

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

OSNI OLIVEIRA NOBERTO DA SILVA

OS DESAFIOS DA INCLUSÃO NAS AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO PÚBLICO REGULAR:
MAPEANDO A REALIDADE DE FEIRA DE SANTANA

VIRTUTE SPIRITUS

1808

SALVADOR – BA, 2012

OSNI OLIVEIRA NOBERTO DA SILVA

OS DESAFIOS DA INCLUSÃO NAS AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO PÚBLICO REGULAR:
MAPEANDO A REALIDADE DE FEIRA DE SANTANA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação e Diversidade

Orientador: Prof^o Dr. Miguel Angel Garcia Bordas.

SALVADOR – BA, 2012

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Silva, Osni Oliveira Noberto da.

Os desafios da inclusão nas aulas de educação física do ensino público regular : mapeando a realidade de Feira de Santana / Osni Oliveira Noberto da Silva. – 2012. 141 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Miguel Angel Garcia Bordas.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2012.

1. Educação física para deficientes – Feira de Santana (BA). 2. Inclusão escolar. I. Bordas, Miguel Angel Garcia. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 796.087 – 22. ed.

OSNI OLIVEIRA NOBERTO DA SILVA

OS DESAFIOS DA INCLUSÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA
DO ENSINO PÚBLICO REGULAR: MAPEANDO A REALIDADE DE
FEIRA DE SANTANA

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação na Universidade Federal da Bahia, pela seguinte banca examinadora:

Prof^o Dr. Miguel Angel Garcia Bordas (Orientador)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Prof^a Dra. Susana Couto Pimentel
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

Prof^o Dr. Admilson Santos
Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

Prof^o Dr. João Danilo Batista de Oliveira
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

Salvador, 13 de Julho de 2012

Dedico este trabalho a minha mãe
por todos os esforços e as batalhas
vencidas para que chegássemos a
este momento.

AGRADECIMENTOS

A toda minha família, base da minha vida, em especial a minha mãe Jandira pelo amor incondicional e meu irmão Lineker.

A minha namorada e companheira Paula, pela compreensão e paciência nos momentos mais complicados.

Ao meu orientador Miguel Bordas, pela orientação oficial e os importantes ensinamentos extra-oficiais.

Ao professor Admilson Santos (AD) por todas as oportunidades e contribuições em minha vida acadêmica.

Aos professores João Danilo e Susana Couto, componentes da banca juntamente com AD, pelas contribuições neste trabalho.

A todos os professores e integrantes do GEINE pelos grandes momentos de aprendizado e troca de experiências tanto acadêmicas quanto de vida.

Aos meus docentes das disciplinas do Mestrado, Roberto Sidnei, Maria Cecília, Teresinha Fróes, Maria Couto e Cristina D'Avila.

Ao Cnpq pelo apoio na concessão da bolsa de mestrado.

Aos funcionários do PPGE da Faced pelo valoroso trabalho e pela paciência com nós estudantes.

Aos professores que participaram da pesquisa.

E a todos que por falta de espaço ou memória de quem vos escreve não foram citados.

MUITO OBRIGADO!

Os educadores precisam compreender que ajudar as pessoas a se tornarem pessoas é muito mais importante do que ajudá-las a tornarem-se matemáticos, políglotas ou coisa que o valha.

Carl Rogers

RESUMO

A presente dissertação teve como objetivo investigar as concepções dos professores de Educação Física, da rede estadual, no que diz respeito aos significados, práticas e dificuldades, acerca da inclusão de alunos com deficiência em classes regulares. Para isto foi necessário mapear a realidade das escolas estaduais de Feira de Santana a respeito da inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. O estudo teve uma abordagem qualitativa, utilizando um questionário e uma entrevista semi-estruturada feita aos professores de Educação física, da rede estadual de ensino, que possuem classe(s) com aluno(s) com deficiência. Para captar as concepções dos professores, foi utilizado como referencial teórico-metodológico balizador desta pesquisa a Teoria das representações sociais. O que concluímos é que a realidade encontrada em Feira de Santana nos mostra que de um universo de 83 escolas estaduais apenas 35 tinham alunos com deficiência matriculados no ano de 2011, totalizando 195 discentes. Deste número, apenas 16 tinham aulas com professor formado em Educação Física, totalizando 7 docentes, concentrados em apenas 5 escolas. Pôde ser observada, nas representações dos professores, uma concepção de inclusão ideologicamente voltada para o princípio da Normalização. A importância da Educação Física foi limitada a auto-estima e a socialização do aluno com deficiência para os demais, sendo que os conteúdos próprios da área serviriam como metodologia para conseguir os dois objetivos citados. Através dos exemplos de momentos de aulas, observados nos discursos, foi possível evidenciar o uso das adaptações curriculares demonstradas nas alterações metodológicas que os professores utilizavam nas turmas que tinham alunos com deficiência matriculados. Por isso deduzimos que embora a concepção de inclusão presente nas representações dos professores não está de acordo com a idéia de inclusão da Declaração de Salamanca, paradoxalmente percebemos nos exemplos de suas práticas atitudes consideradas próximas ao paradigma da inclusão. Na categoria das dificuldades, as representações dos professores evidenciaram que os entraves mais fortes no caminho de uma educação inclusiva são a má formação dos professores, culminando em dificuldades na prática pedagógica, e a estrutura física.

Palavras-chave: Inclusão; Educação Física; Deficiência.

ABSTRACT

This dissertation aimed to investigate the concepts of physical education teachers, the state system, with regard to the meanings, practices and difficulties, on the inclusion of students with deficiency in regular classes. For this it was necessary to map the reality of state schools in Feira de Santana about the inclusion of students with deficiency in physical education classes. The study was a qualitative approach, using a questionnaire and a semi-structured interview made to physical education teachers, the state schools that have class (es) with the student (s) with deficiency. To capture the views of teachers, was used as a theoretical and methodological yardstick of this research the theory of social representations. What we concluded is that the reality found in Feira de Santana shows us a universe of 83 state schools only had 35 students with deficiency enrolled in the year 2011, totaling 195 students. Of this number, only 16 had classes with teachers trained in Physical Education, totaling seven teachers, concentrated in just five schools. It might be observed in the representations of teachers, a conception of inclusion ideologically oriented principle of normalization. The importance of physical education was limited to self-esteem and socialization of students with disabilities for the rest, and the content within the field would serve as a methodology to achieve these two objectives. Through the examples of moments of lessons observed in the speeches, it was possible to observe the use of curricular adaptations demonstrated in methodological changes that teachers used in classes that had students with deficiency enrolled. Therefore we conclude that although the concept of inclusion present in the representations of teachers do not agree with the idea of inclusion of the Salamanca Statement, paradoxically we see examples of their practices in attitudes considered close to the paradigm of inclusion. In the category of difficulties, the teachers' representations showed that the strongest obstacles in the way of inclusive education is a poor teacher training, culminating in difficulties in teaching practice, and physical structure.

Keywords: Inclusion; physical education; deficiency.

LISTAS

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Documento de solicitação a DIREC/02.....	135
APÊNDICE B – Carta de apresentação as escolas.....	136
APÊNDICE C – Termo de consentimento Livre e esclarecido entregue aos professores entrevistados.....	137
APÊNDICE D – Perguntas norteadoras da entrevista.....	138
APÊNDICE E – Questionário de coleta de dados dos sujeitos entrevistados.....	139

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Documento cedido pela DIREC/02.....	140
---	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Principais teorias da Educação Física.....	54
Quadro 2 - Núcleo central da representação formado pelos elementos comuns do conhecimento das pessoas.....	75

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Lista de escolas que possuem alunos com necessidades especiais.....	85
Tabela 2 – Dados gerais dos professores entrevistados.....	89
Tabela 3 – Formação acadêmica dos professores entrevistados.....	90
Tabela 4 – Atuação docente dos professores entrevistados.....	91

LISTA DE SIGLAS

AACD - Associação de Assistência à Criança Defeituosa
AC – Adaptações Curriculares
ADA - American with disabilities Act
CAPS - Centro de Atenção Psicossocial
CFE – Conselho Federal de Educação
CIS – Centro Industrial do Subaé
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CETEB - Associação Centro de Educação Tecnológica do Estado da Bahia
CNS – Conselho Nacional de Saúde
DIREC - Diretoria Regional de Educação
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFBA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação
NEE – Necessidades Educativas Especiais
NEFEA – Núcleo de Educação Física e Esporte Adaptado
ONU – Organização das Nações Unidas
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
SEI - Superintendência de estudos econômicos e sociais da Bahia
UCSAL – Universidade Católica do Salvador
UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana
UNEB – Universidade do Estado da Bahia
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFACS – Universidade Salvador
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFS – Universidade Federal de Sergipe

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 ASPECTOS ACERCA DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....	20
2.1 Aspectos legais.....	20
2.2 Aspectos históricos.....	23
2.3 O fator social na deficiência.....	26
2.4 Fases da educação de pessoas com deficiência.....	28
3 INCLUSÃO: O PARADIGMA EMERGENTE.....	31
3.1 Os paradigmas da educação especial.....	31
3.2 O paradigma da inclusão: desafios e possibilidades.....	32
3.3 Concepções de currículo inclusivo.....	38
3.4 Adaptações curriculares como ferramenta de auxílio à inclusão.....	40
3.4.1 Tipos de Adaptações curriculares.....	42
3.4.2 Adaptações de acessibilidade ao currículo.....	42
3.4.3 Adaptações nos elementos curriculares.....	44
3.4.4 Adaptações pouco significativas.....	45
3.4.5 Adaptações significativas.....	46
3.4.6 Níveis de adaptações curriculares.....	47
4 A RELAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO FÍSICA E A DEFICIÊNCIA.....	49
4.1 Aspectos históricos da formação em Educação Física.....	49
4.2 Teorias da Educação Física na escola.....	53
4.3 Pesquisas relacionadas com Educação Física e Deficiência.....	59
5 METODOLOGIA.....	68
5.1 Caracterização do Estudo.....	68
5.2 O rigor nas pesquisas qualitativas.....	68
5.3 Teoria das Representações sociais.....	70
5.4 Contexto da pesquisa.....	75

5.5 Sujeitos da pesquisa.....	77
5.6 Estratégias metodológicas.....	78
5.7 Aspectos éticos.....	80
5.8 Método de Análise.....	81
6 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	84
6.1 Mapeando a realidade de Feira de Santana.....	84
6.2 Perfis dos professores entrevistados.....	89
6.3 Concepções dos professores de Educação Física.....	91
6.3.1 Categoria dos Significados.....	93
6.3.2 Categoria das Práticas.....	100
6.3.3 Categoria das Dificuldades.....	106
7 CONCLUSÕES...OU INICIO DE OUTRA JORNADA.....	115
REFERÊNCIAS.....	119
APÊNDICES.....	135
ANEXOS.....	140

1 INTRODUÇÃO

Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino.

Paulo Freire

A presente dissertação trata da temática das concepções dos professores de Educação Física acerca da inclusão de alunos com deficiência no ensino público regular, resultado de pesquisa realizada no Programa de Pós - graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia sob orientação do Professor Drº Miguel Angel Garcia Bordas.

O tema escolhido nesta pesquisa remonta a minha história enquanto estudante do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana (Uefs), onde ingressei em 2005. Os primeiros semestres do curso foram muito diferentes do que eu imaginava. As discussões e os temas trabalhados iam muito além da idéia de atividade física e esporte, que muitas vezes permeia o senso comum.

Neste período acabei participando de vários cursos, seminários e palestras que eram oferecidos na Universidade e fora dela. Isto me fez ter contato com diversos professores de outros cursos e até de outras instituições, além de participar de alguns núcleos de pesquisa ligados a qualquer área do conhecimento que tivesse relação com a Educação Física.

Mas, foi no 3º semestre do curso citado que entendo como o momento que eu encontrei a área de maior interesse na minha vida acadêmica. Isto aconteceu quando ingressei como monitor voluntário no Núcleo de Educação Física e Esporte Adaptado (Nefea), criado pelo professor Drº Admilson Santos, que me fez descobrir a Educação Especial.

Os anos em que estive integrado ao Nefea foram muito significativos, não só academicamente, mas também como ser humano. Isto porque entrei em contato com a realidade de diferentes pessoas com diferentes necessidades especiais, desde idosos a pessoas com deficiência. O Nefea integra ações de pesquisa e extensão onde existem vários programas de atividade física e lazer para pessoas com necessidades especiais da cidade de Feira de Santana e região. O Núcleo oferece aulas de esporte e atividades físicas, além de eventos, palestras sobre cidadania e legislação entre outros.

Em pouco tempo, o Nefea se tornou meu principal foco dentro da Uefs e a partir daí comecei a participar de eventos como ouvinte e organizador, além de apresentar trabalhos sobre Educação Especial.

Comecei inicialmente, como monitor, auxiliando um aluno bolsista no projeto de Natação para pessoas com lesão medular. Tão logo abriram as inscrições para novos projetos pela Pró-Reitoria de extensão da Uefs, concorri a uma bolsa com um projeto próprio de atividades aquáticas para alunos com deficiência visual.

Para minha alegria este projeto foi aprovado, onde passei de monitor a bolsista, sob orientação do Professor Dr^o Admilson Santos, o que rendeu para mim e para outros colegas participantes algumas apresentações de trabalho e até um relato de experiência publicado em uma revista científica. Porém o mais importante foram os 2 anos de muito trabalho, aprendizado, enriquecimento pessoal e satisfação por conhecer e fazer amizades eternas com muitas pessoas que passaram pelo Nefea.

Ao me formar tive que deixar o Núcleo por ter cumprido minha fase de graduação, porém, a Educação Especial nunca mais sairia de perto de mim, a ponto de no último semestre de minha graduação, ter sido aprovado na Especialização em Educação Especial da Uefs.

Ainda continuei participando do Nefea no que fosse preciso, porém o tempo começou a diminuir, pois tive que dividir minha atenção entre a Especialização em Educação Especial, o trabalho no Centro de Atenção Psicossocial (Caps) da cidade de Capim Grosso e a Coordenação Pedagógica da área de Educação Física do mesmo município.

No trabalho do Caps pude colocar meu conhecimento adquirido no Nefea/Uefs a serviço de alunos que sofrem de Esquizofrenia, inserido em uma equipe multidisciplinar que também incluía Médico, Enfermeiro, Psicólogo e

Assistente Social. Não era a primeira vez que trabalhava com pessoas com deficiência fora da Uefs, pois já havia tido uma experiência como estagiário com atividades aquáticas para crianças com Tetraplegia em uma academia de Feira de Santana. Porém desta vez, por já ser graduado e único com formação de professor na equipe, tive mais liberdade em dar um foco pedagógico nas intervenções com os alunos (eu era o único da equipe que não os chamava de pacientes).

Como Coordenador pedagógico, auxiliei os professores de Educação Física do município a planejar suas aulas, pois como fui o primeiro Licenciado em Educação Física da cidade (a maioria é graduada em outras áreas), eles ainda não se sentiam seguros sobre como aplicar os conteúdos da área na escola.

O paradigma da inclusão, ratificado na Declaração de Salamanca em 1994, abriu possibilidades para uma Educação integral, em que alunos com deficiência pudessem ser educados lado a lado com alunos sem deficiência.

Especificamente na educação brasileira, este novo olhar trouxe consigo um grande desafio que é a busca de uma nova forma de ensinar as crianças, pois um dos pilares da inclusão é a premissa de que todos os alunos devam ser educados juntos, de forma que isto por si só já traz consigo uma série de implicações.

A principal mudança de paradigma diz respeito ao conhecimento que é disseminado, selecionado e materializado através do currículo escolar. Este currículo, outrora rígido e hermeticamente fechado, precisa ser flexível o bastante a ponto de garantir a acessibilidade ao conhecimento de todos os alunos, independente de sua deficiência.

Desta forma, para que a inclusão possa acontecer, é necessário identificar as necessidades individuais dos alunos, além da realidade social ao qual ele está inserido, onde o professor de posse destas informações possa programar as adaptações que ele julgar necessárias, pois muitas vezes o percurso do aluno ao conhecimento é prejudicado pela metodologia falha e por objetivos inalcançáveis.

Mesmo este alicerce legal e teórico que garante o direito da pessoa com deficiência de ter um ensino de qualidade, não estão servindo de forma plena para formar professores com embasamento teórico para atuar com alunos com deficiência na escola.

No período em que cursei a especialização em Educação Especial da Uefs, pude estudar um problema que desde a época de Nefea me inquietava. Eram comuns nos eventos sobre Educação Especial, alguns professores, entre os quais

de Educação Física, questionar a respeito do que fazer quando tiverem alunos com deficiência em suas turmas.

Como os alunos da especialização eram formados nas licenciaturas das mais diversas áreas, através da fala dos colegas percebi que este problema era presenciado em todos os outros cursos de licenciatura, independente da área ou da instituição formadora.

Isto me deixava preocupado, pois nos meus estudos descobri que nos cursos de Educação Física já se previa desde a resolução nº 03 de 1987 do antigo Conselho Federal de Educação, disciplinas que tratassem sobre o tema da deficiência, sendo esta, junto com Pedagogia, as primeiras Licenciaturas a terem em seus currículos, disciplinas que discutiam acerca deste tema.

Entretanto, algumas pesquisas demonstram que o problema na atuação do professor de Educação Física com pessoas com deficiência está no fato de que sua formação inicial ainda está atrelada em bases médico-biológicas, ao qual reproduzem modelos considerados reducionistas do ser humano (OLIVEIRA, 2007).

Diante deste problema, conclui a especialização em Educação Especial com a monografia intitulada “Adaptações curriculares nas aulas de Educação Física para alunos com deficiência”, sob orientação do professor Dr. Admilson Santos, onde pude, através de uma revisão bibliográfica, indicar possibilidades de adaptações curriculares para serem utilizadas nas aulas de Educação Física escolar.

Na etapa seguinte da minha vida acadêmica tive a felicidade de ser aprovado para a turma de 2011 em dois programas de Pós-graduação em Educação: na Universidade Federal da Bahia (UFBA) e na Universidade Federal de Sergipe (UFS), tendo optado pela primeira instituição.

No Mestrado resolvi dar continuidade aos estudos no âmbito da inclusão, partindo do que foi elucidado no curso de Especialização e por isto, a presente pesquisa tem como tema central as concepções dos professores de Educação Física acerca da inclusão de alunos com deficiência no ensino público regular, mais precisamente nas escolas estaduais de Feira de Santana/Ba.

O estudo teve uma abordagem qualitativa, onde através de questionário e entrevista semi-estruturada feita aos professores de Educação Física, da rede estadual de ensino, que possuem classe(s) com aluno(s) com deficiência, buscou-se elucidar ao seguinte problema de pesquisa:

Quais as concepções dos professores de Educação Física da rede estadual de ensino, no que diz respeito aos significados, práticas e dificuldades, acerca da inclusão de alunos com deficiência em classes regulares?

Conseqüentemente, a esta questão problema está vinculado o seguinte objetivo geral:

Investigar as concepções dos professores de Educação Física da rede estadual, no que diz respeito aos significados, práticas e dificuldades, acerca da inclusão de alunos com deficiência em classes regulares.

Para que o objetivo geral fosse cumprido, alguns objetivos específicos foram necessários durante o percurso da pesquisa:

Mapear a realidade das escolas estaduais de Feira de Santana a respeito da inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física do ensino regular.

Compreender qual a concepção de inclusão presente nas representações dos professores.

Identificar nas concepções dos professores elementos práticos que se aproximem de um ensino voltado para o paradigma da inclusão.

Averiguar nas concepções dos professores quais os principais entraves que surgem no caminho de uma prática pedagógica inclusiva.

Preferi nesta pesquisa não escolher trabalhar com um tipo de deficiência específica, pois entendo que apesar de diferentes deficiências exigirem um tipo em particular de intervenção, acredito que elas possuem uma coisa em comum que seria a possibilidade que o professor tem de garantir a acessibilidade do aluno com deficiência ao conhecimento, de forma a torná-lo um cidadão crítico e reflexivo sobre sua situação e autônomo frente a sua relação com o mundo.

Para captar as concepções dos professores foi utilizado como referencial teórico-metodológico balizador desta pesquisa, a Teoria das representações sociais,

que Franco (2004) conceitua como sendo “elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento. Relação que se dá na prática social e histórica da humanidade e que se generaliza pela linguagem”. (p. 171).

Desta forma, esta teoria dá ao pesquisador a possibilidade de capturar através do discurso de um sujeito, a sua percepção de mundo, suas ideologias, o seu entendimento sobre determinado conceito, fato ou realidade, da mesma forma que podemos interpretar, no caso dos professores, o direcionamento em sua atuação pedagógica.

Ao tentar rastrear a bibliografia relacionada com a Educação Física e o trato com alunos com deficiência, percebe-se que os estudos neste campo têm demonstrado um rápido crescimento no interesse dos pesquisadores, já sendo detentor de significativa quantidade de trabalhos produzidos nos últimos anos.

Entre as dissertações, teses e artigos encontrados, desde o ano de 2005, relacionadas com este binômio, professores de Educação Física e alunos com deficiência em escolas regulares, percebem-se que alguns temas aparecem com mais frequência, entre os quais cabe destacar: aptidão física de alunos com deficiência (GORGATTI, 2005); currículo e formação de professores de Educação Física para o trabalho com alunos com deficiência (LUNA, 2005; SILVA, 2005, GOMES, 2007); a intervenção do professor de Educação Física com alunos com deficiência em escolas regulares (SEABRA JUNIOR, 2006; MEDEIROS E FALKENBACH, 2008; SILVA E SILVA, 2009; GONÇALVES, 2009; RIBEIRO, 2009, DUARTE, 2011; FIORINI, 2011; SILVA, 2011); concepção de professores de Educação Física sobre deficiência e/ou inclusão (FALKENBACH ET AL, 2007; OLIVEIRA, 2007; SILVA, 2008; GORGATTI E ROSE JUNIOR, 2009; CONCEIÇÃO ET AL, 2010; FONSECA E SILVA, 2010).

Entretanto percebemos que a maioria destas pesquisas foi desenvolvida nas regiões sul e sudeste do país, ao passo de que existem poucos estudos na região nordeste e até inexistente, se tratarmos especificamente da cidade de Feira de Santana.

Desta forma, entende-se que a relevância deste trabalho está em prestar algumas contribuições a Educação Física no âmbito da inclusão, se diferenciando dos estudos já publicados por trabalhar com os significados, práticas e dificuldades, acerca da inclusão de alunos com deficiência em classes regulares, tendo como

universo de pesquisa as escolas públicas estaduais da cidade de Feira de Santana, segunda maior cidade da Bahia, situada no nordeste brasileiro, historicamente um dos maiores bolsões de pobreza do planeta.

Além disso, servirá como mais um objeto de reflexão ao apresentar elementos que indiquem a superação das dificuldades no processo de ensino-aprendizagem destes alunos nas aulas de Educação física do ensino regular.

Para tanto, esta dissertação está organizada em sete capítulos, já considerando esta discussão introdutória do processo de investigação desenvolvido.

O capítulo II trata da discussão do referencial teórico acerca das considerações históricas em relação à educação para pessoas com deficiência, apresentando a fundamentação legal dos órgãos internacionais e do Ministério da Educação (MEC) sobre a inclusão de pessoas com deficiência

No capítulo III, são apresentados os paradigmas da Educação Especial que historicamente influenciaram a educação das pessoas com deficiência, além de discutir sobre o paradigma da inclusão, seus desafios e possibilidades.

No capítulo IV são discutidos os aspectos históricos da relação entre a Educação Física e as pessoas com deficiência, além de discutir a sua importância educativa no processo de inclusão de pessoas com deficiência.

No capítulo V é apresentado o percurso metodológico da pesquisa, o tipo, o contexto, os sujeitos participantes, os instrumentos de coleta e análise dos dados, entre outros elementos.

No capítulo VI é iniciado o processo do estudo, o mapeamento da realidade, a chegada até as escolas, o processo de coleta e análise dos dados e o diálogo com a questão principal e os objetivos.

2 ASPECTOS ACERCA DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Temos direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza. Temos direito de ser igual, sempre que a diferença nos inferioriza.

Boaventura de Souza Santos

2.1 Aspectos legais

Atualmente, segundo a ONU estima-se que existam cerca de 600 milhões de pessoas com deficiência no mundo. (BERNARDES, 2009) No Brasil, no censo de 2000, 14,5% da população declarou possuir algum tipo de deficiência, o que corresponde a 24,6 milhões de pessoas. Na Bahia os números indicam que 15,6% da população têm alguma deficiência (IBGE, 2000).

Os dados preliminares do censo de 2010 indicam que houve nesses 10 anos um aumento no número de pessoas com deficiência no Brasil. Atualmente este número chega a 45 milhões de pessoas ou 23,9% da população do país.

Uma informação interessante a respeito do Censo brasileiro diz respeito ao fato de que a contagem populacional das pessoas com deficiência no país é feito através de amostragem a cada 10 residências, o que impossibilita que este grupo populacional seja recenseado com a devida precisão, implicando diretamente nas políticas públicas governamentais.

A Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra a pessoa portadora de deficiência, conhecida também como a Convenção da Guatemala, realizada em 1999, conceitua deficiência como restrição física, mental ou sensorial, permanente ou temporária, que restringe a capacidade de exercer as atividades da vida diária (FÁVERO, 2007).

Um ponto importante é que na Convenção da Guatemala os fatores sociais, ambientais e econômicos são incluídos como elementos causais ou agravantes da deficiência (FÁVERO, 2007).

De acordo com o conceito presente no documento da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, as “pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas.” (ONU, 2006, pág. 3).

Este documento internacional, ratificado pela Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas em Nova York, em dezembro de 2006 é um dos documentos mais atuais sobre o direito das pessoas com deficiência. Em seu artigo 24, ele apresenta princípios norteadores a serem seguidos nos programas educacionais de todas as nações signatárias, como podemos perceber a seguir:

1. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos:

- a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e auto-estima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;
- b) O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais;
- c) A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre.

2. Para a realização desse direito, os Estados Partes assegurarão que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;
- c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;

d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.

3. Os Estados Partes assegurarão às pessoas com deficiência a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar às pessoas com deficiência sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade. Para tanto, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas, incluindo:

a) Facilitação do aprendizado do braille, escrita alternativa, modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa, e habilidades de orientação e mobilidade, além de facilitação do apoio e aconselhamento de pares;

b) Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade lingüística da comunidade surda;

c) Garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social.

4. A fim de contribuir para o exercício desse direito, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do braille, e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino. Essa capacitação incorporará a conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência.

5. Os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições. Para tanto, os Estados Partes assegurarão a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência (ONU, 2006, págs. 14 e 15).

No Brasil este documento foi inserido na Constituição Federal através do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008.

No Brasil desde a Lei 7.853 de 1989, artigo 8º, inc. é crime “recusar, suspender, procrastinar (retardar), cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, matrícula de pessoa com deficiência” (BRASIL, 1989).

A fim de caracterizar a deficiência, temos também no país os artigos 3º e 4º do capítulo I do Decreto Federal 3.298, de 20 de dezembro de 1999, alterado pelo Decreto 5.296 de 02 de dezembro de 2004, onde conceituam deficiência como

sendo todo e qualquer comprometimento que afeta a integridade da pessoa e traz prejuízos na sua locomoção, na coordenação de movimentos, na fala, na compreensão de informações, na orientação espacial ou na percepção e contato com as outras pessoas.

A Lei nº 13.465, de 12 de Janeiro de 2000, estabelece o conceito de pessoa com deficiência para fins de concessão de benefícios pelo Estado. Entretanto Diniz (2007) salienta que o conceito de deficiência adquire um caráter político, sendo um tema emergente assumido pelo estado, tendo um impacto direto na implantação das políticas públicas, particularmente as de caráter distributivo e de proteção social.

Segundo Fávero (2007) a atual legislação brasileira apresenta um considerável amparo legal acerca dos direitos da pessoa com deficiência, principalmente no que se refere à educação:

A constituição Federal, art. 208, § 2º, o Estatuto da Criança e do Adolescente, art. 54 § 2º, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, art. 5 § 4º, são até repetitivos em determinar que **o não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente**. O Estatuto da Criança e do Adolescente, no seu artigo 57, É ainda mais categórico no sentido de dispor que **o Poder Público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes** excluídos do ensino fundamental obrigatório (págs. 73 e 74).

Entretanto, mesmo com este amparo legal, ainda há muito que se fazer para que os alunos com deficiência tenham o direito fundamental, a educação, verdadeiramente respeitado.

2.2 Aspectos históricos

Percebemos no decorrer do estudo sobre a história das pessoas com deficiência marcas indeléveis de perseguição, sofrimento, discriminação e marginalização. As antigas sociedades entendiam estes indivíduos como exemplos de degeneração da espécie humana que deveriam ser abolidos pelo grande transtorno que representavam (RIBEIRO; DAUMEL, 2003).

Na Grécia Antiga, principalmente em Esparta, era comum que as crianças nascidas com alguma “deformidade” fossem assassinadas, prática esta admissível também na China antiga e em outras culturas.

Como retribuição para o usufruto da terra, os espartanos se comprometiam a prestar os serviços, especialmente guerreiros, de que sua classe social necessitava para a defesa ou expansão. Os filhos defeituosos ou débeis eram imolados, porque os interesses da classe proprietária ficariam comprometidos se um lote passasse às mãos de um herdeiro incapaz para o manejo de armas (PONCE, 2005. Pág. 40).

Estes povos entendiam que as pessoas com deficiência eram consideradas subumanas e malformadas, tendo as famílias o aval do estado para matar ou abandoná-las a própria sorte (GARCIAS, 2002).

Na Europa medieval o extermínio de crianças com deficiência começa a ser combatido, graças à difusão das idéias cristãs. Nesta época a visão que se tinha a respeito das pessoas com deficiência era a de indivíduos com “castigos divinos” ou “possessões demoníacas”.

Segundo Rodrigues (2006), a igreja católica medieval, possuidora de todo o conhecimento da época, explicava a existência de pessoas com deficiência como sujeitos enviados por Deus para testar a caridade das pessoas em sua volta. Entretanto, esta nova visão não foi suficiente para diminuir o martírio que estes indivíduos passavam como cita Ribeiro e Daumel (2003):

Com a influência da doutrina cristã, passou a haver uma tolerância a essas pessoas e uma aceitação caritativa: por serem merecedores de caridade, deveriam ficar segregadas, recebendo moradia e alimentação. Há uma ambivalência nesse comportamento de uma sociedade que acredita explicar como ligadas à “expição de pecados” as causas dos problemas dos excepcionais, por isso estes merecem castigos e devem viver confinados. Desse período constam relatos de torturas e promiscuidade, da crueldade da inquisição, da qual muitas pessoas diferentes do que era considerado normal foram vítimas por conta de concepções fanáticas, mitológicas e tendenciosas. (p. 42)

Isto começa a mudar na época do Renascimento, compreendido entre o século XVII e XVIII, onde as pessoas com deficiência passam a ser vistas de forma diferente, sendo que nesta época a ciência não via mais o corpo deficiente como derivado de castigos divinos como era concebido pela sociedade através da igreja católica (CARVALHO, 2010).

A partir desta época os estudos sobre as pessoas com deficiência começam a ser observados pelo ponto de vista da medicina. Neste período também começam a surgir algumas experiências educacionais positivas em vários países da Europa (RIBEIRO; DAUMEL, 2003).

No Brasil, os primeiros institutos especializados no atendimento a pessoas com deficiência surgem apenas no período do segundo império, por força principalmente da vontade do Imperador D. Pedro II, que em 1854 e em 1857 fundou respectivamente o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e o Instituto dos Surdos-Mudos, ambos na cidade do Rio de Janeiro.

Alguns anos depois é criado o Asilo dos Inválidos da Pátria que era destinado aos ex-combatentes mutilados em guerras. Para Lemos (1981) existiram vários fatos que possivelmente colaboraram para que as autoridades voltassem suas atenções para estes indivíduos:

[...] o grande número de mutilados ocasionados pela I e II Guerras Mundiais, o contingente, cada vez maior, de pessoas vitimadas por acidentes de trabalho, como decorrência da mecanização da indústria, acidentes de trânsito, lesões congênitas e doenças causadoras de anomalias físicas (p. 27).

Após a Segunda Guerra Mundial começaram a surgir pesquisas no contexto da reabilitação de pessoas com deficiência, em alguns casos utilizando esportes como meio de prevenção de distúrbios secundários e na reabilitação social, física e psíquica (MATTOS, 1990).

Um dos exemplos mais famosos ocorreu no Hospital de Stoke Mandeville, na Inglaterra que, por iniciativa do neurologista alemão Ludwig Guttmann, incluiu a prática desportiva nos processos terapêuticos das lesões medulares, na década de 40, por estar convencido dos efeitos da prática desportiva no sistema neuromuscular, mas também sobre a motivação dos indivíduos, que frequentemente sofriam de problemas psicológicos devidos ao ócio no hospital (PEDRINELLI, 1994).

Segundo Mazzotta (1996) de 1854 a 1956 a educação para pessoas com deficiência foi representada, no Brasil, por iniciativas pontuais, somente a partir da década de 50 do século XX o país começa a ter iniciativas a nível nacional.

Deve-se registrar que nesta época, o atendimento a pessoa com deficiência começa a se expandir no Brasil, mesmo que de forma lenta, com a criação de diversas instituições filantrópicas, entre as quais se destaca a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD), fundada em 14 de setembro de 1950, que se especializou no atendimento de pessoas com paralisia cerebral, deficiências físicas e pacientes com problemas de cunho ortopédico.

Apesar dessas boas iniciativas, as pessoas com deficiência eram, em geral, consideradas apenas como pacientes e dependiam de cuidados de especialistas, evidenciando um apego excessivo ao modelo médico, que predominou por muito tempo.

2.3 O fator social na deficiência.

Já demonstramos no tópico anterior que historicamente as pessoas com algum tipo de deficiência são frequentemente colocadas na posição de menos capazes, em relação as outras pessoas. Para Sawaya, isto acontece porque “a sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão” (2001, p.8). E ainda segundo o mesmo autor:

Todos estamos inseridos de algum modo, nem sempre decente e digno, no circuito reprodutivo das atividades econômicas, sendo a grande maioria da humanidade inserida através da insuficiência e das privações, que se desdobram para fora do econômico (2001, p. 18).

Esta associação errada entre deficiência e ineficiência causa até hoje entraves para que a pessoa com deficiência consiga se inserir no mundo do trabalho capitalista. Isto porque “a questão da deficiência passa, necessariamente, pelo entendimento do significado de ‘eficiência’ que, por sua vez, está intimamente ligado ao significado de cientificidade dominante” (CARMO, 1994, p. 89).

Deste modo, a sociedade não reconhece a complexidade humana, em toda sua diferença e diversidade, sendo que através de formas de padronização, utilizadas pelo próprio sistema para manter a ordem social, nega-se a diferença, complexidade e a individualidade do sujeito. (VYGOTSKY, 1989).

Para Vygotsky (1989) o aprendizado é produzido socialmente, através das interações sociais. Portanto, o sujeito lança sentidos, se apropriando do que a sociedade produz, num processo de internalização, onde segundo ele:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (VYGOTSKY 1989b, p. 114).

Desta forma, quando o sujeito internaliza o produto das relações sociais de troca com outro, ele aprende. E este contínuo aprendizado faz com que ele chegue a um processo de desenvolvimento cognitivo, afetivo e social cada vez mais elaborado. Bock et al (1999), concordando com Vygotsky, afirmam que:

Em todas essas atividades está o “outro”. Parceiro de todas as horas, é ele que lhe diz o nome das coisas, a forma certa de se comportar; é ele que lhe explica o mundo, que lhe responde aos “porquês”, enfim, é seu grande intérprete do mundo. A atividade externa se internaliza possibilitando o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. (p. 124).

Desta forma, ao determinar que a pessoa com deficiência não consiga estabelecer as relações sociais que as outras pessoas conseguem, restringe-se a socialização e se inicia, então, a produção social da deficiência.

Esta situação cria o que Vygotsky (1988) chamava de “Menos Valia”, onde entende que não é um déficit orgânico, como a falta de um membro ou de um sentido, que fará com que o indivíduo seja deficiente, mas sim a deficiência que é produzida socialmente. Ferreira e Guimarães (2003, p.70) contribuem com a idéia de Vygotsky quando explicam que:

Pior que o desgaste é o constrangimento, causado por atitudes preconceituosas travestidas de excesso de zelo, como, por exemplo, a de impedir publicamente a curiosidade infantil a respeito de uma bengala ou uma cadeira de rodas. Essas e muitas outras atitudes deixam clara a “discriminação” como peso social que não só a pessoa com deficiência, mas toda a sociedade é “fadada a carregar”.

Segundo Olivier, (op. Cit.) apud Diniz (2007) todas as pessoas com deficiência a experimentam uma restrição social, mascarada na forma de falta de acessibilidade em determinados ambientes, nos questionamentos acerca da capacidade cognitiva e competência social do indivíduo ou no desconhecimento da população em geral em utilizar o Braille e a língua de sinais.

Desta forma, o “grau de dificuldade para a integração social é que definirá quem é ou não portador de deficiência” (ARAÚJO, 2003, p. 24). Esta idéia é também corroborada por Omote (1994):

Mais do que olhar para o deficiente e examiná-lo detidamente para se compreender algo acerca da deficiência, é preciso olhar para a coletividade que o identifica como deficiente, encaixando-o em uma categoria de

desviante e tratando-o distintivamente. Ninguém é deficiente por si só. Alguém é deficiente perante uma audiência e dentro de determinadas circunstâncias. (OMOTE 1994, p. 7)

Por isto, a escola surge como o espaço privilegiado para que este processo de aprendizagem e conseqüente desenvolvimento ocorram, já que ela oferece o ambiente singular na interação com os adultos e com colegas, pois as amizades construídas no ambiente escolar proporcionam às crianças apoio e sensação de proteção e bem-estar, potencializando assim um grande número de capacidades comunicativas, cognitivas e sociais (BISHOP, 1999). Assim as “amizades desenvolvidas na infância são a base para os relacionamentos formais, informais e íntimos na idade adulta” (BISHOP et al, 1999, p.184).

2.4 Fases da educação de pessoas com deficiência

De acordo com Sasaki (1997), a história da educação para pessoas com deficiência é dividida em quatro fases:

Na primeira fase, que compreende todo o período anterior ao século XX, ocorre a exclusão deste grupo ao processo de educacional institucionalizado, considerados “não educáveis”, de maneira que o ensino para este grupo era proibido.

A segunda fase, que se inicia a partir do século XX, é entendida como o período da segregação. É nesta época que surgem as primeiras escolas especiais que ofereciam uma educação voltada para as necessidades específicas de cada deficiência. Entretanto, apesar de não fazer parte do sistema regular de ensino, as escolas especiais possuem o mérito de terem possibilitado pela primeira vez o ensino escolar as pessoas com deficiência (BEYER, 2010).

Somente com o surgimento das escolas especiais, as crianças com deficiência obtiveram a chance de poder freqüentar, finalmente, uma escola. Este foi na verdade o grande mérito das escolas especiais, isto é, elas se constituíram nas primeiras escolas que atenderam alunos com deficiência. As escolas especiais, portanto, não eram, como alguns pensam, escolas “segregadoras”, pelo contrário, integraram pela primeira vez as crianças com deficiência no sistema escolar. (BEYER, 2010, p. 14)

A partir da metade do século XX começam a serem discutidas novas formas de serviços e metodologias de ensino, baseados no princípio filosófico da

normalização, que se opunham as tendências de segregação das instituições de ensino da época. O objetivo principal era tentar garantir, tanto quanto possível, que as pessoas com deficiência tenham condições de vida mais próximas dos padrões normais da sociedade (RIBEIRO E DAUMEL, 2003).

É nesta época que se inicia a terceira fase, conhecida como integração. Surgida em meados da década de 70, apresentavam às primeiras iniciativas de inserção de alunos com deficiência, as classes regulares. Tinha como objetivo principal integrar o indivíduo com deficiência ao convívio social, com vistas a aproximá-lo o mais próximo possível da “normalidade”.

Entretanto esta “oportunidade” era oferecida apenas aqueles que não possuísem uma deficiência severa. Além disto, partia do pressuposto de que o aluno é que deveria se adequar a estrutura física e curricular da escola. A não adaptação deste indivíduo só servia para aumentar a discriminação da sociedade para com ele.

A quarta fase, que começa a ser discutida com mais intensidade a partir de meados dos anos 80 até os dias atuais é conhecida como inclusão. Nela a proposta principal está em buscar um sistema de ensino que seja capaz de acolher a todos, independente da sua necessidade especial e/ou deficiência.

As diferenças principais entre integração e inclusão residem no fato de que a primeira significaria preparar os alunos para serem colocados nas escolas regulares, de forma que cairia sob o aluno a responsabilidade em se adaptar aos métodos, a estrutura e ao currículo da escola, não havendo possibilidade de alteração da escola em acomodar os alunos considerados diferentes (MITTLER, 2003).

O que poderia ocorrer no máximo era que alguns serviços como sala de recursos ou atendimento em classes especiais podiam ser oferecidos em horário oposto ao ensino regular (OMOTE, 2003).

No caso da inclusão, a proposta reside em uma educação onde todos os alunos, desde aqueles sem necessidades educacionais até os casos de necessidades mais severos, possam aprender juntos na classe regular, sendo apoiados por com uma gama de serviços apropriados em educação especial de acordo com as necessidades individuais. (CORREIA, 1997).

Desta forma, a inclusão sugere uma revolução nas estruturas das escolas atuais, principalmente no que se tange ao currículo e ação pedagógica em sala de

aula, onde se busca transformar todos os segmentos educacionais regulares em escolas inclusivas.

Segundo Beyer (2010) a idéia de escola inclusiva tende a ser uma proposta ousada, haja vista que nunca existiu na história da humanidade um sistema escolar que realmente atendesse a todos sem distinção.

[...] na história da educação formal ou escolar, nunca houve uma escola que recebesse todas as crianças, sem exceção alguma. As escolas sempre se serviram de algum tipo de seleção. Todas elas foram, cada uma à sua maneira, escolas especiais, isto é, escolas para crianças selecionadas. (BEYER, 2010, p.13)

A seguir discutiremos a respeito dos paradigmas que historicamente nortearam o ensino de alunos com deficiência, entre eles o paradigma emergente da inclusão, considerado elemento fundamental nas políticas educacionais do século XXI.

3. INCLUSÃO: O PARADIGMA EMERGENTE

Aprendemos a voar como pássaros e a nadar como peixes, mas não aprendemos a conviver como irmãos.

Martin Luther King

3.1 Os paradigmas da educação especial.

Segundo Beyer (2010) a história nos mostra quatro grandes formas de se compreender a situação das pessoas com deficiência e a própria educação especial. Estas formas de pensar, chamadas de paradigmas, baseados muitas vezes em conhecimentos científicos e também no senso comum, foram capazes de criar conceitos acerca das pessoas com deficiências, tendo influências sociais marcantes.

Os paradigmas nem sempre ocorreram de forma linear, sendo que alguns momentos suas influências ocorreram simultaneamente e seu legado é ainda hoje percebido em algumas práticas.

O primeiro paradigma é chamado de clínico – médico, onde medidas terapêuticas eram usadas para “corrigir os desvios” de forma a aproximar as pessoas da normalidade. A procura das respostas ocorria no âmbito individual, limitando-se a ir no máximo aos familiares. Mesmo sofrendo críticas pelo seu caráter reducionista, que não levava em consideração outras variáveis a não ser a biológica, este paradigma é ainda o que tem exercido mais influência na história da educação especial (BEYER, 2010).

O segundo paradigma é o sistêmico que seria Beyer (2010) uma “versão escolar” do paradigma anterior. Nele a escola classificava os alunos em grupos homogêneos, deixando o trato pedagógico menos complexo e desafiador. Desta forma os mais próximos da normalidade eram separados dos sujeitos considerados “desviantes”, de forma que a escola regular se isentava de qualquer responsabilidade educacional para com estes alunos.

O terceiro é o paradigma sociológico que de acordo Bleidick (1981) apud Beyer (2010) se constitui como “o resultado de uma mudança radical na forma de encarar esta educação” (p. 23). Este novo olhar compreende a deficiência como uma construção social. Desta forma, por causa do indivíduo com deficiência se desviar do que é considerada normal pela sociedade, esta lhe atribui características negativas que se transformam em estigma.

Entende-se aqui o termo estigma segundo a idéia de Goffman (1988) de que a “sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias” (p. 11). Desta forma “os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que têm probabilidade de serem neles encontrados” (p. 12).

Deste último surge o quarto paradigma, chamado de crítico materialista, baseado no marxismo, onde propunha uma nova compreensão onde a realidade perpassa pela análise das condições econômicas e estruturais da sociedade em que está inserido. Desta maneira a situação da deficiência pode ser explicada de forma similar a situação das outras pessoas socialmente marginalizadas.

Diante do exposto as discussões apresentadas sinalizam a proposta de inclusão como o novo paradigma emergente, onde uma escola inclusiva representa a emergência de ações em prol de um sistema educacional realmente completo, sedimentado no paradigma da inclusão, que propõe a superação dos antigos modelos e sinaliza uma possibilidade de superação (BEYER, 2010).

3.2 O paradigma da inclusão: desafios e possibilidades.

Segundo Beyer (2010, p.11) há “alguns anos atrás o quadro da educação especial encontrava-se muito claro”. Isto porque as crianças com algum tipo de deficiência eram atendidas nas escolas especiais enquanto as outras crianças iam para a escola regular, não havendo qualquer vínculo entre esses dois sistemas de ensino.

De fato, a escola especial só veio a existir, porque o sistema escolar regular era incompleto, não era capaz ou não estava disposto a ensinar os alunos com deficiência. Isto acabou levando ao estabelecimento de uma cultura de que os alunos com deficiência não poderiam ser educados em nenhum outro lugar senão nas escolas especiais, sendo que o equívoco está na “reivindicação do monopólio

pedagógico com estes alunos, na defesa da idéia de que a educação especial é o melhor ou o mais apropriado para eles” (BEYER, 2010, p. 15).

Porém, esta situação começa a mudar depois da Conferencia Mundial sobre necessidades educativas, realizada pela UNESCO, que aconteceu em junho de 1994, na Espanha e que teve como produto final a “Declaração de Salamanca”. O ponto chave da declaração está em reconhecer o princípio de igualdade de oportunidades de crianças, jovens e adultos com deficiência em todos os níveis de ensino, sendo uma obrigação de todos os países a inserção de políticas de inclusão de crianças com necessidades especiais em escolas comuns (MANTOAN, 1997).

Este documento dá ênfase à importância de um contínuo apoio a alunos especiais através de programas pedagógicos complementares, docentes especializados além de pesquisas a nível regional e nacional para auxiliar na elaboração de tecnologias que venham a dar apoio adequado às necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1997).

Percebe-se na Declaração de forma muito explícita, a busca na mudança da perspectiva social de incapacidade da criança, alterando para uma perspectiva que visa o potencial do indivíduo. Isto significa na prática que “modificações de programas de estudo, metodologias de ensino, sistema de avaliação, adaptação em mobiliário devem ser realizados, quando se fizerem necessários para atender às peculiaridades de quem aprende” (CHICON, 2003, p. 1).

Desta forma a declaração de Salamanca tem a idéia de inclusão escolar como ponto de partida, de forma a avançar para o surgimento de uma sociedade solidária e verdadeiramente inclusiva. (BAUMEL; CASTRO, 2002).

A partir daí começam a se fortalecer as discussões sobre as escolas inclusivas, baseada no princípio de que todos os alunos devem estudar juntos, independente das diferenças e das dificuldades que apresentam, como nos esclarece Sasaki (1997, p. 17)

O movimento da inclusão social começou incipientemente na segunda metade dos anos 80 nos países mais desenvolvidos tomou impulso na década de 90 também em países em desenvolvimento e vai se desenvolver fortemente nos primeiros 10 anos do século 21 envolvendo todos os países.

No Brasil a proposta da declaração foi contemplada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, norteando as ações educacionais e

oferecendo a base legal para a propagação da escola inclusiva, sendo que a partir de então, a Educação Especial não poderia ser mais entendida como um sistema educacional a parte, mas sim como um conjunto de medidas oferecidas pela escola regular a serviço de uma resposta adaptada à diversidade dos alunos (GLAT; OLIVEIRA, 2003).

Em 2001 o governo brasileiro homologa as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001). Neste documento, é contemplada uma série de princípios aos quais as escolas deveriam assegurar para garantir uma educação de qualidade para os alunos com necessidades especiais nas classes regulares. Entre os quais: a formação docente voltado para o ensino da diversidade; um projeto pedagógico que garanta um currículo acessível e flexível e um novo tipo de gestão que garanta os recursos financeiros e humanos para o pleno desenvolvimento da proposta inclusiva.

Diante disto, o sistema escolar vigente começa a ser questionado, o que está relacionado a uma provável exposição da diversidade de interesses, identidades e expectativas (GLAT; OLIVEIRA, 2003).

Estes conflitos fizeram com que a Educação Especial sofresse alterações em sua identidade, criando um novo modelo e causando profundas mudanças, tanto na escola especial quanto na escola regular, como cita Beyer (2010, p. 11):

O monopólio histórico da educação especial na área do ensino de crianças com deficiência parece estar chegando ao fim. Cada vez mais há pressões sociais no sentido da abertura de espaços, para que as pessoas com deficiência saiam de redutos segregados, dentre eles as oficinas de trabalho protegidas e as escolas especiais, e coloquem – se nos espaços comuns da sociedade, isto é, nas escolas regulares, públicas e privadas, e também no mercado de trabalho.

Porém, ainda há uma resistência em aceitar o novo, dificultando uma “inclusão plena”, pois segundo Sasaki (1997, p. 122) “educação inclusiva é uma atitude de aceitação das diferenças não uma simples colocação em sala de aula”.

Segundo Mantoan (1997, p. 47) a inclusão vem a ser “o termo que se encontrou para definir uma sociedade que considera todos os seus membros como cidadãos legítimos”. A mesma autora ainda propõe para a inclusão escolar uma fusão entre o ensino especial e o regular, baseando na idéia de uma escola única, pois para a autora deve-se unificar o que está fragmentado e que mantém estes dois sistemas paralelos e separados, a fim de valorizar as “eficiências desconhecidas”

que são frequentemente renunciadas por não fazerem parte do considerado estereótipo de “bom aluno”.

Para Carmo (2001), o paradigma da inclusão gerou uma grande confusão nos dirigentes educacionais, “diante da obrigação de ter que trabalhar no mesmo espaço e tempo, com crianças que apresentam as mais diferentes formas de habilidades, capacidades, comportamentos e histórias de vida” (p. 71). E o autor ainda completa:

O velho e desgastado ideário da igualdade universal entre os homens começa a dar sinais de exaustão e um novo discurso começa a se tornar hegemônico. Estamos falando das diferenças concretas existentes entre os homens, que sempre existiram, porém foram negadas ou desconsideradas pela grande maioria dos educadores. (p. 71).

Silva (2001) entende que existe um conflito na compreensão do que vem a ser inclusão e a sua concretização, pois segundo ele, para alguns, na “inclusão” qualquer pessoa pode estar vinculada a uma classe regular comum, já que se trata de um setor da esfera pública. Outros, no entanto entendem que é necessária uma capacitação dos professores para enfrentar esta nova realidade.

Para Bartalotti (2006) antes de compreender a inclusão social é necessário que se identifique seu contraponto e conviver com ele: a exclusão - algo que fere a dignidade humana. Assim sendo, é necessário que se compreenda a situação de exclusão e seu contexto, para só então poder buscar ações que facilitem o processo de inclusão. O autor ainda explica que:

Falar em inclusão social não é simplesmente falar em igualdade de direitos, mas em respeito à diversidade, ou seja, em respeito à diferença. Cidadania, então, envolve e define o direito de ser diferente, por mais marcante que essa diferença possa ser (p. 34).

Porem Padilha (2004) alerta que o uso dos termos inclusão e exclusão não podem banalizados, pois se arrisca “banalizar e simplificar as necessidades fundamentais do ser humano, em cada época e em determinados espaços, por determinadas condições” (p.96).

O grande desafio da educação inclusiva é resolver o problema de como ensinar os alunos com deficiência lado a lado com os alunos sem deficiência, “pois é neste aspecto que a inclusão deixa de ser uma filosofia, uma ideologia ou uma política, e se torna ação concreta em situações reais envolvendo indivíduos com dificuldades e necessidades específicas” (GLAT; OLIVEIRA, 2003, p. 6).

Este surge como um ponto de extrema importância, pois na medida em que se busque um ensino de qualidade para os alunos com deficiências incluídos de classes regulares “precisamos formar um novo tipo de educador” (GLAT; OLIVEIRA, 2003, p. 7). Porém, os mesmo autores explicam que a revolução docente só pode ser conseguida através do “envolvimento dos gestores ou lideranças tanto da própria escola quanto do sistema escolar” (p. 7).

Para que haja que [sic] a inclusão escolar seja real o professor da classe regular deve estar *sensibilizado e capacitado* (tanto psicológica quanto intelectualmente) para “mudar sua forma de ensinar e adaptar o que vai ensinar” para atender às necessidades de todos os alunos, inclusive de alguns que tenham maiores dificuldades (GLAT; OLIVEIRA, 2003, p. 6).

Para Bueno (1999) isto significa lidar com um tipo de situação em que temos professores do ensino regular que não têm a formação adequada para trabalhar com alunos com deficiência e muitos professores do ensino especial que, por construir suas competências baseadas nas deficiências específicas de seus alunos, pouco contribuem com o ensino regular:

Se por um lado, a educação inclusiva exige que o professor do ensino regular adquira algum tipo de especialização para fazer frente a uma população que possui características peculiares, por outro, exige que o professor de educação especial amplie suas perspectivas, tradicionalmente centradas nessas características (BUENO, 1999, p. 24).

Além disto, Oliveira (2010) alerta que somente o amparo legal existente, acaba por colaborar para a mudança do problema em questão para espaços que acabam por engessar a articulação entre os sujeitos envolvidos, através de desculpas como lentidão da justiça, além de não garantir a concretização das propostas. Idéia que também é corroborada por Silva (2001):

A utilização destes argumentos sustenta o discurso periférico das políticas sociais, construindo profissionais e intelectuais conhecedores e defensores unilaterais desse tipo de visão; o suporte teórico atua de forma coerente com a política neoliberal vigente. O cinismo que pode assumir a tônica dos debates toma lugar da defesa da escola para todos, de um projeto de solidariedade, da mesma forma que mantém a discussão à parte do contexto educacional brasileiro e sua permanente crise de expansão x qualidade x exclusão (SILVA, 2001, p. 188 - 189).

Braccialli et al (2004) apresentam estudos que afirmam que o ambiente escolar poderia oferecer um espaço apropriado para o desenvolvimento de atividades que estimulassem e permitissem aos alunos com deficiência explorarem toda sua potencialidade criativa.

Entretanto, Glat e Oliveira (2003) alertam sobre as dificuldades para o processo de inclusão, no que tange a real situação das escolas públicas brasileiras:

Pois, pelo menos em nosso país, a inclusão que se almeja ocorrerá em um *contexto de uma escola deficitária* e em muitos casos “falida” (as estatísticas de repetência, fracasso e evasão escolar mostram que o problema não atinge apenas os chamados alunos com necessidades especiais), *um professor que não foi formado para lidar com a diversidade*, e alunos com grandes dificuldades de aprendizagem devido a deficiências reais sensoriais, intelectuais, psicológicas e/ou motoras, sem contar as sócio-econômicas e culturais (p. 6).

Além disto, a falta de recursos e do apoio de uma equipe técnica competente, pode acabar se tornando um entrave no que diz respeito a questão da inclusão do aluno com deficiência, chegando ao ponto de poder inviabilizar toda a proposta (MANZINI, 1999).

Deste modo a tentativa de implementação de uma escola inclusiva dentro do atual sistema de ensino do país acaba criando um enfrentamento dentro do problema da inclusão/exclusão de forma a quebrar com “um silêncio instaurado historicamente sobre temas relativos à educação de “alunos com deficiência”, na formação inicial dos docentes do ensino regular”. (SANTOS, 2002, p. 37)

Pelo que foi apresentado, percebemos que o caminho para uma escola inclusiva vai muito além de uma simples inserção do aluno com deficiência na escola regular para cumprir determinações legais. Sugere uma mudança estrutural, uma implosão do atual modelo escolar que não dá conta nem de educar aqueles alunos sem deficiência. Esta mudança deve seguir para um novo tipo de sistema educacional, com uma nova gestão, um novo currículo e um novo educador.

Desta forma, na atual situação estrutural do sistema educacional brasileiro, faz se necessário a implementação de uma série de medidas que adaptem tanto a estrutura física quanto o currículo formal das escolas, a fim de proporcionar a todos os alunos, independente da necessidade e/ou deficiência, um percurso educacional livre de barreiras físicas e atitudinais.

A seguir trataremos a respeito dos currículos escolares, suas teorias, a sua relação com a deficiência e as possibilidades de adaptações que podem ser utilizadas na escola.

3.3 Concepções de currículo inclusivo

Apesar de não ser o foco deste trabalho, entendemos que torna imperativa uma discussão acerca do currículo inclusivo. Acreditamos que este tópico servirá para ajudar no entendimento e discussões deste estudo.

Sousa (1997) define currículo como sendo um conjunto de vivências formadas ordenadamente em uma realidade concreta e historicamente situada, sendo usado nos estabelecimentos educacionais e para a formação de determinado tipo de profissional que, “dependendo da consciência que possui da situação, poderá intervir nessa realidade no sentido de aceitá-la, rejeitá-la ou transformá-la” (p. 189).

Já McLaren (1998) entende que o currículo vai muito além de um mero programa de estudos. Segundo o autor, ele serve de certa forma como objeto de preparação dos estudantes no sentido de ocupar posições de dominação ou subordinação na sociedade. Desta forma ele favoreceria que alguns tipos de conhecimento fossem transmitidos em detrimento de outros afirmando “os sonhos, desejos e valores de grupos seletos de estudantes sobre outros grupos, com freqüência discriminando certos grupos raciais, de classe ou gênero” (p. 116).

Além dos elementos constituintes dos currículos oficiais, existe o currículo oculto que Silva (2002) o conceitua como sendo todos “aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”. Atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem o ajuste às estruturas da sociedade capitalista. Trata por exemplo das relações sociais entre professores, alunos e funcionários da escola e é onde se disseminam os valores tais como a obediência, o individualismo, a subordinação e/ou dominação, as regras e normas implícitas ou explícitas etc.

Segundo Stainback e Stainback (1999) o currículo desde muito tempo tem sido baseado no princípio de que os alunos têm um mesmo padrão de requisições acadêmicas comuns a todos e que estes são requisitos para concluir seu curso com sucesso. Para Poplin e Stone (1992) apud Stainback e Stainback (1999) esta visão

se baseia na hipótese de que o aprendizado destes conhecimentos irá resultar em sucesso após a conclusão do período escolar.

Este modelo foi duramente criticado a partir da década de 1960 onde as teorias críticas surgiram para dar novos rumos aos estudos sobre currículo, onde o entendiam como um território de lutas, estritamente político, de construção social resultado de um processo histórico.

Algum tempo depois surgem às teorias pós - críticas onde discutem todas as relações de dominância que permeiam o currículo, onde os processos de dominação estão centrados em questões ligadas principalmente ao gênero, a raça, a etnia e na sexualidade.

A partir da análise deste processo histórico de ressignificação do currículo, Silva (2002) entende que após as teorias críticas e pós-críticas, não se pode mais olhar o currículo com a mesma inocência de antes. E ainda segundo o autor:

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2002 p. 150).

E é neste processo de lutas e dominância no currículo que as discussões sobre inclusão de pessoas com deficiência na escola começam a ser feitas. Pois entendendo que ele se faz presente em todo o processo que conduza o indivíduo a apropriação do conhecimento, desde a estrutura do espaço físico da escola, passando pela formação dos professores até as metodologias e objetivos a serem alcançados nas aulas, um ambiente desfavorável pode prejudicar e muito a acessibilidade das pessoas com deficiência ao ensino regular.

Neste sentido, entendemos que o currículo deve ser adaptado de acordo com a necessidade individual de cada aluno, de forma a atender à diversidade da sala de aula (VARGAS, 2009).

Os currículos escolares devem ser construídos tanto por profissionais da Educação quanto pelos alunos e membros da comunidade interna e externa, garantindo assim que ele seja democrático, abrangente e inclusivo, atendendo as necessidades de todos aqueles que freqüentam a escola (GLAT; OLIVEIRA, 2003).

Com tal diversidade de alunos incluídos nas turmas regulares, nós, educadores, precisamos ter uma visão crítica do que está sendo exigido de cada aluno. Embora os objetivos educacionais básicos para todos os alunos possam continuar sendo os mesmos, os objetivos específicos da aprendizagem curricular podem precisar ser individualizados para serem adequados às necessidades, às habilidades, aos interesses e às competências singulares de cada aluno (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 241).

Como auxílio aos educadores a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação concretizou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) da Educação Especial como forma de nortear o trabalho da comunidade escolar na busca da escola inclusiva.

Entre os principais elementos norteadores encontrados nos PCN da Educação Especial estão às adaptações curriculares, ao qual faremos algumas considerações no tópico seguinte.

3.4 Adaptações curriculares como ferramenta no auxílio à inclusão

Para que a escola cumpra o seu papel de proporcionar educação de qualidade, atendendo os anseios e as necessidades de cada um dos alunos, é necessário que ela possua um currículo flexível, de forma a possibilitar que os professores realizem as alterações indispensáveis ao processo educativo, assegurando assim a participação e a aprendizagem de todos. (VARGAS, 2009).

Para Correia (1997) “o atendimento dos alunos com NEE num ambiente da escola regular só pode ser levado a bom termo desde que sejam introduzidas no sistema as modificações apropriadas” (p. 15). Desta forma, é imprescindível o uso das adaptações curriculares (AC).

Segundo Vargas (2009) as adaptações curriculares são um conjunto de modificações que podem ser realizadas na estrutura física da escola, nos objetivos, nos conteúdos, na metodologia e na avaliação, de forma a atender às diferenças individuais e superar possíveis problemas de aprendizagem.

Para Landivar e Hernandez (1993), as adaptações curriculares “são necessárias realizar nos diferentes elementos do currículo básico para o adequar às diferentes situações, grupos e pessoas para os quais se aplica” (p. 53).

Desta forma, tentam instigar o professor a procurar formas diversas de reger sua prática pedagógica, buscando, entre outras coisas, adaptar sua metodologia de ensino de forma a garantir a inclusão no processo educativo.

As AC compõem a construção das vias de acesso do aluno ao currículo e devem levar em consideração as diferenças existentes entre as escolas, as turmas e os alunos. Sendo assim, sua construção é responsabilidade dos professores e da escola, enquanto unidade de organização (OLIVEIRA ET AL, 2002).

É importante entender que a proposta não é criar um currículo específico para cada aluno e sim executar as mudanças imprescindíveis para diminuir as barreiras que prejudicariam o processo de ensino - aprendizagem, de forma que o professor tenha a possibilidade de utilizar uma série de estratégias que deixem o currículo mais maleável e abrangente (VARGAS, 2009).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares (PCN-AC) é um dos principais documentos que indicam caminhos acerca do trabalho da escola com o aluno com deficiência, estabelecendo alguns aspectos que servem como facilitador do processo de ensino-aprendizagem.

a atitude favorável da escola para diversificar e flexibilizar o processo de ensino-aprendizagem, de modo a atender às diferenças individuais dos alunos;
 a identificação das necessidades educacionais especiais para justificar a priorização de recursos e meios favoráveis à sua educação;
 a adoção de currículos abertos e propostas curriculares diversificadas, em lugar de uma concepção uniforme e homogeneizadora de currículo;
 a flexibilidade quanto à organização e ao funcionamento da escola, para atender à demanda diversificada dos alunos;
 a possibilidade de incluir professores especializados, serviços de apoio e outros, não convencionais, para favorecer o processo educacional.
 (BRASIL, 1999, p.32)

Para Glat e Oliveira (2003) as adaptações curriculares não se tratam de medidas para empobrecer o currículo da escola, “mas um trabalho cuidadoso de avaliação da instituição e de diversificação das possibilidades do desenho curricular, permitindo o atendimento das diversidades existentes” (p. 29).

Os mesmos autores entendem que as AC podem ser aplicadas nos diferentes aspectos da prática educacional e que suas modalidades são assim classificadas:

Organizativas – englobam agrupamento de alunos, organização didática da aula (conteúdos e objetivos de interesse do aluno ou diversificados), disposição do mobiliário, de materiais didáticos e tempos flexíveis.

Objetivos e Conteúdos – definem prioridade de áreas e conteúdos de acordo com critérios de funcionalidade; ênfase nas capacidades, habilidades básicas de atenção, participação e adaptabilidade dos alunos; seqüência gradativa de conteúdos, do mais simples para o mais complexo; previsão de reforço de aprendizagem como apoio complementar; conteúdos básicos e essenciais em detrimento de conteúdos secundários e menos relevantes.

Avaliativas – consistem na seleção de técnicas e instrumentos de acordo com a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos.

Procedimentos Didáticos e Atividades de ensino-aprendizagem – remetem à alteração e seleção de métodos, às atividades complementares, prévias e alternativas, aos recursos de apoio, à alteração dos níveis de complexidade da tarefa, à seleção e adaptação de material, Tempos flexíveis no que se refere à duração e ao período das atividades propostas (GLAT; OLIVEIRA, 2003).

3.4.1 Tipos de Adaptações curriculares

Basicamente existem dois tipos de adaptações curriculares, sendo que a nomenclatura varia entre a literatura. Podem ser encontradas como adaptações dos elementos de acesso ao currículo e adaptações dos elementos básicos do currículo (LANDIVAR E HERNANDEZ 1993), adaptações de acessibilidade ao currículo e adaptações pedagógicas (SME-RJ, 1996) ou adaptações de acesso ao currículo e adaptações nos elementos curriculares (BRASIL, 1999). Para efeito de simplificação, usaremos a nomenclatura dos Parâmetros curriculares nacionais por ser a mais atual.

Os PCN-AC sugerem que as adaptações de acesso ao currículo referem-se a recursos físicos tais como adaptações do espaço físico da escola, mobiliário, equipamentos, além de sistemas de comunicação alternativos, enquanto que as adaptações nos elementos curriculares dizem respeito às alterações de conteúdo, estratégias e metodologias de ensino (GLAT; OLIVEIRA, 2003).

Estes dois tipos de Adaptações Curriculares não se eliminam mutuamente, de forma que fazem parte de um mesmo processo, que é garantir a condições necessárias de aprendizado do currículo diante das Necessidades Educativas Especiais dos alunos.

3.4.2 Adaptações de acessibilidade ao currículo

São as adaptações das estruturas físicas e dos objetos que direta ou indiretamente influenciam no aprendizado. Uma destas adaptações refere-se à

acessibilidade como meio de proporcionar o acesso autônomo do aluno desde a sua casa até a escola e seu deslocamento dentro dela. O termo Acessibilidade, segundo Decreto nº 5.296/2004, no seu art. 8º, inciso I, é conceituado como sendo:

[...] condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Ao relacionarmos com a escola, isto significa a eliminação de barreiras arquitetônicas, construção de rampas de acesso e banheiros adaptados, disposição dos móveis na sala de aula, os materiais usados na aula, à iluminação adequada, adaptação das cadeiras e mesas para que o aluno esteja sentado corretamente, além da colocação de pisos táteis nas dependências da escola, bebedouros adaptados, entre outros.

Outros tipos de adaptações de acesso ao currículo são as Tecnologias Assistivas. Este termo é utilizado para identificar todo um conjunto de recursos que auxiliam as pessoas com deficiência, tendo como objetivo proporcionar maior independência, qualidade de vida e auxiliar no processo de inclusão social, facilitando a comunicação, a mobilidade, o seu trabalho, além de ajudar na integração com a família, amigos e sociedade (COOK; HUSEY, 1995).

A American with disabilities Act (ADA) propôs uma classificação das várias categorias existentes de Tecnologias assistivas, podendo variar a depender do autor. Porém aquelas mais próximas às necessidades dos alunos com deficiência no ambiente escolar são:

Projetos arquitetônicos para acessibilidade: São as adaptações estruturais como criação de rampas, elevadores, adaptações em banheiros entre outras, no sentido de facilitar a locomoção dos alunos com pouca mobilidade.

Tecnologias de auxílios para a vida diária: São compostas de materiais que servem de auxílio nas tarefas rotineiras como comer, cozinhar, vestir-se, tomar banho e executar necessidades pessoais entre outros.

Comunicação suplementar e alternativa: São os recursos que ajudam os alunos incapazes de falar ou com alguma limitação da mesma. Podem ser eletrônicas ou não. Podemos citar como exemplo as pranchas de comunicação, os vocalizadores e os programas de computador.

Recursos de acessibilidade ao computador: Podem ser auxílios alternativos de acesso como ponteiras de cabeça, teclados modificados, softwares especiais de reconhecimento de voz entre outros recursos que permitem o aluno com pouca mobilidade acessar o computador.

Órteses e próteses: São aparelhos que tem por finalidade substituir ou ajustar partes do corpo que estão em falta ou que apresentam comprometimento em sua funcionalidade. Geralmente são encontrados em forma de membros artificiais, talas, apoios etc.

Adequação Postural: São usados para melhorar o conforto e auxiliar na distribuição equilibrada do peso, a fim de proporcionar maior estabilidade do corpo do individuo na cadeira. Alguns exemplos são as almofadas especiais, assentos e encostos anatômicos etc.

Auxílios para cegos ou com visão sub-normal: Nestes estão incluídas as lupas e lentes, o método Braille, equipamentos com síntese de voz, grandes telas de impressão, sistema de TV com aumento para leitura de documentos, publicações etc.

Auxílios para surdos ou com déficit auditivo: Os principais são os aparelhos para surdez, os telefones com teclado, os sistemas com alerta tátil-visual, entre outros.

Auxílios de mobilidade: São os recursos utilizados para facilitar a mobilidade do individuo. Nesta categoria estão incluídas a bengala, a cadeiras de rodas, os andadores entre outros.

Estas adaptações são um requisito prévio para que o aluno com deficiência tenha condições de cursar a escola regular e participar das atividades propostas para os demais alunos. Porém, garantir o acesso e a permanência do aluno na escola regular não garante a assimilação do conhecimento e a qualidade do ensino, além do que uma mera inclusão física do aluno com deficiência só agrava a sua situação de exclusão na escola, o que pode gerar fracasso e conseqüente abandono deste aluno da escola (GLAT; OLIVEIRA, 2003).

3.4.3 Adaptações nos elementos curriculares

São consideradas as adaptações curriculares propriamente ditas. Estas são entendidas como todas as modificações efetuadas nos diferentes elementos da

proposta educativa, podendo ser desenvolvida para um aluno de forma a responder a suas necessidades educativas especiais (NEE) podendo ou não ser compartilhadas pelos outros alunos. Também podem ser encontradas diferentes nomenclaturas, por isto apresentamos as mais difundidas na literatura.

Elas podem ser de dois tipos: Adaptações curriculares não significativas (de pequeno porte ou pouco significativas) e adaptações significativas (ou de grande porte) (BRASIL, 1999).

Glat e Oliveira (2003) alertam para o fato de que há uma repetição em várias modalidades de adaptação curricular nos PCN-AC. Isto é explicável pelo fato de que “as adaptações significativas nem sempre podem ser implementadas de pronto, mas sim processualmente, começando muitas vezes com níveis menos significativos de adaptação” (p. 29).

Entre os fatores que determinam quais AC serão efetuadas, temos como principais a serem observadas: as características do aluno, da escola e do seu projeto político pedagógico, além dos recursos humanos disponíveis (OLIVEIRA, 2002).

Desta forma, tanto nas adaptações de acessibilidade ao currículo quanto nas adaptações dos elementos curriculares, é a natureza de cada um destes fatores, que vai determinar se as AC serão não significativas ou muito significativas (OLIVEIRA, 2002).

3.4.4 Adaptações pouco significativas

As adaptações pouco ou não significativas dizem respeito a pequenos ajustes, feitos no currículo comum, não modificando a proposta prevista para trabalho com todos os alunos e nem causando a eliminação de conteúdos básicos neste currículo (VARGAS, 2009).

Estas adaptações são geralmente, as que ocorrem mais facilmente na prática pedagógica do professor, quando põe em ação o seu plano de ensino, de forma a contribuir significativamente no desenvolvimento e aprendizagem do aluno. Além disto, ela é tida como a resposta mais adequada à diversidade existente na sala de aula e nos diferentes níveis de escolarização.

Normalmente, uma adaptação pouco significativa pode afetar mais especificamente a metodologia, embora possa influenciar os objetivos e a avaliação (OLIVEIRA, 2002).

Estes tipos de adaptações são considerados um primeiro nível de resposta diante das necessidades educacionais especiais, de maneira que não alteram o programa de ensino de toda a turma (CARVALHO, 2008).

As adaptações não significativas são as que se fazem nos elementos não-prescritivos do currículo oficial. Embora estes variem conforme os países, costumam referir-se a como ensinar e avaliar: planejar atividades complementares, aprender um conteúdo mediante uma estratégia metodológica diferente ou avaliar o aluno por um procedimento distinto. Há também adaptações que afetam os elementos prescritivos do currículo que podem ser consideradas como não significativas: introduzir, matizar ou ampliar alguns conteúdos, dedicar mais tempo à aprendizagem de certos conteúdos, eliminar alguns não-essenciais dentro da área, etc (BLANCO, 2004, p.300).

3.4.5 Adaptações significativas

Segundo Carvalho (2008) as adaptações curriculares significativas dizem respeito à eliminação de conteúdos ou objetivos gerais considerados básicos em diferentes áreas, o que ocasiona também mudanças nos critérios de avaliação. Além disto, elas proporcionam ajustes em diversos elementos que influenciam diretamente no processo de aprendizagem, tais como:

- a) Eliminação (ainda que temporariamente) de objetivos considerados básicos, dadas as dificuldades apresentadas pelo aluno e a introdução de objetivos específicos e que não estavam previstos para o grupo de referencia.
A introdução de objetivos tanto pode ter caráter alternativo em substituição aos que forem eliminados ou adiados, quanto pode ter caráter complementar.
- b) Introdução de novos assuntos em substituição a outros e a eliminação (temporariamente ou não) de alguns conteúdos, considerados além das possibilidades de aprendizagem de determinados alunos.
- c) Modificações na metodologia para aqueles casos em que o professor precisa utilizar-se de mediações altamente especializadas, seja por meio de recursos instrucionais, seja pelas estratégias adotadas para levar os alunos a manterem relações com o saber.
- d) Adaptações na avaliação que devem estar estreitamente relacionadas com os objetivos e os conteúdos estabelecidos.
- e) Adaptações no tempo destinado às atividades, sem preocupações com o desenvolvimento do currículo integralmente e, sim, com a aprendizagem dos alunos. (CARVALHO, 2008, p.118).

Segundo Oliveira (2002) as AC significativas só devem ser utilizadas quando forem absolutamente necessárias, em outras palavras, “quando a análise rigorosa do aluno assim o exija” (p. 20).

Estes tipos de adaptações são mais densos, requerem o envolvimento de toda a instituição escolar, pois uma decisão coletiva evitaria a constante recorrência aos recursos externos e transferência de responsabilidade (GLAT; OLIVEIRA, 2003).

Desta forma, a equipe responsável por desenvolver e aplicar as adaptações curriculares significativas deve levar em conta, na hora da avaliação do conhecimento adquirido, fatores como o nível atual de aprendizagem, o estado funcional dos sentidos e do aparelho locomotor, além da análise do contexto sócio-familiar. Por isto é imprescindível que se faça uma avaliação psicopedagógica, buscando identificar as necessidades educativas especiais, como nos explica Blanco:

A avaliação coletará informações relevantes para tomar decisões ajustadas e fundamentadas quanto à proposta curricular mais adequada para o aluno, aos recursos materiais e ajudas pessoais que se deve oferecer a ele e às modificações que se deve fazer no contexto educativo. O importante é identificar, por meio da avaliação, as necessidades do aluno com relação ao currículo escolar e os apoios (tipo e grau de ajuda) de que necessita para avançar na escola e ser competente na vida social (BLANCO, 2004, p.301).

3.4.6 Níveis de adaptações curriculares

As AC podem ser desenvolvidas em três níveis: O primeiro nível é no projeto político-pedagógico, o segundo nível é no currículo desenvolvido em sala de aula e o terceiro nível é na individualidade do aluno (GLAT; OLIVEIRA, 2003).

Oliveira (2002) pondera que as AC ainda podem ter outra classificação, baseada nas características dos alunos. São elas: as AC gerais, que são feitas para todos os alunos; as AC específicas para grupos de alunos com Necessidades Educativas Especiais e AC individualizadas, organizadas para alunos em específico que carecem de ajustes especiais.

Ainda segundo o mesmo autor, tanto as AC no projeto político-pedagógico quanto as AC do currículo desenvolvido em sala de aula podem ser estar categorizados em gerais ou específicas, podendo ser destinados a todos os alunos ou a alunos em específico.

Segundo Silva (2011) ainda não se encontram na literatura muitas produções acerca das adaptações curriculares para alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.

É importante esclarecer que o objetivo não é criar uma receita pronta, mas sim oferecer um caminho para que sirva ao professor como ponto de partida para as adaptações que houverem de ser necessárias (DUARTE e LIMA, 2003).

Além de um currículo flexível que possibilite ser adaptado as diferentes necessidades de aprendizagem do aluno, é necessário também que a formação inicial (graduação) do professor, lhe garanta elementos que lhe dêem subsídios para uma intervenção pedagógica satisfatória.

Desta forma, passaremos a próxima seção a tratar mais especificamente da formação do professor de Educação Física, seu histórico e a sua relação com o tema da deficiência.

4. A RELAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO FÍSICA E A DEFICIÊNCIA

Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio; seu eu e suas circunstâncias.

Paulo Freire

4.1 Aspectos históricos da formação em Educação Física.

Antes de discutirmos a relação entre a Educação Física e as pessoas com deficiência, parece importante tratarmos um pouco da história da formação em Educação Física no Brasil, pois ajudará na discussão deste trabalho.

Segundo Oliveira (2007) os problemas existentes na formação profissional da Educação Física e a clareza no seu objeto de estudo vêm sendo discutidos desde a criação do primeiro curso em 1934.

Fortemente influenciados pela área médica e militar, os cursos de Licenciatura em Educação Física da época tendiam a formar professores fundamentados intensamente em uma base biológica, tendo como referência um ser humano padrão e que não levava em consideração toda a diversidade biopsicosocial dos indivíduos, o que para Oliveira (2007) acabou por assustar os egressos destes cursos quando se confrontavam com o trabalho com alunos com deficiência.

Devemos perceber que este caso da Educação Física não é um fator isolado, porque na época a Educação para pessoas com deficiência tinha um caráter muito

forte ligado a medicina e a terapias que tentavam colocar os indivíduos com deficiência o mais próximo possível do padrão “cartesiano¹” de ser humano.

Segundo Oliveira e Santos (2004) as práticas corporais, principalmente esportivas, culturais e de lazer privilegiavam uma visão deveras reducionista no sentido de levar em consideração apenas a relação saúde-doença, de forma que aqueles que não alcançavam os rendimentos considerados dentro da qualidade de “saudável” eram vistos como incapazes, sendo desprezados e esquecidos. Situação que acontecia frequentemente com as pessoas com deficiência que tentavam se apropriar das práticas corporais.

Um dos grandes exemplos desta discriminação é citado por Carmo (1994), que explica que em 1938 o ministério da Educação redigiu uma portaria estabelecendo “a proibição de matrícula em estabelecimento de ensino secundário, de alunos cujo estado patológico os impeça permanentemente das aulas de Educação Física” (p. 31).

Outros exemplos discriminatórios incluíam os atestados médicos de liberação das aulas de Educação Física dado aos alunos que eram considerados “inaptos”, além de testes práticos que eram incluídos junto com o tradicional vestibular das Universidades, usados como elemento de admissão nos cursos superiores de Educação Física, de forma que serviam como entrave para o ingresso de todos que não demonstravam estar no padrão de rendimento físico instituído (DARIDO et al, 1995).

A partir da década de 80 do século passado intensificaram os estudos na área de Educação Física voltados para as Ciências Humanas e Sociais, buscando refletir a real função da Educação Física brasileira. É o período conhecido como a “crise”, onde segundo Bracht (1996 apud DAOLIO, 1998, p. 78) os autores da época começam a “refletir sobre a Educação Física não somente como atividade técnica ou biológica, mas a encaram como fenômeno psicológico e social”.

Devemos entender que a crise da Educação Física da década de 80 vem integrado ao momento histórico brasileiro de redemocratização do país, ao qual fez surgir, com mais freqüência nos anos que se seguiram, as lutas de diferentes grupos sociais que almejavam maior participação política e social, considerados minoria e

¹ Diz respeito ao Filósofo francês René Descartes (1596-1650) que em seu método, via o corpo meramente como matéria sem pensamento, o que ajudou a consolidar uma representação de corpo mecanizado na cultura, onde se ele é uma máquina, então produz. (GÓIS JUNIOR, 2008).

que eram historicamente marginalizados, tais como movimentos de igualdade racial, de direitos dos homossexuais, das pessoas com deficiência, etc.

Desta forma o modelo biologicista, militarista e sanitárista da Educação Física vigente perde sentido, da mesma forma que o sistema educacional da época, dentro das necessidades sociais e do processo histórico ao qual o Brasil passava.

O que se percebia desde a década de 1980 na formação profissional e na produção científica da área era a predominância de uma concepção tradicional e tecnicista, de concepções curriculares questionáveis do ponto de vista dos avanços científicos e tecnológicos e, principalmente, que não atendiam às necessidades sociais. Na maioria das vezes, a estrutura curricular dos cursos estava preparada para formar o professor com uma ação meramente técnica, de executar e condicionar fisicamente seus alunos (OLIVEIRA, 2007, p. 27-28).

Segundo Carmo (1994) os cursos de Educação Física da época necessitavam de disciplinas que discutissem os conhecimentos filosóficos, históricos, econômicos, didático-pedagógicos e políticos, no sentido de complementar a formação dos egressos destes cursos com uma visão mais abrangente a respeito do homem, da sociedade e dos seus processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Um dos frutos desta “crise de identidade” e discussões se materializou na resolução 03/1987, do até então Conselho Federal de Educação (CFE), que fixava os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena) (BRASIL, 1987). Esta resolução serviu como a base norteadora dos cursos do país até ser revogada com o advento da resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) 07/2004.

Este documento foi à primeira alteração significativa na formação da área desde 1969, ano em que a Educação Física se tornou um curso de nível superior no Brasil. Na resolução de 1987 as demandas da sociedade e as exigências profissionais da área foram revisadas, abre-se a possibilidade de criação do Bacharelado em Educação Física pelas instituições de ensino e surge oficialmente no Brasil a exigência de que os cursos deveriam implantar pelo menos uma disciplina em seus currículos que discutissem as temáticas referentes às pessoas com deficiência.

Segundo Mauerberg (1992), apesar de significativa, esta exigência chegou muito mais tarde que em outros países, tais como os Estados Unidos que já

possuíam desde a década de 50 do século XX uma política de estruturação educacional que incluía a Educação Física para pessoas com deficiência como um assunto prioritário na Educação Especial.

Se por um lado esta situação fez com que a partir daí praticamente todos que se formaram na área tiveram algum contato com o tema da deficiência, por outro lado, esta nova temática dentro dos cursos de formação em Educação Física expôs a falta de preparo dos professores para ministrar essa disciplina nos cursos de graduação, revelando as fragilidades da formação, na preparação de professores para trabalhar com a diversidade (RIBEIRO, 2004). Idéia que também é corroborada por Lunna (2005).

Os formadores de professores não se debruçam em renovar estratégias, estabelecer novas formas de selecionar conteúdos, entre outros conhecimentos que um licenciado deve ter, para atender os deficientes, não se dão conta que isto é uma forma de aceitar que o deficiente é que deve se moldar (LUNNA, 2005, p. 76).

Segundo Silva (2005) não existe uma padronização no ensino da educação física adaptada nos cursos de formação, o que é agravado por se tratar, na maioria das vezes, de uma disciplina com conteúdo desarticulado das demais.

Como forma complementar, algumas instituições desenvolvem pesquisas e atividades de extensão no âmbito da Educação Física Adaptada, porém, como nem todas as instituições de ensino superior possuem tal iniciativa e como geralmente se trata de uma atividade extracurricular, nem todos os alunos têm este contato.

Apesar disto, esta nova área de conhecimento aos poucos começou a se desenvolver surgindo assim o novo campo de estudos denominado de Educação Física Adaptada (CIDADE; FREITAS, 1997).

Segundo Bueno e Resa (1995), ela não se diferencia da Educação Física convencional em seus conteúdos, mas compreende todo um processo de atuação docente, envolvendo metodologias e técnicas que podem ser aplicadas à pessoa com deficiência, visando atender a necessidade dos alunos.

[...] uma área da Educação Física que tem como objeto de estudo a motricidade humana para as pessoas com necessidades educativas especiais, adequando metodologias de ensino para o atendimento às características de cada portador de deficiência, respeitando suas diferenças individuais (DUARTE E WERNER, 1995, p. 9).

Para Medina (1983), os Licenciados em Educação Física tradicionalmente saíam de suas instituições formadoras tendo pouca noção do real sentido da Educação e da Educação Física na escola. Desta forma, acabavam por reproduzir em sua prática, a supervalorização da competição, do resultado e da vitória, que são objetivos próprios do esporte de auto-rendimento, além de desenvolverem suas aulas baseadas em conceitos como “melhor ou pior”, “certo ou errado” e “ganhar ou perder”. Luna (2005), complementando o pensamento de Medina, nos apresenta possibilidades de superação desta realidade:

Priorizar os espaços das práticas reais em vez de modelos prescritivos é uma forma de estabelecer bases mais concretas na promoção de didáticas que não ignoram as diferenças, ponto latente, já que trabalhar com um aluno padrão economiza esforços. É mais fácil ignorar as necessidades especiais, tornando a homogeneização uma prática comum. O professor não vê além dos alunos, não enxerga as pessoas. E a formação do profissional tem negligenciado neste ponto, inclusive com um grupo em especial, o das Pessoas com Necessidade Especiais (LUNA, 2005, p. 27).

Deste modo, é imperativo que haja uma mudança nesta concepção educacional que a Educação Física Adaptada se propõe. É preciso deixar o esporte de auto-rendimento de lado no processo de escolarização, não como um objetivo das aulas na escola, mas sim como uma escolha do aluno que, se quiser, poderá se apropriar dele fora do ambiente escolar.

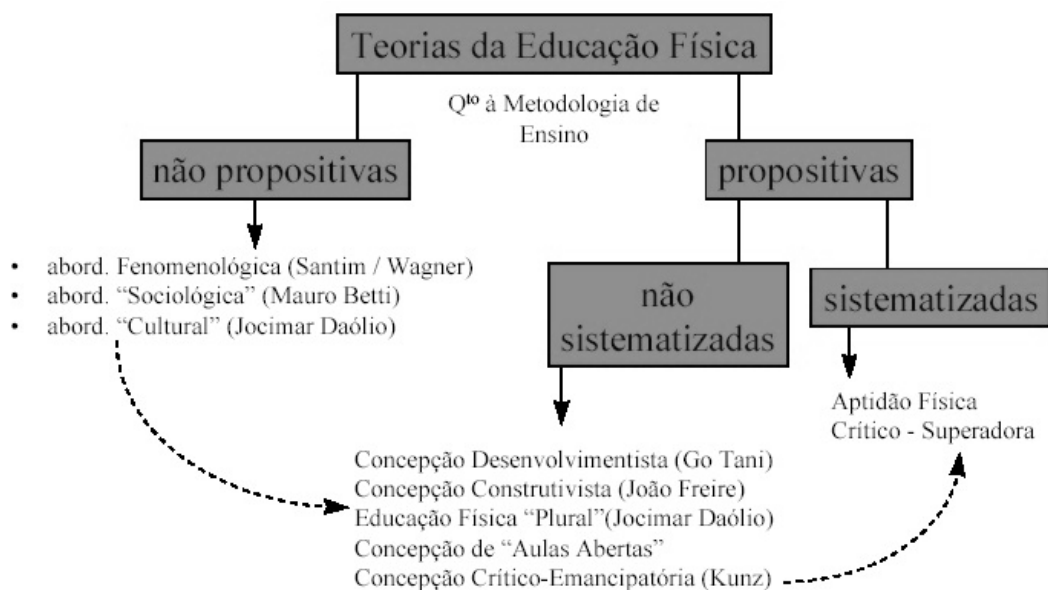
4.2 Teorias da Educação Física na escola

A partir da já citada “crise” da Educação Física na década de 80, muitos estudos foram desenvolvidos na área, propondo diferentes teorias ou abordagens pedagógicas no âmbito escolar. O grande mérito destas novas concepções foi apresentarem entendimentos próprios acerca do objeto de estudo da Educação Física, além de proposições de objetivos, metodologias e avaliações das aulas (SOUZA JÚNIOR, 1999).

Atualmente existem diversas abordagens da Educação Física, muito por conta das disputas existentes “pela hegemonia no pensamento pedagógico e científico da Educação Física, como também, a construção de seu campo acadêmico” (AZEVEDO; SHIGUNOV, 2000, p. 1).

Estas inúmeras concepções de Educação Física, com suas teorias e práticas de intervenção, são na verdade as materializações de diferentes projetos políticos de sociedade, de educação e de professor (PALAFOX; NAZARI, 2007).

Entretanto, por este não se tratar do tema desta pesquisa, apresentaremos apenas as abordagens consideradas propositivas sistematizadas, que de acordo com Castellani Filho (1999) são as que definiram princípios norteadores de uma nova proposta e sistematizaram metodologias de ensino para a Educação Física escolar.



Quadro 1 – Principais teorias da Educação Física.
Fonte: Castellani Filho (1999 p.151)

A primeira delas é a concepção chamada Crítico - superadora surgida oficialmente em 1992 através da publicação de sua principal obra, o livro Metodologia do Ensino de Educação Física, conhecido mais popularmente nos meios acadêmicos da área como “Coletivo de autores” (SOARES ET AL, 1992).

Ela tem como área base a Sociologia política, discute a Educação Física no âmbito do materialismo histórico dialético, propõe um ato de ensinar que dá ênfase a criar as possibilidades de sua produção crítica, indo contra a idéia de mera transferência ou repetição de conhecimentos (AZEVEDO; SHIGUNOV, 2000).

Esta abordagem busca um ensino baseado na transformação social onde a prática pedagógica se baseia na leitura da realidade a partir da crítica social dos conteúdos, como citam Soares et al (1992, p. 40).

A expectativa da Educação Física escolar, que tem como objetivo a reflexão sobre a cultura corporal, contribui para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos – a emancipação –, negando a dominação e submissão do homem pelo homem.

Esta abordagem é muito popular nos cursos de Licenciatura em Educação Física nas Universidades públicas do nordeste brasileiro, pois proporciona um caminho educativo mais condizente com a situação sócio - econômica da maioria dos alunos das escolas públicas da região.

Em contraponto, a outra abordagem, chamada de Aptidão Física, alicerçada na ciência positivista, tem como principal objetivo conscientizar os alunos sobre os benefícios da atividade física, como cita Nahas (1998, p.2):

[...] no contexto das sociedades industrializadas e em desenvolvimento, o estilo de vida e, em particular, a atividade física, tem, cada vez mais, representado um fator de qualidade de vida tanto quanto relacionada à saúde das pessoas de todas as idades e condições socio-econômicas, estando associada a maior capacidade de trabalho físico e mental, mais entusiasmo para a vida e sensação de bem estar, menores gastos com a saúde, menores riscos de doenças crônicas degenerativas e mortalidades precoces.

Ela considera importante uma prática pedagógica dos professores voltada para a promoção da saúde, de forma que possam propiciar aos alunos alguma proteção aos distúrbios orgânicos gerados por um estilo de vida sedentário (AZEVEDO; SHIGUNOV, 2000).

Guedes e Guedes, (1993) entendem que esta abordagem visa não apenas situações que levem as crianças e jovens a se tornarem mais ativos fisicamente, mas sim que os conduzam a preferirem, em seu futuro como adultos, por um estilo de vida ativo. Além disto:

Considera de fundamental importância a promoção da prática prazerosa de atividades que conduzam ao aperfeiçoamento das áreas funcionais: resistência orgânica ou cardiovascular; flexibilidade; resistência muscular e a composição corporal como fatores coadjuvantes na busca de uma melhor qualidade de vida por meio da saúde (GUEDES; GUEDES, 1993 p. 4).

Ao contrário da abordagem anterior, esta foi constituída e mais difundida nos estados do sul do Brasil que possuem características sócio – econômicas diferentes do resto do país, o que corrobora com as idéias de Azevedo e Shigunov (2000) onde entendem que apesar das diferentes abordagens terem dado grande contribuição para a Educação Física escolar, elas isoladamente, “são concepções com limitações, pois entende-se que uma Abordagem prescinde de elementos teóricos vinculados ao contexto sócio-educacional em que se faz inserida” (p. 9).

Entretanto, Gonçalves (2009) ao estudar as propostas metodológicas contidas nas diferentes abordagens, concluiu que elas não apresentam contribuições suficientes para com o trato com os alunos com deficiência nas aulas de Educação Física na escola.

Pertencimento de classe social, emancipação humana, pedagogia dialógica, crítica à hegemonia esportiva, Educação Física para além da prática pela prática, qualidade de vida, promoção da saúde. Enfim, temos aí um farto leque de conceitos, de imenso valor, mas particularizado para as aulas que não precisam preocupar-se com a relação entre alunos com deficiência e alunos sem deficiência. Temos propostas cuidadosamente pensadas e comprometidas com as dimensões estética, cultural, política, social, subjetiva, de saúde pública, todas atreladas a uma mesma disciplina que tem por excelência em seu trabalho o movimento. No entanto, todos os compromissos supracitados parecem inacessíveis aos alunos com prejuízos motores e/ou mentais e/ou sensoriais. O requinte e o refinamento que se constituem ao longo dos debates (sejam eles da área pedagógica ou da área da saúde) passam longe das pessoas com histórico de deficiência. (GONÇALVES, 2009, p.97)

Mesmo que possivelmente os autores das diferentes abordagens não tenham originalmente levado em consideração o debate da inclusão de pessoas com deficiência, alguns autores como Chicon (2003) apresentam estudos acerca da prática pedagógica nas aulas de Educação Física com vistas à inclusão, baseado na abordagem crítico-superadora.

Em seu trabalho, o autor demonstra que a abordagem citada pode vir a ter grandes possibilidades educativas, com vistas a uma “Educação Física pensada sob o enfoque multicultural, visando a atender as diferenças, porque permite a expressão da criança em seu próprio ritmo, tendo suas características individuais respeitadas” (CHICON 2003, p. 4).

Já Rodrigues (2002) questiona os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física, pois para o autor existe uma tentativa, explicitada no documento, de consenso entre as diferentes abordagens que tratam da Educação Física na

escola. Soares (1997) vai além e esclarece que o documento incorpora na aparência elementos de várias abordagens, porém fica explícito a preferência por uma quando é analisada a metodologia, os conteúdos e a relevância social.

Deste modo é importante salientar que a Educação Física trabalha com algo extremamente importante, que é o movimento humano. Segundo Rector e Trinta (1990, p.21) “o homem é um ser em movimento e, ao mover-se, põe em funcionamento formas de expressão completas e complexas, que são, de resto, socialmente partilhadas”. Desta maneira o corpo se comunica, sendo uma necessidade básica do homem social e esta comunicação acaba por se confundir com a própria vida.

Para Bruns (1994) “Uma educação pelo movimento, favorece um desenvolvimento humano que permite ao homem situar-se e agir no mundo em transformação, permitindo-lhe a conquista de si mesmo” (p. 97).

Sendo assim, a Educação Física enquanto disciplina curricular da escola tem a missão principal de ensinar o homem a utilizar o seu o corpo, seu bem maior, incentivando a explorar suas possibilidades e não apenas reproduzir o discurso midiático de transformar os alunos em futuros medalhistas olímpicos.

Lehnhard et al (2009) destaca como vantagens para as aulas de Educação Física a flexibilidade dos conteúdos que proporcionam fácil adaptação às necessidades individuais dos alunos, o que possibilita as trocas de experiências corporais, culturais e de comunicação, idéia que é reforçada nas palavras de Seybold (1994):

Quanto mais claramente se considerar a missão educativa da educação física, tanto mais importante se tornarão os fatores psíquicos, a evolução da forma de aprender e pensar da criança, dos interesses dos jovens, das formas de ação e de sociabilidade (SEYBOLD, 1994, p. 18).

Desta forma, os alunos com deficiência têm a possibilidade de compreender por si só suas limitações e capacidades, oportunizadas pela vivência de situações onde ele precise decidir sobre suas ações e assim, desenvolver sua capacidade de iniciativa perante o seu processo de adaptação ao mundo.

É importante frisar que a práxis do professor sempre tem uma decisão política e uma visão própria de mundo. Utilizamos neste estudo o conceito de práxis trabalhado por Freire (2010) que a define como a “teoria do fazer” (p. 146), de forma

que “sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação” (p. 106).

Diante disto, o professor deve entender que os conteúdos por ele ministrados precisam ter relevância na vida dos seus alunos, como nos explica Oliveira (2007).

[...] os professores são considerados atores sociais, que têm sua ação influenciada culturalmente. Sua prática é reconhecida como atividade eminentemente humana. Os professores expressam, em sua prática docente, determinados valores e concepções de acordo com os contextos culturais no qual se constituíram, com a preparação profissional a qual tiveram acesso, com o contexto educativo em que trabalham, entre outros. (OLIVEIRA, 2007, p. 31)

Para Chaves et al (2007), o trabalho do professor de Educação Física sempre terá margem para a exclusão enquanto estiver respaldado no ensino do movimento sem a ampliação do seu significado para além do próprio movimento.

Deste modo, não se trata de garantir que o aluno com deficiência participe de jogos pela simples desculpa da inclusão, mas sim possibilitá-lo a ter consciência de sua condição, de forma a compreender as contradições existentes em uma sociedade que não está preparada para ele, e assim instrumentalizá-lo intelectualmente com vistas a buscar superar tais contradições, como nos esclarece Darido (2001).

[...] o papel da Educação Física ultrapassa o ensinar esporte, ginástica, dança, jogos, atividades rítmicas, expressivas e conhecimento sobre o próprio corpo para todos, em seus fundamentos e técnicas (dimensão procedimental), mas inclui também os seus valores subjacentes, ou seja, quais atitudes os alunos devem ter nas e para as atividades corporais (dimensão atitudinal). E, finalmente, busca garantir o direito do aluno de saber por que ele está realizando este ou aquele movimento, isto é, quais conceitos estão ligados àqueles procedimentos (dimensão conceitual) (p. 20).

A idéia não é negar a importância mais do que provada dos jogos e brincadeiras para o processo educativo, mas sim alertar que uma prática pedagógica alicerçada exclusivamente em atividades que objetivam apenas a inserção do aluno com deficiência na aula usando a socialização como o objetivo final e não como um auxílio na busca do conhecimento, além de não resolver o problema da exclusão acaba por escondê-lo.

Além disto, ensinar um aluno com deficiência junto com os outros pode ser a mola propulsora para que temas ora calados em sala de aula venham à tona e

sejam discutidos, como por exemplo, as diferenças existentes entre as pessoas e as suas diferentes manifestações, baseando sempre no respeito como a principal base de sustentação social. Stainback et al (1999) prestam importantes contribuições acerca desta idéia:

A principal razão para a inclusão *não* é que os alunos previamente excluídos estarão necessariamente se tornando proficientes em socialização, história ou matemática, embora seja óbvio que nas turmas inclusivas há mais oportunidades para todos crescerem aprenderem. Ao contrário, a inclusão de todos os alunos ensina ao aluno portador de deficiências e a seus colegas que todas as pessoas são membros igualmente valorizados da sociedade, e que vale a pena fazer tudo o que for possível para poder incluir todos na nossa sociedade. O modo previamente aceito de se lidar com as diferenças nas pessoas era a segregação, que comunica a mensagem de que não queremos aceitar todos e que algumas pessoas não são dignas de esforços para serem incluídas (p. 250).

Assim, a Educação que um aluno, seja ele com ou sem deficiência, recebe na escola precisa ser suficiente para extrapolar os muros e chegar até o seu cotidiano. Haja vista o fato de que as aulas de Educação Física são só uma pequena parte do quebra cabeças, de forma que não pode ser considerada desvinculada das contradições vistas na educação e na sociedade como um todo, correndo o risco de perder o seu valor dentro do processo.

4.3 Pesquisas relacionadas com Educação Física e Deficiência

Nesse tópico, fizemos um levantamento acerca da produção acadêmica nacional relacionada com a área de Educação Física adaptada e/ou inclusão de alunos com deficiência nas classes regulares nas aulas de Educação Física, durante o período compreendido entre 2005 a 2011.

O levantamento de dados foi feito em pesquisas na internet, principalmente no banco de teses e dissertações da Capes, no Sistema Nou-Rau da Universidade Estadual de Campinas, além de revistas científicas reconhecidas na área de Educação Física, indexadas e com certificado qualis emitido pela Capes.

É importante esclarecer que nos últimos anos, os estudos neste campo têm demonstrado um rápido crescimento no interesse dos pesquisadores. Desta forma, entre as pesquisas desenvolvidas que discutem a inclusão nas aulas de Educação Física do ensino regular podemos destacar:

Gorgatti (2005), em sua tese de doutorado, avaliou o aspecto da aptidão física de 24 adolescentes cegos e sua percepção sobre as aulas de Educação Física em escolas regulares da cidade de São Paulo. Também foram analisadas as atitudes de noventa professores de Educação Física com relação à inclusão de alunos com deficiências nas escolas regulares. Os dados apontaram bons resultados nas variáveis pesquisadas a respeito da aptidão física dos alunos e no caso dos professores observaram-se preocupações referentes a ausências em suas formações e problemas na estrutura das escolas para trabalhar com alunos com deficiências.

Lima (2005) buscou, através da reflexão sobre a ação, de uma metodologia para a formação universitária em Educação Física Adaptada. A prática baseou-se na experiência do departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá.

Luna (2005), em sua dissertação de mestrado, analisou o trato pedagógico que tem sido dado ao conhecimento acerca das pessoas com necessidades especiais nos cursos de Licenciatura em Educação Física, nas universidades públicas da Bahia. A autora constatou que os cursos de Educação Física investigados ainda trabalhavam tendo como ponto de vista um aluno considerado perfeito em relação a sua composição física. Além disso, foi observada a importância das experiências individuais de cada professor no trato com este conhecimento. A autora conclui que não existe um projeto pedagógico nestas instituições, que direcione a formação dos egressos para o trabalho com alunos com necessidades especiais.

Silva (2005) analisou a ação do professor de ensino superior, em sete instituições de Ensino Superior no Estado de Mato Grosso do Sul que oferecem o curso de graduação e/ou licenciatura em Educação Física, na tentativa de compreender a atribuição de identidade e direcionamento da disciplina Educação Física Adaptada, além dos aspectos que podem contribuir para a construção dessa ação. O estudo conclui que é a ação do professor que atribui identidade e direcionamento à disciplina Educação Física Adaptada, sendo refletida pela sua experiência e articulada com o significado que ele atribui a ela.

Gimenez (2006) discute em seu trabalho os desafios para a implantação de propostas de inclusão. O autor expõe os problemas da esfera administrativa, governamental entre outros, que têm sido enfrentados por profissionais da educação

e por professores de Educação Física. Ao final o autor propõe algumas alternativas de inclusão nas aulas de Educação Física.

Em sua dissertação de mestrado, Seabra Junior (2006) analisou a ação educativa do professor de Educação Física como fator influenciador ou não no processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, realizada em escolas públicas municipais e estaduais da cidade de São José do Rio Preto, SP. O autor constatou que o conteúdo esporte era a principal atividade das aulas; além de evidenciar que a ação pedagógica do professor tem influência direta no processo de inclusão, bem como nas interações sociais presentes.

Falkenbach et al (2007) estudaram a compreensão dos professores de Educação física acerca da temática inclusão, além de observarem crianças com necessidades especiais nas aulas de Educação Física nas escolas regulares estaduais da cidade de Porto Alegre. O estudo apontou fragilidades na compreensão da temática investigada, bem como dificuldades de ordem formativa dos professores.

Gomes (2007), em sua tese de doutorado, averiguou como a disciplina Educação Física especial vem sendo trabalhada nos cursos de Licenciatura em Educação Física das Instituições de Ensino Superior públicas no estado do Paraná, além de, analisar o posicionamento dos acadêmicos dos cursos diante desta disciplina. O autor entrevistou 11 professores que trabalham com a disciplina Educação Física Especial em 8 Instituições de Ensino Superior públicas do Paraná, além de um questionário aplicado a seus respectivos alunos, num total de 463 sujeitos. Os resultados obtidos pelo autor foram que a maioria dos professores entrevistados dava ênfase no modelo médico, constatado pelo uso da classificação médica nas suas aulas para falar dos tipos de deficiência. Os acadêmicos, em geral, entendem que a disciplina é um componente importante para a formação, entretanto, apontam lacunas relacionadas à preparação para a inclusão escolar. Além disso, eles acham importante a realização de atividades práticas e de estágios com os alunos com deficiência durante a sua formação acadêmica.

Oliveira (2007), em sua dissertação de mestrado, investigou as concepções de deficiência presente nas representações dos professores do ensino superior a respeito do ingresso dos alunos com deficiência aos cursos de Educação Física do estado da Bahia. Foram entrevistados 8 professores de 2 instituições de ensino superior, uma pública e outra particular, da cidade de Salvador/Ba. As conclusões do

estudo sugerem que os discursos dos professores apresentam um olhar pré-determinista acerca da aprendizagem e desenvolvimento da pessoa com deficiência, onde se percebeu uma formação ideológica nos discursos que não se aproximavam de uma concepção inclusiva

Medeiros e Falkenbach (2008) investigaram a relação de uma professora de Educação Física com uma aluna com necessidades especiais nas aulas de Educação Física de uma escola regular da cidade de Porto Alegre. Os autores perceberam fragilidades na formação inicial da professora, além de inadequações quando se trata de trabalhar com alunos especiais mesmo com a atitude receptiva apresentada pela professora.

Silva e Damazio (2008) analisaram as condições materiais para a realização de atividades pedagógicas no ensino da Educação Física nas escolas públicas, observando o espaço físico de 10 escolas na cidade de Teresópolis/RJ. Os autores encontraram importantes limitações nas condições de infra-estrutura nas escolas observadas.

Silva (2008) em sua dissertação descreveu e analisou a participação das pessoas com deficiência nas práticas de esporte escolar. O instrumento de coleta de dados utilizado no estudo foi uma entrevista semi-estruturada com nove professores de Educação Física envolvidos com o esporte escolar na rede pública de ensino no estado de São Paulo. Desta forma dados demonstraram a fragilidade da escola em relação à efetiva participação de pessoas com deficiência. Os professores apresentaram dúvidas no que diz respeito a capacitação profissional, estrutura e as possibilidades da pessoa com deficiência.

Cruz e Neto (2009) analisaram em seu artigo a Educação física para pessoas com deficiência, onde, através de uma análise das concepções eles apresentam uma perspectiva da educação inclusiva, sob um aspecto crítico. Os autores entendem que no sistema capitalista a inclusão escolar é uma utopia, porque ele é fortalecido pela luta de classes e pela desigualdade social. Desta forma, é evidente a necessidade de superação do atual projeto histórico por um projeto histórico socialista, garantindo o pleno acesso de todos aos bens culturais produzidos socialmente.

Lehnhard et al (2009) fizeram um estudo descritivo tendo como objetivo principal realizar um diagnóstico sobre a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física de escolas públicas estaduais de uma cidade do sul do

país. O estudo indicou que alunos com Síndrome de Down, Deficiência Física, Mental, Visual, Auditiva e Múltipla estão matriculados nessas escolas sendo que, em sua maioria, estão participando das aulas de Educação Física. O estudo ratifica a importância das discussões sobre inclusão no âmbito acadêmico para uma atuação profissional de qualidade. Entretanto, os autores alertam que não adianta apenas garantir o acesso desses alunos, pois a verdadeira inclusão envolveria a adaptação da estrutura escolar e uma conscientização de toda comunidade.

Gorgatti e Rose Junior (2009) analisaram as percepções de professores de Educação Física do sistema regular de ensino diante da inclusão de alunos com deficiência. O universo da pesquisa se concentrou em 61 escolas públicas e 29 escolas particulares escolhidas de forma aleatória nas regiões sul e oeste da cidade de São Paulo. Desta forma, 90 professores de Educação Física responderam a uma escala com 18 afirmações. O estudo concluiu que a percepção geral dos professores pesquisados foi negativa para com a inclusão, onde as principais queixas convergiam para a falta de preparação para atuar com alunos com deficiência.

Mazini Filho et al (2009) investigaram a produção científica a respeito da inclusão e das contribuições da Educação Física e dos profissionais dessa área entre o período de 1990 a 2005. O levantamento bibliográfico foi realizado em bases de dados disponíveis via internet.

Em sua tese Ribeiro (2009) analisou junto a professores de instituições de ensino regular do estado de Santa Catarina, o desenvolvimento do esporte adaptado como conteúdo curricular da disciplina Educação Física em séries do ensino fundamental e médio, com vistas a analisar a intervenção do professor em busca da educação inclusiva. Para isto os instrumentos de pesquisa utilizados foram um questionário, observação de aula, diário de campo e entrevistas junto a quatro professores de Educação Física do estado de Santa Catarina. Os resultados sugerem que os professores têm pouco utilizado as possibilidades das práticas esportivas adaptadas que, na visão da autora, possibilita a participação de alunos com diferentes níveis de comprometimento em turmas inclusivas. Desta forma a autora infere que a formação do professor fundamentada numa preparação estritamente técnica e unida a uma prática esportiva voltada para uma intervenção de rendimento e competitividade seriam fatores impeditivos para que o professor possa utilizar novos conhecimentos na atuação com alunos com deficiência.

Silva e Silva (2009) pesquisaram sobre a inclusão de crianças com necessidades especiais nas aulas de Educação física analisando as intervenções metodológicas utilizadas pelos professores de Educação física de uma escola particular, uma estadual e uma municipal, a fim de compararem as metodologias em cada estabelecimento. Participaram desta pesquisa três diretores, seis professores e uma coordenadora pedagógica de escolas selecionadas na região de Campinas e Hortolândia - SP que ministram aula de Educação Física para crianças com algum tipo de deficiência. Utilizando um questionário com perguntas abertas e fechadas para os diretores e professores. Desta maneira, puderam observar as questões envolvendo a exclusão na escola, categorizar as diferentes metodologias e perceberam que em várias situações os professores acreditavam que não era possível incluir as crianças.

Silva, Souza Neto e Drigo (2009) analisaram o conhecimento dos professores de Educação Física que trabalhavam com a Educação Física adaptada e como estes elaboram, planejam e aplicam seus conhecimentos junto ao aluno. Desta forma, perceberam um distanciamento entre o conhecimento adquirido nas instituições de ensino e a situação de prática.

Vilela, Costa e Tubino (2009) discutem a inclusão do aluno com necessidades especiais no esporte escolar de acordo com as novas concepções do esporte, tendo como referência a declaração de Salamanca. Desta forma, objetiva-se que o termo inclusão seja entendido como uma forma de inclusão ativa e participativa no ambiente esportivo escolar.

Gonçalves (2009), em sua dissertação de mestrado, investigou alguns aspectos das possibilidades de práticas inclusivas despontadas no horizonte da Educação Física escolar, voltado especificamente aos alunos com deficiência. Para isso foram utilizados como fontes, primeiramente, quatro documentos referentes à educação, dois elaborados pelo MEC e dois pela Secretaria de Educação do Município de Florianópolis. Na pesquisa conclui-se que pouco se tem pensado a respeito da escolarização dos alunos com deficiência no que diz respeito à prática no chão da escola. Desta forma, a autora expõe a necessidade da área em assumir o debate sobre a questão e possa propor possibilidades metodológicas que incluam num mesmo espaço pessoas com e sem deficiência.

Conceição et al (2010) analisaram como os professores de Educação Física de uma escola estadual da cidade de Araranguá - SC constroem seus saberes

necessários à prática docente com alunos com necessidades educacionais especiais em turmas regulares. Os autores concluíram que a inclusão não ocorre se os alunos em questão não tiverem participação efetiva nas aulas. Foi constatado que muitos alunos tentam participar, mas são logo excluídos pelos próprios colegas.

Costa (2010) buscou compreender, em sua dissertação de mestrado, de que forma está se dando o processo de inclusão de estudantes cegos nas aulas de Educação Física escolar das escolas de ensino regular da cidade de São Carlos-SP. Os resultados indicaram que o processo de inclusão em relação à Educação Física escolar encontra dificuldades para se efetivar, dada a má preparação da formação docente.

Fonseca e Silva (2010), em seu artigo, investigaram os conhecimentos dos professores de Educação Física sobre inclusão em Educação no ensino fundamental na cidade do Rio de Janeiro, além de verificar os aspectos limitantes para a atuação do professor de Educação Física com relação à inclusão. Os autores concluem que, no caso específico da disciplina Educação Física, existe uma grande variação de possibilidades que, dependendo da maneira com que o professor trabalha esta diversidade, podem ser utilizadas em prol da inclusão em Educação.

O artigo de Rebolé (2010) apresenta reflexões acerca de sua experiência com o trabalho com pessoas com diferentes habilidades. Nele o autor apresenta 5 sessões de atividades práticas inclusivas para turmas de ensino primário para a intervenção com alunos com deficiência física, auditiva, mental e visual, levando em consideração as características dos alunos com necessidades especiais para que estas não se constituam um obstáculo à realização dos objetivos.

Duarte (2011), em sua dissertação de mestrado, investigou em forma de estudo de caso as ações pedagógicas de professores de Educação Física em quatro turmas que tinham a presença de crianças com deficiência de uma escola particular de Salvador. Desta forma o autor conclui que os professores desenvolviam ações pedagógicas que favoreciam a inclusão das crianças com deficiência nas aulas de Educação Física, apesar das entrevistas realizadas indicarem que os professores tinham uma fragilidade teórica na fundamentação das suas ações e intervenções.

Ojeda (2011) discute a importância das artes, das atividades físicas, do esporte e da recreação como elementos importantes de intervenção na busca da integração e inclusão de adolescentes com necessidades especiais no contexto escolar. A autora conclui que para tornar a aprendizagem significativa é necessária

uma série de alternativas e recursos pedagógicos, além de trabalhar a partir de demandas e necessidades de cada um dos atores que compõem a rede escolar e institucional de acompanhamento sobre o reforço das qualidades e capacidades de desempenho que os adolescentes e os jovens podem obter em seu período escolar. Desta forma é possível fornecer um meio de inclusão social a este grupo social com necessidades especiais, podendo manter uma melhor qualidade de vida e desenvolvimento pessoal.

Silva (2011) teve como objetivo principal de seu estudo analisar, através da pesquisa bibliográfica, a importância das adaptações curriculares nas aulas de Educação Física e apresentar, baseado na literatura, possibilidades de adaptações para alunos com deficiência para serem desenvolvidas nas aulas do ensino regular. Percebeu-se que apesar de existir ainda poucos trabalhos que tratem especificamente das Adaptações Curriculares nas aulas de Educação Física do ensino regular para os alunos com deficiência, foi possível constatar que existem possibilidades de intervenção que podem e devem ser usados pelos professores em sua prática docente.

Vieira e Sousa (2011) discutiram, através de uma revisão bibliográfica, os conteúdos relacionados ao tema inclusão, apresentando conceitos de terminologias utilizadas, além de caracterizar as principais deficiências, apresentaram os benefícios da prática da atividade física para as pessoas com deficiências apresentam e os principais esportes adaptados.

Em sua dissertação de mestrado Fiorini (2011) analisou, através de um estudo descritivo, como os professores de Educação Física da Rede Estadual do Ensino Fundamental e Ensino Médio da Região de Marília - SP, que tem alunos com deficiência regularmente matriculados, concebem sua prática escolar em relação à inclusão. Através de entrevistas semi estruturadas com seis professores e um questionário com perguntas fechadas aplicado com 65 professores, onde os estudos lidaram com a questão das concepções sobre inclusão, a autora conseguiu identificar 58 diferentes concepções sobre a inclusão do aluno com deficiência nas aulas de Educação Física. Percebeu-se que também a pluralidade nas atitudes dos professores, pois enquanto uns eram favoráveis à inclusão, buscando se aperfeiçoar, através de cursos, outros professores, no entanto enxergavam apenas a dificuldade, se justificando pela má formação e a pouca oferta de cursos na área.

As pesquisas tiveram como foco principalmente: aptidão física de alunos com deficiência; currículo e formação de professores de Educação Física para o trabalho com alunos com deficiência; estrutura física e intervenção do professor de Educação Física com alunos com deficiência em escolas regulares; a concepção dos professores de Educação Física sobre deficiência e/ou inclusão.

Entretanto, como já foi destacado antes, apesar do notório crescimento na quantidade de estudos, podemos perceber o reduzido número de pesquisas a respeito deste tema na região nordeste, em comparação com os estados do sul e sudeste do Brasil. Essa situação se agrava quando o foco muda para a cidade de Feira de Santana, onde nenhuma dissertação, tese ou artigo, que trate do binômio Educação Física escolar e alunos com deficiência, foi encontrado.

Por isto, acreditamos que este estudo apresentará subsídios significativos a respeito da temática da inclusão, ao desvendar a realidade que se encontra as escolas estaduais de Feira de Santana, a respeito dos alunos com deficiência que frequentam as aulas de Educação Física nas turmas regulares.

No capítulo seguinte apresentaremos a metodologia da pesquisa, as teorias que balizaram o estudo, além do percurso metodológico, destacando o tipo, o contexto onde o estudo foi desenvolvido, os critérios de escolha dos sujeitos participantes, os instrumentos de coleta e análise dos dados, dentre outros elementos.

5 METODOLOGIA

[...] a visão de mundo do pesquisador e dos sujeitos sociais estão implicados em todo o processo de conhecimento, desde a concepção do objeto até o resultado do trabalho.

MINAYO, 1999.

5.1 Caracterização do Estudo

Para que pudéssemos investigar as concepções dos professores de Educação Física, das escolas estaduais de Feira de Santana/Ba, acerca da inclusão de alunos com deficiência no ensino público regular, o estudo envolveu um trabalho de campo, se caracterizando como uma pesquisa de abordagem qualitativa, onde segundo Minayo (1999, p. 28) este tipo de abordagem trabalha com um “universo de significações, motivos, aspirações, atitudes, crenças e valores”.

5.2 O rigor nas pesquisas qualitativas

A principal vantagem da abordagem qualitativa está no fato de que ela se adapta melhor “a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos” (MINAYO, 2007, p. 57).

Segundo Triviños (2009) o surgimento da pesquisa qualitativa deveu-se porque os antropólogos perceberam que não era possível interpretar a vida dos povos apenas por dados quantificados. Era necessária então uma interpretação muito mais ampla e menos objetiva.

Esta fuga do modelo rígido de controle científico levava os adeptos das pesquisas quantitativas-positivistas a entenderem que os resultados das pesquisas qualitativas não poderiam ter validade científica, sendo “simplesmente, um exercício especulativo sem valor para a ciência” (TRIVIÑOS, 2009, p. 116).

Contudo, Galeffi (2009) explica que a pesquisa qualitativa possui um rigor científico próprio, ainda que diferente do rigor positivista:

O rigor da pesquisa qualitativa diz respeito à qualidade de rigor do pesquisador e nada tem a ver com uma exteriorização metodológica de passos e regras de como conduzir uma investigação científica consistente. (...) É estupidez pensar que o rigor seja um procedimento exclusivo dos filósofos lógicos e dos cientistas matemáticos e geômetras. O rigor, a rigor, é um comportamento atitudinal de quem faz qualquer coisa com arte. O rigor é o *ethos* de toda produção artística. Por que a ciência teria que ser diferente em relação ao *ethos* artístico? (GALEFFI, 2009, p. 44).

De forma sintética, para entendermos o rigor nas pesquisas qualitativas em ciências sociais é necessário que algumas premissas sejam levadas em consideração (MACEDO, 2009):

A pesquisa deve ter uma base alicerçada na prática social, que seja politicamente referenciada, porém em nenhum momento isto deve ser confundido com ativismo disfarçado de ciência;

O pesquisador deve interpretar as experiências apresentadas pelos sujeitos envolvidos, tendo o cuidado de não se colocar na posição de único detentor do saber, o que precisa ter como princípio o pensamento de Garfinkel que entende que os “atores sociais não são idiotas culturais” (MACEDO, 2009, p. 95);

Os dados coletados devem privilegiar as amostras intencionais, pois oferecem a relevância necessária para se resolver às questões da pesquisa, justificada pelo pesquisador e pela comunidade estudada. Desta forma, ao analisar os dados, o pesquisador não pode perder de vista o contexto ao qual o objeto de estudo está inserido;

A estrutura rígida e etnocêntrica que permite generalização na pesquisa positivista é substituída por um tipo de generalização analítica, que possibilitam a realização de “*contrastes* entre os conhecimentos e seus procedimentos de produção, numa *intercrítica* que evite analogias, mas que aproximem diferenças” (MACEDO, 2009, p. 105 – 106);

Portanto, a pesquisa qualitativa não compartilha do mesmo conceito de rigor positivista que preza pela rigidez, exatidão e neutralismo. Ela tem uma forma própria, que apresenta novas perspectivas para “uma pesquisa *outra*, para uma ciência *outra*, para um rigor *outro*” (MACEDO, 2009, p. 79).

O referencial teórico-metodológico utilizado foi o das representações sociais, onde tivemos a possibilidade de obter uma maior aproximação dos conhecimentos e interpretações que os professores participantes da pesquisa têm sobre sua realidade no trato com alunos com deficiência, constituindo um processo recíproco de aprendizado de forma a expor uma realidade, no sentido de revelar as aparentes contradições do fenômeno estudado.

Desta forma, entendemos que é importante fazer no tópico seguinte uma aproximação de alguns conceitos acerca desta teoria para melhor compreensão do percurso metodológico utilizado no presente estudo.

5.3 Teoria das Representações sociais.

A teoria das representações sociais surge na França por obra de Serge Moscovici com a publicação de *Psychanalyse: son image et son public* em 1961. Esta se desenvolve como uma vertente da psicologia social, de forma que o autor define a teoria das representações sociais como sendo:

Um sistema de valores, idéias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambigüidade, os vários, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social, (MOSCOVICI 1976 apud MOSCOVICI 2010, p. 21).

Ao criar o conceito de representações sociais, Moscovici se inspirou no conceito de representações coletivas de Émile Durkheim. Entretanto, estes dois conceitos têm suas diferenciações.

O conceito de Durkheim tem forte ligação com a cultura e entendia que as representações são transmitidas lentamente através das gerações. Já para Moscovici, que estudava a sociedade moderna, as representações se constituíam de forma rápida, sendo comparadas a modismo e tendo geralmente um curto período

de vida. Desta maneira, Moscovici concebia um modelo social fluido e dinâmico, contrapondo o modelo social proposto por Durkheim que era estático e tradicional (GUARESCHI, 2008).

Enquanto Durkheim se preocupou em entender a representação coletiva como um poder que obrigava uma integração social, Moscovici seguiu para o lado oposto, buscando estudar a diversidade e a variação das idéias coletivas nas sociedades modernas, onde ele percebia uma falta de homogeneidade social, de forma que a diversidade por si só já reflete uma desigual distribuição de poder e conseqüentemente acabam por produzir uma enorme gama de representações. (DUVEEN, 2010).

Assim, o ponto de partida das representações sociais está em descobrir como os indivíduos e grupos diferentes podem construir um mundo estável e previsível a partir de tal diversidade (MOSCOVICI, 2010).

Para Spink (2008, p. 123) “algo comum sempre sustenta uma determinada ordem social: pressupostos de natureza ideológica, *epistêmes* historicamente localizadas ou até mesmo ressonâncias do imaginário social”.

Franco (2004) entende as representações sociais como sendo “importantes indicadores que se refletem na prática cotidiana” (p. 171). Pois através do discurso de um sujeito, podemos entender sua percepção de mundo, da mesma forma que podemos interpretar sua “orientação para a ação” (p. 171).

Segundo Macedo (2004), as representações dizem respeito inicialmente ao modo como os sujeitos sociais apreendem os dados, informações e acontecimentos, campo do conhecimento prático, do mundo que o cerca. “Desta forma, as representações estão orientadas para a comunicação, a compreensão e o “domínio” do ambiente social, material e ideal” (p. 80).

Neste trabalho utilizamos o conceito de interpretação presente em Sperber, (1989 apud SPINK 2008) onde explica que “uma interpretação é a representação de uma representação por uma outra em virtude da similaridade de conteúdos” (SPERBER, 1989, p. 118). Ou seja, atribuímos aos sujeitos crenças e intencionalidades, dando racionalidade aos seus discursos.

Todos os membros do mesmo grupo ou da mesma classe são produtos de condições objetivas idênticas. Daí a possibilidade de se exercer, na análise da prática social, o efeito de universalização e de particularização, na

medida em que eles se homogeneízam, distinguindo-se dos outros. (BOURDIEU, 1973, p. 180).

Segundo Franco (2004) “objeto pensado e falado é, portanto, fruto da atividade humana, ou seja uma réplica interiorizada da ação” (p. 171).

Sabemos que as representações sociais são elementos simbólicos que os homens expressam mediante o uso de palavras e de gestos. No caso do uso de palavras, utilizando-se da linguagem oral ou escrita, os homens explicitam o que pensam, como percebem esta ou aquela situação, que opinião formulam acerca de determinado fato ou objeto, que expectativas desenvolvem a respeito disto ou daquilo... e assim por diante. Essas mensagens, mediadas pela linguagem, são construídas socialmente e estão, necessariamente, ancoradas no âmbito da situação real e concreta dos indivíduos que as emitem (FRANCO, 2004. p. 170).

Neste sentido Bakhtin (2006) reforça a idéia da importância da fala como elemento de socialização ideológica, pois para o autor ela pode ser considerada o elemento impulsionador das modificações linguísticas, onde a palavra é local onde os valores sociais contraditórios se confrontam. Deste modo:

A comunicação verbal, inseparável das outras formas de comunicação, implica conflitos, relações de dominação e de resistência, adaptação ou resistência à hierarquia, utilização da língua pela classe dominante para reforçar seu poder etc. (BAKHTIN, 2006, p. 15).

Diante do que foi exposto, por entender que as representações sociais são consideradas teorias do senso comum, as técnicas de análise que são utilizadas nas pesquisas em representações sociais, procuram expor a associação de idéias que aparentemente não se manifestam (SPINK, 2008).

Mesmo que indivíduos pertencentes ao mesmo grupo possam ser bastante diferentes em termos de suas personalidades, eles se aproximam uns dos outros no que diz respeito à estrutura básica de sua experiência social comum, de seu pensamento e de sua ação (WAGNER, 2008, p. 173).

Moscovici (2010) desenvolveu dois conceitos para explicar os mecanismos responsáveis pela criação das representações sociais: são eles o mecanismo de Ancoragem e o de Objetivação.

Ancoragem é o processo em que algo estranho, que perturba o olhar do indivíduo, por ainda não lhe ter sido compreendido, é ancorado. Ou seja, este algo (objeto ou idéia) é reduzido a categorias e a imagens que já lhe são comuns.

Desta forma o objeto ou idéia estranha, ao ser comparado a uma categoria mental pré-existente oriunda da experiência pessoal do sujeito, assume características desta categoria a fim de se enquadrar nela e conseqüentemente ganha sentido. A partir deste processo, o indivíduo já será capaz de descrever para si mesmo e para as outras pessoas este objeto (ou idéia) que antes lhe era estranho.

Esta classificação é importante para a mente humana porque “coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras” (MOSCOVICI, 2010, p. 61). E o autor ainda explica:

Mesmo quando estamos conscientes de alguma discrepância, da relatividade de nossa avaliação, nós nos fixamos nessa transferência, mesmo que seja apenas para podermos garantir um mínimo de coerência entre o desconhecido e o conhecido (MOSCOVICI, 2010, p. 61).

No mecanismo de Objetivação, este mais atuante que o anterior, o objeto abstraído é transformado em objeto quase concreto, tangível, onde o significado de uma idéia ou objeto mental ganha uma imagem ou forma. Segundo Moscovici (2010) podemos facilmente observar o mecanismo de objetivação nos veículos de comunicação e nos discursos políticos.

Estes dois elementos, apesar de terem sido explicados separadamente, são interdependentes. Por isto, compreender a maneira como eles se constituem e o papel de cada um na criação das representações será importante no momento de desvendar as concepções dos professores na apresentação e discussão dos dados desta pesquisa.

Para Moscovici (2010) a importância destes dois mecanismos se dá no fato deles transformarem aquilo que não é familiar em familiar, quando transferem para nosso mundo particular “onde nós somos capazes de compará-lo e interpretá-lo; e depois, reproduzindo-o entre as coisas que nós podemos ver e tocar, e, conseqüentemente controlar” (p. 61).

Assim sendo, “toda representação torna real – realiza, no "sentido próprio do termo – um nível diferente da realidade. Esses níveis são criados e mantidos pela coletividade e se esvaem com ela, não tendo existência por si mesmos.” (MOSCOVICI, 2010, p. 71).

Macedo (2004) explica que “o ato de representação é um ato pensado, pelo qual um sujeito reporta-se a um objeto. Trata-se de um conteúdo cognitivo concreto de um ato pensado, que se liga simbolicamente a alguma coisa” (p. 80). E ainda segundo o autor:

A educação, enquanto criação sócio-imaginativa instituída e instituinte, é área de extrema fecundidade para estudos teóricos e aplicados, levando em conta tanto o fenômeno das representações sociais, quanto do imaginário socialmente fundante. (p. 82)

Existem três dimensões distintas e complementares que devem ser consideradas para estudar as diferenças entre os grupos sociais: a informação que diz respeito aos conteúdos concretos do objeto da representação; o campo da representação que trata da organização dos conhecimentos que cada grupo possui a respeito do objeto; e a atitude que diz respeito à orientação global do indivíduo em relação ao objeto da representação (MOSCOVICI, 2004).

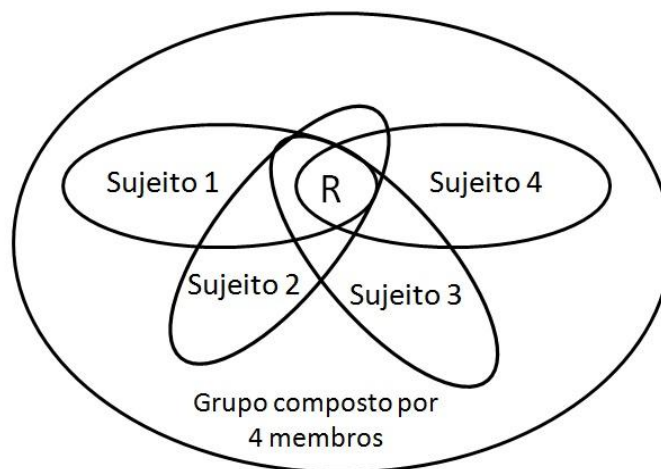
Desta forma, Franco (2004) entende que é indispensável ter conhecimento do contexto aos quais os indivíduos estão, pois entende que as representações sociais são processos construídos historicamente, de forma que estão “estritamente vinculadas aos diferentes grupos socioeconômicos, culturais e étnicos que as expressam por meio de mensagens, e que se refletem nos diferentes atos e nas diversificadas práticas sociais” (p. 170). E a autora ainda completa:

Reiterando: há que se considerar que as representações sociais (muitas vezes idealizadas a partir da disseminação de mensagens e de percepções advindas do “senso comum”) sempre refletem as condições contextuais dos sujeitos que as elaboram, ou seja, suas condições socioeconômicas e culturais. Daí a importância de conhecer os emissores não somente em termos de suas condições de subsistência ou de sua situação educacional ou ocupacional. É preciso ampliar esse conhecimento pela compreensão de um ser histórico, inserido em uma determinada realidade familiar, com expectativas diferenciadas, dificuldades vivenciadas e diferentes níveis de apreensão crítica da realidade (FRANCO, 2004, p. 170-171).

Entre os tipos de conceitos utilizados nas pesquisas com representações sociais, destacamos em nosso trabalho o conceito de Harré (1984) apud Wagner (2008) que se interessa em analisar o sistema de conhecimento de um grupo em especial, buscando o conjunto de elementos constitutivos em uma representação, através de dados coletados em uma amostra relativamente homogênea. Segundo Wagner (2008) esta é a opção encontrada na maioria das pesquisas que trabalham

dentro da perspectiva de representações sociais e é também a opção utilizada neste estudo.

Neste tipo de análise, as representações são entendidas como elementos formados pelo conhecimento produzido, neste caso, pelos professores pesquisados. Neste processo, a representação coletada em cada discurso é chamada representação prototípica individualmente distribuída dos elementos comuns e os elementos comuns em todas as representações individuais são chamados de núcleo central da representação (WAGNER, 2008).



Quadro 2 - Núcleo central da representação formado pelos elementos comuns do conhecimento das pessoas. Adaptado de Wagner (2008, p. 165)

Este núcleo central é, segundo Abric (2001, p. 162) “o elemento fundamental da representação, pois é ele que determina ao mesmo tempo a sua significação e a sua organização”. Para o autor, o núcleo central tem como características a rigidez, e estabilidade, de forma que ele organiza o sentido geral da representação.

Pelo exposto tentamos demonstrar que a teoria das representações sociais é um dos caminhos de compreensão mais importantes no que diz respeito a analisar a relação entre o sujeito e a sociedade, sendo que a partir desta teoria é que balizamos nosso estudo.

5.4 Contexto da pesquisa.

A pesquisa se desenvolveu nas escolas estaduais de Feira de Santana, cidade tida como grande centro urbano da Bahia e classificada como capital

regional, tendo segundo o Censo de 2010 uma população de 542.476 habitantes em seu município e de 672.701 na sua região metropolitana.

O fato de ser um dos maiores entroncamentos rodoviários do Brasil, sendo cruzada por diversas rodovias federais, estaduais e por se situar estrategicamente distante apenas 108 km de Salvador, unido a sua vocação comercial fizeram de Feira de Santana, desde logo, o entreposto comercial mais importante da região, transformando a cidade na 2ª maior do estado da Bahia e uma das maiores do país. (FEIRA DE SANTANA, 2010).

A cidade conta com duas universidades, sendo a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), a mais antiga entre as Universidades Estaduais, a única com sede no próprio município. Há também a Universidade Salvador (UNIFACS), que é uma instituição privada com sede na capital e que possui um campus avançado em Feira. Além destas, existe na cidade a Associação Centro de Educação Tecnológica do Estado da Bahia (CETEB) e, em fase de implantação, um campus do Instituto Federal de Educação Tecnológica da Bahia (IFBA).

Recentemente, levada pela mudança na política educacional do Governo Federal resultante das modificações e exigências dos padrões de trabalho atuais e para atender uma demanda crescente de alunos que não conseguiam ser absorvidos pela UEFS, outras instituições particulares de ensino superior também se instalaram na cidade, tanto de ensino presencial quanto a distância.

Na Educação Básica, segundo dados da Superintendência de estudos econômicos e sociais da Bahia (SEI), em 2008, o município de Feira de Santana possuía 351 estabelecimentos para o ensino fundamental, sendo 73 estaduais, 71 municipais e 98 particulares, que juntos matricularam um total de 87. 512 alunos. No ensino médio o município conta com 48 estabelecimentos estaduais (41 na área urbana e 7 na zona rural) e 16 particulares, totalizando 24.140 matrículas em 2008 (BAHIA, 2010).

Em 21 de dezembro de 2010 o governou da Bahia aprovou o Plano Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Neste documento as ações no âmbito da Educação foram tratadas no eixo II que, entre outras coisas, pretende:

- a) orientar as Diretorias Regionais de Educação - DIRECs e as instituições formadoras, para que acompanhem a elaboração e o desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico nas instituições de ensino, de modo que

- estejam em consonância com os princípios da educação especial adaptados à educação inclusiva das pessoas com deficiência;
- b) fortalecer a rede de apoio, visando à prestação de suporte à rede pública de ensino do Estado, de maneira que as escolas públicas possam atender às necessidades educacionais das pessoas com deficiência, realizando a flexibilização curricular e orientação familiar;
- c) implantar salas de recursos multifuncionais para as pessoas com deficiência, em todos os níveis de ensino, assim como viabilizar a formação do profissional, para que os docentes possam atuar nesses espaços, conforme as disposições da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e do Decreto Federal nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, no que se refere ao Atendimento Educacional Especializado – AEE;
- d) implementar ações para viabilizar o atendimento educacional aos beneficiários residentes em instituições de longa permanência;
- e) garantir a formação de professores para a produção e adaptação de materiais didáticos;
- f) utilizar a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, como língua oficial, no processo educacional das pessoas com deficiência, no âmbito do Estado;
- g) promover a regulamentação e a inserção do profissional do intérprete, no quadro do Magistério Público Estadual (BAHIA, 2010, p.6).

De acordo com o Anuário Estatístico da Educação básica do estado da Bahia, em 2009, o município de Feira de Santana possuía 40 escolas com sanitário adequado a alunos com necessidades especiais ou com mobilidade reduzida, sendo 9 estaduais, 11 municipais e 13 privados, além de 44 estabelecimentos de ensino com dependência e vias adequadas a alunos com necessidades especiais ou com mobilidade reduzida, sendo 13 estaduais, 8 municipais e 20 privados (BAHIA, 2009).

5.5 Sujeitos da pesquisa

A escolha dos participantes da pesquisa foi baseada utilizando como critérios que os sujeitos tivessem formação em Licenciatura em Educação Física, fossem professores da rede regular de ensino estadual na cidade de Feira de Santana e estarem lecionando em uma turma com pelo menos um aluno com deficiência no ano de 2011. Foi usado como critério de exclusão da pesquisa professores, que apesar de lecionarem a disciplina, são formados em outras áreas.

O ensino público foi escolhido por entender que o estudo prestaria uma contribuição mais significativa a uma parte mais necessitada da sociedade brasileira. Além disto, Oliveira (2005) destaca que na rede pública seria mais fácil encontrar elementos de generalização, pois “é possível reconhecer, mesmo com as especificidades de cada escola, um funcionamento como rede, no sentido do sistema articulado, em que todas as unidades estão submetidas a determinadas diretrizes e orientações” (p. 43).

5.6 Estratégias metodológicas.

No intuito de ter uma melhor organização no andamento do estudo, dividimos a pesquisa em duas partes: na primeira parte fizemos um levantamento acerca da atual situação do ensino de Educação Física para alunos com deficiência em classes regulares na rede estadual de Feira de Santana. Para tanto, solicitamos da Diretoria Regional de Educação de Feira de Santana (DIREC 02) dados sobre a matrícula de alunos com deficiência na rede estadual, quantidade de escolas e o tipo de deficiência de cada aluno.

A partir desse mapeamento concentramos nosso universo de pesquisa nas escolas que possuíam professores de Educação Física formados na área e que ministravam aulas em turmas que possuíam pelo menos um aluno com deficiência. A partir daí aconteceu o segundo momento do estudo, que foi o contato com os sujeitos para a coleta de dados.

Neste estudo foram adotados dois instrumentos de coleta de dados: um questionário e uma entrevista com roteiro semi-estruturado (Ver apêndices).

O questionário foi utilizado como suporte na pesquisa para coletar os dados objetivos a respeito dos sujeitos entrevistados, tais como idade, instituição em que se graduaram, tempo de docência na rede estadual, entre outras perguntas. Desta forma entendemos que fica mais fácil conhecer o sujeito que representa e em que contexto ele representa.

Já a entrevista com roteiro semi-estruturado é, de acordo com Minayo (2007), o instrumento de coleta de dados, mais empregado nas pesquisas de campo qualitativas e segundo Gil (2007) é o mais flexível dentro das ciências sociais.

Ela é um instrumento de pesquisa que tem como objetivo conseguir informações de interesse de uma investigação, onde o pesquisador estabelece algumas perguntas orientadas, com um objetivo definido e dentro de uma interação social, este fica frente a frente com o indivíduo que irá respondê-las (GIL, 2007).

Para Minayo (2007) a entrevista semi-estruturada reúne perguntas abertas, onde o sujeito entrevistado tem a possibilidade de falar sobre o tema sugerido, sem o uso de alternativas de respostas ou condições prefixadas pelo pesquisador.

Através dela, os professores puderam ter a oportunidade de transmitir suas percepções, sentimentos, condutas, maneiras de atuar e pensar e assim nos

proporcionaram material para uma ampla discussão a respeito das diferentes situações e cenários vivenciados (TAYLOR; BOGDAN, 1992).

Bourdieu (1973) entende a palavra como um símbolo de comunicação de suma importância, pois através dela o pensamento é representado. Ainda segundo o autor, a palavra pode ser considerada um fenômeno ideológico de primeira grandeza e sendo assim, a fala apresenta valores, símbolos e mecanismos de poder.

Bakhtin (2006) apresenta um pensamento muito próximo ao de Bourdieu no que diz respeito à palavra e seu poder ideológico:

Existe uma parte muito importante da comunicação ideológica que não pode ser vinculada a uma esfera ideológica particular: trata-se da comunicação da vida cotidiana. O material privilegiado de comunicação na vida cotidiana é a palavra (BAKHTIN, 2006, p. 35).

Além disto, a entrevista também permite uma maior flexibilidade no trabalho do investigador, além da possibilidade de obter dados mais aprofundados acerca do comportamento humano, e dos diferentes aspectos da vida social, como nos esclarece Macedo (2004, pág. 165):

De fato a entrevista é um rico e pertinente recurso metodológico na apreensão de sentidos e significados e na compreensão das realidades humanas, na medida em que toma como premissa irremediável que o real é sempre resultante de uma conceituação; o mundo é aquilo que pode ser dito, é um conjunto ordenado de tudo que tem nome, e as coisas existem através das denominações que lhes são emprestadas.

O roteiro das entrevistas nesta pesquisa abordou o entendimento dos entrevistados sobre o paradigma emergente da inclusão e aspectos relativos ao trabalho do professor de Educação Física no trato com alunos com deficiência na escola, buscando capturar suas representações, de forma que utilizamos as seguintes questões:

- 1) Pra você qual o significado de inclusão?
- 2) O que você acha da inclusão de alunos com deficiência nas classes regulares?
- 3) Quais as contribuições que as suas aulas de Educação Física poderiam dar para seus alunos com deficiência?

- 4) Você teve alguma dificuldade em sua prática pedagógica para trabalhar com alunos com deficiência? Cite.
- 5) Você acha que sua graduação lhe deu embasamento suficiente para trabalhar com alunos com deficiência? Porque?
- 6) Quais as diferenças na ação pedagógica do professor entre uma turma que tem e outra que não tem alunos com deficiência?
- 7) Que mudanças ou adaptações você acha que deve inserir nas classes quando tem alunos com deficiência?
- 8) Quais as principais dificuldades que surgem no caminho para que sua escola seja inclusiva?

Estas questões serviram apenas como um elemento norteador para a coleta de dados, pois a fim de deixar o entrevistado o mais a vontade possível, o encontro seguiu em ritmo de “bate-papo”, onde durante as perguntas deixei que os entrevistados falassem livremente e quando pertinente pedia para repetir ou aprofundar a resposta utilizando, por exemplo, um “por que”, buscando assim obter um melhor esclarecimento ou uma maior complementação de suas respostas, pois segundo Moscovici (2010, p. 85) “quando nós respondemos à pergunta “por que”, nós começamos de uma representação social ou de um contexto geral para o qual nós fomos levados, a fim de dar essa resposta específica”.

5.7 Aspectos éticos.

Procurando proteger os sujeitos participantes, além de respeitar os aspectos éticos da pesquisa, obedecendo a Resolução 196 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), de 10 de outubro de 1996, que versa sobre a pesquisa em seres humanos, solicitamos a contribuição dos professores, apresentando-lhes um termo de consentimento livre e esclarecido (Ver apêndice), na busca de autorização para a reprodução do discurso dos mesmos, além de garantir qualquer esclarecimento a respeito da metodologia utilizada ou qualquer aspecto referente à pesquisa.

As entrevistas foram gravadas com autorização dos sujeitos e houve o cuidado com as informações, de forma a assegurar o seu caráter confidencial,

garantindo desta maneira que apenas o pesquisador teria acesso aos dados coletados na escola.

5.8 Método de Análise.

Como instrumento de análise dos dados obtidos na pesquisa, utilizamos a técnica da Análise de conteúdo, baseado em Bardin (2009) onde este se apresenta como o método mais indicado de análise para as pesquisas qualitativas (MINAYO, 2007).

Bardin (2009) esclarece que a Análise de Conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicação que incide em identificar e classificar certas unidades, permitindo dessa maneira uma descrição sistemática do conjunto, que depois de analisado, tem o seu objetivo e suas categorias definidas.

Para Minayo (2007) a vantagem da Análise de Conteúdo está em “ultrapassar o nível do senso comum e do subjetivismo na interpretação e alcançar uma vigilância crítica ante a comunicação de documentos, textos literários, biografias, entrevistas ou resultados de observação” (p. 308). Ainda segundo a autora esta técnica permite partir de uma “leitura de primeiro plano das falas, depoimentos e documentos, para atingir um nível mais profundo, ultrapassando os sentidos manifestos do material” (MINAYO, 2007, p. 308).

Dentre as diversas modalidades de Análise de Conteúdo existentes, optamos por utilizar a Análise de Enunciação que segundo Minayo (2007) se baseia no entendimento de que a comunicação é um processo e não um dado meramente estático, partindo do princípio de que “na produção da palavra elabora-se, ao mesmo tempo, um sentido e operam-se transformações” (p. 312).

Ainda segundo a autora, esta modalidade de análise de conteúdo é a que mais valoriza os significados, pois entende que ao se expressar o entrevistado projeta, de forma inconsciente, seus conflitos básicos através de palavras, silêncios e lacunas.

A Análise da Enunciação apresenta um entendimento de discurso como a palavra em ato, onde na produção desta fala são elaborados sentidos e são operadas transformações. Deste modo, o discurso se apresenta como um processo em elaboração, comportando contradições, incoerências e imperfeições (BARDIN, 2009).

Segundo Triviños (2008), o processo de análise de conteúdo pode ser feito da seguinte forma: Inicialmente existe a pré-análise, onde é feita a sistematização e organização das idéias, descrição, a escolha das falas que serão analisadas, a formulação das hipóteses, dos objetivos e a elaboração dos indicadores que irão dar fundamentação a interpretação final.

Minayo (2007) explica que o pesquisador deve delimitar o número de entrevistas a serem analisadas levando em consideração à qualidade da análise em detrimento a quantidade do material coletado.

Na fase seguinte passa-se para a fase de análise dos dados, onde ocorre à exploração do material e onde se tem a administração sistemática das decisões tomadas. Tem como procedimentos básicos: a codificação, a classificação e a categorização dos dados, (TRIVIÑOS, 2008). É nesta fase que ocorre a transcrição exaustiva de cada entrevista, sendo muito importante que a transcrição conserve tanto as falas consideradas significativas quanto os silêncios, risos, repetição, lapsos entre outros (MINAYO, 2007).

Segundo Macedo (2009), no momento da escuta deve-se prestar atenção as características do discurso dos sujeitos entrevistados, pois:

À medida que a leitura interpretativa das informações se dá – às vezes por várias oportunidades – aparecem significados e acontecimentos, recorrências, índices representativos de fatos observados, contradições profundas, relações estruturadas, ambigüidades marcantes (pág. 99).

Passado a fase anterior, finalmente adentra-se na etapa de tratamento dos resultados que segundo Bardin (2009) é a fase de interpretação, onde os dados coletados são abordados de forma a se tornarem significativos e válidos. Nesta fase o pesquisador pode então propor deduções e realizar as interpretações previstas em seus objetivos.

De acordo com Macedo (2009) as informações coletadas são então reagrupadas em categorias de análise ou em “noções subsunçoras”, que segundo o mesmo autor, devem emergir “conjuntamente da competência teórico-analítico do pesquisador e da apreensão refinada da própria realidade pesquisada” (pág. 100).

Desta forma, Bardin (2009) nos apresenta alguns princípios que devem ser seguidos no processo de construção destas categorias, sendo eles:

a *exclusão mútua*: esta condição estipula que cada elemento não pode existir em mais de uma divisão. As categorias deveriam ser construídas de tal maneira que um elemento não pudesse ter dois ou vários aspectos susceptíveis de fazerem com que fosse classificado em duas ou mais categorias [...].

[...] a *homogeneidade*: o princípio da exclusão mútua depende da homogeneidade das categorias. Um único princípio de classificação deve orientar sua organização. Num mesmo conjunto categorial só se pode funcionar com um registro e com uma dimensão da análise. Diferentes níveis de análise devem ser separados em outras tantas análises sucessivas [...].

[...] a *pertinência*: uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido, e quando pertence ao quadro teórico definido. [...] O sistema de categorias deve, também, reflectir as intenções da investigação, as questões do analista e/ou corresponder às características das mensagens.

[...] a *objetividade e a fidedignidade*: estes princípios, tidos como muito importantes no início da história da análise de conteúdo, continuam sendo válidos. As diferentes partes de um mesmo material, ao qual se aplica a mesma grelha categorial, devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a várias análises.

[...] a *produtividade*: adicionaremos às condições geralmente invocadas uma qualidade muito pragmática. Um conjunto de categorias é produtivo se fornece resultados férteis: férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exactos (BARDIN, 2009, pág. 147 e 148).

A partir daí, chega o momento também de se estabelecer as relações dos dados coletados com os “contextos, realidades culturais e históricas conectadas com a problemática analisada e constitutiva do objeto de pesquisa” (MACEDO, 2009, pág. 100). E ainda segundo o autor:

Desde que amplas *noções subsunçoras* apontem para as respostas efetivadas pelas questões de pesquisa presentes no projeto, em face da densidade de dados e acontecimentos que figuram e são subsumidas por estas noções, bem como apresentem potencialidades e provocações analíticas densas e relevantes, emerge o momento de estabelecer relações e/ou conexões entre as *noções subsunçoras* e seus elementos. É neste momento que se inicia o esforço de organização e síntese, que vai ter seu momento final nas considerações conclusivas (MACEDO, 2009, pág. 100).

Pelo que foi apresentado entendemos que os professores de Educação Física, da rede estadual de ensino, trazem consigo representações que podem nos proporcionar a compreensão de suas concepções acerca da inclusão e sobre sua prática pedagógica com alunos com deficiência.

6 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

A primeira condição para modificar a realidade consiste em conhecê-la.

Eduardo Galeano

6.1 Mapeando a realidade de Feira de Santana

A pesquisa é um campo da práxis social, como tal deve satisfações à sua comunidade e à sociedade com a qual ela se compromete em termos de qualidade e responsabilidade, carregando todas as insuficiências, todos os inacabamentos e conflitos que se espera em qualquer prática humana (MACEDO, 2009. p. 82).

O pensamento de Macedo, apresentado acima, serve de inspiração para assumirmos, durante este tópico, a característica narrativa e o olhar descritivo, a fim de apresentar o que pôde ser observado e/ou vivenciado durante o processo do estudo. Entretanto, não tivemos a pretensão de realizar aqui um estudo etnográfico.

A pesquisa foi dividida em duas partes, como já foi citado anteriormente, a fim de facilitar o mapeamento da realidade de Feira de Santana e a posterior coleta de dados com os professores da rede estadual de ensino.

Desta forma, o primeiro passo do trabalho de campo consistiu na coleta de informações junto a Diretoria Regional de Educação de Feira de Santana (DIREC 02) a respeito de dados acerca do nome das escolas regulares que possuíam alunos com deficiência, e ainda se possível, a quantidade de alunos por escola e o tipo de deficiência de cada aluno.

Feito o contato inicial com a DIREC, pudemos ter acesso a um documento que constava uma tabela contemplando todas estas informações, como observado abaixo na tabela 1 (documento completo ver anexo):

Tabela 1 – Lista de escolas que possuem alunos com necessidades especiais

UNIDADE ESCOLAR	Possui alunos com necessidades especiais		Nº de alunos	Tipo de necessidade
	SIM	NÃO		
Escola Adenil da Costa Falcão	X		1	1DI
Colégio Estadual Agostinho Fróes da Mota	X		12	11DA/1DV
Escola Allan Kardec		X		
Escola Amélia Dourado Alves Neves	X		8	8DI
Escola Estadual Ana Plácida de Oliveira		X		
Escola Antônia Costa		X		
Centro Integrado de Educação Assis Chateaubriand		X		
Esc. de 1º G. do C. Comunitário da Associação Cristã Feminina		X		
Escola da Associação de Proteção a Infância		X		
Colégio Estadual Carmem Andrade Lima	X		3	3DA
Escola Profª Celita Franca da Silva	X		4	4DA
CETEP – Centro Territorial de Educ. Prof. do Portal do Sertão		X		
Colégio Estadual Cônego Cupertino de Lacerda		X		
Escola Cooperativa de Ensino Fênix		X		
Colégio Estadual Coriolano Carvalho		X		
Colégio da Polícia Militar CPM Diva Portela	X		1	1DA
Escola Estadual Dr. Carlos Valadares		X		
Escola Dr. Gamaliel	X		31	31DV
Colégio Estadual Dr. Jair Santos Silva		X		
Colégio Estadual Durvalina Carneiro		X		
Escola do Centro de Assistência Social Santo Antônio		X		
Escola Estadual Ecilda Ramos de Souza		X		
Colégio Estadual Edelvira D'Oliveira	X		2	2DV
Colégio Estadual Edith Machado Boaventura	X		2	1DV/1DI
Colégio Estadual Edith Mendes da Gama e Abreu		X		
Colégio Estadual Edivaldo Machado Boaventura	X		7	7DI
Colégio Estadual Eduardo Fróes da Motta	X		2	2DV
Centro E. C. Dr. Eduardo Fróes da Motta		X		
Colégio Estadual Eliana Boaventura		X		
Colégio Estadual Eraldo Tinoco de Mello		X		
Escola Erasmo Braga	X		5	1DA/1DA/3DI
Escola Ernestina Carneiro		X		
Colégio Estadual Ernesto Carneiro Ribeiro	X		1	1DI
Colégio Estadual de Feira de Santana	X		2	2DA
Escola de 1º Grau Evandro Matos	X		1	1DI
Escola Estadual Fabíola Vital	X		3	3DI
Instituto de Educação Gastão Guimarães	X		13	13DA
Colégio Estadual General Osório		X		
Colégio Estadual General Sampaio		X		

Colégio Estadual Georgina de Mello Erismamn		X		
Colégio Georgina Soares Nascimento		X		
Colégio Estadual Godofredo Filho	X		2	2DI
Colégio Estadual Governador Luiz Viana Filho		X		
Colégio Estadual Helena Assis Suzarte		X		
Colégio Estadual Hilda Carneiro	X		1	1DI
Colégio Estadual Imaculada Conceição	X		5	1DA/1DV/3DI
Escola Irmã Rosa Aparecida		X		
Escola Estadual Itan Guimarães Cerqueira		X		
Colégio Estadual de Jaguará	X		3	1DV/2DI
Colégio Estadual João Baptista Carneiro		X		
Colégio Estadual João Barbosa de Carvalho		X		
Colégio Estadual João Durval Carneiro		X		
Colégio Estadual José Ferreira Pinto	X		1	1DV
Colégio Estadual Juiz Jorge Farias Góes		X		
Escola Juiz Walter Ribeiro Costa Junior		X		
Escola Juíza Lourdes Trindade	X		22	DI
Escola de 1º Grau Lions Itaporocas		X		
Colégio Modelo Luis Eduardo Magalhães		X		
Escola Maria Quitéria	X		2	2DI
Escola Estadual Menino Jesus de Praga		X		
Escola Monsenhor Mário Pessoa		X		
Escola da Obra Promocional de Santana	X		3	3DI
Colégio Estadual Odorico Tavares		X		
Escola Infantil Olga Noêmia de Freitas Guimarães		X		
Colégio Estadual Oliveira Brito		X		
Escola Estadual Prof. Otávio Mansur de Carvalho	X		1	1DI
Escola de 1º Grau Padre Giovanni Ciresola		X		
Colégio Estadual Padre Henrique Alves Borges	X		2	1DV/1DI
Colégio Estadual Padre Vieira	X		2	2DI
Colégio Estadual Paulo VI	X		13	2DA/11DI
Colégio Estadual Polivalente de Feira de Santana	X		2	2DV
Colégio Estadual Profª Maria José de Lima Silveira		X		
Escola Estadual Régis Bittencourt		X		
Colégio Estadual Reitor Edgard Santos	X		17	2DV/15DI
Escola Reverendo Severino Soares	X		13	13DI
Colégio Rotary		X		
Escola Infantil São João da Escócia		X		
Colégio SIM		X		
Colégio Estadual Teotônio Vilela	X		4	1DV/3DI
Escola Ubaldina Régis				
Colégio Estadual Uyara Portugal	X		1	1DA
Colégio Estadual Wilson da Costa Falcão		X		
Colégio Estadual Yêda Barradas Carneiro	X		3	3DI

Obs: DI= Deficiência intelectual, DV= Deficiência visual, DA=Deficiência Auditiva

Segundo este documento, das 83 escolas regulares, 35 possuem pelo menos 1 aluno com deficiência matriculado, ao qual estão divididos em deficiência intelectual, visual e auditiva, perfazendo um total de 195 alunos.

Um ponto interessante, diz respeito ao fato de que no documento da DIREC não consta nenhum aluno com deficiência física matriculado na rede estadual de Feira de Santana.

De posse destes dados, o segundo passo foi buscar, do universo destas 35 escolas estaduais, quais tinham professores de Educação Física, formados na área que ministravam aulas para os alunos com deficiência.

No contato com as instituições aconteceram situações que merecem ser registradas: em algumas escolas a direção desconhecia a existência dos alunos com deficiência que constavam no documento da DIREC.

Em outros momentos as informações entre a direção da escola e a DIREC divergiam, tanto em número de alunos com deficiência matriculados, quanto o tipo da deficiência.

Em alguns casos, alunos registrados pela DIREC com baixa visão, deficiência auditiva ou intelectual eram entendidos pela direção da escola como um aluno sem necessidade de uma adaptação específica.

Nenhuma escola estadual dos distritos ou especificamente da zona rural do município de Feira de Santana tinha professores de Educação Física dentro dos critérios estabelecidos para a pesquisa.

Em relação às aulas, em algumas escolas, encontramos alunos com deficiência matriculados no turno da noite mas que não tinha Educação Física porque esta não era oferecida.

Também foi possível encontrar casos de professores de Educação Física que, no ano de 2011, tinham se aposentado ou foram transferidos para outra cidade, sendo substituído por um estagiário ou por um professor licenciado em outra área que usava a aula de Educação Física como complemento da carga horária.

Apenas um caso foi encontrado de um aluno com deficiência intelectual que saiu da escola regular para a escola especial para, segundo a direção da escola garantir a integridade física dos outros alunos e dele próprio, pois este agia violentamente contra os colegas que o ofendiam.

É importante esclarecer que em nenhum momento houve, por parte da direção das escolas contatadas, qualquer tipo de dificuldade imposta para o desenvolvimento da pesquisa.

Esta parte inicial, de conhecer a realidade é importante, pois dá ao pesquisador a possibilidade de descobrir e descrever aspectos úteis para a pesquisa, contudo sem trazer qualquer tipo de prejuízo aos sujeitos envolvidos. É o processo que Macedo (2004) chama de “garimpagem de expressões e sentidos”, através da cotidianidade natural do meio escolar.

O mesmo autor acredita que, em se tratando de estudos de campo, os fatores considerados não oficiais acabam assumindo grande importância, pois servem como pontos cruciais para o pesquisador no momento de partir para a análise dos dados e posterior conclusão do estudo.

Isto levando em consideração a própria característica dinâmica da realidade, onde o conhecimento que é produzido a partir da apreensão de dados oriundos de determinado contexto, não se constitui em algo acabado, mas sim provisório, não apresentando realidades totalmente polidas ou lapidadas.

Diante disto, após entrar em contato com todas as 35 escolas, o universo da pesquisa se concentrou em 5 instituições que contemplavam o seguinte critério: possuir pelo menos um(a) professor(a) de Educação Física lecionando a disciplina em uma turma que conste pelo menos um(a) aluno(a) com deficiência.

Desta forma, os dados mostram que no ano letivo de 2011, na rede estadual da cidade de Feira de Santana, foram encontrados apenas 7 professores com formação superior em Educação Física lecionando em turmas com pelo menos um aluno com deficiência matriculado.

Após esta triagem inicial, chegou o momento de partir para as entrevistas com os professores. A direção das escolas autorizou a entrada em suas dependências para que fosse possível a realização da pesquisa, de forma que os horários das entrevistas foram previamente combinados com os professores para que não atrapalhasse o horário de suas aulas. As entrevistas foram gravadas e realizadas em uma sala reservada, evitando assim que houvesse interrupções durante a coleta de dados.

6.2 Perfis dos professores entrevistados

As entrevistas foram feitas com todos os 7 professores encontrados, que estavam dentro dos critérios estabelecidos (lecionam a disciplina de Educação Física nas escolas estaduais da cidade de Feira de Santana e que tem pelo menos um aluno com deficiência em suas turmas), sendo estes 3 do sexo masculino e 4 do sexo feminino e com idade que variam entre 30 a 49 anos, como consta na tabela 2.

É relevante esclarecer que a numeração usada na identificação dos professores foi baseada, levando em consideração apenas a ordem em que as entrevistas foram feitas.

Tabela 2 – Dados gerais dos professores entrevistados

Participantes	Sexo	Idade
Professor 1	Masculino	43 anos
Professor 2	Feminino	30 anos
Professor 3	Masculino	49 anos
Professor 4	Feminino	37 anos
Professor 5	Feminino	32 anos
Professor 6	Feminino	31 anos
Professor 7	Masculino	32 anos

Os dados apresentados na tabela 3 demonstram que os professores com mais tempo de carreira se formaram na Universidade Católica do Salvador (UCSAL), a primeira instituição a oferecer o curso de Educação Física na Bahia no ano de 1973. Os outros se formaram nas Universidades Estaduais, respectivamente de Feira de Santana (UEFS) e do Sudoeste da Bahia (UESB), que tiveram seus cursos iniciados concomitantemente no ano de 1997.

O ano de graduação mais antigo foi do professor 3 que veio a obter sua licenciatura em Educação Física no ano de 1983, enquanto que os professores 2 e 5 foram os mais jovens licenciados, colando grau no ano de 2004.

Apenas o professor 7 disse possuir curso de pós graduação a nível de mestrado, entretanto na área de Biotecnologia. Todos os professores entrevistados possuem cursos de especialização, sendo 6 deles na área de educação. Contudo apenas 1 professor possui uma especialização ligado a temática da deficiência e/ou da inclusão.

Em relação a cursos, palestras e projetos vivenciados durante a graduação sobre a temática das pessoas com deficiência, o professor 3 lembra ter feito um

minicurso sobre Síndrome de Down, o professor 6 disse ter feito dois cursos de atualização, em atendimento educacional especializado voltado para surdez e em atividade física para pessoas com necessidades especiais. O professor 7 foi o único a ter tido contato durante a graduação em programas de extensão, tendo sido bolsista de um projeto de atividade física para surdos.

Tabela 3 – Formação acadêmica dos professores entrevistados

Participantes	Instituição em que se graduou	Ano de formatura	Curso(s) de Especialização
Professor 1	UCSAL	1989	Educação Física escolar
Professor 2	UEFS	2004	Psicopedagogia/ Musculação
Professor 3	UCSAL	1983	Metodologia do ensino da Educação Física e Esporte/ Esporte escolar
Professor 4	UCSAL	1998	Educação Inclusiva
Professor 5	UEFS	2004	Fisiologia do exercício
Professor 6	UEFS	2003	Metodologia da Educação Física e Esporte
Professor 7	UESB	2003	Obesidade e emagrecimento/ Metodologia da Educação Física e Esporte/ Biologia Celular

A partir da análise da tabela 4, percebe-se que o número total de alunos contemplados, ou seja, aqueles alunos com deficiência, matriculados na rede estadual de Feira de Santana que têm aula com professores de Educação Física formados na área, é de 16. Este número é bem inferior aos dados da DIREC que indicam 195 matriculados em toda a rede estadual da cidade e mais ainda se levarmos em conta que em torno de 58% das escolas estaduais de Feira de Santana não tem nenhum discente com deficiência matriculado.

Os tipos de deficiência dos alunos são: 6 com deficiência auditiva, 5 com deficiência intelectual, 3 com deficiência física (subdividida em 2 com Paralisia cerebral e 1 com Paraplegia) e 2 com deficiência visual.

Percebe-se uma incongruência entre o documento cedido pela DIREC 2 e a realidade que foi constatada na coleta de dados, pois foram encontrados pelo menos 3 alunos com deficiência física matriculados na rede estadual de Feira de Santana, o que não está registrado no documento.

O tempo de ensino na rede estadual variou entre 3 anos, caso do professor 5 até os 21 anos de docência do professor 3. Em geral os professores apresentam um bom tempo na docência da educação básica.

Em relação aos níveis de ensino, 4 professores tem, no ano de 2011, alunos com deficiência nas classes de ensino fundamental e 3 professores com alunos em classes de ensino médio.

Tabela 4 – Atuação docente dos professores entrevistados

Participantes	Tempo de ensino na rede estadual	Alunos com deficiência em 2011	Tipo(s) de deficiência do(s) aluno(s)	Série do(s) aluno(s)
Professor 1	9 anos	3	2 Def. auditiva e 1 com Paraplegia	3º ano do ensino médio
Professor 2	4 anos	2	1 Def. visual e 1 Def. intelectual	5º e 8º série fund.
Professor 3	21 anos	1	Paralisia cerebral	2º ano do ensino médio
Professor 4	9 anos	3	3 Deficiência auditiva	2 na 8ª série e 1 na 6ª série do ensino fund.
Professor 5	3 anos	2	Deficiência intelectual	6ª série do ensino fundamental
Professor 6	4 anos	2	1 Def. intelectual e 1 Paralisia cerebral	5ª série do ensino fund. (turmas diferentes)
Professor 7	5 anos	3	1 Def. intelectual, 1 Def. visual e 1 Def. auditiva	1º ano do ensino médio (turmas diferentes)

Após apresentarmos o mapeamento da atual realidade da Educação Física para alunos com deficiência nas escolas estaduais de Feira de Santana e conhecermos o perfil dos professores entrevistados, no sentido de reconhecer o sujeito que representa e em que contexto ele representa, passamos a segunda parte da pesquisa.

6.3 Concepções dos professores de Educação Física

Dentro da teoria das representações sociais, um princípio é de fundamental importância para a compreensão da pesquisa: toda a representação é sempre de um indivíduo a respeito de alguma coisa, idéia ou objeto (JODELET, 2001).

No caso deste estudo, os professores de Educação Física são colocados como produtores de sentidos e percepções acerca da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, presentes nas representações que surgiram dos discursos captados pela técnica da entrevista.

Desta forma, entendendo o discurso como uma estrutura dinâmica e que a todo o momento vive se transformando, procuramos através da teoria das representações sociais apreender as concepções que aparecem nas entrevistas dos professores, explorando as possíveis ligações entre eles, dialogando com a literatura e relacionando com a pergunta de investigação e com os objetivos.

Por isto, é importante esclarecer que nas falas dos sujeitos, que serão apresentadas no presente trabalho, ainda é evidenciado o uso de termos considerados atualmente “politicamente incorretos”, tais como “portador de deficiência”, “deficiente”, “surdo-mudo” etc. Entretanto, nenhum termo foi alterado ou suprimido na pesquisa, de modo que os discursos foram mantidos da forma que eles foram produzidos, pois entendemos que esses termos fazem parte de suas representações.

A idéia não é emitir juízo de valor a respeito dos discursos dos docentes entrevistados, mas sim, através da teoria das representações sociais, tentar mapear, analisar e compreender as concepções dos professores de Educação Física afim de responder a questão norteadora do presente estudo.

Votre et al (1993) entende que é importante transcrever as falas da forma mais fidedigna possível, mesmo que no texto apareçam repetições e gaguejos, significa que foi assim que o entrevistado se expressou, de forma que, para o autor, a tentativa de melhorá-lo pode ser considerada um falseamento dos dados.

Decidimos, na medida do possível, expor os discursos dos professores de forma completa, pois acreditamos assim ser possível ter uma melhor compreensão da nossa análise dos dados.

Para facilitar o desenvolvimento do estudo, a análise dos dados foi dividida em três categorias chamadas de **Significados**, **Práticas** e **Dificuldades**. Apesar de didaticamente termos optado por esta separação, deixamos claro desde já que elas estão intimamente relacionadas.

Diante disto buscaremos, na análise dos discursos, desvendar, em cada uma das categorias, as representações e os seus elementos formadores, chamados de Ancoragem e Objetivação, já discutidos na metodologia (cf. p. 68-69). A compreensão destes elementos ajudará na análise dos dados e na apreensão das concepções dos professores.

6.3.1 Categoria dos Significados

Nesta primeira categoria, foi possível captar no discurso dos professores as suas representações acerca da concepção de inclusão, além da importância da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular e da importância das aulas de Educação Física para estes alunos. A seguir os trechos das entrevistas com os professores onde puderam ser evidenciadas as concepções individuais sobre inclusão.

O direito deles, independente da deficiência né, seja motora, visual, auditiva, seja o que for...deles terem a mesma...o mesmo nível, mesmo direito, mesma condição deles participarem de qualquer que seja a atividade da escola, que a escola tenha essa preocupação. Então, o acesso a salas de aula, que eles tenham essa preocupação. Hoje é lei né! Hoje é lei (Professor 1).

É incluir uma pessoa que tenha alguma necessidade especial, no convívio social, no meio social, seja ele em todos aspectos né. É trazer ele de casa, daquele afastamento, de casa, que a família as vezes deixa. É trazê-lo pro meio profissional, pro emprego, pra todos os meios, todos os ambientes que todas as outras pessoas frequentam. [...] É inserir esse individual em todos os ambientes em todas as atividades. Isso é inclusão pra mim (Professor 2).

Rapaz, pra mim, a inclusão é você fazer...com que todos...participem do processo...independente de...nível cultural, independente de habilidades físicas, independente de experiências anteriores né. Você se sentir incluído é as pessoas aceitarem você da forma que você é [...]. Que cada um ali tem uma deficiência e tem uma eficiência, ele tem um ponto positivo e tem pontos negativos. Então agente não pode tá julgando as pessoas por comportamento. [...] acho que incluir é agente começar a fazer com que as pessoas percebam as demais, da forma que ela é e se aceitem, né. Eu acho que a questão da inclusão é, não mudar a pessoa, mas entender ela da forma que ela é, e que todos consigam ter esse olhar. (Professor 3).

Inclusão é você socializar aquela pessoa que tem a deficiência. Socializar como? Fazendo parte do meio que você vive, inserindo ela em todos os processos pedagógicos de uma escola...assim como os outros. Deixando claro que você tem que ter métodos, tem que ter maneiras, subsídios pra que você possa desenvolver um trabalho com eles. [...] Fala se muito em inclusão, mas eu acho que... esse processo da inclusão ainda está em andamento [...], é uma coisa que tá engatinhando, que tá cada vez mais evoluindo (Professor 4).

Eu acho que inclusão é você aprender a conviver com pessoas diferentes de você, seja deficiente, ou diferente por conta de temperamento, de cor de raça, que engloba ai nível social. Enfim, é você aprender a conviver com um público diferente do seu, respeitando aquela pessoa, respeitando os limites dela [...] A inclusão é exatamente isso, é você aprender a conviver com pessoas diferentes, respeitando os limites, porque pra mim a melhor coisa na vida pra mim é o respeito (Professor 5).

Inclusão pra mim é tornar no ambiente escolar, por exemplo, ou em qualquer outro ambiente, tornar o ambiente apto, propicio pra receber aquele aluno especial. [...] Agente precisa estar preparado pra receber aquele aluno. [...] Agente não conhece visualizar o deficiente ainda como alguém igual. [...] Acho louvável sim que eles tenham prioridades, como em determinadas leis que tem prioridade pra deficiente e tal (Professor 6).

Na verdade é fazer com que o aluno portador de necessidade especial ou não, ele possa ser inserido num ambiente ao qual ele tem direito né. A agente sabe que hoje pela constituição a gente tem o direito a educação, a escola. Então na verdade é incluir este aluno dentro desta instituição chamada escola, mas dando todo o aporte que ele necessita pra estar naquele ambiente (Professor 7).

A partir da análise dos discursos dos professores, percebe-se que as suas objetivações, captadas a partir de falas que evidenciam suas concepções de inclusão, estão ancoradas em três idéias fundamentais.

A idéia de Aceitação do diferente, presente nas falas do professor 3: “Você se sentir incluído é as pessoas aceitarem você da forma que você é”; na fala do professor 5: “A inclusão é exatamente isso, é você aprender a conviver com pessoas diferentes”; e na fala do professor 7: “Na verdade é fazer com que o aluno portador de necessidade especial ou não, ele possa ser inserido num ambiente ao qual ele tem direito né”.

Na idéia de Igualdade de oportunidades, presente no discurso do professor 1: “deles terem a mesma...o mesmo nível, mesmo direito, mesma condição” e do professor 6: “Agente não conhece visualizar o deficiente ainda como alguém igual”.

E na idéia de Socialização como fim em si mesmo, evidenciado na fala do professor 2: “É incluir uma pessoa que tenha alguma necessidade especial, no convívio social” e na fala do professor 4: “Inclusão é você socializar aquela pessoa que tem a deficiência”.

O que podemos inferir é que as representações dos professores sobre o conceito de inclusão se aproximaram ideologicamente muito mais do princípio da normalização do que das idéias presentes na Declaração de Salamanca, sobre a Inclusão.

O princípio da normalização visava, segundo Mantoan (1997), “tornar acessível às pessoas socialmente desvalorizadas as condições e os modelos de vida análogos aos que são disponíveis, de modo geral, ao conjunto de pessoas de um dado meio ou sociedade” (p. 120).

Do ponto de vista da escola, ele tinha como objetivo colocar a criança com deficiência o mais próximo do considerado normal para o ser humano, através de políticas de integração escolar, onde o aluno com deficiência era inserido na escola regular, tendo os mesmos direitos que os alunos sem deficiência (RIBEIRO; DAUMEL, 2003).

O que acontecia de fato é que esse tipo de “igualdade de oportunidades” mascarava a violência simbólica a que estes alunos sofriam, pois recaía sobre eles a obrigação de se adaptarem aos métodos de ensino e a estrutura da escola.

Desta forma “a sociedade em geral ficava de braços cruzados e aceitava receber os portadores de deficiência desde que eles fossem capazes de moldar-se aos tipos de serviços que ela lhes oferecia” (SASSAKI, 1997, p. 32).

Diferente da igualdade onde todos partem do mesmo ponto, o paradigma da inclusão se aproxima da idéia de equidade que leva em consideração a necessidade individual, garantindo assim que indivíduos consigam ter condições de desenvolvimento semelhantes, mesmo partindo de condições materiais, físicas e psicológicas diferentes. Este é um dos princípios de uma escola inclusiva, como pode ser observado na idéia de Sanches e Teodoro (2006, p. 69):

[...] a participação na construção de uma sociedade democrática, em que a justiça, o respeito pelo outro e a equidade sejam os grandes princípios de ser e de estar consigo e com os outros, o que, naturalmente, será gerador de escolas verdadeiramente inclusivas.

Podemos analisar também, que alguns professores objetivam a questão da legalidade como um componente em seus discursos, como percebido na fala do professor 1: “hoje é lei né! Hoje é lei”; do professor 6 “determinadas leis que tem prioridade pra deficiente”; e do professor 7: “a agente sabe que hoje pela constituição a gente tem o direito a educação, a escola”.

Atualmente no Brasil, a aprovação de leis garantindo o direito das pessoas com deficiência e as discussões sobre direitos e cidadania, cada vez mais presentes nos meios de comunicação, fazem com que a questão da legalidade apareça como mais um elemento de ancoragem no que diz respeito à criação das representações dos professores acerca da inclusão de alunos com deficiência em classes regulares.

Entretanto Almeida (2002) alerta que pensar a inclusão na escola balizada apenas na esfera legalista, não daria conta de atender todas as necessidades de um

processo de inclusão. Isto porque é importante também uma alteração no que se refere ao “homem na totalidade de suas relações sociais” (AMARAL, 1995, p. 16).

Além disto, Oliveira (2003) explica que a simples existência da lei não garante a sua concretização. Ao invés disto, pode contribuir para que o problema seja movido para espaços que engessam as discussões, utilizando como justificativas, por exemplo, a morosidade da justiça, o que acaba caindo na máxima “o direito de inclusão está previsto nas leis, mas essa não é cumprida” (p. 42).

O professor 3 apresenta uma objetivação em seu discurso sobre uma representação de deficiência ancorado ao conceito de ineficiência, quando este diz: “que cada um ali tem uma deficiência e tem uma eficiência, ele tem um ponto positivo e tem pontos negativos.” Em outro momento da entrevista, ao falar de um aluno, o mesmo professor diz: “Ele é um menino inteligente, ele compensa essa deficiência física dele com a inteligência, ele é um dos bons alunos da sala”.

Fávero (2007) entende que a confusão entre deficiência e ineficiência acaba gerando esse reflexo negativo para a primeira, já que o contrário de eficiência é ineficiência, de modo que o verdadeiro sentido de deficiência é a falta ou limitação de algum atributo físico, sensorial ou cognitivo. Neste sentido, a autora ainda explica que:

Especialmente quando se refere a seres humanos, a deficiência não deve ser traduzida como “imperfeição ou defeito”, já que não existe perfeição ou ausência total de defeitos em qualquer ser humano, ou seja, não se pode dizer que pessoas sem deficiências são pessoas...perfeitas (FÁVERO, 2007, p. 23-24).

Esta idéia de eficiência vem enraizada na concepção de produção capitalista de executar uma tarefa no menor tempo com o máximo de rendimento. Para Rodrigues (1998) o conceito de deficiência, intimamente ligado a idéia de exclusão, ainda hoje acaba sendo reproduzido dentro da escola, materializada nas relações que são feitas utilizando esta classificação de eficiente e deficiente em seus alunos. Desta forma:

Os indivíduos passam a enquadrar-se em uma ou outra categoria, como é o caso dos padrões de eficiência, advindos do sistema de produção. Os que participam, ou melhor, engajam-se no sistema vigente, dentro de padrões pré - estabelecidos, são considerados eficientes; e os que, por motivos diversos, não são possibilitados deste enquadramento, são deficientes (RODRIGUES 1998, p. 22).

Observou-se também que as representações dos professores convergiram para a concepção de que a inclusão do aluno com deficiência em sala de aula regular é algo importante, positivo, além de um avanço frente à questão da educação de alunos com deficiência, como pode ser observado em algumas falas:

Importante por vários aspectos. Aspectos emocionais, afetivos, que estas pessoas estão um pouco afastadas né, do convívio, muitas vezes né. Isso tem mudado ao longo dos anos né. Porque a um tempo atrás, essas pessoas ficavam mais isoladas. Eles tinham, aquele convívio apenas no seio da família né. As vezes a própria família recolhiam em casa né. As vezes com vergonha, ou por outros motivos. Então, a partir do momento que essas pessoas estão mais...é...estão mais saindo de suas casas né, pra escola, pra sociedade, de uma maneira geral. (Professor 2).

Rapaz, eu acho...importante, porque quando agente coloca o aluno com deficiência em turmas só para esse tipo de aluno, você termina não acostumando a sociedade a interagir com eles. Então a necessidade de que, além deles se adaptarem a essas pessoas, também a sociedade comum se adaptar a eles, pra isso se tornar numa relação..assim...mais homogênea, mais afinidades, um sabendo lidar com o outro, acho importante né! (Professor 3).

Acho importante pra eles, pros alunos especiais, eu acho que vai incluir mesmo né, a questão da inclusão mesmo, eles vão se sentir mais normais, eles vão se sentir capazes de conviver com a gente normal. [...] Eu acho que pra eles, pra auto-estima deles é perfeita, maravilhosa, fundamental (Professor 5).

Na verdade pra eles e pro professor é muito bom, né. Porque permite que eles tenha uma sociabilidade melhor com os outros alunos. Porque na verdade você consegue lidar com alunos com diferentes necessidades, isso faz com que você se torne um professor melhor né, e aprenda com eles também. (Professor 7).

Entretanto, percebe-se que as objetivações dos discursos estão ancoradas nas idéias de aceitação, caso do professor 3: “você termina não acostumando a sociedade a interagir com eles”; igualdade, como na fala do professor 5: “eles vão se sentir mais normais, eles vão se sentir capazes de conviver com a gente normal”; e socialização, presente no discurso do professor 2: “estas pessoas estão um pouco afastadas né, do convívio, muitas vezes né” e do professor 7: “permite que eles tenha uma sociabilidade melhor com os outros alunos”.

Para Oliveira (2003) a idéia da igualdade de oportunidades induz a acreditar que a desigualdade social desaparece no momento em que os alunos com deficiência estiverem inseridos nas escolas regulares, tendo na teoria oportunidades de escolarização iguais aos dos outros alunos. Isto porque o simples fato dele estar

em uma escola regular não significa necessariamente que ele tenha se tornado igual aos demais (CARMO, 2001).

De acordo com Silva et al (2008), a escola baseada na integração não conseguiu sustentar a inserção do aluno com deficiência nem no ambiente escolar e tampouco nos outros espaços sociais, o que acabou caindo em uma proposta de movimento social falsa. Entretanto, os mesmos autores alertam para o fato de que o paradigma da inclusão também poderá seguir pelo mesmo caminho se...

[...] as ações concretas nessa direção não forem implantadas com bases sólidas, com mudanças estruturais na organização da escola, como por exemplo, a não seriação, a modificação no tempo e espaço escolar, buscando uma nova visão de homem, mundo, sociedade e educação (p. 126-127).

As representações de alguns professores apresentam a idéia de que a inclusão serviria para aproximar o aluno com deficiência dos outros, considerados “normais”. Esta visão, se ampara em uma concepção biológica de reabilitação do ser humano. Neste sentido Carmo (2002) explica que...

[...] independente do indivíduo ser paraplégico, hemiplégico, deficiente mental ou visual, não podemos negar-lhe a possibilidade de acesso ao conhecimento e às riquezas da humanidade que ele, de alguma forma, também ajudou a produzir, e que, por questões de poder e dominação, não tenha tido acesso. Entretanto, não precisamos, para conseguir isto, negar esse estado de diferença, de desigualdade, por que é na diferença e na desigualdade que devem repousar as bases de nossas ações e, seguramente, a primeira delas é no querer igualar o desigual (CARMO, 2002, p.12).

É evidenciado em alguns discursos, concepções dos professores acerca das contribuições que as aulas de Educação Física poderiam oferecer para os alunos com deficiência em classes regulares, como podem ser observadas nas falas a seguir:

Então eu acredito que a Educação Física é uma forma de incluí-las. Mais um meio de incluí-las. Tanto é que os jogos panamerican... os parapans, as paraolimpíadas é uma forma importante, uma grande conquista pra essas pessoas, que eles podem mostrar o seu valor, mostrar suas capacidades também. Que eles podem ter alguma...alguma, alguma necessidade em algum aspectos, mas eles podem se destacar em outras. Então a educação física é muito importante pra isso né. Valorização, primeiro: valorização, eles se sentem com melhor auto estima, se sentem mais valorizados. A educação física pode contribuir até pra melhorar algum fator. [...] A

depende da necessidade, a educação física pode melhorar essa condição física (Professor 2).

É interessante que aconteça porque tanto a gente vê que ele faz parte do processo...eu acho que...tem sido bom, principalmente relacionado a ele se sentir integrado a comunidade e a sua auto estima, mais do que qualquer outra coisa que agente não pode conseguir a nível fisiológico (Professor 3).

Acredito que as mesmas contribuições que dariam pra qualquer aluno. [...] auto estima, reconhecimento corporal, controle ou até mesmo ampliação de alguns movimentos. [...] Ganho sociais, cognitivos, sócio afetivo, tudo tá incluído nas aulas de Educação Física (Professor 6).

Na verdade, quando a gente quer gerar sociabilidade agente precisa tratar ele como pessoas iguais. Se agente faz com que ele seja a parte da sua ação, ou a parte da brincadeira, ou a parte do exercício físico, eu acho que você acaba que ele seja parte também daquele núcleo que, no caso, é aquela sala de aula com que ele convive (Professor 7).

As objetivações, encontradas nos discursos do professor 2: “valorização, eles se sentem com melhor auto estima, se sentem mais valorizados”; do professor 3: “se sentir integrado a comunidade e a sua auto estima”; do professor 6: “auto estima, reconhecimento corporal, controle ou até mesmo ampliação de alguns movimentos. [...] Ganho sociais, cognitivos, sócio afetivo”; e do professor 7: “Se agente faz com que ele seja a parte da sua ação, ou a parte da brincadeira, ou a parte do exercício físico, eu acho que você acaba que ele seja parte também daquele núcleo”; estão ancoradas na idéia de que a contribuição da Educação Física para os alunos com deficiência tem a auto-estima e a socialização como produto final, sendo que os conteúdos próprios da Educação Física são reduzidos a auxílios metodológicos para o cumprimento de tal objetivo.

Neste ponto, a fala do professor 2: “Tanto é que os jogos panamerican... os parapans, as paraolimpíadas é uma forma importante, uma grande conquista pra essas pessoas, que eles podem mostrar o seu valor, mostrar suas capacidades também”, vem ancorado a uma idéia socialmente difundida e valorizada de que o esporte de auto rendimento poderia minimizar a visão estigmatizadora da deficiência perante a sociedade. Entretanto, Carmo (2001) tece algumas críticas a este tipo de entendimento:

[...] atribuir aos esportes adaptados a capacidade de minimizar as discriminações e preconceitos, mostrando ao mundo que os deficientes são capazes, é no nosso modo de entender, uma pretensão ingênua e a – histórica, pois estas mazelas sociais não são fruto da ignorância humana, nem do desconhecimento das capacidades dos deficientes. Pelo contrário,

a sociedade em suas mais distintas épocas sempre negou a estas pessoas o direito de cidadania. Em alguns países e época foi negado até o direito à vida. p. 80

Diante do que foi exposto, analisado e discutido, podemos inferir que as representações dos professores, presente na categoria **Significados**, remetem a concepção de Inclusão de alunos com deficiência em classes regulares como algo positivo, onde segundo eles, garantiria a inserção, socialização e igualdade de oportunidades para aluno com deficiência em relação aos outros.

Desta forma, deduzimos que esta concepção “normalizadora” de inclusão, evidenciado na representação dos professores, e o entendimento de como a Educação Física contribui para os alunos com deficiência, afetarão diretamente as suas práticas pedagógicas. E são sobre elas que vamos discutir no tópico a seguir.

6.3.2 Categoria das Práticas

Nesta categoria, foi possível, através da análise dos exemplos de práticas e lembranças de momentos das aulas, conhecer as representações dos professores acerca da sua atuação pedagógica frente a turmas com alunos com deficiência matriculados.

Nos discursos dos professores, percebeu-se uma preocupação destes em garantir que o aluno com deficiência pudesse participar das atividades propostas, como podemos observar nas transcrições a seguir:

As aulas, apesar de eu trazer os mesmos jogos que eu ia trabalhar, só que eu vinha com estratégias de, por exemplo, [...] eu falava pra eles, “gente vocês vão ter que lembrar, que vocês tem um colega especial aqui. Então todos os jogos que vocês vão elaborar, vocês tem que lembrar que ele tenha condições de participar”. [...] A partir do momento que você já sabe da deficiência, agente planeja a aula, eu já planejo a aula, pra, no caso, pra aquela turma diferente, já pensando em estratégias pra que ele faça parte [...] Agente jogava o futsal com os meninos e aí, dentro das unidades eles criava jogos...populares e em cima disso agente buscava. [...] Agente vendava os olhos dos colegas pra eles jogarem com ele e utilizando a bola com guizozinho dentro (Professor 1).

Você tem que criar...buscar dentro das suas atividades fazer algumas adaptações, então não tem como não ter diferença na nossa ação porque agente vai ter que programar algo que consiga inserir ele e ele se sentir realmente inserido. Não é só cê colocar ele lá e achar que participou da aula. É os alunos entrarem nesse processo, entenderem que eles também precisam ceder um pouco no tipo de atividades que eles mais gostam, porque tem um colega que também faz parte do processo e na escola, todos tem o direito de participar. [...] Por exemplo, na atividade de...futebol

né. A gente costuma fazer futebol de casais, mas...há...a competitividade sempre surge. E antes eu conversei com o grupo, “gente, vamos fazer uma atividade aqui, vamo tentar ver se agente coloca (NOME DO ALUNO) pra participar mais. Então agente vai tentar ir com menos violência, com menos...força física, pra poder evitar acidente. E até porque vocês têm que tomar cuidado, que ele com a cadeira se movimentando pode também, no momento da gente tá se movimentando ali, pode alguém se machucar”. [...] essa foi as adaptações que agente fez. Então quando ele pegava na bola né., [...] uma bola prensada por exemplo, a gente evitava, [...] não passar a bola pra ele, e a gente solicita que alguns alunos tentem passar, do grupo dele por exemplo. (Professor 3).

Essa parte mesmo de você tá dando uma aula...seminários, com cartaz, de você buscar um tema que seja interessante pra eles apresentarem. E pedir pra que eles se exponham o que eles aprenderam, que ficou daquele trabalho, que ele pesquisou, que ficou com o grupo, onde cada um teria que dar sua opinião, de dizer. E ai eu vi justamente que mudou completamente esse âmbito, essa troca, entre a turma, entre o professor mediador e eles (Professor 4).

[...] Agente pode fazer o seguinte: “Ó pessoal, vamos fazer um vôlei diferente. Vamos fazer um voleibol todo mundo sentado”. Pronto, nivelou né. O cadeirante não tá sentado? Pronto, todo mundo sentado. [...] Então todo mundo vai entender, vai participar da atividade. Eu posso fazer umas dinâmicas com os olhos vendados, então já tem aquela percepção do cego. Eu consegui uma bola de guizo, então eu fiz uma dinâmica com eles com a bola de guizo, pra eles ouvirem com os olhos vendados. Então assim, pra eles também participar e vivenciar, por que você não pode falar do que você não conhece. Então eles conhecendo essa dificuldade de enxergar, de ouvir né. As vezes eu faço uma atividade com mímica. [...] Então eu acho que a disciplina que melhor consegue fazer isso é a Educação Física (Professor 5).

Fazer as adaptações necessárias [...] As diferenças são nas possíveis adaptações né...pra permitir a participação efetiva dela. Ela tinha que participar, ela tinha que...é...se apropriar dos mesmos elementos que eu tava oferecendo pros outros alunos.[...] A primeira coisa quando eu dava uma atividade, eu perguntava “E ai!, como é que fulana vai participar?” Então, era..era...um...eles tinham que me dar esse feedback né. Eles tinham que perceber que tinha que propiciar uma forma dela também participar (Professor 6).

Quando a gente faz algum jogo, alguma atividade, agente tenta adaptar as necessidades dos alunos, mas nem sempre isso ocorre (Professor 7).

Nos exemplos de atividades presentes nos discursos dos professores, ficam evidentes em sua objetivações a importância da utilização de adaptações curriculares, observado nas falas do professor 1: “eu já planejo a aula, pra, no caso, pra aquela turma diferente, já pensando em estratégias pra que ele faça parte”, do professor 3: “essa foi as adaptações que agente fez” do professor 5: “Vamos fazer um voleibol todo mundo sentado”, e do professor 6: “As diferenças são nas possíveis adaptações né...pra permitir a participação efetiva dela”; todos os quatro com alunos cadeirantes; além do discurso do professor 4 ao falar do seu aluno surdo:

“seminários, com cartaz, de você buscar um tema que seja interessante pra eles apresentarem”; e do professor 7 “agente tenta adaptar as necessidades dos alunos”.

Tida como um dos elementos importantes para uma escola inclusiva, as adaptações curriculares são alterações realizadas espontaneamente pelos professores no sentido de facilitar o aprendizado de alunos que apresentam dificuldades educacionais (CARVALHO, 2008).

Na maioria dos discursos ficou evidente o uso de adaptações curriculares classificadas como pouco significativas, que Manjón apud Carvalho (2008) as definem em dois aspectos: o primeiro demanda pequenas alterações no currículo, organizado para um determinado grupo, obtendo modificações nos aspectos relacionais (interação entre professor – aluno), materiais e organizativos (referente ao espaço físico da escola) e currículo (adaptando os objetivos e conteúdos de forma a adequar as necessidades de aprendizagem). O segundo diz respeito às modificações integradas a dinâmica da sala de aula que estão ao alcance do professor.

As adaptações curriculares são importantes elementos na construção de uma escola inclusiva. Sendo assim, mesmo que a maioria dos professores não tenha apresentado aporte teórico para trabalhar com este elemento e suas representações sobre o conceito de inclusão se afastem da concepção original, podemos inferir que há nas representações de suas práticas elementos inclusivos. Entretanto Chicon (2003) alerta que:

[...] incluir na Educação Física não é simplesmente adaptar esta disciplina escolar para que uma pessoa com necessidades educativas especiais possa participar da aula, mas é adotar uma perspectiva educacional cuja os seus objetivos, conteúdos e métodos valorizem a diversidade humana e que esteja comprometida com a construção de uma sociedade inclusiva.

É evidenciado nos discursos de alguns professores a tentativa de fazer com que seu aluno com deficiência, se destacasse perante os outros alunos:

Eu colocava esses alunos especiais né, geralmente como...responsável por alguma coisa, dá uma incumbência a ele como...se tornar importante no grupo né. Até a questão de fazer a chamada [...] eu mando eles fazerem a chamada, eu mando eles ficarem supervisionando quem é que fez e quem é que não fez a aula. [...] Então agente dava essas incumbências, criava algum processo pra que ele se destacassem (Professor 1).

[...] os meninos tem dificuldade de participar do xadrez [...] então quando você coloca ele na aula, eu coloco ele como meu monitor, as vezes “não,

“você vai me ajudar a dar aula aqui! Ai você fica observando ai...o pessoal que não tá com muito habilidade pra você ensinar” Então isso é uma forma do pessoal ver o valor que ele tem né. Porque ele tem um conhecimento a mais, que ele pode somar pra turma. E tentar trazer isso de volta, alguém também ceder algum movimento pra ele, entendeu. [...] Essa é uma forma da gente tentar provocar a turma pra que as pessoas se preocupem uns com os outros (Professor 3).

Agente tem diversas formas de dividir os grupos né. Numa atividade, nos jogos, muitas formas de dividir o grupo, tinha... dia que eu dizia assim “Hoje quem vai dividir o grupo é quem acertar a pergunta!”, ai fazia perguntas já porque eu sabia que ele tinha mais afinidades com outras disciplinas pra facilitar que ele respondesse. [...] Essas estratégias eu utilizo pra mostrar “Ó como o coleguinha sabe né. Ó como ele tem outras características que são diferentes das minhas, mas que são boas características também (Professor 6).

Percebe-se no discurso do professor 1: “agente dava essas incumbências, criava algum processo pra que ele se destacassem”, do professor 3: “isso é uma forma do pessoal ver o valor que ele tem né”; e do professor 6: “ai fazia perguntas já porque eu sabia que ele tinha mais afinidades com outras disciplinas pra facilitar que ele respondesse”; uma tentativa em retirar do aluno com deficiência o peso do estigma que ele socialmente ainda é fadado a carregar, como nos explica Tomazini (2000):

[...] O estigma tem como efeito uma perigosa redução da identidade social do indivíduo baseado em um atributo indesejável. Tendemos a inferir uma série de imperfeições partindo da imperfeição original. O atributo que o tornou diferente dos outros faz do indivíduo um ser reduzido àquela imperfeição. Ele é um aleijado, um louco, um deficiente e nada mais. Um indivíduo estigmatizado pode ter reduzidas suas chances de convivência social. (p. 117).

A relação entre o(s) aluno(s) com deficiência e os outros alunos apareceram nos discursos de alguns professores, como podemos observar nas falas a seguir.

Eu observo que são poucos da sala que tem...perdem algum tempo conversando com ele, por exemplo algumas meninas. Então, o cuidado é...não só com ele mas, com pessoas que tem...mais calados, mais tímidos, não há essa interação. Isso tem que ser provocado as vezes pela gente. Só que...o professor de Educação Física é pouco pra isso. Acho que todas as disciplinas tinham que ter essa preocupação. Mas as outras disciplinas são muito preocupadas com o vestibular e termina preocupada só com o conteúdo e esquece desse conteúdo da formação global do aluno né, da formação...humana e cidadania que...as outras disciplinas não dão. Então a Educação Física fica sobrecarregada. Tudo sobra pra gente em duas aulas em 50 minutos. E eles adoram cultura corporal, prática né, e você ainda tem que dividir aquele momento de eles estravassarem, e você ainda tem que parar pra conversar coisas desse tipo, de relacionamento humano, de...de...se preocupar com o outro, de integrar o outro ao grupo. Tudo isso

é...né só com o deficiente não, tem alunos...o mais frágil, o mais calado, o...que lê menos, que tem menos cultur... Há uma exclusão de forma geral. A gente sente isso na sala (Professor 3).

Eu notei o que?! Que a própria turma, quando ela chegava pra conversar...o pessoal mesmo, aprendeu a...conversar por libras, tal, aquele processo todo né. E eu achei super interessante, porque a comunicação deles ficaram..como é que eu posso dizer... mais forte! Até a socialização, a forma deles fazerem o trabalho, de apresentação, eu notei que eles ficaram, assim, perplexos né (Professor 4).

Ela era completamente aceita no grupo. É...eu botava o problema pro grupo “como é que fulana pode participar?”. Eles resolviam o problema! Eu achava incrível e super maduro isso. (...) Os próprios alunos diziam assim “Não pró! Deixa ela tentar mais uma vez!”, quando via que ela não conseguia, deixa ela tentar mais uma vez. Então a visão da turma já tava diferente por ter aquela turma especial no meio deles como alguém próxima entendeu. Eu achava isso radiante! (Professor 6).

Não, geralmente, lá os alunos, como eles já tão acostumados a receber alunos com portadores de necessidades, eles acolhem bem, e até assim, ajudam, vivenciam, enquanto em outras disciplinas que o aluno tenha dificuldade ele ajuda, eles sentam pra estudar juntos, ajuda nos trabalhos. Lá é bem tranquilo em quanto a isso, assim, a receptividade do aluno portador de necessidade é muito boa. Na verdade acaba que eles aprendem um com o outro né. “Como eu vivo se eu sou diferente de você”, “como é que é minha dificuldade visual”, “como é minha dificuldade auditiva”, então, eles conseguem trocar experiências e fazer com que isso entre também no processo pedagógico, entre também..é na questão da escolaridade, de como eles vê o mundo e vê as outras pessoas (Professor 7).

Pode ser observado nos discursos, apenas o professor 3 teve dificuldade em relação a socialização do seu aluno com deficiência, como pode ser observado no trecho: “Eu observo que são poucos da sala que tem...perdem algum tempo conversando com ele, por exemplo algumas meninas.” e no trecho “Isso tem que ser provocado as vezes pela gente.”.

No discurso dos outros docentes é possível perceber a importância que eles dão a socialização e interação entre os alunos com e sem deficiência. Isto é evidenciado nos trechos da fala do professor 4: “a própria turma, quando ela chegava pra conversar...o pessoal mesmo, aprendeu a...conversar por libras”; do professor 6: “Ela era completamente aceita no grupo. É...eu botava o problema pro grupo “como é que fulana pode participar?”. Eles resolviam o problema! Eu achava incrível e super maduro isso”; e do professor 7: “eles conseguem trocar experiências e fazer com que isso entre também no processo pedagógico, entre também..é na questão da escolaridade”.

Os professores acreditam que todos os alunos seriam beneficiados por esta interação. Stainback e Stainback (1999) observaram escolas americanas que

apresentavam sucesso no processo de inclusão. Ao final de seus estudos, perceberam que estas instituições tinham em comum a atitude em garantir a socialização dos alunos com deficiência junto aos professores e colegas, como é explicado pelos autores:

Para esses alunos, o enfoque em objetivos curriculares pré-definidos foi posto de lado até que a aceitação e as amizades fossem desenvolvidas, embora grandes esforços fossem feitos para mantê-los ativamente envolvidos com seus colegas, através das atividades de aula relacionadas. Esses alunos eram em geral incluídos ou envolvidos no que seus colegas estavam fazendo durante as aulas, mesmo que os benefícios em longo prazo nem sempre fossem imediatamente claros. Serem aceitos, bem-vindos e sentirem-se seguros com seus colegas em um ambiente de aprendizagem eram considerados pré-requisitos para o sucesso posterior dos alunos nas tarefas de aprendizagem. Pouco a pouco, à medida que os alunos foram sendo aceitos, eles se envolveram nas atividades da turma de forma a alcançar os objetivos da vida diária, os objetivos acadêmicos e os vocacionais. (STAINBACK E STAINBACK, 1999, p. 234-235).

Karagiannis, Stainback e Stainback (1999) ressaltam que as pessoas com deficiência só terão a oportunidade de se preparar para a vida na sociedade em que estão inseridas se todos os alunos, com ou sem deficiência, vierem a ser educados juntos, pois segundo os autores, “os professores melhoram suas habilidades profissionais e a sociedade toma a decisão consciente de funcionar de acordo com o valor social da igualdade para todas as pessoas” (p. 21).

Esta concepção educativa também é contemplada por Vygotsky (1997) quando este se refere à educação de um aluno cego:

Sem dúvida, a escola especial cria uma ruptura sistemática do contato com o ambiente normal, aliena o cego e o situa num microcosmo estreito e fechado, onde tudo está adaptado ao defeito, onde tudo está calculado por sua medida, onde tudo lhe recorda. Este ambiente artificial não tem nada em comum com o mundo normal no qual o cego deve viver. [...] O cego tem que viver uma vida comum com os videntes, para o que deve estudar na escola comum. (p. 84)

Isso destaca a importância da socialização para o aprendizado do aluno com deficiência, pois é através do convívio social que o aluno tem a base necessária para apreender o conhecimento que o cerca. Entretanto, a socialização não pode ser confundida como a panacéia dos problemas educacionais. Ela é o meio por onde o conhecimento flui e não pode ter fim em si mesmo.

A partir do que foi apresentado e discutido percebemos que, na categoria **Práticas**, as representações dos professores convergem para a concepção de que as aulas de Educação Física em classes com alunos com deficiência precisam ser planejadas de forma diferente, utilizando adaptações que alterariam principalmente a metodologia de ensino.

6.3.3 Categoria das Dificuldades

A terceira e última categoria de análise tratou das dificuldades encontradas nas representações dos professores acerca da implementação do paradigma da inclusão no ensino regular das escolas estaduais de Feira de Santana.

Nesta categoria a questão da formação emergiu de forma intensa. Os discursos dos professores convergiram para a idéia de que a sua formação no curso de Licenciatura em Educação Física não deu conta de prepará-los para atuar com alunos com deficiência, como podemos observar nas falas a seguir.

Não. Porque lá agente nunca trabalhou com isso. Agente nunca teve nenhuma disciplina, nenhum contato, nenhuma conversa, nada...com alunos especiais. [...] A minha preocupação foi a partir do momento que começou a chegar alunos em minhas mãos. [...] Eu falei “bom, eu vou fazer o que eu sei, eu vou tentar ajudar da forma que agente pode”. [...] Se a faculdade tivesse uma disciplina, alguma coisa, que tivesse direcionado especificamente, assim “gente, no semestre tal vamos trabalhar com isso aí”. [...] Por exemplo, na matéria basquete, tivesse o cuidado de incluir ali dentro, assim “gente, e os cadeirantes? Se vocês fossem trabalhassem com cadeirantes?” [...] Então, se já sai da faculdade sem, vai ser um raro, um aluno como eu que vai se interessar, e tentar seguir (Professor 1).

Não. Porque foi apenas uma disciplina, no currículo só foi uma disciplina que Educação Física e esporte adaptado, que eu me lembre, que tenha tido assim maior aprofundamento. E mesmo um semestre é pouco né. [...] Talvez mais disciplinas, a natação, por exemplo, é imprescindível [...] o atletismo [...], a Educação Física escolar, recreação [...] eu acredito que em todas as disciplinas do curso de Educação Física pode ser sim incluído esse aspecto aí, é de extrema importância (Professor 2).

Não, de forma nenhuma, eu vim de uma geração da...da Educação Física...muito...voltada pra prática né. A minha Educação Física, da minha formação ela é [...] completamente diferente da formação que eu tenho hoje. [...] naquela época inclusive cê tinham testes físicos pra entrar no curso de Educação Física. Então, uma pessoa lidar com...com...uma pessoa que não tem, é...as condições normais de movimento é difícil. E agente ainda não tinha uma disciplina nesse sentido né. (Professor 3).

Nenhuma. Porque essa deveria ter sido uma matéria a nível curricular na Universidade e eu não tive. Não houve nenhuma disciplina que eu chegasse a trabalhar com pessoas com deficiência [...] A busca pelo curso

(ESPECIALIZAÇÃO) foi justamente por conta dos meninos né. Eu busquei fazer um curso pra ver de que forma eu poderia trabalhar, eu poderia conduzir, esse trabalho com eles na escola. Mas infelizmente não foi voltado para Educação Física, foi de uma forma geral. Educação inclusiva de uma forma geral, não ligada a minha área (Professor 4).

Suficiente não. Mas assim, eu acho que deu um pontapé, assim... fundamental. Inclusive eu trabalho textos com eles sobre acessibilidade, o simbolozinho, o cadeirante, peço pra eles analisarem a cidade [...] Então, assim, a gente fez algumas dinâmicas, inclusive algumas dinâmicas que eu fiz aqui com os alunos eu fiz lá na faculdade, com Educação Física adaptada [...] Eu não acho que a Universidade prepare o suficiente [...] eu acho fundamental, a disciplina ela é fundamental pro currículo. [...] Eu acho que poderia ter Educação Física adaptada um, Educação Física adaptada dois, acho que duas disciplinas dariam embasamento melhor pra gente (Professor 5).

Meus cursos de aperfeiçoamento foram muito mais enriquecedores. Ela (DISCIPLINA) só não daria conta, com certeza, não seria o suficiente pra me deixar apta a trabalhar com pessoas com necessidades especiais. A disciplina, ela criaria uma base pra pelo menos eu ter contato com esse aluno e saber os primeiros passos [...] O que me fez buscar os cursos foram os alunos na sala de aula, na escola (Professor 6).

Na verdade, agente foi atrás, eu fui bolsista, então aprendi muito na bolsa de extensão. A gente tem uma disciplina, mas essa disciplina não contempla todos os assuntos que a gente possa trabalhar com o portador de deficiência (Professor 7).

O que pode ser analisado é que as objeções nos discursos dos professores, que se formaram em currículos de cursos de Educação Física anteriores as alterações sugeridas na resolução CFE 03/1987, estão ancoradas na idéia de que o problema de sua formação estava na falta de disciplinas que tratasse do tema da pessoa com deficiência durante a graduação.

Fica evidente na fala do professor 1: “se a faculdade tivesse uma disciplina, alguma coisa, que tivesse direcionado especificamente”; na fala do Professor 3 “Então, uma pessoa lidar com...com...uma pessoa que não tem, é...as condições normais de movimento é difícil. E agente ainda não tinha uma disciplina nesse sentido né”; e na fala do professor 4: “Não houve nenhuma disciplina que eu chegasse a trabalhar com pessoas com deficiência”.

Entretanto, nos outros discursos dos professores que se graduaram mais recentemente e que tiveram em sua formação pelo menos uma disciplina que trate de pessoas com deficiência, fica claro que mesmo a inserção desta disciplina no currículo do curso ainda não dá conta de poder subsidiar uma atuação segura dos

professores de Educação Física, frente a turmas em que constem alunos com deficiência matriculados.

Esta idéia pode ser analisada na fala do professor 2: “[...] foi apenas uma disciplina, [...] E mesmo um semestre é pouco né”; na fala do professor 5: “Eu não acho que a Universidade prepare o suficiente [...] Eu acho que poderia ter educação física adaptada um, educação física adaptada dois, acho que duas disciplinas dariam embasamento melhor pra gente”; e na fala do professor 6: “Ela (DISCIPLINA) só não daria conta, com certeza, não seria o suficiente pra me deixar apta a trabalhar com pessoas com necessidades especiais”.

Essa constatação vem ao encontro dos estudos de Luna (2005), que através de uma análise dos currículos dos cursos de Licenciatura em Educação Física das Universidades públicas da Bahia chegou à resultado semelhante, onde não existem projetos pedagógicos voltados à formação de professores para o trabalho com alunos com deficiência. A autora ainda apresenta possibilidades de superação desta realidade:

Como é o caso dos currículos de formação do educador. Estes precisam reavaliar os conhecimentos que devem ser almejados pelos cursos, discutir mais profundamente os conceitos de inclusão e exclusão. Perceber como os processos de exclusão se estabelecem na prática docente e as contribuições de reforço da exclusão pela práxis do professor e, a partir da conscientização, imprimir verdadeiras mudanças de postura (LUNA, 2005, p. 75).

As conclusões da autora, juntamente com os achados desta pesquisa, podem ser analisadas de forma análoga com os estudos de Gomes (2007), onde evidenciou que a maioria dos professores da disciplina de Educação Física adaptada nos cursos de Educação Física do estado do Paraná utilizavam o espaço da aula para trabalhar com o modelo biológico de ser humano, onde as discussões a respeito da inclusão e do trato com alunos com deficiência do ponto de vista social são tratados sem aprofundamento.

Neste caso, é importante a fala do professor 7, no momento que diz “eu fui bolsista, então aprendi muito na bolsa de extensão”. Isso vem a ratificar a importância tanto da pesquisa, quanto da extensão na formação de licenciados em Educação Física, para lidar com a diversidade.

Deste modo, fica a cargo de grupos de pesquisa e núcleos de extensão, (caso do Nefea/Uefs) fomentados pelas instituições de ensino superior, a responsabilidade

pela complementação da formação do futuro professor. Entretanto, nem todas as instituições de ensino possuem projetos, núcleos ou grupos de pesquisa que discutam questões e/ou proponham intervenções para as pessoas com deficiência. Este fato ainda é agravado por estes espaços geralmente não serem obrigatórios na vida acadêmica dos estudantes de Educação Física, o que indica que muitos não entram em contato com esta experiência.

Alguns discursos, caso do professor 1: “Por exemplo, na matéria basquete, tivesse o cuidado de incluir ali dentro” e do professor 2: “eu acredito que em todas as disciplinas do curso de Educação Física pode ser sim incluído esse aspecto aí” apresentam uma proposta de alteração na formação dos professores de Educação Física para lidar com a deficiência onde, em lugar do futuro licenciado ter apenas uma disciplina na matriz curricular, o conteúdo das pessoas com deficiência deveria permear e ser discutido em todas as disciplinas, o que vem de acordo com a crítica feita por Luna (2005, p. 77):

A disciplina de Educação Física especial e só ela é que tem a obrigação de pensar o deficiente. A sociedade, currículo e professores se eximem de se adaptar ao deficiente. Os formadores de professores não se debruçam em renovar estratégias, estabelecer novas formas de selecionar os conteúdos, entre outros conhecimentos que um licenciado deve ter, para atender ao deficiente, não se dão conta que isto é uma forma de aceitar que o deficiente é que deve se moldar.

Percebemos também, em algumas falas, a vontade de buscar o aprimoramento profissional para subsidiar o trabalho com alunos com deficiência, como por exemplo, através de cursos de especialização, evidenciado na fala do professor 4: “A busca pelo curso foi justamente por conta dos meninos né. Eu busquei fazer um curso pra ver de que forma eu poderia trabalhar, eu poderia conduzir, esse trabalho com eles na escola”; e os cursos de aperfeiçoamento do professor 6 “O que me fez buscar os cursos foram os alunos na sala de aula, na escola”.

Deste modo, os achados acerca das concepções dos professores de Educação Física das escolas estaduais da cidade de Feira de Santana vêm a se juntar a outras pesquisas, como as de Falkenbach et al (2007), Gomes (2007), Medeiros e Falkenbach (2008), Gorgatti e Rose Junior (2009), Costa (2010), que evidenciaram, em cada uma das realidades estudadas, problemas na formação dos egressos dos cursos de Educação Física para atuar com a diversidade.

Neste ponto podemos entender que os entraves existentes na formação do licenciado em Educação Física, que vem desde a graduação até a sua posterior formação continuada, acabam por gerar dificuldades na atuação pedagógica frente a classes regulares que tem alunos com deficiência matriculados, evidenciados nos discursos apresentados a seguir:

Eu acho que a própria carga horária da Educação física, quando você vê uma aula de 50 minutos, você pegar uma turma de 40 alunos completamente heterogênea né? Ai...nas partes, digamos assim, mais teórica não, mas na parte teórico prática, que você parte pra uma cultura corporal de movimento, você tem dificuldade pelo fato dos horários serem pequenos pra transportar turma pra sala, dificuldade de ves... indumentária...e...dificuldade também de você tê que parar pra conversar com 40 alunos, a aula passa que você nem percebe. Então no fundo, no fundo, é uma prática bastante prejudicada. Além de tudo você tem que fazer um processo de estudo de como você também integrar esse aluno com a necessidade aos demais alunos e vice-versa né?. Então tudo isso exige conversa, que pode ser feito em sala, pra depois partir pra prática. Mas num é só isso, ainda tem as necessidades deles. Cê tem duas vezes na semana uma aula de 50 minutos pra tudo isso! Então eu acho que a carga horária da Educação Física, os espaços físicos ainda poucos ainda é o maior dificultador dessa relação (Professor 3).

As turmas que não tem alunos com deficiência, eu posso dizer assim, que eles se ajustam melhor, [...] Então em uma turma que não tem um deficiente, você vê que a aula desenrola. Você pode fazer um ditado, você pode falar normalmente e todo mundo tá ali lhe entendendo. “O interprete não veio hoje! E ai?”, a aula praticamente pra ele, eu copio no quadro, eu tento me comunicar com eles, mas não é a mesma coisa sem a presença do interprete. Então pra mim a sim a diferença entre esses alunos, porque eu dependo de um interprete e os outros não, dá pra se comunicar de uma forma natural né [...] Vou partir pra provas. Quando a gente faz as provas de educação física eu posso notar o seguinte, que a forma que eles entendem na hora de passar pro papel, fica uma forma meio que distorcida, perdida, eu já pude observar, então eu noto que as vezes o conteúdo que é passado, não sei se é a forma que é passada, não sei se é a forma que eles obtém o conhecimento, eu noto que fica distorcido na hora dele dissertar, dele ter que responder. Se for um trabalho expositivo, em grupo, ai eles chegam, fazem à mímica né, fazem aquele direitinho todo, ai eles conseguem passar alguma coisa que eles aprenderam (Professor 4).

Eu acho que a dificuldade é no ensino mesmo. A direção não, é aberta a isso também, você vê os professores, muitos professores aqui comprometidos com o trabalho. Mas eu acho que a questão é mesmo é da gente saber lidar. Meu Deus, como é que eu vou ensinar a um aluno com essa deficiência mental? Como é que eu vou ensinar né? Como é que eu vou fazer com que a pessoa entenda aquele assunto que eu to explicando, que tenha um bom resultado nas avaliações, enfim né? Eu acho que é mais a questão da capacitação mesmo [...] Eu acho complicado, difícil da gente trabalhar como professor, porque é um aluno com um diferencial né. E eu acho que os professores não estão preparados pra isso... pra você se deparar com essa realidade de você... Primeiro que em alguns casos é difícil você identificar quando a deficiência não é física. Não sabe se o aluno é hiperativo, se é autista, se ele é... essa deficiência mental e tudo, pra você conseguir identificar (Professor 5).

Com o aluno deficiente auditivo tinha realmente essa dificuldade na mensagem, [...] a questão que eu tinha em dúvida em relação a ele era... se existia uma deficiência só auditiva ou se também era cognitiva...porque era uma questão de entendimento, de compreensão. Por exemplo, eu poderia tá fazendo um circuito de atletismo, montava o circuito, mostrava pra eles quais eram as estações e na hora de executar ele veio "Pró, como é isso aqui mesmo?". Se todo mundo já tinha pegado (Professor 6).

A maior dificuldade que a gente tem é com o..a questão da linguagem do surdo-mudo. Porque a gente sabe que quando a criança tá brincando ela já não presta atenção direito. Então pra chamar a atenção desse surdo-mudo é muito complicado (Professor 7).

A partir da análise dos discursos percebe-se que os professores, que tem alunos com deficiência auditiva em suas turmas, ancoram a dificuldade na comunicação como um importante entrave, como podemos evidenciar nas falas do professor 4: "Então pra mim a sim a diferença entre esses alunos, porque eu dependo de um interprete e os outros não"; do professor 6: "era uma questão de entendimento, de compreensão"; e do professor 7: "A maior dificuldade que a gente tem é com o..a questão da linguagem do surdo-mudo".

Estudos como os de Dias (2006), Lacerda (2006), Tenor (2008) e Rijo (2009) já evidenciavam em suas respectivas realidades (cidades do sul e sudeste do país) dificuldades na comunicação de professores em várias disciplinas com o aluno surdo, que vão desde a falta de domínio da Língua de sinais por parte do docente até dificuldades na interação professor/interprete. Nossos achados vêm a contribuir com a discussão evidenciando esta situação em professores de Educação Física em escolas regulares em uma cidade da região nordeste.

Nota-se também nos discursos do professor 3: "Além de tudo você tem que fazer um processo de estudo de como você também integrar esse aluno com a necessidade aos demais alunos e vice-versa né"; do professor 4: "Então em uma turma que não tem um deficiente, você vê que a aula desenrola"; do professor 5: "Eu acho complicado, difícil da gente trabalhar como professor, porque é um aluno com um diferencial né" que alguns professores ancoram como dificuldade a idéia de que os alunos com deficiência não se adéquam a maneira de se ensinar dos outros alunos, o que vem de acordo as representações dos professores de inclusão próximo ao principio da normalização, já discutido na categoria dos Significados.

Os professores 5 e 6 apresentam em suas representações dificuldades em categorizar as diferentes deficiências e suas características, como pode ser observado em suas falas respectivamente: "Não sabe se o aluno é hiperativo, se é

autista, se ele é... essa deficiência mental” e “a questão que eu tinha em dúvida em relação a ele era... se existia uma deficiência só auditiva ou se também era cognitiva.”. Estas situações são ocasionadas, entre outros motivos, pela formação inicial e continuada insuficiente para lidar com alunos com diferentes necessidades e/ou deficiências.

Além da formação profissional inadequada, tendo como consequência entraves na prática pedagógica, outros elementos de objetivação surgiram nos discursos dos professores, como pode ser observado nas falas a seguir.

Quando nós tínhamos aqui os alunos com problema de visão, eu tentei até conversar com o antigo diretor a possibilidade, como agente tinha a piscina, de tentar fazer um vínculo, pra levá-los pra lá pra tentar fazer uma atividade. Só que eles por coincidência eram de distrito. Então a dificuldade na questão do transporte eram grande (Professor 1.)

Já começa a partir da comunicação, a falha de comunicação. A partir do momento que um aluno portador de necessidades especiais é matriculado no colégio, então... qualquer que seja essa necessidade, deveria ser comunicada a todo o grupo escolar né. Professores, direção, secretaria, funcionários, porteiro. [...] Todo mundo deveria tá ciente desse aluno especial. Então já começa aí que não há essa comunicação. Um outro aspecto é a falta de cursos, que a secretaria de educação pudesse oferecer aos professores em todas as áreas, pra que nós tivéssemos esse conhecimento pra trabalhar com eles (Professor 2).

Nessa escola agente tem uma...uma quadra, que agente diz assim, pô, tê uma quadra hoje já uma grande vantagem na rede pública né? Porém quando você considera que a escola tem...é...por turno lá...cerca de 700, 800 alunos, então uma quadra é pouca quando você vai distribuir carga horária de professor...um só pode tal dia...Então agente tá sempre levando mais de uma turma pra essa prática na quadra pra dividir com outro professor (Professor 3).

Não adianta chegar agora, “Há agora tem um curso de libras!”, e aí, qual o tempo que a gente tem pra fazer esse curso de libras? Quando a gente parte pro ambiente de trabalho, quarenta horas no estado, a gente vai fazer o curso de libras que horas? O estado vai disponibilizar do horário pra gente poder fazer esse curso? [...] Eu acho que deveria investir também na formação do professor pra ter inclusão. Eu acho que em relação a isso é falho (Professor 4).

Eu acho que é o caminho sabe, pra essa integração, pra essa aceitação, eu acho que é o caminho. Só acho que a gente ainda tá pendengando nesse caminho de inclusão. [...] Exemplo, na escola estadual mesmo eles querem implantar a sala de multi-recursos. A escola não tem nem uma quadra, a escola não tem nem um pátio. [...] Nem biblioteca a escola tem, nem sala de informática a escola tem. Mas tem que implantar a escola de multi recursos. Acho que a forma que está sendo conduzindo não tá adequada (Professor 6).

Na verdade eu acho que todas, de espaço físico por não ter rampa, por não ter acessibilidade, a questão da..do interpretador de libras né, porque

também não tem. Então agente precisa ajustar muita coisa na escola pra que essas pessoas se sintam mais confortáveis (Professor 7).

Nos discursos dos professores podemos perceber que suas representações ancoram a falta de estrutura da escola como outra grande dificuldade para a atuação com alunos com deficiência, como podemos observar nas objetivações presentes na fala do professor 1 “a dificuldade na questão do transporte eram grande”; do professor 3 “então uma quadra é pouca quando você vai distribuir carga horária de professor”; do professor 6 “nem sala de informática a escola tem. Mas tem que implantar a escola de multi recursos”; e do professor 7 “de espaço físico por não ter rampa, por não ter acessibilidade, a questão da..do interpretador de libras né”.

Na fala do professor 2 “já começa ai que não há essa comunicação”; e do professor 4 “quarenta horas no estado, a gente vai fazer o curso de libras que horas”; observa-se que as suas representações apresentam os problemas na esfera administrativa como outro forte elemento na categoria das dificuldades.

Estes achados vêm confirmar estudos anteriores (GORGATTI, 2005 e DAMAZIO e SILVA, 2008) que já evidenciavam em outras realidades constatações semelhantes acerca da estrutura precária das escolas para proporcionar os professores melhores condições de trabalho para atuar com seus alunos, com ou sem deficiência; e dos estudos de Gimenez (2006) acerca dos problemas enfrentados por profissionais da educação e por professores de Educação Física sobre a esfera administrativa e governamental.

Também emergiu de forma natural nos discursos de alguns professores o envolvimento da direção em adequar o ambiente escolar ao aluno com deficiência, dentro do processo de inclusão.

Eu acho que a escola faz muito pouco por eles. No sentido de...envolvê-los em atividades extras né. Pela própria, acredito eu, pela própria dificuldade de que a direção tem em questão de dinheiro. Por exemplo, criar umas oficinas a tarde. Mas isto custa alguma coisa, como é que vai fazer? [...] Estado e governo, agente não tá pra acreditar em nada! (Professor 1).

A...direção com a gente, ela tem uma relação boa...no que agente sugerir, desde que agente tenha uma argumentação teórica convincente, não tenho dificuldade com a direção não (Professor 3).

A diretora ela se propõe, [...] na verdade ela é que bate pé firme e diz que os alunos vão continuar, que eles serão aceitos e introduzidos em classes regulares. [...] ela sim tem interesse em colocar, adequar espaço físico [...] Eu acho que o problema é mais financeiro (Professor 6).

Na verdade assim, agente sabe que não depende só da direção pra que as coisas se organizem. Mesmo porque as verbas são encaminhadas do estado pra uma determinada postura, então se não vem verba do estado, então é impossível que a gente possa fazer alguma coisa dentro da sala de aula e dentro da escola. Ela (A DIREÇÃO) tá sempre em busca, é tanto que é uma das únicas escolas que tem portadores de necessidades especiais, né assim, precisa de estrutura pra receber eles (Professor 7).

Estas objetivações presentes nos discursos evidenciam que as representações destes professores ancoram a dificuldade da estrutura física em problemas oriundos diretamente da esfera administrativa extra-escolar, ou seja, no nível da secretária de educação e do governo estadual, como pode ser evidenciado na fala do professor 1: “pela própria dificuldade de que a direção tem em questão de dinheiro”; na fala do professor 6: “Eu acho que o problema é mais financeiro” e na fala do professor 7: “as verbas são encaminhadas do estado pra uma determinada postura, então se não vem verba do estado, então é impossível que a gente possa fazer alguma coisa dentro da sala de aula e dentro da escola”.

Desta maneira, podemos inferir que as representações presentes na categoria **Dificuldades** convergem para a concepção de que a formação inadequada, materializada nas dificuldades pedagógicas, e a estrutura física defasada, oriundas da falta de políticas públicas eficientes, são os principais entraves para concretização do paradigma da inclusão de alunos com deficiência no ensino público regular nas escolas estaduais da cidade de Feira de Santana.

7 CONCLUSÕES...OU INICIO DE OUTRA JORNADA

É só em uma sociedade de iguais é que as diferenças poderão efetivamente se manifestar. Em uma sociedade de desiguais não há diferentes e sim indiferentes.

José Paulo Netto

Acreditamos que o presente estudo, mesmo com todos os inacabamentos, todas as insuficiências e conflitos inerentes a qualquer prática humana (MACEDO, 2009), teve o objetivo geral alcançado, que foi investigar as concepções dos professores de Educação Física da rede estadual, no que diz respeito aos significados, práticas e dificuldades, acerca da inclusão de alunos com deficiência em classes regulares.

Também dentro do processo do estudo foi possível mapear a realidade das escolas estaduais do município de Feira de Santana, acerca da inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física do ensino regular. Essa triagem, além de servir para expor a atual realidade das escolas estaduais no contexto desta cidade, serviu de base para a segunda parte da pesquisa, possibilitando descobrir quais professores cumpriam os critérios para a entrevista.

Como já exposto, esta dissertação tentou preencher uma lacuna ao estudar a realidade do ensino de Educação Física para alunos com deficiência de escolas públicas em uma cidade do interior da Bahia, haja vista o grande número de estudos, já citados neste trabalho, que foram feitos nas diversas regiões do país em contraste com os, até então, poucos desenvolvidos na região nordeste.

Um dos grandes limitadores desta pesquisa foi a falta de sintonia entre o que constava no documento oficial cedido pela DIREC 2 e a realidade observada nas escolas, no que diz respeito principalmente ao número de alunos com deficiência matriculados e ao tipo da deficiência encontrada.

Apesar disto, o que concluímos é que a realidade encontrada em Feira de Santana nos mostra que de um universo de 83 escolas estaduais apenas 35 tinham alunos com deficiência matriculados no ano de 2011, totalizando 195 discentes.

Deste número, apenas 16 tinham aulas com professor formado em Educação Física, totalizando 7 docentes, concentrados em apenas 5 escolas.

Feita a análise, partimos para compreender as concepções destes professores acerca da inclusão de alunos com deficiência, em seus diversos vieses.

Pôde ser observada, nas representações dos professores, uma concepção de inclusão ideologicamente voltada para o princípio da normalização. Entretanto, alguns discursos já apresentam uma preocupação a respeito da estrutura física e da metodologia de ensino, o que sugere um processo de mudança de paradigma.

Segundo as representações dos docentes, a importância da Educação Física foi limitada a auto – estima e a socialização do aluno com deficiência, sendo que os conteúdos próprios da área serviriam como metodologia para conseguir os dois objetivos citados.

Deste modo, entendemos que a falta de clareza dos professores acerca do conceito de inclusão tem implicações negativas em sua prática pedagógica e no aprendizado dos alunos com e sem deficiência.

Através dos exemplos, lembranças de momentos de aulas, apresentados pelos docentes em seus discursos, foi possível evidenciar, mesmo que sem o conhecimento sistematizado acerca destas ferramentas pedagógicas, o uso das adaptações curriculares, especificamente as de pequeno porte, demonstradas nas alterações metodológicas que eles utilizavam nas turmas que tinham alunos com deficiência matriculados. Estas adaptações são elementos importantes no que diz respeito ao ensino inclusivo.

Entretanto, percebe-se nas representações de alguns entrevistados uma “atenção especial” para com o(s) aluno(s) com deficiência de forma a dar lhes incumbências para expor seu valor produtivo perante os outros alunos.

Por isso deduzimos que embora a concepção presente nas representações dos professores não está de acordo com a idéia de inclusão da Declaração de Salamanca, paradoxalmente percebemos nos exemplos de suas práticas atitudes consideradas próximas ao paradigma da inclusão.

Na categoria das dificuldades, as concepções dos docentes evidenciaram que os entraves mais fortes no caminho de uma educação inclusiva são a má formação dos professores, culminando em dificuldades na prática pedagógica, e a estrutura física.

Em relação à formação, percebeu-se que a disciplina obrigatória existente desde a promulgação da resolução CFE nº 03/1987, apesar de ter significado um avanço na área de Educação Física, ainda não é suficiente para dar subsídios para os futuros professores lecionarem com segurança em turmas com alunos com deficiência matriculados.

Isso evidencia o caráter particular em buscar a formação para além da graduação e a importância das atividades de pesquisa e extensão, oferecida pela Universidade, durante a formação do futuro professor de Educação Física, no que diz respeito ao trato com alunos com deficiência.

Alguns discursos também sinalizam para uma alteração na formação dos professores de Educação Física para lidar com a deficiência, onde o futuro licenciado deveria ter muito mais do que uma disciplina flutuando hermeticamente na “grade” curricular.

Vamos ao encontro da idéia presente no discurso de alguns entrevistados que entendem que este conhecimento deve extrapolar a carga horária da disciplina e permear todo o currículo, além do incentivo a pesquisa e extensão neste campo por parte das instituições de ensino superior.

Os professores apresentaram em suas representações dificuldades na prática pedagógica ligadas principalmente a comunicação com alunos surdos, além do pouco domínio em lidar com as especificidades de cada deficiência.

A estrutura física defasada das escolas públicas foi outro fator muito presente nas falas dos entrevistados. Entretanto ficou claro nas representações que, dentro desta realidade pesquisada, existe um esforço conjunto entre a direção da escola e os docentes no sentido de garantir a aprendizagem destes alunos e que as políticas públicas ineficientes são os principais causadores deste problema.

As concepções captadas neste trabalho reforçam as conclusões dos estudos já citados desenvolvidos em outras realidades, onde este tem como mérito contribuir com a ampliação do conhecimento a partir da análise da atual realidade de Feira de Santana, no que diz respeito à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física nas escolas estaduais da cidade.

Estamos cientes de que mesmo com uma exaustiva análise dos dados coletados, nosso entendimento não foi suficiente para compreender todas as interpretações que poderiam surgir.

Reconhecendo as limitações acadêmicas e científicas, que impedem maiores aprofundamentos, chamamos a atenção para a importância da realização de outros estudos, os quais poderão contribuir para o aprofundamento da matéria e para a construção de outras respostas.

Ao final do trabalho, inevitavelmente outros questionamentos acabaram surgindo: porque menos da metade das escolas possuem alunos com deficiência? Porque em uma cidade com mais de 500 mil habitantes existem apenas 195 alunos com deficiência matriculados? Porque alunos com deficiência física não aparecem nos dados da DIREC?

Levando em consideração que o interesse desta pesquisa nasceu em um projeto de extensão enquanto estudante de graduação em Educação Física na UEFS, tendo algumas etapas cumpridas na monografia da especialização em Educação Especial e agora na dissertação do mestrado em Educação, sua continuidade se dará em estudos posteriores, em mais um capítulo desta longa jornada.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, J. (Org). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed UERJ, 2001.

ADA - **American with Disabilities Act.**: www.ada.gov/pubs/ada.htm
Acessado em 15/08/2011

ALMEIDA, M. I. Ações organizacionais e pedagógicas dos sistemas de ensino: políticas de inclusão? In. ROSA, D. E. G. e SOUZA, V. C. **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2002.

AMARAL, L. A. **Conhecendo a Deficiência em companhia de Hércules**. São Paulo SP. Robe Editora, 1995.

ARAÚJO, Luiz Alberto David. **Pessoa Portadora de Deficiência: A proteção constitucional das pessoas portadoras de deficiência**. 3 ed. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência – CORDE, 2003. p. 128.

ARNS, Flávio. **Acessibilidade**. Decreto nº 5.296/2004 – Lei nº 10.048/2000 – Lei nº 10.098/2000. Brasília: Senado Federal, 2005.

AZEVEDO, Edson Souza de. SHIGUNOV, Viktor. **Reflexões sobre as Abordagens Pedagógicas em Educação Física**. Revista Kinein, Florianópolis, v.1, n.1, set/dez/2000

BAHIA. **Plano Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência – PEDPCD**. Salvador. 2010. <http://www.sjcdh.ba.gov.br/sudh/DECRETO.pdf>. Acessado em 18/11/2011

_____. **Estatísticas dos municípios baianos**. Superintendência de estudos e sociais da Bahia. v. 12, Salvador: SEI, 2010.

_____. **Anuário Estatístico da Educação básica**, Salvador: SEI, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12ª Edição. São Paulo: Hucitec. 2006

BAUMEL, R. C. R. C.; CASTRO, A. M. **Formação de professores e a escola inclusiva** – questões atuais. Integração, Brasília, v.14, n.24, p.6-11, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 5ª Edição. Lisboa: Edições 70, 2009.

BARTALOTTI, Celina Camargo. **Inclusão social das pessoas com deficiência: utopia ou possibilidade**. São Paulo: Paulus, 2006.

BERNARDES, Liliane C. Gonçalves et al, **Pessoas com deficiência e políticas de saúde no Brasil: Reflexões Bioéticas, Ciências e Saúde Coletiva**, jan-fev, ano/vol. 14, nº 001, Rio de Janeiro – RJ, 2004, pp. 31-38

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e Avaliação na escola**. 3ª Ed. Porto Alegre: Mediação. 2010

BISHOP, Kathryn D., JUBALA, Kimberlee A. STAINBACK, Susan. STAINBACK, William. Promovendo amizades. In: STAINBACK, S. STAINBACK, W. **Inclusão: Um Guia para Educadores**. Ed. Artmed (Tradução Magda França Lopes) Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 1999

BLANCO, Rosa. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 3 v. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 290 - 308.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias: Uma introdução ao estudo da psicologia**. 13ª ed. São Paulo: Saraiva, 1999

BRACCIALLI, L. M. P. ; MANZINI, Eduardo José ; REGANHAN, Walkiria G . **Contribuição de um programa de jogos e brincadeiras adaptados para a estimulação de habilidades motoras em alunos com deficiência física**. Temas sobre Desenvolvimento, São Paulo, v. 13, n. 77, p. 37-46, 2004.

BRASIL. **Lei n. 7.853 de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 out. 1989.

BRASIL, CFE - **Resolução 03/87**, de 16 de junho de 1987, Brasília: Documenta 315/setembro, 1987.

_____. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional dos Direitos Humanos. **Declaração de Salamanca e linhas de ação:** sobre necessidades educativas especiais. 2.ed. Brasília: Corde, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** adaptações curriculares, estratégia para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, 1999.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: SEF/SEESP, 2001.

_____, **Decreto nº. 5.296 de 2 de dezembro de 2004** – DOU de 3/12/2004.

BRUHNS, Heloísa Turini (org.). **Conversando sobre o corpo.** 5ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

BUENO, J. G. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores:** generalistas ou especialistas. Revista Brasileira de Educação Especial, vol. 3. n. 5, 7-25, 1999.

CARMO, Apolônio Abadio do. **Inclusão escolar e a educação física: que movimento são estes?** In. Revista Integração. Educação Física Adaptada. MEC/SEE. Ano 14 – Edição Especial/ 2002.

_____. Apolônio Abadio do. **Inclusão escolar:** roupa nova em corpo velho. In: Revista Integração, no 23, MEC/Seesp, 2001, pp. 43-48.

_____, Apolônio Abadio do. **Educação Física e inclusão escolar:** em busca da superação dos limites da adaptação. Revista Conexões, v. 6, 2001.

_____, Apolônio Abadio do. **Deficiência Física:** a sociedade cria, “recupera” e discrimina. Brasília, DF: Secretaria dos Desportos/PR, 1994

CARVALHO, R. E. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico.** Porto Alegre: Mediação, 2008.

CASTELLANI FILHO, Lino. **A Educação Física no sistema educacional brasileiro: percurso, paradoxos e perspectivas.** 1999. 185p. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas.

CIDADE, R. E.; FREITAS, P. S. **Noções sobre Educação Física e Esporte para Pessoas Portadoras de deficiência.** Uberlândia, 1997.

CHAVES, Fernando Edi; FALKENBACH, Atos Prinz; NUNES, Dileni Penna; NASCIMENTO, Vanessa Flores do. **A inclusão de crianças com necessidades especiais nas aulas de Educação Física na educação infantil.** Revista Movimento, v.13, nº.02, p. 37-53, Porto Alegre, maio/agosto de 2007.

CHICON, José Francisco. **Jogos, brincadeiras e brinquedos populares: a mediação pedagógica do educador na perspectiva da inclusão.** In: Anais do XIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. Caxambu – MG. 2003. págs. 1-7.

COOK, A. M., HUSSEY, S. M., **Assistive Technologies: Principles and Practice,** Mosby-Year Book, Missouri, EUA, 1995.

CONCEIÇÃO, Victor Julierme Santos da, SOUZA, Thiago de, KRUG, Hugo Noberto, **Saberes docentes e atuação profissional do professor de Educação Física no ensino regular com alunos com necessidades educacionais especiais incluídos.** EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 15, Nº 148, Septiembre de 2010. <http://www.efdeportes.com/>

CORREIA, Luís de Miranda. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares.** Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora, 1997.

COSTA, Vanderlei Balbino da, **Os limites da inclusão na Educação Física Escolar: notas acerca da deficiência visual,** EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 15, Nº 148, Septiembre de 2010. <http://www.efdeportes.com/>

CRUZ, Marlon Messias Santana, NETO João Narciso Barbosa. **Educação física para pessoas com deficiência: concepções e críticas.** Efdeportes Revista Digital - Buenos Aires - Año 13 - Nº 128 - Enero de 2009

DAMAZIO, Márcia Silva e SILVA, Maria Fátima Paiva, **O ensino da Educação Física e o espaço físico em questão**. Pensar a prática nº 11/2: 197-207, maio/ago. 2008

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

DARIDO, Suraya Cristina et al. **Vestibular em Educação Física: perspectivas de relacionamento com o primeiro e segundo grau**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, nº 16, p. 108-112, 1995

DARIDO, S. C. **Apresentação e análise das principais abordagens da Educação Física Escolar**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 20 (1): 58-66. 1998

DARIDO, Suraya Cristina. **Os conteúdos da Educação Física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades**. Perspectivas da Educação Física escolar. Rio de Janeiro, v. 2, n.1, p. 5-25, 2001.

DIAS, Vera Lúcia Lopes. **Rompendo a barreira do silêncio: interações de uma aluna surda incluída em uma classe do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado) Universidade do Estado do Rio De Janeiro. Rio de Janeiro / 2006

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**, São Paulo: Brasiliense, 2007

DUARTE, Leonardo de Carvalho. **Ação pedagógica de professores de Educação Física em turmas inclusivas**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia.

DUARTE, Edison, LIMA, Sônia Maria Toyoshima, **Atividade Física para pessoas com necessidades especiais: Experiências e intervenções pedagógicas**, Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DUARTE, E.; WERNER, T. **Conhecendo um pouco mais sobre as deficiências**. In: Curso de atividade física e desportiva para pessoas portadoras de deficiência: educação à distância. Rio de Janeiro: ABT: UGF, 1995, v. 3.

DUVEEN, Gerard. Introdução: o poder das idéias. In: MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 7ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FALKENBACH, Atos Prinz et al, **A questão da integração e da inclusão nas aulas de Educação Física**, <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 11 - N° 106 - Marzo de 2007

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. **Direito das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade**, 2ª Ed: WVA. Rio de Janeiro, 2007

FEIRA DE SANTANA, <http://www.feiradesantanna.com.br/default.htm>, acessado em 10 de março de 2010

FERREIRA, Maria Elisa Caputo. GUIMARÃES, Marli. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro, DP&A, 2003

FIORINI, Maria Luiza Salzani. **Concepção do professor de educação física sobre a inclusão do aluno com deficiência**. 2011, Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília – SP

FONSECA, Michele Pereira de Souza da, SILVA, Ana Patrícia da, **O que é inclusão?** Reflexões de professores acerca desse tema. <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 14 - N° 140 - Enero de 2010

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência**. Cadernos de pesquisa, V. 34, nº 121, Jan/Abr de 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 49ª reimpressão, Rio de Janeiro: Paz e terra, 2010

GALEFFI, Dante. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa**. Salvador – Ba: Edufba. 2009

GARCIAS, G. L. **De monstros e outros seres humanos: pequena história sobre defeitos congênitos**. Pelotas: Educar, 2002

GIL, Antonio Carlos, **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 4 ed. 9 reimpressão. São Paulo: Atlas, 2007

GIMENEZ, R. **A inclusão de indivíduos portadores de necessidades especiais nas aulas regulares de educação física: repensando sobre a prática.** Buenos Aires: Revista Digital Lecturas, Año 11 - N° 98, 2006.

GLAT, R. OLIVEIRA, E. da S. G. **Adaptações Curriculares. Relatório de consultoria técnica, projeto Educação Inclusiva no Brasil: Desafios Atuais e Perspectivas para o Futuro.** Banco Mundial, 2003.
Disponível em <http://www.cnotinfor.pt/inclusiva>. Acesso em 15 de Janeiro de 2011.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** 4ª. Ed. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1988.

GOIS JUNIOR, Edivaldo. **Corpo sem educação: uma história do deslocamento da Educação Física da área da educação.** <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 13 - N° 122 - Julio de 2008

GOMES, Nilton Munhoz . **Análise da disciplina Educação Física Especial nas Instituições de Ensino Superior públicas do estado do Paraná.** 2007. Tese (Doutorado em Educação Física) Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

GONÇALVES, Gisele Carreirão. **Dos saberes da Educação Física escolar e suas (im) possibilidade de práticas inclusivas para alunos com histórico de deficiência.** Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

GORGATTI, Márcia Greguol. **Educação Física escolar e inclusão: uma análise a partir do desenvolvimento motor e social de adolescentes com deficiência visual e das atitudes dos professores.** 2005. 189p. Tese (Doutorado em Educação Física) Universidade de São Paulo.

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. 02, p. 119-140, abril/junho de 2009

GUARESCHI, Pedrinho A. “Sem dinheiro não há salvação”: ancorando o bem e o mal entre os neopentecostais. In: GUARESCHI, Pedrinho A. JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em representações sociais**, 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GUEDES, D. P. GUEDES, J. E. R. P. **Subsídios para implementação de programas direcionados à promoção da saúde através da Educação Física Escolar.** Revista da Associação de Professores de Educação Física de Londrina. V.8, n.15 p:3-11. 1993

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico.** População residente por tipo de deficiência. Brasília, DF, 2000

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2010.** Disponível em:< <http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 20 de Novembro de 2011.

JODELET, J. (Org). **As representações sociais.** Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.

KARAGIANNIS, Anastasios, STAINBACK, Susan. STAINBACK, William. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, S. STAINBACK, W. **Inclusão: Um Guia para Educadores.** Ed. Artmed (Tradução Magda França Lopes) Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 1999

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência.** Caderno Cedes, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006

LANDIVAR, J.; HERNANDEZ, R. **Adaptações Curriculares.** Editorial. CEPE, SL, 1993.

LEMOS, Edison Ribeiro. **Educação de Excepcionais: Evolução Histórica e Desenvolvimento no Brasil.** Tese (Livre Docência). Universidade Federal: Fluminense, 1981.

LEHNHARD, Greice Rosso, PERAZZOLLO, Liana Urach, MANTA, Sofia Wolker, PALMA, Luciana Erina. **A inclusão de alunos com deficiência em escolas públicas e em aulas de Educação Física: um diagnóstico.** <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 14 - Nº 139 - Diciembre de 2009

LIMA, Sonia Maria Toyoshima, **Educação Física Adaptada: proposta de ação metodológica para formação universitária,** 2005. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.

LUNA, Christiane Freitas, **Educando para a diferença: análise crítica do conhecimento sobre pessoas com necessidades especiais nos currículos dos cursos de educação física**, 2005. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A Etnopesquisa crítica e multireferencial nas ciências humanas e na educação**. 2ª Ed. Salvador: Edufba, 2004.

_____, Roberto Sidnei. Outras luzes: um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa**. Salvador – Ba: Edufba. 2009

MANTOAN, M. T. E. **Produção de conhecimentos para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição do LEPED (Unicamp)**. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (orgs). Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MANTOAN, M. T. E. e Colaboradores, **A Integração de Pessoas com Deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**, Ed. Memnon edições científicas Ltda.: Ed. SENAC, São Paulo, 1997.

MANTOAN, M. T. E. **Ser ou estar: eis a questão: Explicando o déficit intelectual**. : Ed. WVA, Rio de Janeiro, 1997.

MANZINI, E. J. Integração do aluno com deficiência: perspectiva e prática pedagógica. Marília: CAPES/UNESP, 1999.

MAZINI FILHO, Mauro Lúcio et al. **A importância das aulas inclusivas de Educação Física para os portadores de deficiência**, <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 14 - Nº 139 - Diciembre de 2009

MARQUES, Luciana Pacheco. **O professor de alunos com deficiência mental: concepções e prática pedagógica**. Juiz de Fora: EDUFJF, 2001.

MATTOS, E. **Esportes adaptados para portadores de deficiências físicas: implicações e aplicações**. Anais III Simpósio Paulista de Educação Física Adaptada. São Paulo, 1990.

MAUERBERG, E. **A disciplina Educação Física Adaptada nos currículos de formação profissional.** In: IV Simpósio Paulista de Educação Física Adaptada. São Paulo: USP/EEFUSP, 1992. p.60-62

MAZZOTA, M. J. S. **Fundamentos em educação especial.** São Paulo, Pioneira, 1996.

McLAREN, P. **Multiculturalismo crítico.** Rio de Janeiro: Cortez Editora, 1998.

MEDEIROS, Juliana, FALKENBACH, Atos Prinz, **A relação professora/aluna com necessidades especiais nas aulas de Educação Física da escola comum.** <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires, Año 12, N° 117, Febrero de 2008.

MEDINA, J.P.S. **A educação física cuida do corpo e “mente”.** Campinas, Papirus, 1983.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade.** 11ª ed. Petrópolis. Ed. Vozes, (Coleção temas sociais), 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 10. ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 2007.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOSCOVICI, S. **La psychanalyse, son image et son publique.** 3ª Ed. Paris: PUF, 2004.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social.** 7ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

NAHAS, M. V. **Atividade Física, Aptidão Física e Saúde.** Florianópolis/SC: Material Didático. 1989

OJEDA, Graciela Noemí. **Actividad física, deporte y recreación como instrumentos de intervención para la integración e inclusión de adolescentes y jóvenes con necesidades especiales.** EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 16, N° 155, Abril de 2011

OLIVEIRA, Cristina Borges de, **Políticas educacionais inclusivas para a criança deficiente**: concepções e veiculações no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1978/1999. 2003, Dissertação (Mestrado em Educação Física), Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física. Campinas.

_____, Cristina Borges de, **A inclusão escolar de crianças com limitações por deficiência**: políticas e discursos na sociedade contemporânea, EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 15, Nº 148, Septiembre de 2010. <http://www.efdeportes.com/>

OLIVEIRA, João Danilo Batista de, **Concepções de deficiência**: Um estudo das representações sociais dos professores de Educação Física no ensino superior. 2007, Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Bahia. Salvador

OLIVEIRA, Sávio Assis de. **Reinventando o esporte**: Possibilidades da prática pedagógica. 2ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

OLIVEIRA, João Danilo B. SANTOS, Admilson. **As práticas corporais, a educação física e as pessoas com deficiência**: mapeando o núcleo central da representação social. Revista diálogos possíveis: Revista da Faculdade Social da Bahia, Salvador, ano 4, n. 2, jan/jun. 2004.

OLIVEIRA, Luís Miguel et. al. **O Currículo e as Adaptações Curriculares no 1º Ciclo do Ensino Básico**. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 2002. Disponível em <http://anae.com.sapo.pt/rae/CAC.pdf>, acessado em 15 de Janeiro de 2011

OMOTE, S. A. **Algumas tendências (ou modismos?) recentes em educação especiais e a Revista Brasileira de Educação Especial**. Revista Brasileira de Educação Especial, Piracicaba, v.9, n.1, p.25-38, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, aprovada pela Assembleia Geral da ONU em dezembro de 2006. Disponível em <http://www.acessibilidadeweb.com/luso/Convencao.pdf>. Acesso em 02 de Outubro de 2011.

_____, S. A. A integração do deficiente: um pseudoproblema? In: **XXIV Reunião Anual da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto**, SP, 1994.

PADILHA, Anna Maria Lunardi, **O que fazer para na excluir Davi, Hilda, Diogo...**In GÓES, Maria Cecília Rafael de, LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. Políticas e práticas de Educação Inclusiva. São Paulo: Campinas, 2004

PALAFIX, Gabriel Humberto Muñoz, NAZARI, Juliano, **Abordagens metodológicas do ensino da Educação Física escolar**. efdeportes.com. Revista Digital - Buenos Aires - Año 12 - N° 112 - Septiembre de 2007

PEDRINELLI, V. J. **Educação Física Adaptada: Conceituação e Terminologia**. In: Educação Física e Desporto para Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília: MEC-SEDES, SESI-DN, 1994, p. 7-10.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 21ª Edição. São Paulo: Cortez. 2005

REBOLÉ, Ander Ambrosi. **Prácticas inclusivas en Educación Física para la atención a la diversidad**. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 15, N° 149, Octubre de 2010.

RECTOR, M., TRINTA, A, R. **Comunicação do Corpo**. Série Princípios. Editora Ática. São Paulo, SP. 1990.

RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri; BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho (Orgs). **Educação Especial: Do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003.

RIBEIRO, Sônia Maria. **A formação acadêmica refletindo na expansão do esporte adaptado: uma abordagem brasileira**. Revista brasileira de ciências do esporte, Campinas, v. 25, n.3, p. 57-69, maio, 2004.

RIBEIRO, Sônia Maria. **O esporte adaptado e a inclusão de alunos com deficiências nas aulas de educação física**. Piracicaba, 2009. 169f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas – Programa de Pós-Graduação em Educação/ Universidade Metodista de Piracicaba.

RIJO, Marcos Giovane de Quevedo. **A Inclusão de Alunos Surdos nas Escolas Públicas de Passo Fundo**. Monografia (Especialização em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva) Instituto Federal do Mato Grosso. Cuiabá -MT, 2009

RODRIGUES, David. **Atividade motora adaptada: a alegria do corpo** – São Paulo: Artes Médicas, 2006

RODRIGUES, A. T. **Gênese e sentido dos Parâmetros Curriculares Nacionais e seus desdobramentos para a Educação Física escolar brasileira.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Campinas, vol. 23, n. 2, p. 135-147, jan. 2002.

RODRIGUES, Graciele Massoli. **Reflexões sobre a Educação Física para portadores de necessidades educacionais especiais à luz da individualização.** 1998, Dissertação (mestrado) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. Campinas.

SANCHES, Isabel, TEODORO, António. **Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos.** Revista Lusófona de Educação, n. 8, 2006

SANTOS, Jaciete Barbosa dos. A “dialética da exclusão/inclusão” na história da educação de “alunos com deficiência”. In. **Revista da FAEEBA**, Salvador, v.11,n 17, Jan./jun.,2002.

SASSAKI, Romeu Kazumi . **A inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997

SAWAIA, Bader (org), **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social.** São Paulo: Vozes, 2001

SEABRA JÚNIOR, Luiz. **Inclusão, Necessidades Especiais e Educação Física: considerações sobre a ação pedagógica no ambiente escolar.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, 2006.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. **Multieducação: núcleo curricular básico.** Rio de Janeiro, 1996.

SEYBOLD, A. **Educação Física Princípios Pedagógicos.** Rio de Janeiro, Ed. Ao Livro Técnico, 1994.

SILVA, Osni Oliveira Noberto da Silva. **Adaptações curriculares nas aulas de educação física para alunos com deficiência.** 2011. Monografia (Especialização em Educação Especial). Universidade Estadual de Feira de Santana.

SILVA, Cláudio Silvério da, SOUZA NETO, Samuel de, DRIGO, Alexandre Janotta. **Os professores de Educação Física adaptada e os saberes docentes**. Motriz, Rio Claro. V. 15, n. 3, p. 481-492. Jul./set. 2009

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 nº 11/2: 125-135, maio/ago. 2008

SILVA, Tatiane, SILVA, Rita de Fátima da. **Metodologias utilizadas pelos professores de educação física escolar para inclusão de crianças com necessidades especiais**. Movimento & Percepção, Espírito Santo do Pinhal, SP, v. 10, n. 14, Jan./jun. 2009

SILVA, Afonsa Janaína. **Esporte Educacional e Deficiência: encontros esportivos no contexto escolar**. 2008 Dissertação (Mestrado em Educação Física) Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 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**. 2005. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte – MG: Ed. Autêntica, 2ª ed. 2002.

SILVA, Shirley, VIZIM, Marli. **Educação especial: Múltiplas leituras e diferentes significados**. São Paulo: Campinas, 2001

SOARES, Carmen Lucia et al. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, C. L. **Parâmetros Curriculares Nacionais e a Educação Física Escolar**. In: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (org). Educação Física Escolar frente à LDB e aos PCNs. Ijuí/RS: Sedigraf. p:75-85. 1997

SOUZA, Eustáquia Salvadora de et al. Graduação em educação física: avaliando a formação profissional. In: SOUSA, Eustáquia Salvadora de & VAGO, Tarcísio Mauro. **Trilhas e partilhas: educação física na cultura escolar e nas práticas sociais**. Belo Horizonte: Cultura, 1997.

SOUZA JÚNIOR, M. **O saber e o fazer pedagógicos: a Educação Física como componente curricular...? isso é história?** Recife: EDUPE. 1999

SPINK, Mary Jane. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho A. JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em representações sociais**, 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

STAINBACK, Susan. STAINBACK, William. O currículo nas salas de aula inclusivas: origens. In: STAINBACK, S. STAINBACK, W. **Inclusão: Um Guia para Educadores**. Ed. Artmed (Tradução Magda França Lopes) Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 1999

STAINBACK, Susan. STAINBACK, William, STEFANICH, Greg, ALPER, Sandy. Aprendizagem nas escolas inclusivas: e o currículo? In: STAINBACK, S. STAINBACK, W. **Inclusão: Um Guia para Educadores**. Ed. Artmed (Tradução Magda França Lopes) Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 1999

TAYLOR, S. J. & BOGDAN, R. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados**. Barcelona: Paidós, 1992.

TENOR, Ana Cláudia. **A inclusão do aluno surdo no ensino regular na perspectiva de professores da rede municipal de ensino de Botucatu**. Dissertação (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2008

TOMAZINI, M. E. A. Expatriação social e a segregação institucional da diferença: Reflexões. In: BIANCHETTI, Lucídio, FREIRE, Ida Mara (org). **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. 3ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

TRIVIÑOS. Augusto Nivaldo Silva. **Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1ª Ed. 18ª Reimpressão. São Paulo. Atlas. 2009

VARGAS, Josiane de Souza. **Adaptações Curriculares e processos inclusivos na Educação infantil**, Monografia de Especialização, UFRGS, Porto Alegre, 2009.

VIEIRA, Luiz Carlos Rabelo, Diego Sarmiento de, SOUSA. Inclusão na Educação Física escolar. **Revisão de conceitos, caracterização de deficiências, benefícios do exercício físico e esportes adaptados**. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 16, Nº 155, Abril de 2011

VILELA, Andrea Texeira, COSTA, Vera Lúcia de Menezes, Tubino, Manoel José Gomes. **A inclusão do necessitado especial no esporte escolar**. EFDeportes.com, Revista Digital - Buenos Aires - Año 14 - Nº 139 - Diciembre de 2009

VYGOTSKY, Lev. S. **Obras escolhidas V: Fundamentos de defectologia**. Madrid: Visor, 1997.

_____, Lev. S. **A Formação Social da Mente**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Fundamentos de defectologia**. Tomo 5. Obras Completas. La Habana: Pueblo e Educación, 1989b.

_____, Lev. S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Icone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

VOLTRE, S. J; BOCCARDO, L. M; NETO, A, F. **Pesquisa em educação física**. Vitoria, ES: UFES, 1993

WAGNER, Wolfgang. Descrição, explicação e método na pesquisa das representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho A. JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em representações sociais**, 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

APÊNDICE A – Documento de solicitação a DIREC/02



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E
DOUTORADO

A Diretoria Regional de Educação de Feira de Santana - DIREC 02

Eu, Osni Oliveira Noberto da Silva, estudante do mestrado em Educação da Universidade Federal da Bahia, com número de matrícula 211115662, venho por meio desta solicitar a Diretoria Regional de Educação de Feira de Santana (DIREC – 2) um documento em que conste o nome das escolas regulares que possuem alunos com deficiência matriculados.

O referido documento servirá como elemento importante no projeto de pesquisa atualmente intitulado OS DESAFIOS DA INCLUSÃO NAS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO REGULAR, sob orientação do professor Dr. Miguel Angel Garcia Bordas.

Os resultados obtidos no presente estudo serão utilizados para fins científicos, sendo os resultados divulgados no âmbito acadêmico.

Certo de vossa colaboração meus sinceros agradecimentos

Osni Oliveira Noberto da Silva
Licenciado em Educação Física pela UEFS
Mestrando em Educação pela UFBA

APÊNDICE B – Carta de apresentação as escolas

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO E DOUTORADO**

Ilmo Sr. Diretor(a) xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
Feira de Santana

Solicito de V.I. a devida licença para que o professor **Osni Oliveira Noberto da Silva**, aluno de mestrado regular deste Programa de Pós-Graduação em Educação possa levantar subsídios para a sua dissertação sobre o Tema ***Os desafios da inclusão nas representações dos professores de educação física do ensino público regular***, com a nossa orientação.

Agradecendo a sua valiosa contribuição ficamos ao seu inteiro dispor com relação a quaisquer informações complementares que se tornarem necessárias.

Atenciosamente.

Salvador, xx de xxxxxxxx de 2011

A handwritten signature in black ink that reads "Miguel Angel Garcia Bordas".

Professor Doutor Miguel Angel García Bordas
Lider do Grupo de Pesquisa Epistemologia do Educar e Práticas
Pedagógicas do CNPq, Membro do Colegiado do Programa de Pós-
Graduação da FAGED/UFBA

APÊNDICE C – Termo de consentimento Livre e esclarecido entregue aos professores entrevistados



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E
DOUTORADO
TERMO DE CONSENTIMENTO AOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Projeto: OS DESAFIOS DA INCLUSÃO NAS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO REGULAR.

Mestrando: Osni Oliveira Noberto da Silva

Prezado(a) Professor(a):

O presente estudo tem por princípio investigar as representações dos professores de Educação Física, mapeando suas concepções acerca dos desafios da inclusão no seu trabalho com alunos com deficiência. Os resultados obtidos serão utilizados para fins científicos, sendo os resultados divulgados no âmbito acadêmico.

O autor compromete-se que as informações obtidas durante o estudo serão utilizadas somente para fins científicos e que será contemplado os princípios éticos e morais no estudo.

Sua autorização neste consentimento livre e informado caso ache necessário será fornecido unicamente com sua rubrica, não sendo necessário seu nome ou assinatura. Sua identidade será mantida como informação confidencial. Os resultados do estudo serão publicados sem revelar sua identidade ou de outro participante.

Eu, abaixo assinado, tomei conhecimento do trabalho de pesquisa e concordo em participar voluntariamente; de entrevista semi-estruturada. Declaro que li e entendi todas as informações referentes a este estudo e que todas as minhas perguntas foram respondidas adequadamente pelo autor da pesquisa.

Data: ___/___/___

Entrevistado: _____

Entrevistador: _____

APÊNDICE D – Perguntas norteadoras da entrevista

Entrevista

- 1) Pra você qual o significado de inclusão?
- 2) O que você acha da inclusão de alunos com deficiência nas classes regulares?
- 3) Quais as contribuições que as suas aulas de Educação Física poderiam dar para seus alunos com deficiência?
- 4) Você teve alguma dificuldade em sua prática pedagógica para trabalhar com alunos com deficiência? Cite.
- 5) Você acha que sua graduação lhe deu embasamento suficiente para trabalhar com alunos com deficiência? Porque?
- 6) Quais as diferenças na ação pedagógica do professor entre uma turma que tem e outra que não tem alunos com deficiência?
- 7) Que mudanças ou adaptações você acha que deve inserir nas classes quando tem alunos com deficiência?
- 8) Quais as principais dificuldades que surgem no caminho para que sua escola seja inclusiva?

APÊNDICE E – Questionário de coleta de dados dos sujeitos entrevistados

Questionário

1) Dados Gerais:

Nome:.....

Sexo: M() F()

Idade:.....

E:mail.....

2) Formação acadêmica:

Instituição ao qual se graduou em Educação Física.....

Ano de ingresso..... Ano de formatura.....

Concluiu a Especialização?.....

Em qual área?.....

Fez durante ou após a graduação algum curso de aperfeiçoamento, atualização ou extensão que tivesse relação com a Educação de pessoas com deficiência?

Quais?.....

.....

.....

3) Atuação docente:

Ano de ingresso na rede estadual de ensino de Feira de Santana:.....

Com quantas turmas que possuía alunos com deficiência você trabalhou desde que ingressou na rede estadual de Feira de Santana?.....

Com quantos alunos com deficiência você leciona durante este ano letivo?.....

Qual a deficiência dele(s).....

Qual a série dele(s).....

ANEXO A – Documento cedido pela DIREC/02



SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA
DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO-DIREC/02
FEIRA DE SANTANA-BAHIA



**RELAÇÃO DE UNIDADES ESCOLARES QUE POSSUEM ALUNOS COM
NECESSIDADES ESPECIAIS**

UNIDADE ESCOLAR	Possui Alunos com necessidades especiais		Nº de alunos	Tipo de necessidade
	SIM	NÃO		
Escola Adenil da Costa Falcão	X		1	1DI
Colégio Estadual Agostinho Fróes da Mota	X		12	11DA/1DV
Escola Allan Kardec		X		
Escola Amélia Dourado Alves Neves	X		8	8DI
Escola Estadual Ana Plácida de Oliveira		X		
Escola Antônia Costa		X		
Centro Integrado de Educação Assis Chateaubriand		X		
Esc. de 1º G. do C. Comunitário da Associação Cristã Feminina		X		
Escola da Associação de Proteção a Infância		X		
Colégio Estadual Carmem Andrade Lima	X		3	3DA
Escola Profª Celita Franca da Silva	X		4	4DA
CETEP – Centro Territorial de Educ. Prof. do Portal do Sertão		X		
Colégio Estadual Cônego Cupertino de Lacerda		X		
Escola Cooperativa de Ensino Fênix		X		
Colégio Estadual Coriolano Carvalho		X		
Colégio da Polícia Militar CPM Diva Portela	X		1	1DA
Escola Estadual Dr. Carlos Valadares		X		
Escola Dr. Gamaliel	X		31	31DV
Colégio Estadual Dr. Jair Santos Silva		X		
Colégio Estadual Durvalina Carneiro		X		
ECASSA – Escola do Centro de Assistência Social Santo Antônio		X		
Escola Estadual Ecilda Ramos de Souza		X		
Colégio Estadual Edelvira D'Oliveira	X		2	2DV
Colégio Estadual Edith Machado Boaventura	X		2	1DV/1DI
Colégio Estadual Edith Mendes da Gama e Abreu		X		
Colégio Estadual Edivaldo Machado Boaventura	X		7	7DI
Colégio Estadual Eduardo Fróes da Motta	X		2	2DV
Centro E. C. Dr. Eduardo Fróes da Motta		X		
Colégio Estadual Eliana Boaventura		X		
Colégio Estadual Eraldo Tinoco de Mello		X		
Escola Erasmo Braga	X		5	1DA/1DA/3DI
Escola Ernestina Carneiro		X		
Colégio Estadual Ernesto Carneiro Ribeiro	X		1	1DI
Colégio Estadual de Feira de Santana	X		2	2DA
Escola de 1º Grau Evandro Matos	X		1	1DI
Escola Estadual Fabíola Vital	X		3	3DI
Instituto de Educação Gastão Guimarães	X		13	13DA
Colégio Estadual General Osório		X		
Colégio Estadual General Sampaio		X		
Colégio Estadual Georgina de Mello Erismann		X		

UNIDADE ESCOLAR	Possui Alunos com necessidades especiais		Nº de alunos	Tipo de necessidade
	SIM	NÃO		
Colégio Georgina Soares Nascimento		X		
Colégio Estadual Godofredo Filho	X		2	2DI
Colégio Estadual Governador Luiz Viana Filho		X		
Colégio Estadual Helena Assis Suzarte		X		
Colégio Estadual Hilda Carneiro	X		1	1DI
Colégio Estadual Imaculada Conceição	X		5	1DA/1DV/3DI
Escola Irmã Rosa Aparecida		X		
Escola Estadual Itan Guimarães Cerqueira		X		
Colégio Estadual de Jaguará	X		3	1DV/2DI
Colégio Estadual João Baptista Carneiro		X		
Colégio Estadual João Barbosa de Carvalho		X		
Colégio Estadual João Durval Carneiro		X		
Colégio Estadual José Ferreira Pinto	X		1	1DV
Colégio Estadual Juiz Jorge Farias Góes		X		
Escola Juiz Walter Ribeiro Costa Junior		X		
Escola Juíza Lourdes Trindade	X		22	DI
Escola de 1º Grau Lions Itapororocas		X		
Colégio Modelo Luis Eduardo Magalhães		X		
Escola Maria Quitéria	X		2	2DI
Escola Estadual Menino Jesus de Praga		X		
Escola Monsenhor Mário Pessoa		X		
Escola da Obra Promocional de Santana	X		3	3DI
Colégio Estadual Odorico Tavares		X		
Escola Infantil Olga Noêmia de Freitas Guimarães		X		
Colégio Estadual Oliveira Brito		X		
Escola Estadual Prof. Otávio Mansur de Carvalho	X		1	1DI
Escola de 1º Grau Padre Giovanni Ciresola		X		
Colégio Estadual Padre Henrique Alves Borges	X		2	1DV/1DI
Colégio Estadual Padre Vieira	X		2	2DI
Colégio Estadual Paulo VI	X		13	2DA/11DI
Colégio Estadual Polivalente de Feira de Santana	X		2	2DV
Colégio Estadual Profª Maria José de Lima Silveira		X		
Escola Estadual Régis Bittencourt		X		
Colégio Estadual Reitor Edgard Santos	X		17	2DV/15DI
Escola Reverendo Severino Soares	X		13	13DI
Colégio Rotary		X		
Escola Infantil São João da Escócia		X		
Colégio SIM		X		
Colégio Estadual Teotônio Vilela	X		4	1DV/3DI
Escola Ubaldina Régis				
Colégio Estadual Uyara Portugal	X		1	1DA
Colégio Estadual Wilson da Costa Falcão		X		
Colégio Estadual Yêda Barradas Carneiro	X		3	3DI
CAP - DV Jonathas Teles de Carvalho		Xx		
CAP - Pedagógico	X		84	84DA

Obs: DI= Deficiência intelectual, DV= Deficiência visual, DA=Deficiência Auditiva