional do que dos documentos pedagógicos. Tal professor externou sua posição, entretanto considerando que procurava utilizar parte das orientações oficiais.

O referencial curricular em implantação era de conhecimento do Professor D. Entretanto, este não o utilizou para suas ações na escola. De acordo com o professor, as diretrizes curriculares anteriores serviam de base para seu planejamento e desenvolvimento das aulas.

As diretrizes curriculares, tanto anteriores quanto aquela em implantação, não eram seguidas pelo Professor C. No entendimento deste, não era obrigatória a utilização das diretrizes curriculares, assim o professor definia com autonomia seu planejamento e ação docente.

Os planejamentos de ensino analisados no estudo foram referentes às classes dos professores investigados, relativos ao ensino da Educação Física, do ano de 2008. Cada plano constitui o documento que formalizava as proposições de intervenção pedagógica anual, elaborado pelos professores e aprovado em cada ano letivo pelos estabelecimentos escolares.

Os planejamentos analisados têm características que lhes são próprias, possuindo uma estrutura básica comum, porém com particularidades em função do modelo de documento (formulário) adotado em cada unidade escolar, e contém diferenças terminológicas quanto aos elementos que os compõem. O Quadro 4 ilustra os elementos que constituem os Planejamentos ou Planos de Ensino.

**QUADRO 4** - Estrutura dos planejamentos de ensino

| <b>Escola</b> | <b>Objetivos</b>                          | <b>Conteúdos</b>                                           | <b>Recursos</b>    | <b>Estratégias</b>    | <b>Avaliação</b> |
|---------------|-------------------------------------------|------------------------------------------------------------|--------------------|-----------------------|------------------|
| <b>A</b>      | -Objetivo geral<br>-Objetivos específicos | Conteúdos                                                  | Recursos didáticos | Estratégias de ensino | Avaliação        |
| <b>B</b>      | Habilidade e competência                  | -Eixo temático<br>-Noções/conceitos<br>-Temas transversais | Recurso            | Procedimento          | Avaliação        |
| <b>C</b>      | Habilidades/competências                  | Conteúdos                                                  | Recursos           | Situações didáticas   | Avaliação        |
| <b>D</b>      | -Objetivo geral<br>-Objetivos específicos | Conteúdo                                                   | Não faz referência | Estratégias           | Avaliações       |

Fonte: o autor.

Esses planejamentos de ensino resultaram do planejamento feito pelo professor considerando os objetivos, conteúdos, estratégias ou procedimentos metodológicos, recursos e avaliação. Implicam uma proposição organizada do fazer

didático-pedagógico, consistindo em um documento base que servia como referência ao trabalho do professor a ser desenvolvido em cada classe ao longo do ano letivo. De modo sintético, o Quadro 5 apresenta elementos dos planejamentos elaborados pelos professores em cada escola.

**QUADRO 5** - Conteúdo dos planejamentos de ensino

| <b>Escola</b> | <b>Objetivos</b>                                                                                                                | <b>Conteúdos</b>                                                                                 | <b>Recursos</b>                                                         | <b>Estratégias</b>                                                                                                                                                       | <b>Avaliação</b>                                                                                                                                                                                                      |
|---------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>A</b>      | Geral:<br>desenvolver capacidades motoras e cognitivas no aprendizado esportivo.<br><br>Específico:<br>aprendizagem do esporte. | Esporte:<br>-Fundamentos<br>-Tática<br>-Regras<br>-Jogo                                          | Quadra esportiva<br><br>Materiais esportivos                            | Aulas práticas (aquisições motoras e cognitivas)<br><br>Teóricas (quando necessário)                                                                                     | Observação do desenvolvimento dos alunos, visando melhoria dos aspectos motor e social                                                                                                                                |
| <b>B</b>      | Vivenciar as sensações da contração e relaxamento.<br><br>Perceber sua imagem corporal por meio do autoconceito.                | Jogos, ginástica, esportes:<br>-Regras<br>-Movimentações<br>-Jogo<br><br>Tema transversal: saúde | Quadra esportiva<br><br>Sala de informática<br><br>Materiais esportivos | Aulas práticas<br><br>Aulas teóricas                                                                                                                                     | Participativa<br><br>Trabalhos bimestrais                                                                                                                                                                             |
| <b>C</b>      | Conhecer e aprender o jogo (aspectos motores e cognitivos).                                                                     | Esporte:<br>-Fundamentos<br>-Tática<br>-Regras<br>-Jogo                                          | Quadra esportiva<br><br>Sala de aula<br><br>Materiais esportivos        | Aula expositiva, explicativa e prática                                                                                                                                   | Observação da participação e atenção dos alunos<br><br>Correção dos exercícios (diária)                                                                                                                               |
| <b>D</b>      | Geral:<br>desenvolvimento integral do aluno<br><br>Específico:<br>desenvolver aspectos cognitivos, motores, comportamentais.    | Esportes:<br>-fundamentos<br>-histórico e principais características                             | Não contém esse elemento na estrutura dos planos                        | Utilização de material teórico para fundamentação por meio de pesquisas e trabalhos<br><br>Jogos pré-desportivos para aprendizagem progressiva<br><br>Atividades lúdicas | Avaliação prática: participação, interesse, frequência, comportamento<br><br>Avaliação teórica: origem, histórico e principais características do esporte.<br><br>Avaliações extras: trabalhos, pesquisas, seminários |

Fonte: o autor.

Os planejamentos analisados, de acordo com informações dos professores, não continham referências específicas ou observações sobre os alunos com deficiência, ainda que pudessem referir-se às classes com alunos com deficiência.

Conforme os professores, isso ocorria pelo fato de que esses alunos, a princípio, participariam normalmente das aulas e demais atividades de Educação Física realizadas nas escolas.

Em relação à utilização do Referencial Curricular para a elaboração desses planejamentos, constatou-se que todos os Planejamentos de Ensino contemplavam totalmente ou em parte esse documento orientador, ainda que pudesse ser de desconhecimento do professor.

Tal ocorrência deveu-se ao fato de o Referencial Curricular, pela sua amplitude e adoção de elementos comuns à área de Educação Física, permitir que pudesse ser contemplado de diferentes formas, coincidindo com as diretrizes anteriores e opções pedagógicas dos professores investigados.

- A intervenção pedagógica

A intervenção pedagógica é uma ação específica da ação docente, conforme Sacristán (1999a). Neste estudo temos como foco da ação o ensino da Educação Física na escola em classes comuns com alunos com deficiência.

As observações, complementadas com as informações das entrevistas e análise dos documentos, permitiram uma aproximação com a intervenção pedagógica realizada pelos professores investigados nas respectivas classes e escolas.

Assim foi constatado que as atividades desenvolvidas pelos professores correspondiam com o previsto em seus planejamentos de ensino. Basicamente, os objetivos, conteúdos, estratégias, recursos e avaliação previstos eram o que os professores desenvolviam em suas ações. Entretanto, a presença de alunos com deficiência fez com que algumas modificações ocorressem nas aulas.

A Escola A tinha quatro classes com alunos com deficiência, sendo uma classe com um aluno com deficiência intelectual (6º ano), uma classe com dois alunos com deficiência intelectual (7º ano), uma classe com um aluno com deficiência auditiva profunda (9º ano) e uma classe com aluno com deficiência física e, conforme o professor, com deficiência intelectual leve (6º ano). Na intervenção

pedagógica do professor desta escola (Professor A) temos três situações distintas, em função da deficiência desses alunos.

Em relação às aulas das duas classes com alunos com deficiência mental (6º e 7º ano), elas eram realizadas com a participação desses alunos, integralmente. Percebeu-se que a intervenção do professor era no sentido de garantir a participação e aprendizagem dos alunos. Os alunos não eram excluídos nem segregados nas aulas.

Como estratégia para o ensino, em função da deficiência mental, o professor diminuía a complexidade da atividade a ser realizada, em termos de compreensão. Expressou o professor que em relação a esses alunos, nas duas classes, era necessário diminuir o número de regras e informações para que eles pudessem participar efetivamente da aula. Em relação ao aspecto motor ou do envolvimento corporal dos alunos, não havia distinção.

Durante as aulas, o professor se dirigia a todos os alunos de modo fraterno e amigável, procurando incentivar suas participações. Para estabelecer uma relação agradável na aula procurava brincar com os alunos em função dos desempenhos deles nas atividades, valorizando quando acertavam, e fazendo pequenas gozações, sem ofensas, quando erravam. O professor usava essa estratégia como forma de criar um clima alegre e prazeroso durante as aulas. Ainda que surtisse efeito de modo geral, em alguns momentos não era compreendido por algum aluno com deficiência mental, visto que muitas vezes o professor fazia brincadeiras usando palavras com sentido figurado ou deixando apenas subentendidas suas palavras.

Nas aulas, o professor procurava interagir com a classe, e frequentemente dirigia-se a ela para motivar os alunos. Atenção especial era dada aos alunos com deficiência nessas classes, de modo a motivar sua participação, e explicar ou orientar esses alunos quando a informação do professor parecia não ser totalmente compreendida. Informou o professor que ele elaborava as atividades para que esses alunos pudessem desenvolver a autoestima. Ainda que salutar, esse objetivo não figurava explicitamente no planejamento de ensino do professor.

Quanto à classe com aluno com deficiência auditiva profunda (9º ano), as intervenções do professor tinham as mesmas características das classes citadas anteriormente, com exceção da atenção diferenciada aos alunos com deficiência mental. Esse aluno tinha o acompanhamento de uma intérprete para as aulas na escola, contudo não era necessária a presença dela nas aulas de Educação Física.

O professor se comunicava com o aluno por meio de sinais manuais e gestos corporais (demonstrações). A comunicação entre eles era estabelecida facilmente, do mesmo modo que a comunicação do aluno com os demais colegas, e possibilitada pela linguagem corporal. Com exceção da necessidade de utilizar uma comunicação não verbal e o aluno não perceber os sinais sonoros emitidos durante as aulas, as demais intervenções do professor diante dessa classe ocorriam normalmente.

Em outra classe desse professor havia um aluno com deficiência física nos membros inferiores (6º ano), que limitava significativamente os movimentos de locomoção (andar, correr, saltar...) e demais movimentos que requeriam o uso das pernas para sua realização ou manutenção do equilíbrio. A deficiência desse aluno lhe permitia se locomover de modo autônomo, sem uso de recursos materiais ou auxílio de outra pessoa. Conforme o professor, o aluno tinha também deficiência mental leve, mas sem avaliação formal indicando isso.

As intervenções do professor nas aulas também tinham características similares às anteriores, excetuando-se a atenção específica dada aos alunos com deficiência anteriormente citada.

As aulas dessa classe eram desenvolvidas normalmente, entretanto a debilidade motora limitava a participação desse aluno com os demais. Nesse caso, constatou-se que o aluno participava da aula de modo segregado. O professor desenvolvia aula com esse aluno separadamente, enquanto os demais faziam as aulas, ou mesmo dava uma atenção individualizada a esse aluno próximo ao término da aula, enquanto os demais faziam sua higiene para voltar às demais atividades escolares. Em relação à deficiência mental que o professor havia se referido, não comprometia as realizações das aulas em momento algum.

A intervenção desenvolvida pelo professor nessa classe era no sentido de garantir o acesso do aluno à aula, o que ocorria. Para tanto, o professor procurava adequar os conteúdos das aulas e suas estratégias de ensino, mas havia dificuldade para garantir que o aluno fosse incluído nas aulas com os demais.

As intervenções pedagógicas desse professor, em relação a essas classes, correspondiam com o seu posicionamento favorável à inclusão escolar, e a elaboração e desenvolvimento do seu planejamento de ensino. Além dos procedimentos específicos aos alunos com deficiência descritos anteriormente, não havia modificações na organização das aulas, nos recursos físicos e materiais.

Inclusive, conforme o professor, “[...] o material que tá [sic] todo mundo usando é o material que ele vai usar, então não tem como diferenciar” (Professor A).

Tais intervenções conseguiam atingir essa perspectiva em três classes (6º, 7º e 9º ano), tendo limitações quanto à efetiva inclusão escolar em uma classe (6º ano), referente ao aluno com deficiência física.

O contexto da Escola B apresentou três classes com alunos com deficiência intelectual, sendo duas com um aluno cada (6º e 8º ano - no 8º ano o aluno estava em processo de avaliação) e uma classe com três alunos (7º ano).

As intervenções do Professor B nessas classes não indicavam diferenciação na organização da aula, dos recursos materiais, do tempo ou de tratamento desses alunos em relação aos demais. Com exceção de uma aluna (7º ano), todos participavam das aulas, não requerendo uma intervenção diferenciada do professor. Ainda que esses alunos pudessem ter deficiência mental, esta não comprometia a participação deles nas aulas, não exigindo diferentes procedimentos do professor.

Os professores ao fazerem referência ao aluno com deficiência de ordem intelectual, denominado pelos mesmos como deficiente mental, fizeram-no de modo generalizado associando o aluno a limitações no seu funcionamento mental, sem necessariamente enfatizar as demais atividades humanas como aquelas relativas aos relacionamentos afetivos e sociais, comunicação e cuidados pessoais.

Destaca-se que a participação desses alunos era ativa, e havia um grande interesse e prazer deles em fazer as aulas de Educação Física, como as de outros alunos. Eles participavam sem restrições aparentes; inclusive no âmbito físico-motor, todos tinham bons desempenhos e a deficiência mental em nada limitava suas participações. Em um determinado momento após as aulas, o professor manifestou-se dizendo inclusive que os alunos não pareciam ter deficiência, e em alguns momentos se destacavam mais que os demais. Para ele, esse caso não requeria maior ou diferenciada intervenção nas suas aulas.

Nas aulas observadas constatou-se o desenvolvimento do previsto em seu planejamento de ensino. O professor conduzia ativamente a aula, e estabelecia relações fraternas e amigáveis com os alunos, no sentido de acompanhar a participação de todos.

Uma situação diferenciada foi constatada em relação a uma aluna (7º ano), que em algumas aulas não participou, ficando apenas na arquibancada assistindo a aula. Nesse caso, o professor dirigia-se a aluna solicitando a sua participação na aula,

o que não ocorria. Constatou-se que, apesar de tentar, o professor não conseguia desenvolver estratégias que levassem a aluna a participar das aulas, ficando esta alheia à fala do professor. Percebeu-se que essa situação não era específica a essa aluna, e sim algo que podia ocorrer com outros alunos.

Notou-se que essa aluna era obesa, o que a princípio podia inibir sua participação nas aulas. Conforme o professor, esse poderia ser o fator que desencadeava a falta de interesse ou não participação nas aulas, deste modo sem relação com a deficiência mental.

As aulas nas classes desse professor não exigiam dele intervenções pedagógicas diferenciadas. Com exceção dessa última aluna, havia inclusão escolar dos demais nas classes, até pelo fato de esses alunos aparentemente não se diferenciarem dos demais nas aulas de Educação Física realizadas.

Em suas manifestações posteriores, nas entrevistas, o professor fez várias restrições à maneira como o processo de inclusão escolar estava acontecendo, apesar de considerar que todas as pessoas deviam ser incluídas nos diferentes espaços sociais.

As intervenções pedagógicas desse professor perante os alunos com deficiência e suas classes nesse ambiente escolar desenvolveram-se normalmente, independentemente de haver alunos com deficiência. Esse ambiente escolar não requereu conhecimento especializado ou diferenciado do professor.

A Escola D tinha duas classes com alunos com deficiência, uma classe com dois alunos considerados com deficiência mental (6º ano - alunos em processo de avaliação) e uma classe com aluno com deficiência física nos membros inferiores. Nesse ambiente escolar a intervenção do professor (Professor D) nas aulas também não ocorria de modo diferenciado. As deficiências apresentadas pelos alunos não lhes impediam de participar efetivamente das aulas, não requerendo modificações ou atenção diferenciada do professor, tampouco a utilização de espaços físicos, recursos materiais, organização da aula e tempo escolar diferenciado. Nesses casos, as deficiências não impediam o processo de inclusão escolar.

De modo semelhante ao professor anterior (Professor B), esse professor (Professor D) considerou problemáticas as questões da inclusão escolar dos alunos com deficiência. Ainda assim considerou esse processo importante, e destacou a necessidade de todos os alunos fazerem Educação Física. Em experiências profissionais anteriores, com alunos com deficiência, ele não tinha encontrado

situação em que os alunos não pudessem participar das aulas. Nesse sentido, como as experiências eram exitosas, o professor considerava essa participação possível.

As ações pedagógicas desenvolvidas pelo professor condiziam com o preconizado em seu planejamento de ensino. Para o professor, dependendo da deficiência, seria necessário fazer pequena reformulação no planejamento, situação não necessária nesse ambiente investigado.

As intervenções pedagógicas, neste estudo, em relação ao Professor C, eram referentes à escola que tinha uma classe com um aluno com deficiência intelectual leve e deficiência auditiva e visual (Escola C).

O planejamento de ensino elaborado pelo professor era desenvolvido nas aulas, e ele considerava que não havia necessidade de modificação no planejamento em função dos alunos com deficiência.

A manifestação do professor em relação à inclusão escolar era favorável, e suas experiências profissionais anteriores tinham êxito. Inclusive em aulas com o aluno em questão.

Nas aulas da classe investigada o professor tratava o referido aluno como os demais. A deficiência auditiva e visual era atenuada com o uso de aparelho auditivo e óculos. A deficiência mental não comprometia a participação desse aluno nas aulas, inclusive ele tinha um grande interesse pelas aulas de Educação Física, e conseguia ter um desempenho físico-motor semelhante ao demais. Esses elementos o levavam a participar ativamente das aulas.

Desta forma não havia maior dificuldade para o professor realizar suas aulas, momento em que se constatou que as intervenções do professor não requeriam atendimentos diferenciados ou adaptados, nem utilização de espaços físicos, recursos materiais especializados ou organização das aulas ou do tempo diferenciados. Esse aluno estava incluído no contexto de aulas de Educação Física dessa classe, inclusive porque a deficiência mental não impedia sua participação, e a deficiência auditiva e visual era atenuada com o uso de aparelhos.

A avaliação é um processo que faz parte da intervenção pedagógica do professor. Os planejamentos de ensino indicavam a existência de processos avaliativos, sem referências específicas ou diferenciadas em relação aos alunos com deficiência. Sobre esse processo obtivemos mais informações dos professores.

Ainda que não tivesse explicitado em seu planejamento, o Professor A entendia que a avaliação deveria ser diferenciada. A princípio, descrevia em seu

planejamento que a avaliação era a observação do desenvolvimento dos alunos, visando à melhoria dos aspectos motor e social, devendo ser participativa. Mas em outro momento, falando especificamente sobre isso, indicou que seria avaliada a participação do aluno, atribuindo-lhe um conceito. Entendia o professor que não era possível avaliar como os demais alunos, pois a deficiência poderia limitar sua aprendizagem.

O professor B considerava a avaliação um processo complicado, inclusive colocou que existiam autores que consideram que não deve haver avaliação na Educação Física porque esta está voltada mais para uma questão de expressão humana, e não aprendizagem. Em relação aos alunos com deficiência, colocou que não era possível fazer uma avaliação adequada por causa das diferenças individuais, inclusive com os demais alunos. Nesse sentido, seu planejamento previa uma avaliação participativa. Em momento posterior, na entrevista, o professor disse que a avaliação era de assiduidade e participação para todos os alunos.

A avaliação prevista no planejamento para a classe do Professor C, na respectiva escola, era a observação da participação e atenção dos alunos. No contexto de aulas investigadas, constatamos também a aplicação de provas escritas pelo professor, ainda que não figurassem escrito em seu planejamento. No caso do aluno com deficiência, os resultados obtidos com as provas escritas eram satisfatórios para sua aprovação.

Os procedimentos de avaliação previstos pelo Professor D em seu planejamento envolviam avaliações práticas, teóricas, extras, participação, interesse e assiduidade. Conforme o professor, a avaliação dos alunos com deficiência era a mesma, inclusive porque suas experiências anteriores indicavam isso. Enfatizou o professor que

[...] as necessidades especiais não são tão grandes assim, eu trabalho normalmente com esses alunos na avaliação, também é o mesmo procedimento para avaliar, inclusive o resultado, o feedback é até melhor do que os alunos que aparentemente não tem nenhuma necessidade especial, o retorno que eles me dão é melhor que outros alunos (Professor D).

A avaliação preconizada por alguns desses professores está intimamente voltada para questões de participação e assiduidade, por vezes em detrimento de processos de avaliação de aprendizagem. A avaliação em Educação Física escolar é

um elemento problemático, inclusive como colocou um dos professores. Entretanto, sua aplicação dá-se da mesma maneira para todos os alunos, com ou sem deficiência.

- As dificuldades citadas pelos professores

O trabalho do professor de Educação Física com alunos com deficiência em escolas de ensino comum tem sido realizado, conforme citado anteriormente, sob diferentes condições de formação profissional e capacitação, e acompanhamento e orientações pedagógicas das escolas.

A inclusão escolar do aluno com deficiência é um processo debatido no âmbito acadêmico, previsto nas políticas públicas, disposto na legislação educacional, e que adquire materialidade na escola por intermédio do trabalho do professor.

Entre as práticas escolares realizadas pelos professores encontramos experiências exitosas e manifestações de dificuldades e limitações.

Sobre possíveis dificuldades em ministrar aulas de Educação Física para classes comuns com alunos com deficiência, o Professor A assim se expressou: “Olha, se a gente falar que não tem dificuldade eu estaria mentindo. [...] realmente é um desafio porque cada caso é um caso” (Professor A).

De acordo com o professor, as dificuldades estariam na diversidade e no comprometimento decorrente da deficiência. Citou também que, por vezes, a dificuldade é criada no próprio grupo, em aceitar o aluno com deficiência. Para resolver essa questão, ele informou que, geralmente no começo do ano, conversava com os demais alunos, no sentido de que haveria uma pessoa diferente na turma, e que deveria participar da aula também, para tanto contava com a colaboração de todos os alunos.

Disse o professor que é um processo dificultoso trabalhar com essas classes, mas que vai aprendendo no dia a dia até conhecer esse aluno, qual deficiência ele tem, quanto ele pode fazer, quanto ele não pode. Assim “[...] é o dia a dia que vai ensinando isto para a gente!” Enfatizou o professor que trabalhar com os demais alunos já é dificultoso, trabalhar com o aluno com deficiência seria mais ainda, contudo concebia que “[...] também não é um bicho de sete cabeças” (Professor A).

Com alguma similaridade ao professor anterior, o Professor B considerou que a dificuldade por ele encontrada é relacionada com o grau de comprometimento e

tipo de deficiência. Citou que teve alunos em anos anteriores com diversos tipos de deficiência e que em muitos casos os alunos conseguiam fazer as aulas sem muitos problemas, e em outros os alunos não conseguiam participar e ele não sabia como resolver. O professor assim relatou: “[...] eu vou seguir a minha aula, aí dependendo o problema que a criança, penso fazer algumas atividades pra ela participar e outras que não vai dar, ela vai ter que ficar assistindo ou fazer outra coisa” (Professor B).

O professor reiterou informação sobre quando uma técnica do NUESP ia à escola orientar os professores, com muita competência, sobre alunos com deficiência mental. E que no momento não estava mais indo.

Em relação às dificuldades, disse que acaba sendo o próprio professor que tem que superá-las: “[...] normalmente o professor que põe a mão na massa e adapta de acordo com o que ele pode” (Professor B).

No contexto escolar investigado o Professor D informou que não encontrava dificuldade em trabalhar com suas classes, inclusive com o mesmo tipo de planejamento das demais classes. Talvez tivesse que dar uma explicação um pouco melhor para determinado aluno, ou repetir o exercício, o que nem seria necessariamente uma dificuldade. Porém, se tivessem alunos com outras deficiências, diferentes daquelas que seus alunos têm (no caso deficiência mental e deficiência física nos membros inferiores), teria que repensar seu planejamento, sentar, estudar mais, buscar informações e outras estratégias para ministrar as aulas, entendendo que “[...] teria muita dificuldade se não fosse dessa forma” (Professor D).

As informações do professor indicaram que a maior dificuldade enfrentada por ele seria a falta de conhecimento profissional, caso se deparasse com uma situação nova em relação às características do aluno com deficiência, que não soubesse atender.

O Professor C não citou dificuldades ao trabalhar com sua classe na Escola C, inclusive com outras classes na escola em anos anteriores. A dificuldade citada por ele seria o trabalho com o aluno cego ou cadeirante, visto não ter experiência anterior com pessoas com essas deficiências, considerando-as mais difíceis para o trabalho do professor.

- Os conteúdos da Educação Física escolar: o esporte como referência

O esporte é um dos conteúdos da Educação Física que compõe o conhecimento escolar a ser ensinado na escola, como apresenta os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998c).

Seguindo essa mesma perspectiva, o esporte figura como um dos conteúdos a ser ensinado na Educação Física escolar nas escolas da rede estadual de ensino em todos os anos do ensino fundamental, conforme apresenta o Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino-MS: Ensino Fundamental - Educação Física (MATO GROSSO DO SUL, 2008a).

O documento orienta que “Considerando o esporte como uma das maiores manifestações sociais, o professor definirá com o grupo a sequência dos esportes a serem trabalhados [...]” (MATO GROSSO DO SUL, 2008a, p. 214).

Os esportes apresentados no referencial curricular a serem ensinados na escola eram o atletismo, handebol, basquetebol, voleibol, futsal, xadrez, damas, tênis de mesa e natação.

O esporte foi o conteúdo presente e predominante em todos os Planejamentos de Ensino das classes dos professores investigados.

O predomínio do ensino do esporte por professores na Educação Física escolar tem sido constatado por estudos como os realizados por Darido (2003) e Costa e Nascimento (2006). Esse tem sido considerado um dos conteúdos clássicos da Educação Física, e certamente tem seu significado e relevância social, e sua prática propicia diferentes benefícios ao homem.

Em relação ao ensino do esporte para os alunos com deficiência, o Professor A considerou que

-Isso aí é muito salutar. Primeiro pra ele, né [sic], é um ganho pra ele. Agora tem que ver qual que é a deficiência desse aluno e qual esporte que ele vai se adequar melhor ali, né [sic]. Então é muito interessante porque realmente ele vai aprender (Professor A).

Esse professor, como os demais, considerava que os alunos poderiam participar de eventos esportivos. Entenderam todos que tal participação poderia ser comum, e nesse sentido, ainda que tivessem deficiência, partiriam das mesmas

condições que os demais, estando sujeitos às situações que compõem o ambiente de competições.

Procurando estabelecer uma relação com a prática fora da escola, um professor considerou que “[...] todo conhecimento serve, porque ele não vai ficar a vida inteira na escola, ele vai sair pro mundo”, pois assim ele poderia praticar “[...] em outros ambientes, no clube, na rua, na vila dele [...] ele pode ir lá brincar. É, vai viajar, vai pra praia, ele pode jogar uma bola como um ser social” (Professor B).

De modo favorável, acentuou o Professor C que o esporte

-Fundamental né [sic], tem que ter! Não pode ser esquecido não. Quanto mais você puder ir colocando, chamando o aluno, não deixar ele, até insistir se possível. Porque a gente sabe que é importantíssimo, pra ele então, ele é o que mais precisa, para fortalecimento muscular, e tudo, coordenação motora, tudo que acrescentar pra ele, tem que fazer, tem que ter todo um cuidado especial pra isto, e sem deixar passar (Professor C).

Também o Professor D considerou importante, afirmando “Olha, eu acho importantíssimo o ensino do esporte para o deficiente”. Entretanto, demonstrou preocupações pedagógicas ao expressar que era necessário observar a forma de ser ensinado, quais são as adaptações necessárias, de modo a “[...] não prejudicar tanto psicologicamente ou fisicamente o aluno, tem que ser uma questão repensada, a gente tem que estudar né [sic]” (Professor D).

Para esse professor, o esporte possibilitaria vivências, superações, aprendizagem de vida que outras atividades não propiciariam.

Uma preocupação pedagógica também foi expressa por outro professor (Professor A) que alertou o risco de se exporem esses alunos a condições de competição excessiva.

Três professores fizeram referência específica ao esporte adaptado que tem sido veiculado pela mídia ao transmitir competições paraolímpicas, e valorizaram essa manifestação, inclusive voltada ao desporto de rendimento (Professor A; Professor B; Professor C). Reforçando essa ideia, o Professor A informou que tem um aluno na escola, do ensino médio, que participa e tem se destacado em competições local e regional de esporte adaptado.

Ainda que tenha valorizado esse tipo de esporte o Professor B entendia que no caso da Educação Física na escola o ensino do esporte deveria ser diferente, não competitivo.

Na prática pedagógica de um dos professores (Professor C) identificava-se uma grande valorização pelo ensino do esporte. O professor, além de ensinar o esporte como conteúdo nas aulas de Educação Física, montava equipes na escola, em horários diferenciados para ensinar os alunos, e assim participarem de competições esportivas, organizadas por ele na própria escola e em eventos externos.

O professor mantinha um mural informativo sobre agenda de competições, resultados, premiações. As informações obtidas da participação das equipes dele em eventos, inclusive nos jogos escolares, indicavam um excelente resultado. Ainda que seus resultados fossem bons, o que a princípio poderia criar uma imagem de treinamentos elevados, seleção dos melhores, competitividade, em sua prática estavam caracterizadas intervenções pedagógicas na perspectiva do esporte educacional e possibilidades de inclusão escolar.

A sua prática ia além das atividades de aulas previstas em sua carga horária de trabalho. Como a escola tinha classe especial, o professor fomentava o ensino do esporte para os alunos dessa classe.

Sobre as equipes de treinamento, o Professor D desenvolvia esse trabalho na escola, e estava aberto para todos. No entendimento dele, o aluno com deficiência poderia participar, do mesmo modo que os demais. Informou que não teve nenhum aluno assim, mas uma vez que tivesse, este participaria integralmente das atividades.

Em relação à participação nos eventos esportivos investigados, o 1º JOERE, realizado em Campo Grande, em 2007, teve competições em oito modalidades esportivas, sendo quatro individuais, atletismo, damas, tênis de mesa e xadrez, e quatro coletivas: basquetebol, futsal, handebol, voleibol. Além destas, o evento teve competição de quatro esportes adaptados: atletismo adaptado, *polybat*, tênis de mesa paraolímpico, damas adaptada (MATO GROSSO DO SUL, 2007).

O evento realizado em sua segunda edição, 2º JOERE, realizado em Campo Grande, em 2008, contou com competições nas mesmas modalidades do ano anterior, com a inclusão de mais dois esportes adaptados: bocha paraolímpica e *goalball* (MATO GROSSO DO SUL, 2008a).

Tais jogos foram promovidos pela Secretaria de Estado de Educação, por intermédio do COCESP, da Superintendência de Educação Básica, e tiveram

respectivamente a participação de 64 e 66 escolas, entre as quais as escolas investigadas.

Ainda que o evento tivesse grande significado no cenário educacional, a participação de alunos com deficiência das escolas estudadas foi inexpressiva. Entendemos que essa inexpressividade está associada ao número reduzido de alunos com deficiência matriculado nas classes estudadas. Esta mesma situação também não foi elevada no quadro geral do evento, considerando o número de alunos participantes.

Dos quatro professores investigados, apenas um professor (Professor C) teve aluno com deficiência integrando sua equipe esportiva que participava dos jogos. No caso, na equipe de futsal (futebol de salão - feminino), inclusive essa aluna não era da classe estudada, visto que ainda estava no 4º ano do ensino fundamental, que não era foco do nosso estudo.

As observações da ação pedagógica do professor perante essa equipe indicavam que a participação da aluna era efetiva, e se assemelhava às demais integrantes da equipe.

Ainda que o evento pressupunha a competição esportiva, na qual havia confrontos, eliminações, vitórias, conduzindo por vezes que a equipe fosse composta apenas de melhores jogadoras, que não era o caso da aluna em questão, o professor tinha uma preocupação educacional, assim houve a possibilidade de que todas da equipe participassem das disputas realizadas. As práticas desenvolvidas por esse professor eram no sentido de propiciar inclusão dessa aluna na prática escolar realizada no ambiente de jogos escolares.

Mesmo que não envolvessem os professores investigados, três situações merecem ser destacadas em relação aos jogos, visto que podem refletir elementos presentes na prática pedagógica dos professores.

A primeira situação diz respeito à participação de alunos com deficiência auditiva nas competições de atletismo. Essa modalidade teve suas competições realizadas sob duas formas: atletismo e atletismo adaptado.

Nas modalidades adaptadas participavam exclusivamente alunos com deficiência, em provas organizadas em função do tipo de deficiência e classificação do seu comprometimento. Nas outras modalidades, todos os alunos podiam participar.

No caso dos alunos com deficiência auditiva, pela característica da prova e dos alunos e/ou nível de desempenho exigido, a deficiência pouco comprometia a participação deles. Deste modo era possível que esses alunos participassem livremente das provas de atletismo. Contudo, por haver o atletismo adaptado, o professor inscreveu seus alunos nas provas dessa modalidade, entendendo que a deficiência restringia a participação do aluno apenas a competir com seus pares, não vendo assim a possibilidade de ampliar as possibilidades de participação do aluno em práticas inclusivas, conduzindo-o a uma prática segregada.

Uma segunda situação, inversa a anterior, foi a de um professor que tinha uma equipe em que todos os participantes eram deficientes auditivos e requereu a participação da sua equipe nas competições da modalidade de basquetebol de modo indistinto, o que foi aceito e realizado. Nesse caso, a participação da equipe foi efetivada com as equipes das demais escolas. Para a comunicação desse professor e das demais pessoas com os alunos, era utilizada uma linguagem de sinais ou gestual, cuja participação ocorreu sem transtornos.

Outra situação também ocorrida no atletismo foi a participação de um aluno com deficiência visual (10% de visão), que, a princípio, participaria do atletismo adaptado. Pela falta de concorrentes, esse aluno acabou participando da prova de atletismo com os videntes, e seu resultado foi o melhor possível, vencendo a prova.

Essas situações descritas nos fornecem elementos para avaliação das necessidades e possibilidades de organização da participação dos alunos com deficiência em práticas esportivas ou escolares, adaptadas ou não. A prática pedagógica dos professores deve ser construída considerando, entre outras, as experiências que surgem em situações educacionais.

Em relação aos eventos esportivos, para Gimenez (2006) a área da Educação Física, pela particularidade do conteúdo esporte, pode favorecer situações que levam a família à escola ou aos demais ambientes, tendo em vista o acompanhamento de um evento desse. O autor considera que o professor pode ampliar as possibilidades para a ocorrência dessas situações. Isso poderia propiciar uma aproximação da família com os contextos educacionais dos alunos com deficiência e vice-versa. Em nossas observações realizadas no contexto de jogos escolares, isso foi constatado, em diferentes momentos, contudo se relacionava com participações de alunos de escolas dos professores não pesquisados.

Os eventos esportivos, realizados por meio dos jogos escolares, mobilizaram intensamente professores, direções escolares e alunos, além da comunidade. Essa mobilização, com a presença de público nesses eventos, é um indicador de que o esporte é valorizado pela sociedade. De outro modo, podemos dizer que há grande valorização do esporte pela sociedade, no que é correspondido pela escola.

A realização desses eventos esportivos colabora não somente para que os alunos com deficiência tenham acesso à prática do esporte em outros espaços que não a escola, como também, de acordo com Silva e Araújo (2005), desperta a sociedade para as possibilidades da Educação Física para as pessoas com deficiência.

Os encaminhamentos pedagógicos do professor, relativos à participação dos alunos com deficiência nesses eventos, ampliam seu campo de intervenção para os alunos com deficiência. Silva, Seabra Júnior e Araújo (2008) alertam para que no desenvolvimento das atividades não se adote uma tendência equivocada em valorizar ou destacar o rendimento e aptidão, o que poderia ampliar o foco das limitações.

As manifestações dos professores investigados indicavam de modo unânime suas concordâncias sobre a importância dos alunos com deficiência aprenderem os esportes para sua prática na escola e em outros ambientes. Em suas falas relevaram manifestação favorável ao ensino do esporte para os alunos com deficiência, com as adaptações necessárias ou não, e expressaram que o esporte poderia propiciar ganhos de ordem pessoal e social que iam além da aprendizagem dele propriamente dita.

## **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A discussão da inclusão escolar da pessoa com deficiência tem se disseminado no cenário educacional em diferentes âmbitos, que vão desde políticas educacionais até questões técnico-instrumentais da intervenção pedagógica. Em decorrência dessa discussão, tem-se produzido conhecimento e construído uma contribuição para o contexto da educação brasileira contemporânea relativa à educação escolar das pessoas com deficiência.

Investigações têm sido feitas sobre esses processos, envolvendo entre outros, pesquisas relativas à educação inclusiva, aos saberes escolares, e o impacto dessa proposição educacional inclusiva no âmbito escolar. Neste meio têm-se desenvolvido investigações e proposições relativas à Educação Física escolar, com uma produção em expansão.

Estudos na área de Educação Física têm se desenvolvido na perspectiva de discutir essa temática, os quais têm trazido à tona importantes elementos para compreensão do fenômeno da inclusão escolar da pessoa com deficiência nas escolas de ensino comum.

Nesta produção podemos encontrar orientações para a intervenção do professor de Educação Física na escola para a pessoa com deficiência, estudos sobre a inclusão dessa pessoa nas aulas de Educação Física do ensino comum, ou ainda estudos sobre a formação profissional e atuação do professor perante a inclusão escolar dessa pessoa.

Entendemos que esta produção é um conjunto de manifestações que tem se constituído em significativo espaço de elaboração e problematização educacional para o atendimento da pessoa com deficiência, e seu processo escolar, de modo a vislumbrar elementos da ordem de apropriação dos saberes intencionalmente organizados e sistematizados nos currículos escolares, do estabelecimento das relações sociais no interior da instituição escola, bem como nos processos de educação que podem se desenvolver nas demais instituições sociais.

Sob essa perspectiva, a Educação Física desenvolveu significativo conhecimento técnico-instrumental de modo a adaptar seu atendimento para a pessoa

com deficiência, como na denominada Educação Física Adaptada. Tal conhecimento de rica qualidade traz importantes elementos para subsidiar a ação do professor. Quando analisado à luz dos processos educacionais pode apresentar possibilidades, limites e contradições que estão nas práticas adaptadas, se comparadas às propostas inclusivas, particularmente no que diz respeito aos elementos de segregação.

As informações sobre a produção acadêmica encontradas neste estudo, indicam um esforço da área de Educação Física no sentido de discutir e fundamentar uma prática pedagógica que seja inclusiva. Essa produção tem possibilitado a construção de críticas consequentes para os encaminhamentos e práticas educacionais que considerem a inclusão escolar da pessoa com deficiência na escola comum.

O discurso oficial manifestado também pela legislação educacional tem conduzido à proposição de uma educação inclusiva na perspectiva de atendimento educacional para todos, indicando um avanço na socialização de conhecimento.

Em relação aos encaminhamentos para as práticas de inclusão escolar no contexto educacional da rede pública de ensino do Estado de Mato Grosso do Sul, especificamente no município de Campo Grande, lócus deste estudo, constatamos a existência de uma estrutura técnico-pedagógica contando com um Núcleo de Educação Especial, vinculado à Coordenadoria de Educação Especial, da Secretaria de Estado de Educação.

Em tal estrutura têm-se desencadeado ações para a educação escolar da pessoa com deficiência, no sentido de acompanhar, orientar e subsidiar a organização escolar, bem como as ações pedagógicas do professor no contexto de classes escolares.

Fazendo parte desta estrutura há profissionais da área de Educação Física desenvolvendo ações tanto na perspectiva da educação inclusiva, como da Educação Física Adaptada, particularmente voltada para a prática do esporte adaptado. Tal equipe procurava manter um contato direto e assessoramento às escolas e aos professores da rede de ensino no município.

Dentre as práticas pedagógicas do professor de Educação Física na escola, uma das manifestações que encontra significativa expressividade tem sido o ensino do esporte. Nesse sentido, a Secretaria de Estado de Educação fomentou essa prática, culminando com a realização de Jogos Escolares, com o objetivo de promover congraçamento entre as escolas e estimular a prática esportiva e recreativa dentro da

perspectiva de uma educação integral, permanente e inclusiva, buscando o desenvolvimento harmonioso da saúde física e mental dos alunos. Essa ação foi desenvolvida com competições esportivas em modalidades formais e adaptadas, assim, com práticas inclusivas e segregadas.

O esporte tem constituído um significativo conteúdo da Educação Física na escola e considerado por pesquisadores, ainda que tenha suas contradições, como grande potencial para possibilitar ações inclusivas no âmbito da escola e em outros ambientes como os jogos escolares. Em relação aos professores, essa possibilidade foi constatada em apenas uma situação pedagógica, não sendo encontrada outra manifestação intencional e específica associada ao esporte, além do já previsto na Educação Física escolar.

Nos contextos escolares investigados não se encontrou o esporte adaptado. Ainda que figurasse nos jogos escolares realizados, não teve participação de professores e/ou alunos das classes estudadas.

Como conteúdo da Educação Física na escola, o esporte, além de outros conteúdos, estava previsto em todos os planejamentos analisados, e presente nas aulas observadas. Atendiam assim as recomendações apresentadas nas referências curriculares oficiais.

Sobre os conteúdos escolares, conforme a especificidade da área e os planejamentos, sua aprendizagem prescindia um envolvimento corporal, exigindo uma ação físico-motora. A intervenção pedagógica dos professores se realizava nesse sentido, e em todas as classes estudadas os conteúdos eram aprendidos nessa dimensão, considerando as características e possibilidades dos alunos.

Sobre as orientações curriculares oficiais, notou-se carência de informações e orientações que subsidiassem a prática pedagógica do professor, o que vinha a contribuir para possíveis limitações de conhecimentos necessários para a atuação do mesmo.

A análise das informações indicou que a inclusão escolar do aluno com deficiência em classes comuns estava presente na prática pedagógica dos professores. Tal processo foi visto com relativa receptividade por eles, todavia, carecendo de formação profissional e orientações pedagógicas para sua realização.

Sobre a formação profissional, considerando os professores estudados, identificamos limitações. Encontramos professores capacitados, conforme determina a legislação educacional, e professores com carência de formação, indicando que a

própria legislação não é atendida quanto à capacitação dos professores para atendimento do aluno com deficiência.

Problemas relativos à formação profissional não é uma exclusividade do contexto investigado. Estudos apresentados no corpo do trabalho constataam essa situação em diferentes lugares.

Essa limitação estava associada ao tempo de formação profissional. Os dois professores com mais tempo de formação profissional não tiveram acesso a conhecimentos específicos na formação inicial nem continuada para atuar com pessoas com deficiência, ou com as diferenças humanas. O próprio sistema educativo, como prevê a legislação educacional, não conseguiu assegurar que isso ocorresse. Entendemos assim que o professor está imerso em uma situação educacional em que desempenha um papel de culpado pela não qualificação e de vítima do próprio sistema que o criou.

Um dos professores demonstrou segurança quanto à formação e capacitação profissional, e três professores reconheceram suas limitações profissionais; entretanto, todos desenvolviam suas atividades com as classes estudadas sem restrições. Assim, ainda que os professores pudessem indicar limitações, estas não se manifestavam nas práticas pedagógicas do contexto estudado.

Nas situações em que havia carência desses elementos, não encontramos elementos impeditivos para o ensino desenvolvido nas classes em questão. Isto se deveu a, basicamente, três fatores. Primeiro, as características dos alunos com deficiência não requeriam atendimento especializado que demandasse um conhecimento específico além da formação profissional realizada. Um segundo fator foi que a insuficiência de formação ou informação era suprida com a iniciativa do professor em buscar conhecimento, muitas vezes com seus pares. Outro fator foi que a experiência profissional permitia que o professor construísse conhecimento para sua prática pedagógica.

As intervenções pedagógicas do professor de modo geral não exigiram conhecimentos especializados como o produzido pela área de Educação Física Adaptada. Esse conhecimento especializado, ainda que significativo para a formação de professores, não foi pré-requisito para a intervenção do professor em suas respectivas classes.

Uma discussão que merece atenção é o entendimento e prática desenvolvida pelos professores em relação à Educação Física e a Educação Física Adaptada. O que

nos leva a analisar a fronteira entre a necessidade de adaptação ou não na Educação Física escolar. Fronteira essa que pode demarcar processos inclusivos e segregadores. O contexto da prática pedagógica encontrada indicou, de modo geral, que não havia necessidade de adaptação, além do que comumente faria o professor em qualquer circunstância.

Certamente na classe na qual se encontrava um aluno com deficiência física e comprometimento nos movimentos de locomoção e estabilidade, o conhecimento da Educação Física Adaptada poderia se tornar fundamental para as ações do professor.

Da mesma forma, problematizada no início do trabalho, uma questão que se coloca é o limite que se impõe para a deficiência da pessoa constituir uma incapacidade para a Educação Física e vice-versa.

As aulas desenvolvidas nas classes estudadas, com a exceção dessa situação de um aluno com deficiência física que por vezes tinha um atendimento segregado, eram desenvolvidas em contexto inclusivo. Autores estudados têm discutido o que se considera inclusão do aluno com deficiência, problematizando que, por vezes, essa inclusão fica reduzida à matrícula do aluno na escola ou à simples inclusão física dele à aula.

No contexto investigado, os alunos com deficiência estavam inseridos na aula, e as circunstâncias de não participações decorriam não necessariamente da deficiência, e sim da caracterização da aula, onde a possível não participação era uma possibilidade comum a todos.

A limitação relativa à falta de orientações recebidas pelo professor, bem como a dinâmica de elaboração de seu planejamento, indicava que sua prática pedagógica não integrava um projeto escolar organizado e desenvolvido de modo coletivo. Isso inclusive ficou marcado ao identificarmos que, na maioria das escolas, o professor não tinha maiores informações sobre seu aluno com deficiência, o que poderia ser um conhecimento necessário ao seu trabalho.

Conforme as investigações realizadas, as informações indicaram que os professores de Educação Física pesquisados procuravam desenvolver práticas pedagógicas denominadas inclusivas, de modo que os alunos com deficiência pudessem ter acesso ao conhecimento e prática do componente curricular Educação Física.

No cenário encontrado, mesmo com crescimento nas manifestações educacionais e ações para a inclusão escolar na escola comum, o número de alunos matriculados, nas classes estudadas em nossa análise, não foi expressivo.

Além de reconhecimento de limites nas informações e orientações para atuar com os alunos com deficiência, os professores consideravam problemático o processo de inclusão escolar, considerando os encaminhamentos dos órgãos oficiais, e estrutura escolar. Em relação a suas falas, três professores manifestaram suas posições críticas e reflexivas sobre a educação escolar; entretanto, essa manifestação no âmbito de intervenção pedagógica foi demonstrada por apenas um deles. Encontramos assim contradição entre o discurso educacional e decorrente prática pedagógica.

Mesmo reconhecendo elementos problemáticos, os professores consideravam o processo de inclusão escolar importante em nível de escola e das aulas de Educação Física.

Outra contradição aparente foi que os mesmos professores, que anunciaram limitações em seus conhecimentos para dar aulas para classes comuns com alunos com deficiência, desenvolveram intervenções pedagógicas em que tais limitações não estavam presentes.

Os conceitos manifestos e a prática desenvolvida pelos professores em relação à participação do aluno com deficiência na classe comum não expressavam atitudes seletivas e excludentes, entre as quais aquelas associadas ao rendimento nas aulas, nas quais os preconceitos relativos à pessoa com deficiência podem estar presentes.

Atitudes favoráveis foram encontradas para que todos os alunos pudessem ter acesso à Educação Física na escola, e nessa perspectiva desenvolviam uma prática de Educação Física escolar em que a pessoa com deficiência pudesse, como os demais alunos, ter acesso ao conhecimento e sua apropriação.

Em relação a nossa tese inicial, o estudo, considerando os professores de Educação Física investigados, constatou que a prática pedagógica desses no contexto de inclusão escolar do aluno com deficiência na classe comum carecia parcialmente de formação profissional e condições institucionais. Pode-se concluir que sua realização era resultado decorrente mais do envolvimento pessoal do que um projeto coletivo da escola.

O que denominamos de prática bem-sucedida de inclusão escolar estava presente no contexto investigado conforme nossas informações preliminares. Mas, entendida como ação da escola, desenvolvida em conjunto, tal processo não abrangia o professor de Educação Física. Ainda que as práticas do professor pudessem ser bem-sucedidas, elas estavam isoladas de um projeto escolar inclusivo, no qual coletivamente as ações pudessem ser organizadas e desenvolvidas.

Como foi problematizado no início do trabalho, o limite que se impõe para a deficiência da pessoa constituir uma incapacidade para a área da Educação Física e vice-versa é uma questão fundamental para a prática pedagógica do professor. Entendemos nesse estudo que essa indagação não tem uma resposta cabal. Tal resposta não pode ser encontrada unicamente na pessoa com deficiência, do mesmo modo que não será encontrada exclusivamente na Educação Física da escola. Consideramos que a busca para que todas as pessoas tenham acesso à Educação Física na escola pode ser um caminho para que a incapacidade deixe de ser uma restrição à pessoa com deficiência.

As práticas pedagógicas dos professores de Educação Física na escola são reveladoras das múltiplas possibilidades de relações educacionais que podem ser constituídas no ambiente escolar. Existe uma construção de saber feita pelos professores, a partir de situações por eles vivenciadas, que os leva a produzir representações e práticas superadoras.

As práticas pedagógicas do professor de Educação Física nas classes investigadas indicaram que as condições institucionais não possibilitam, ou possibilitam com limitação, a construção de um projeto escolar em que a pessoa com deficiência seja incluída na escola comum. Certamente, o limite e a possibilidade dessa inclusão escolar devem ter sua discussão continuada.

Dos professores investigados, três reconheceram limitações de formação profissional e institucionais, e um demonstrou em sua fala e prática pedagógica mais segurança no trabalho docente. Sem exceção encontraram-se práticas, isoladas ou não, no interior da escola, a favor dos alunos com deficiência.

O movimento humano, objeto de estudo e tematização da Educação Física, é o mesmo dentro da diversidade humana. Quer seja necessária mudança de regras, conteúdos ou dos formatos de recursos materiais, o projeto de intervenção deverá sempre ser voltado para atender a diversidade do ser humano.

Entendemos que o trabalho do professor de Educação Física deve ser no sentido de produzir práticas de intervenção educacional, de forma a construir um conjunto de saberes para também orientar a educação formal da pessoa com deficiência na escola. Saberes estes que não visem, pela verdade absoluta, a normalizar o sentido da vida, mas sim a apropriação do conhecimento que gere uma prática pedagógica que não exclua a heterogeneidade e a multiplicidade, possibilitando assim a expressão da pessoa com deficiência em sua diferença e em sua singularidade.

Nessa diversidade, encontramos pessoas que demandam atendimento diferenciado, em função de suas particularidades e deficiência, e se vislumbramos que o professor da área de Educação Física pode intervir de maneira segregada, adaptada ou inclusiva, entendemos que essa intervenção deva ser de modo responsável, correspondendo às possibilidades e potencialidades dos sujeitos.

Nossos estudos têm nos levado a constatar uma tentativa de ruptura de preconceitos e esforço no sentido de produzir uma prática pedagógica inclusiva por parte dos professores de Educação Física no âmbito escolar.

Consideramos que, mesmo com limitações relativas às deficiências de ordem física, intelectual ou sensorial, a pessoa com deficiência pode e deve ter acesso à prática da Educação Física nos contextos escolares. Vislumbramos que essa prática deve corresponder às necessidades dos sujeitos, reconhecendo e delimitando seus objetivos e possibilidades educacionais.

O cenário construído indicou que mesmo com a ausência de conhecimento acadêmico e carência de orientações escolares em algumas situações, todos os professores investigados desenvolviam o ensino da Educação Física para alunos com deficiência em suas classes.

Ainda que com contradições, no contexto estudado encontramos práticas pedagógicas nas quais a inclusão escolar do aluno com deficiência foi considerada de modo consequente. Nesse processo, a experiência profissional tinha presença significativa. Mesmo que pudesse haver limitações quanto à formação profissional, esses professores demonstraram responsabilidade e preocupação quanto a sua intervenção pedagógica, considerando a inclusão escolar do aluno com deficiência.

Encontramos manifestações de dificuldades e limitações, porém elas não constituíam impedimentos para o trabalho escolar realizado por esses professores. A

prática pedagógica desenvolvida por eles era resultado do envolvimento pessoal de cada um em seu contexto.

Na escola a prática pedagógica dos professores tem seus princípios delineados historicamente e sofre determinações sociais. Ainda que constatado uma prática pedagógica em que os alunos com deficiência faziam aulas nas classes comuns, os mesmos não estavam isentos das situações sociais conflituosas do ambiente escolar e das aulas de Educação Física, comuns a todos os sujeitos.

No contexto educacional de escola pública, marcada pelas contradições sociais de um país com graves desigualdades econômicas e grande distanciamento de significativa parte da população do acesso aos bens sociais e culturais, não é difícil perceber que o professor se encontra cercado de inquietações, para as quais pode não possuir todas as respostas. Neste ínterim, mais do que desvelar conflitos, entendemos que nossa intervenção ao pesquisar deve ser também de socializar conhecimentos, estabelecendo com o professor um processo de interlocução e construção de conhecimento, de modo a enriquecer sua atuação profissional.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, João Serapião de; DUARTE, Édison. Educação inclusiva: um estudo na área da Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 2, maio/ago. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382005000200005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382005000200005&script=sci_arttext)>. Acesso em: 15 ago. 2009.
- ALMEIDA, José Júlio Gavião de et al. (Org.). **Goalball: invertendo o jogo da inclusão**. Campinas: Autores Associados, 2008. (Série Educação Física e Esportes).
- ALVES, Sérgio Roberto Jorge. **Os discursos da inclusão escolar no Brasil e no estado de Mato Grosso do Sul (1998-2008)**. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: UFMS, 2008.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O método nas ciências sociais. In: ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWADSZNJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Thomson, 1999. p. 105-203. Parte 2.
- ANACHE, Alexandra Ayach. **Educação e deficiência: estudo sobre a educação da pessoa com “deficiência” visual**. Campo Grande: CECITEC/UFMS, 1994.
- ANACHE, Alexandra Ayach. Estudo sobre o processo de institucionalização de alunos que apresentam deficiência mental severa. In: NERES, C. C.; PULCHÉRIO, S. S. L. **Educação especial em foco**. Campo Grande: Editora UNIDERP, 2006. p. 133-150.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Avanços no conhecimento etnográfico da escola. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Cotidiano escolar e práticas sócio-pedagógicas. **Em aberto**, Brasília, ano 11, n. 53, p 29-38, jan./mar. 1992.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. (Série Pesquisa, 13).
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 14. ed. Campinas: Papirus, 2008a. (Série Prática Pedagógica).
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008b. (Biblioteca da Educação, Série I, Escola, 11).

ARAÚJO, Paulo Ferreira de. **Desporto adaptado no Brasil**: origem, institucionalização e atualidade. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/INDESP, 1998.

ARAÚJO, Paulo Ferreira de; ALMEIDA, José Júlio Gavião de; SILVA, Rita de Fátima da. Educação física adaptada à educação física inclusiva: um processo em construção onde a diversidade pede passagem. In: CONGRESSO CIENTÍFICO LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 3., 2004, Piracicaba. **Anais...** Piracicaba: UNIMEP, 2004. p. 914-918.

ASSIS DE OLIVEIRA, Sávio. **Reinventando o esporte**: possibilidades da prática pedagógica. Campinas: Autores Associados, 2001.

BAPTISTA, Cláudio Roberto (Org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BERTO, Rosianny Campos; SILVA, Maria das Graças Carvalho. Inclusão escolar: um olhar sobre a prática pedagógica em Educação Física. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 14., 2005, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: CBCE, 2005. p. 3.099-3.108.

BETTI, Mauro. Educação física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.19, n.3, p.183-197, jul./set. 2005a.

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

BETTI, Mauro. Educação física. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Org.). **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: Editora. UNIJUÍ, 2005b. p. 144-150.

BETTI, Mauro. Por uma teoria da prática. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 73-127, dez. 1996.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BRACHT, Valter. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRACHT, Valter. Educação física: a busca da autonomia pedagógica. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 1, n. 1, p. 28-33, 1989.

BRACHT, Valter. Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da educação física como componente curricular. In: CAPARROZ, Francisco Eduardo (Org.). **Educação física escolar**: política e intervenção. Vitória: PROTEORIA, 2001. p. 67-79.

BRACHT, Valter; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Educação física escolar. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Org.). **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2005. p. 150-157.

BRATCH, Valter et al. **Pesquisa em ação:** educação física na escola. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2003. (Coleção Educação Física).

BRATCH, Valter. **Educação física & ciência:** cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1999. (Coleção Educação Física).

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Comissão Central de Currículos. **Parecer n. 215**, de 11 de março de 1987. Reestruturação dos cursos de graduação em Educação Física, sua nova caracterização, mínimos de conteúdo e duração. Brasília, 1987b.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução n. 03**, de 16 de junho de 1987. Fixa os conteúdos mínimos e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física. Brasília, 1987a.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução nº 69**, de 06 de novembro de 1969. Fixa os mínimos de conteúdo e duração do Curso de Graduação em Educação Física. Brasília, 1969a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer n. 17**, aprovado em 03 de julho de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2001b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 02** - CNE/CEB, de 14 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 3**, de 3 de agosto de 2005. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. 2005.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n. 10.793**, de 01 de dezembro de 2003. Altera redação do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2003.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n. 9.615**, de 24 de março de 1998. Institui normas gerais sobre desporto e dá outras providências. Brasília, 1998b.

BRASIL **Decreto n. 2.574**, de 29 de abril de 1998. Regulamenta a Lei nº 9.615, de 24 de março de 1998, que institui normas gerais sobre o desporto e dá outras providências. 1998a.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 1.044**, de 21 de outubro de 1969. Dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções que indica. Brasília, 1969b.

BRASIL. **Decreto n. 914**, de 6 de setembro de 1993. Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, 1993.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Escolarização**: conceituações. 2008a. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 11 ago. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais**: educação física. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. v. 7.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF. 1998c. (Área: Educação Física; Ciclos 3-4).

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Caderno texto do curso de capacitação de professores multiplicadores em educação física adaptada**. Brasília: MEC-Secretaria de Educação Especial. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006; 2008b. v. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de desenvolvimento profissional continuado**: parâmetros em ação: primeiros e segundos ciclos do ensino fundamental (1ª a 4ª séries). Brasília: MEC/SEF. 1999a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de desenvolvimento profissional continuado**: parâmetros em ação: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (5ª a 8ª séries). Brasília: MEC/SEF. 1999b. v. 2.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política de nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: ME/SEESP, 2008c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Médio. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio. Brasília: MEC/SEM. 1999c.

BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da Educação Especial? In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2006, Recife. **Anais...** Recife, 2006. p. 1-17. 1 CD-ROM.

CAMPOS, Luiz Antônio Silva. **Os caminhos e os descaminhos da educação física escolar**: refletindo sobre o pensamento teórico a partir da prática docente. 2004. 166 f. Tese (Doutorado em Educação Física)- Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2004.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. Discurso e prática pedagógica: elementos para refletir sobre a complexa teia que envolve a educação física na dinâmica escolar. In: CAPARROZ, Francisco Eduardo (Org.). **Educação física escolar**: política e intervenção. Vitória: PROTEORIA, 2001a. p. 193-214.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. **Entre a educação física na escola e a educação física da escola**: a educação física com componente curricular. Vitória: UFES, 1997.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. O esporte como conteúdo da educação física: uma “jogada desconcertante”. **Perspectivas em Educação Física Escolar**, Niterói, v. 2, n. 1, p. 31-47, 2001b. Suplemento.

CARMO, Apolônio Abadio do. Atividade motora adaptada e inclusão escolar: caminhos que não se cruzam. In: RODRIGUES, David (Org.). **Atividade motora adaptada**: a alegria do corpo. São Paulo: Artes Médicas, 2006 . p. 51-61.

CARMO, Apolônio Abadio do. **Deficiência física**: a sociedade brasileira cria, “recupera” e discrimina. Brasília: Secretaria dos Desportos, 1991.

CARMO, Apolônio Abadio do. Educação física e inclusão escolar: em busca da superação dos limites da adaptação. **Conexões**, Campinas, v. 1, n. 6, p. 69-85, 2001a.

CARMO, Apolônio Abadio do. Inclusão escolar e a educação física: que movimentos são estes? **Revista Integração**, Brasília, v. 14, p. 6-13, mar. 2002. (Edição especial: Educação Física Adaptada).

CARMO, Apolônio Abadio do. Inclusão escolar: roupa nova em corpo velho. **Revista Integração**, Brasília, v. 13, n. 23, p. 43-48, 2001b.

CARTA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Física e Desporto. **Educação Física e Desportos**, ano 11, n. 41, abr./jun. 1979. Disponível em: <<http://www.efmuzambinho.org.br/manifesto/carta68.htm>>. Acesso em: 15 ago. 2009.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CASTELLANI FILHO, Lino. **A educação física no sistema educacional brasileiro**: percurso, paradoxos e perspectivas. 185f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Campinas: UNICAMP, 1999.

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

CASTELLANI FILHO, Lino. **Política educacional e educação física**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2002. (Série Polêmicas do Nosso Tempo).

CHICON, José Francisco. Inclusão e exclusão no contexto da educação física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 13-38, jan./abr./2008.

CHICON, José Francisco. **Inclusão na educação física escolar**: construindo caminhos. 426f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. São Paulo: USP, 2005.

CHICON, José Francisco. **Jogo, mediação pedagógica e inclusão**: a práxis pedagógica. Vitória: EDUFES, 2004.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CIDADE, Ruth Eugênia Amarante; FREITAS, Patrícia Silvestre de. **Introdução à educação física e ao desporto para pessoas portadoras de deficiência**. Curitiba: Editora UFPR, 2002.

COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (Org.). **Educação física escolar frente à LDB e aos PCNs**: profissionais analisam renovações, modismos e interesses. Ijuí: Sedigraf, 1997.

COMITÊ PARAOLÍMPICO BRASILEIRO. **Notícias**. 2008. Disponível em: <<http://www.cpb.org.br>>. Acesso em: 7 set. 2008.

CORDEIRO, Celso Alberto da Cunha. **A educação inclusiva na perspectiva dos professores**: a ponta do iceberg. 151f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. São Paulo: USP, 2003.

CORRÊA, Nesdete Mesquita. **A construção do processo de municipalização da educação especial em Campo Grande no período de 1996 a 2004**. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: UFMS, 2006.

COSTA, Alberto Martins da; SOUSA, Sônia Bertoni. Educação física e esporte adaptado: história, avanços, retrocessos em relação aos princípios da integração/inclusão e perspectivas para o século XXI. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 27-42, maio 2004.

COSTA, Alberto Martins; BITTAR, Ari Fernando. Metodologia aplicada ao deficiente físico. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Caderno texto do curso de capacitação de professores multiplicadores em educação física adaptada**. Brasília: MEC/SEESP, 2002. p. 85-100.

COSTA, Luciane Cristina Arantes da; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. Prática pedagógica de professores de educação física no ensino fundamental: contribuição da formação inicial. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 9, n.1, p. 13-29, jan./abr. 2006.

CRUZ, Gilmar de Carvalho. **Classe especial e regular no contexto da educação física**: segregar ou integrar? Londrina: Editora UEL, 1997.

CRUZ, Gilmar de Carvalho. Prática reflexiva de professores de educação física ante o desafio da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 13., 2003, Caxambu. **Anais...** Caxambu: CBCE, 2003. 1 CD-ROM.

CRUZ, Gilmar de Carvalho. Segregação/integração do “deficiente” em aulas de educação física. **Revista da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, v. 3, n. 3, p. 5-9. ago. 1999.

DARIDO, Suraya Cristina. Apresentação e análise das principais abordagens da educação física escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 20, n. 1, p. 58-66, 1998.

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

DARIDO, Suraya Cristina. Os conteúdos da educação física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Revista Perspectivas em Educação Física Escolar**, Niterói, v. 2, n. 1, 2001. Suplemento.

DARIDO, Suraya Cristina. Parâmetros curriculares nacionais (PCNs). In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Org.). **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2005. p. 311-313.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade (Coord.). **Educação física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005a.

DARIDO, Suraya Cristina; SANCHES NETO, Luiz. O contexto da educação física na escola. In: DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade (Coord.). **Educação física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005b.

DUARTE, Edison. Inclusão e acessibilidade: contribuições da educação física adaptada. **Revista da Sobama**, v. 10, n. 1. p. 27-30, dez. 2005. Suplemento.

DUARTE, Edison; SANTOS, Tereza Paula dos. Adaptação e inclusão. In: DUARTE, Edison; LIMA, Sonia Maria Toyoshima. **Atividade física para pessoas com necessidades especiais**: experiências e intervenções pedagógicas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DUTRA, Rivanda dos Santos; SILVA Silvana de Souza Marques; ROCHA; Regina Celi da Silva. A educação inclusiva como projeto da escola: o lugar da Educação Física. **Revista Adapta Sobama**, ano 2, n. 1, p. 7-12, nov. 2006.

FALKENBACH, Atos Prinz; BATTISTELI, Gisele; MEDEIROS, Juliana; APELLANIZ, Amanda. A questão da integração e da inclusão nas aulas de educação física. **Revista Digital Efdeportes**, Buenos Aires, ano 11, n. 106, mar. 2007. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com>>. Acesso em: 20 mar. 2009.

FALKENBACH, Atos Prinz; DREXSLER, Greice; LAUXEN, Patrícia. Experimentos práticos de inclusão em educação física escolar: um estudo a partir das publicações da área. **Revista Digital Efdeportes**, Buenos Aires, ano 13, n. 121, jun. 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/>>. Acesso em: 15 ago. 2009.

FALKENBACH, Atos Prinz; DREXSLER, Greice; WERLE, Verônica. Didática da educação física e inclusão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 103-119, jan. 2007.

FALKENBACH, Atos Prinz; WERLE, Verônica; DREXSLER, Greice. A escola e a educação física diante da inclusão. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIA

DO ESPORTE, 15., 2007, Recife. **Anais...** Recife, 2007. Grupos de Trabalho Temáticos: Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais, n. 250, 9 p.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo. A educação física escolar numa perspectiva inclusiva: um estudo de caso. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 13., 2003, Caxambu. **Anais...** Caxambu: CBCE, 2003a. 1 CD-ROM.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo. O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 26., 2003, Poços de Caldas. **Anais...** Poços de Caldas: ANPED, 2003b. 1 CD-ROM.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; FERREIRA, Danielle Caputo. Abordagens teórico-metodológicas da educação física adaptada. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO MOTORA, 1, Foz do Iguaçu, 1998. **Anais...** Foz do Iguaçu: UNICAMP, 1998. p. 272-277.

FLORENCE, Rachel Barbosa Poltronieri. **A educação física na rede pública do município de São João da Boa Vista-SP e o portador de necessidades especiais: do direito ao alcance.** 95f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade de Campinas. Campinas: UNICAMP, 2002.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. 2. ed. **Análise de conteúdo.** Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

FREITAS, Patrícia; MARTINS, Luciana. Educação física adaptada: uma análise da produção brasileira. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 14., 2005, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: CBCE, 2005. p. 3.020-3.030. 1 CD-ROM.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira.** São Paulo: Edições Loyola, 1992.

GIMENEZ, Roberto. A inclusão de indivíduos portadores de necessidades especiais nas aulas regulares de educação física: repensando sobre a prática. **Revista Digital Efdeportes**, Buenos Aires, ano 11, n. 98, jul. 2006. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com>>. Acesso em: 15 ago. 2009.

GLAT, Rosana (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléia Mascarenhas. Da segregação à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira. **Revista Inclusão**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. O papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 29, p. 3-8, 2004.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GÓES, Maria Cecília

- Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. Trad. Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.
- GORGATTI, Márcia Greguol. **Atitudes dos professores de educação física do ensino regular com relação a alunos portadores de deficiência**. 173 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2005.
- GORGATTI, Márcia Greguol; PENTEADO, Sandra H. N. W.; PINGE, Marcelo D.; ROSE JÚNIOR, Dante de. Atitudes dos professores de educação física do ensino regular com relação a alunos portadores de deficiência. **Revista Brasileira de Ciência & Movimento**, Brasília, v. 12, n. 2, p. 63-65, jun. 2004.
- GORGATTI, Márcia Greguol; ROSE JÚNIOR, Dante de. Percepções dos professores quanto à inclusão de alunos com deficiência em aulas de Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 119-140, abr./jun. 2009.
- GRANEMANN, Jucélia Linhares. **Educação inclusiva**: análise de trajetórias e práticas pedagógicas. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande: UCDB, 2004.
- GRIFI Giampiero. **História da educação física e do esporte**. Trad. Ana Maria Bianchi. Porto Alegre: D. C. Luzzatto Editores, 1989.
- JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004a.
- JANNUZZI, Gilberta de Martino. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004b.
- JESUS, Denise Meyrelles de et al. (Org.) **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- KASSAR, Mônica Magalhães; OLIVEIRA, Fabiana Maria das G. S. de; CORRÊA, Nesdete Mesquita. Construção da educação inclusiva: a situação de Campo Grande-MS. In: PRIETO, Rosângela Gavioli. Políticas de inclusão escolar no Brasil: descrição e análise de sua implementação em municípios das diferentes regiões. **Anais da Reunião Anual ANPEd**, 27. Caxambu, 2004. p. 60-80.
- KUNZ, Elenor. Cultura de movimento. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime, FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Org.). **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: Editora. Unijuí, 2005. p. 111-113.
- KUNZ, Elenor. **Educação física**: ensino e mudança. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1991.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1994.

LANCILLOTTI, Samira Saad Pulchério. **Deficiência e trabalho**: redimensionando o singular no contexto universal. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: UFMS, 2000.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004.

LIMA, Sonia Maria Toyoshima. **Educação física adaptada**: proposta de ação metodológica para formação universitária. 201f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física. Campinas: UNICAMP, 2005.

LIMA, Sonia Maria Toyoshima; DUARTE, Edison. **Educação física e a escola inclusiva**. Disponível em: <<http://www.sobama.org.br>>. Acesso em: 20 jun. 2007.

LUCENA, Ricardo de Figueiredo. Notas para uma compreensão sobre a relação entre o esporte e educação física na escola. **Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 3, p. 155-165, set./dez. 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (Temas Básicos de Educação e Ensino).

MALDONADO, Daniel Teixeria; LIMONGELLI, Ana Martha de Almeida. Prática pedagógica dos professores de educação física escolar; séries iniciais do ensino fundamental de escolas particulares. **Pulsar**, Jundiaí, v. 1, n. 1, p. 20-32, 2009.

MANDARINO, Cláudio Marques; CAMARGO NETO, Francisco. O papel da educação física adaptada na perspectiva da integração educacional. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 21, n. 1, p. 990-994, set. 1999.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Caminhos pedagógicos da inclusão**. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br>>. Acesso em: 1. fev. 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Inclusão escolar**. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Uma escola para todos e com todos: o mote da inclusão. **Revista Humanidades**, São João da Boa Vista, v. 3, n. 6, p. 189-200, 2004.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos et al. (Org.). **Inclusão**: compartilhando saberes. Petrópolis: Vozes, 2006.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos et al. **Educação e inclusão social**: de pessoas com necessidades especiais. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

MATO GROSSO DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 7.828/2005-CEE/MS**, de 30 de maio de 2005. Dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema estadual de ensino. Homologada em 22 de junho de 2005 e publicada no Diário Oficial de 23 de junho de 2005. Campo Grande, MS, 2005a.

MATO GROSSO DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Indicação nº 044/2005-CEE/MS**. Dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, no sistema estadual de ensino. Aprovada em sessão plenária extraordinária de 30 de maio de 2005. (Conselheira Eliza Emília Cesco). Campo Grande, MS, 2005b.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto nº 12.170**, de 23 de outubro de 2006. Cria os Núcleos de Educação Especial - NUESP. Campo Grande, MS, 2006.

MATO GROSSO DO SUL. **Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino-MS**: Ensino Fundamental: Educação Física. Campo Grande: Secretaria de Estado de Educação, 2008a.

MATO GROSSO DO SUL. **Regulamento geral do I Jogo Escolar da Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul - JOERE/JOMIRE**. Campo Grande: Secretaria de Estado de Educação, 2007.

MATO GROSSO DO SUL. **Regulamento Geral do II Jogo Escolar da Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul - JOERE/JOMIRE**. Campo Grande: Secretaria de Estado de Educação, 2008b.

MAUERBERG-DECASTRO, Eliane. **Atividade física adaptada**. Ribeirão Preto: Tecmedd, 2005.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Inclusão e integração ou chaves da vida humana. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., 1998, Foz do Iguaçu. **Anais...** Foz do Iguaçu: 1998. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br>>. Acesso em: 1. fev. 2008.

MOLINA NETO, Vicente. A prática dos professores de educação física das escolas públicas de Porto Alegre. **Movimento**, Porto Alegre, ano 5, n. 9, p. 31-46, 1998/2.

MOLINA NETO, Vicente. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da educação física. In: TRIVIÑOS, Augusto N. S.; MOLINA NETO, Vicente (Org.). **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS/Sulina, 1999.

MORAES, Ana Cláudia Fernandes. **Contribuições da disciplina de educação física para a educação inclusiva de alunos com deficiência**: o ponto de vista dos professores. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de São Paulo, Marília, 2004.

MOURA, Maria Lucia Seidf de; FERREIRA, Maria Cristina. **Projetos de pesquisa**: elaboração, redação e apresentação. Rio de Janeiro: EDUERJ. 2005.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação física: desenvolvendo competências**. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2006.

NEIRA, Marcos Garcia. **Repensando a prática pedagógica**. São Paulo: Editora Mackenzie, 2005.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas**. São Paulo: Phorte, 2006.

NERES, Celi Corrêa. **Educação profissional do portador de necessidades especiais, para quê!:** o caso de Campo Grande - Mato Grosso do Sul. 199f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande: UFMS, 1999.

NETO, Carlos. Desenvolvimento da motricidade e as “culturas de infância”. In: MOREIRA, Wagner Wey; SIMÕES, Regina (Org.). **Educação física: intervenção e conhecimento científico**. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2004.

OLIVEIRA, Cristina Borges de. Concepção e veiculação sobre a criança deficiente no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 71-84, maio 2004.

OLIVEIRA, João Danilo B. de; SANTOS, Admilson. As práticas corporais, a educação física e as pessoas com deficiência: mapeando o núcleo central da representação social. **Diálogos Possíveis**, ano 3, n. 1, p. 169-183, jan./jun. 2004.

OSÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento. Estranho medo da inclusão. **Educação**, v. 32, n. 2. 2007. Disponível em: <<http://ufsm.br/revce/revce/2007/02/a2.htm>> Acesso em: 25 jun. 2008.

OSORIO, Antônio Carlos do Nascimento; GUIMARÃES, Mariuza Aparecida Camillo. Desafios históricos de superação: normalização na prática pedagógica e constituição do conceito de inclusão nas escolas comuns da educação básica. **Inclusão**, Brasília, v. 4, p. 36-41, 2007.

PALHARES, Marina Silveira; MARINS, Simone. **Escola inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

PALLA, Ana Cláudia. **Atitudes de professores e estudantes de educação física em relação a proposta do ensino inclusivo**. 89f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de São Paulo. Rio Claro: UNESP, 2001.

PICH, Santiago. Cultura corporal de movimento. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Org.). **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: Editora Unijuí, 2005. p. 108-111.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

**REVISTA DA SOBAMA** Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada. Temas diversos. Rio Claro, SP, 2001-2007. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/sobama/sobamaorg/inicio.htm>. Acesso em: 6 jul. 2008.

RIBEIRO, Kelly Cristina Antunes; MARTINELLI, Telma Adriano Pacífico. Educação inclusiva e a atuação docente: apontamentos para a educação física escola. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 14., 2005, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: CBCE, 2005. p. 3.056-3.065. 1 CD-ROM.

RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006a.

RODRIGUES, David. **A educação física perante a educação inclusiva**: reflexões conceituais e metodológicas. SOBAMA. Disponível em: <http://www.sobama.org.br>. Acesso em: 20 out. 2005.

RODRIGUES, David. A educação motora e as necessidades educativas especiais. In: KREBS, Ruy Jornada; COPETTI, Fernando; BELTRAME, Thaís S. (Org.). **Perspectivas para o desenvolvimento infantil**. Santa Maria: SIEC, 1999. p. 67-79.

RODRIGUES, David. As dimensões de adaptação de atividades motoras. In: RODRIGUES, David (Org.). **Atividade motora adaptada**: a alegria do corpo. São Paulo: Artes Médicas, 2006b. p. 39-47.

RODRIGUES, David. As promessas e as realidades da inclusão de alunos com necessidades especiais nas aulas de Educação Física. In: RODRIGUES, David (Org.). **Atividade motora adaptada**: a alegria do corpo. São Paulo: Artes Médicas, 2006c. p. 63-69.

RODRIGUES, Graciele Massoli; TAVARES, Maria da Consolação G.C.F. Individualização: uma reflexão sobre a educação física para portadores de necessidades educativas especiais. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO MOTORA, 1., 1998, Foz do Iguaçu. **Anais...** Foz do Iguaçu: UNICAMP, 1998. p. 278-284.

ROSA, Maria Virgínia de F. P. do C.; ARNOLDI, Marlene Aparecida G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa**: mecanismos para validação de resultados. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ROSADAS, Sidney de Carvalho; PREDINELLI, Verena Junghänel. Metodologia aplicada ao deficiente mental. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Caderno texto do curso de capacitação de professores multiplicadores em educação física adaptada**. Brasília: MEC/SEESP, 2002. p. 101-122.

SACRISTÁN, Gimeno J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999a.

SACRISTÁN, Gimeno J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed. 1999b.

SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (Org.) **Inclusão em educação: culturas políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 13. ed. São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados, 1987.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

SEABRA JÚNIOR, Luiz. **Inclusão, necessidades especiais e educação física: considerações sobre a ação pedagógica no ambiente escolar**. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas: UNICAMP, 2006.

SEABRA JÚNIOR, Luiz; ARAÚJO, Paulo Ferreira de. Inclusão e educação física escolar: reflexões acerca do discurso e da realidade. **Movimento & Percepção**, v. 1, n. 2, p. 78-88, jan.-jun.2003.

SILVA, Ana Patrícia da. **O princípio de inclusão em educação física escolar: um estudo exploratório no município de São João Del Rei**. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004a.

SILVA, Ana Patrícia da. O professor de educação física como agente do processo inclusivo. In: SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (Org.) **Inclusão em educação: culturas políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Régis Henrique dos Reis; SOUSA, Sônia Bertoni; VIDAL Maria Helena Candelori. Dilemas e perspectivas da educação física, diante do paradigma da inclusão. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 11, n. 2, p. 125-135, 2008.

SILVA, Rita de Fátima da. **A ação do professor de ensino superior na educação física adaptada: construção mediada pelos aspectos dos contextos históricos, políticos e sociais**. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)- Universidade Estadual de Campinas. Campinas: UNICAMP, 2004b.

SILVA, Rita de Fátima da; SEABRA JÚNIOR, Luiz; ARAÚJO, Paulo Ferreira de. **Educação física adaptada no Brasil: da história à inclusão educacional**. São Paulo: Phorte, 2008.

SILVA, Rita Fátima; ARAÚJO, Paulo Ferreira de. Educação Física adaptada e o percurso para sua alocação enquanto disciplina na formação superior. **Conexões**. v. 3. n. 2, p. 123-142. 2005.

SILVA, Rossana Valéria de Souza e. Produção científica dos periódicos brasileiros em Educação e Educação Física relacionado à pessoa portadora de deficiência. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2., 1999, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: CBCE, 1999. p. 1.046-1.049. 1 CD-ROM.

SILVA, Silvana Maria Moura. A importância da estimulação precoce na população com necessidades especiais para a inclusão na escola. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA, 9., 2002, São Luís. **Anais...** São Luís: Secretaria Nacional de Esporte/MET, 2002. p. 230-235.

SOARES, Carmem Lúcia et al. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1993. (Coleção Magistério 2º grau - Série Formação do Professor).

SOARES, Carmem Lúcia; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; ESCOBAR, Micheli Ortega. A educação física escolar na perspectiva do século XXI. In: GEBARA, Ademir et al.; MOREIRA, Wagner Wey (Org.) **Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papirus, 1992.

SOARES, Franciane Rossetto; BRACHT, Valter. A educação física nas práticas e nos discursos “inclusivos”: um paradoxo chamado inclusão escolar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 14., 2005, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: CBCE, 2005. p. 2.940-2.951.

SOLER, Reinaldo. **Educação física inclusiva: em busca de uma escola plural**. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

SOUSA, Sônia Bertoni; SILVA, Rossana Valéria de Sousa. Inclusão escolar e a pessoa com deficiência nas aulas de educação física das redes municipal e estadual de Uberlândia/MG. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 28., 2005, Caxambu. **Anais...** Caxambu, MG, 2005. 18 p.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio O saber e fazer pedagógicos da educação física na cultura escolar: o que é um componente curricular? In: CAPARROZ, Francisco Eduardo (Org.). **Educação física escolar: política e intervenção**. Vitória: PROTEORIA, 2001. p. 81-92.

SOUZA, Jonaci Pereira de. **A Educação Física no contexto inclusivo: análise do curso de capacitação de professores multiplicadores em Educação Física adaptada**. 244f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande: UCDB, 2005.

STOBÄUS, Claus Dieter. Crianças com necessidades educativas especiais: uma visão ampla e aportes educacionais. In: KREBS, Ruy Jornada et al. (Org.). **Os processos desenvolvimentais na infância**. Belém: GTR Gráfica e Editora /SIEC, 2003. p. 13-28.

TESSARO, Nilza Sanches. **Inclusão escolar: concepções de professores e alunos da Educação Regular e Especial**. 230f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas: PUC, 2004.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. As interfaces da pesquisa etnográfica na educação. **Linhas**, Florianópolis, v. 5, n. 1, p. 107-122, jun. 2004. Revista do Programa de Mestrado em Educação e Cultura.

TOLOCKA, Rute Estanislava; DE MARCO, Ademir. Inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais na educação física escolar. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO MOTORA, 1., 1998, Foz do Iguaçu. **Anais...** Foz do Iguaçu: UNICAMP, 1998. p. 265-271.

TREMEA, Viviam Santin; BELTRAME, Thais Silva. A criança com síndrome de Down e sua inclusão nas aulas de educação física: um estudo de caso. In: FREITAS, Soraia Napoleão; RODRIGUES, David; KREBS, Ruy (Org.). **Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais**. Santa Maria: Editora UFSM, 2005. p. 135-160.

TREMEA, Viviam Santin; BELTRAME, Thais, Silva. O processo de inclusão de crianças com necessidades especiais. In: KREBS, Ruy Jornada et al. (Org). **Os processos desenvolvimentais na infância**. Belém: GTR Gráfica e Editora/SIE, 2003. p. 117-127.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO-Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Conferência Mundial De Educação Especial. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre as necessidades educativas especiais**. Salamanca, 1994.

VAGO, Tarcísio Mauro. Intervenção e conhecimento na escola: por uma cultura escolar de educação física. In: GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Educação física/ciências do esporte: intervenção e conhecimento**. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999. p. 17-36.

VIANNA, Heraldo Marelin. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

VIÉGAS, Lygia de Sousa. Reflexões sobre a pesquisa etnográfica em psicologia e educação. **Diálogos Possíveis**, Salvador, ano 6, n.1, p. 101-123, jan./jun. 2007. Revista da Faculdade Social da Bahia

WERNER, Tânia. Tendências da formação para a educação física adaptada: abordagem icônica ou da singularidade. In: COSTA, Vera Lúcia de Menezes (Org.). **Formação profissional universitária em educação física**. Rio de Janeiro: Editora Central da UGF, 1997. p. 287-315.

ZERAIK, Flavia Geni. **A avaliação nas práticas pedagógicas inclusivas: visão de professores**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

## **APÊNDICE**

**APÊNDICE A - Modelo do roteiro da entrevista.****ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (ROTEIRO)**

Local: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_ Horário: \_\_\_\_\_

**I - Identificação do professor (Idade \_\_\_\_\_ sexo \_\_\_\_\_)****II - Formação profissional/atuação:**

- 1) Qual o curso de graduação que realizou? Fez alguma pós-graduação? Qual?
- 2) Há quanto tempo se graduou? E pós-graduou?
- 3) Possui conhecimentos sobre Educação Física Adaptada e/ou Educação Especial?  
- Caso possua, onde obteve esses conhecimentos?
- 4) Há quanto tempo atua na área de Educação Física Escolar?  
- Com alunos com deficiência?

**III - Caracterização da(s) turma(s) de Educação Física na escola (classes comuns com alunos com deficiência):**

1) Série: \_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_ Turno \_\_\_\_\_

Características:

- a) Deficiência física
  - b) Deficiência intelectual
  - c) Deficiência sensorial (auditiva, visual)
- 2) Você recebeu alguma orientação para dar aulas para estes alunos?  
- Recebeu algum diagnóstico dos alunos?

**IV - Sobre a prática pedagógica (Estas questões referem-se às classes comuns de Educação Física nas quais se encontram matriculados alunos com deficiência).**

- 1) Como você elabora o planejamento de ensino de Educação Física dessas turmas?

- 2) Como você organiza (e realiza) o ensino de Educação Física para essas turmas?
- 3) Como você avalia a aprendizagem da Educação Física desses alunos?
- 4) Qual a sua opinião sobre a participação dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física?
- 5) Você possui alguma dificuldade ao ministrar aulas de Educação Física, envolvendo alunos com deficiência?
- 5.1) Se a resposta anterior foi afirmativa, quais são as dificuldades?
- O que faz diante disto, procura superá-las? Como?

#### **V - Sobre o conteúdo esportivo**

- 1) A Secretaria de Estado de Educação (MS) tem fomentado a prática esportiva na perspectiva de uma educação integral, permanente e inclusiva, promovendo a realização de Jogos Escolares (em 2007 e 2008). Qual a sua opinião sobre a participação dos alunos com deficiência nesses jogos?
- 2) Houve participação desta escola?
- 3) As orientações curriculares preveem o esporte como conteúdo curricular da Educação Física. Qual sua opinião sobre o ensino do esporte para os alunos com deficiência?

#### **VI - Sobre a inclusão escolar**

- 1) Você tem conhecimento das discussões sobre a inclusão escolar do aluno com deficiência? Por qual meio?
- 2) Qual sua opinião sobre isto?