

# PRÁTICA PEDAGÓGICA E INCLUSÃO ESCOLAR: CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

## *SCHOOL PRACTICE AND SCHOOLAR INCLUSION: THE PHYSICAL EDUCATION TEACHER'S CONCEPTION*

Maria Luiza Salzani Fiorini

Eduardo José Manzini

*Faculdade de Filosofia e Ciências - Unesp, Marília, São Paulo, Brasil*

**RESUMO:** objetivou-se analisar como os professores de Educação Física de uma cidade da região Centro-Oeste do Estado de São Paulo, que tinham alunos com deficiência regularmente matriculados, concebiam a sua prática pedagógica em relação à inclusão escolar. Participaram da pesquisa seis professores de Educação Física da Rede Estadual do Ensino Fundamental – ciclo II e Ensino Médio. Os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada. Para a análise das informações, utilizou-se a análise temática. Os resultados indicaram que a prática pedagógica foi concebida, pelos professores participantes, tendo como referência seis subtemas: 1) a avaliação do professor sobre as próprias aulas; 2) a influência da inclusão do aluno com deficiência no modo como o professor de Educação Física ministra as aulas; 3) a participação do aluno com deficiência nas aulas práticas e teóricas; 4) as estratégias de ensino; 5) os recursos pedagógicos, e 6) as dificuldades.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Especial. Educação Física. Concepção de professores.

**ABSTRACT:** The objective was to analyze how the Physical Education, who have students with disabilities regularly enrolled, conceive school practice in relation to inclusion. Semistructured interviews with six physical education teachers who worked belong to the State Elementary Schools (5th grade/6th grade to 8th grade/9th grade) and High Schools. Ever interview was transcribed verbatim, and afterwards the content was analyzed, and thus the thematic analysis. The results indicated that the six physical education teachers conceive their school practice regarding the inclusion by reference to six sub-themes: 1) the evaluation of the teacher about their own classes; 2) the influence of the inclusion of students with disabilities in the way physical education teacher teaches the classes; 3) the participation of disabled students in practical and theoretical classes; 4) teaching strategies; 5) pedagogical resources, and 6) difficulties.

**KEYWORDS:** Special Education. Physical Education. Teachers' conceptions.

### INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

Por razões legais, sociais e educacionais, o aluno com deficiência está no Sistema Regular de Ensino, mas apenas a matrícula desse aluno não garante e nem ao menos assegura que ele esteja incluído (Manzini, 2002). Não se trata apenas de cumprir a lei e admitir a matrícula, é preciso que as aulas oferecidas sejam de qualidade para todos os alunos.

Particularmente em relação ao aluno com deficiência, há a necessidade de propiciar uma participação plena e prazerosa, em todas as atividades do planejamento pedagógico do professor, e também, da escola. Não basta que as crianças estejam presentes nas aulas se não estiverem participando de fato (Seabra Júnior & Araújo, 2006).

Especificamente no que se refere às aulas de Educação Física, torna-se uma prática rotineira que alguns alunos com deficiência realizem atividades diferenciadas dos demais alunos. Assim como aponta Pedrinelli (2002), percebe-se o aluno com deficiência presente nas aulas de Educação Física, porém, sem participação efetiva nas atividades desenvolvidas.

Espera-se que, frente ao processo de inclusão, o professor de Educação Física desenvolva estratégias de ensino que proporcionem a participação do aluno com deficiência nas atividades propostas em aula (Florence, 2002). Todavia, Seabra Júnior (2006) destaca que, o profissional de Educação Física consegue responder e estabelecer relações de conhecimento sobre o quê ensinar, mas, ainda encontra dificuldades em responder e estabelecer relações sobre quem aprende e como aprende.

Frente a esse contexto, configura-se o seguinte problema de pesquisa: como os professores de Educação Física de uma cidade da Região Centro-Oeste do Estado de São Paulo, que tinham alunos com deficiência regularmente matriculados, concebem a sua prática pedagógica em relação à inclusão escolar?

### OBJETIVO

Analisar como os professores de Educação Física de uma cidade da região Centro-Oeste do Estado de São Paulo, que tinham alunos com deficiência regularmente matriculados, concebiam a sua prática pedagógica em relação à inclusão escolar.

<sup>1</sup> Apoio: Processo FAPESP 2009/04469-8

## METODOLOGIA

### PARTICIPANTES

A seleção dos professores de Educação Física seguiu três critérios: 1) ministrar aulas entre o 6º e 9º ano, do Ensino Fundamental, ou no Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino; 2) ministrar aulas para um ou mais alunos com deficiência regularmente matriculados; 3) aceitar, voluntariamente, participar da pesquisa. Após um mapeamento realizado nas escolas do Município, foram selecionados seis professores de Educação Física. Desse total, dois ministravam aula para alunos com deficiência auditiva, dois para alunos com deficiência física, e os outros dois para alunos com deficiência visual.

### COLETA DE DADOS

Os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada. Este tipo de entrevista é caracterizado por partir de um roteiro prévio, com questões abertas, que auxilia na obtenção dos dados (Manzini, 2003). O roteiro foi elaborado com 20 questões, que estavam divididas em cinco grupos temáticos: 1) experiência no ensino de Educação Física para alunos com deficiência; 2) prática pedagógica; 3) estratégias de ensino; 4) recursos pedagógicos, e 5) percepção dos professores frente à proposta da inclusão.

### PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

As seis entrevistas foram transcritas na íntegra, de acordo com as normas de Marcuschi (1986). Esse autor criou um sistema composto por 14 simbologias para auxiliar na transcrição de falas, como, por exemplo, pausa curta (+), prolongamento de vogais (:::), caixa alta para som mais elevado, dentre outros.

Para a análise das informações utilizou-se a análise temática, em que os trechos dos relatos verbais transcritos são separados em temas, de acordo com os temas da entrevista (Bardin, 2000; Manzini, 1990/1991).

O conteúdo das seis transcrições passou, inicialmente, por uma etapa de diferenciação, em que a pesquisadora pode identificar todos os pontos abordados nos relatos dos seis professores. Os trechos representativos - exemplares de fala que fazem referência ao objetivo da pesquisa - de cada ponto abordado pelos professores foram devidamente sinalizados ao longo da transcrição por meio do recurso "realce" do *Microsoft Office Word*. Em seguida, todos os trechos realçados foram reagrupados por semelhança, ou seja, foram reagrupados segundo o critério de categorização, que foi o temático. Diante do conteúdo das seis entrevistas, foram estabelecidos três grandes temas: 1) inclusão; 2) prática pedagógica, e 3) formação acadêmica e continuada.

A partir dos exemplares de fala selecionados houve a identificação das concepções referentes a cada um dos três temas. Cabe aqui definir o termo concepção. Para Ponte (1992), a concepção é essencialmente cognitiva e atua com a função de filtro, estruturando o sentido que as pessoas atribuem às coisas. A concepção é a soma de ideias, o pensamento, a crença sobre algo, é a descrição em que alguém entende alguma coisa (Ardictionary..., 2010).

### RESULTADOS E DISCUSSÃO

O tema *prática pedagógica* será discutido por meio de seis subtemas que o representam, sendo eles: 1) a avaliação do professor

sobre as próprias aulas tendo como base a inclusão; 2) a influência da inclusão do aluno com deficiência no modo como o professor de Educação Física ministra as aulas; 3) a participação do aluno com deficiência nas aulas práticas e teóricas; 4) as estratégias de ensino; 5) os recursos pedagógicos, e 6) as dificuldades. Os professores de Educação Física entrevistados serão mencionados como P1, P2, P3, P4, P5 e P6, respectivamente.

### A AVALIAÇÃO DO PROFESSOR SOBRE AS PRÓPRIAS AULAS TENDO COMO BASE A INCLUSÃO

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

A primeira concepção foi a de que a aula de Educação Física é inclusiva porque o aluno com deficiência "não fica isolado" (P1), porque ele participa (P2). Entretanto, para o professor entrevistado P1, é o aluno que se adapta ao todo:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### A INFLUÊNCIA DA INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA NO MODO COMO O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA MINISTRA AULAS

A partir dos relatos, foram identificadas três concepções que revelaram a existência ou não de uma reflexão, por parte do professor,

no modo de ministrar aulas, diante da experiência da inclusão do aluno com deficiência.

A primeira concepção indicou que, segundo os relatos de P1 e P6, a reflexão sobre as aulas existe, mas as reais condições de trabalho não permitem mudanças na prática. O participante P1 destacou o fato de os professores não possuírem o conhecimento “adequado” para a inclusão, além do fato de o aluno com deficiência “ser resistente” a participação em aula (P6).

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

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

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

E a terceira concepção, identificada nos relatos de P2 e P4, foi a de que a experiência em ministrar aulas para alunos com deficiência permite uma reflexão por parte do professor de Educação Física, auxiliando-o a entender o seu aluno e suas características, como exemplificado no trecho a seguir:

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

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

## **PARTICIPAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

### **AULAS PRÁTICAS**

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

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

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

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

A segunda concepção foi que os meninos com deficiência auditiva são mais participativos do que as meninas com deficiência auditiva (P2). De acordo com o relato de P2, os meninos com defici-

ência auditiva participam de “tudo”, em contrapartida, as meninas com deficiência auditiva participam das atividades “mais calmas”, e “se afastam” na hora do jogo coletivo, sendo necessário um trabalho com jogos, por exemplo, “dama e xadrez” (P2).

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

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

Em oposição à concepção anterior, a quarta concepção identificada foi que o aluno com deficiência visual prefere participar de atividades isoladas ou com um grupo de “colegas” com quem ele se identifica (P4).

A quinta concepção foi que a participação do aluno com deficiência visual, nas aulas de Educação Física, acontece apenas em uma atividade mais adequada a ele, uma “atividade alternativa” dentro do mesmo conteúdo, como por exemplo, fazer súmula do jogo (P3), como exemplificado no relato de P3:

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

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

O aluno com deficiência física foi o alvo das três últimas concepções. Assim, a sexta concepção identificada foi que a participação do aluno com deficiência física ocorria apenas nas atividades “mais lentas” (P5).

Semelhante a uma das concepções que fazem referência à participação do aluno com deficiência visual, a sétima concepção foi que a participação do aluno com deficiência física, nas aulas de Educação Física, acontece em uma atividade mais adequada a ele, como auxiliar o professor durante uma atividade (P5), e em jogos de tabuleiro (P6).

Como oitava concepção, identificou-se que, a falta de acesso até a quadra faz com que o aluno com deficiência física não participe das aulas de Educação Física (P6).

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

## AULAS TEÓRICAS

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

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

Assim, a primeira concepção identificada foi que a participação do aluno com deficiência auditiva, nas aulas teóricas de Educação Física, não é válida para o aluno, uma vez que ele “viaja” e “não aproveita” (P1). O trecho a seguir exemplifica a concepção:

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

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

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

Em contrapartida, a segunda concepção identificada foi que a participação do aluno com deficiência auditiva, nas aulas teóricas de Educação Física, existe em função das condições oferecidas pela escola, como intérprete de Libras e sala de recursos para deficiência auditiva (P2).

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

Faço” as aulas de Libras (+) no HTPC da esco::la (+) que têm as menina (+) que tá sempre passando alguma co::isa pra ge::nte (+) como por exemplo tomar á::gua ((fez o sinal de libras)) (+) ir ao banhei::ro ((fez o sinal de libras)) (+) estou com dor de cabe::ça ((fez o sinal de libras)) (+) é:: bom dia ((fez o sinal de libras)) (+) boa tarde ((fez o sinal de libras)) (+) e o::i ((fez o sinal de libras)) (+) né’ coisinhas mais simples que elas ensina nós ali na sala (+) durante meia hora (+) toda segunda-feira’ (P2).

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

A terceira concepção foi identificada nos relatos dos professores P3, P5 e P6, e se refere aos alunos com deficiência física e visual, sendo que a participação destes alunos, nas aulas teóricas de Educação Física, ocorre “normalmente”. De acordo com o relato do participante P3, que ministrava aula para um aluno com deficiência visual, a participação existe porque o aluno “está ouvindo” todas as explicações.

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

O destaque é para o aluno com deficiência auditiva, concebido, pelos participantes, como o aluno que não causa (ou quase pou-

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

## ESTRATÉGIAS DE ENSINO

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

A primeira concepção identificada foi que para o participante P5 a estratégia de ensino é a “forma de você dar aula”, e para os participantes P3 e P6, a estratégia de ensino é “adaptar”. Percebe-se a imprecisão, por parte dos participantes, em definir estratégia de ensino.

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

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

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

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

A terceira concepção identificada foi que é preciso ter estratégias de ensino, mesmo que não se saiba ao certo qual (P1). Segue um exemplar de fala de P1 que exemplifica a concepção:

P: Ahan (+) e numa sala que têm um aluno com deficiência (+) pensando nele (+) você acha que é necessário utiliza alguma es-tra-té-gi-a específica?

P1: É:: precisaria ter né, (+) eu acho que (+) têm que ter” (+) pra você pode é (+) passa mais conhecimento pra esse menino né (+) porque eu acho que ele perde muito” né (+) então (+) têm que ter mais eu não sei te dizer qual, (P1).

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

participantes de sua pesquisa, professores do Ensino Regular, identificaram a dificuldade de os professores perceberem e descreverem as estratégias de ensino. Os autores salientam que este parece ser um problema de formação conceitual, necessário para o ensino de alunos com ou sem deficiência.

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

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

Cabe aqui mencionar quais ações os professores entrevistados indicaram estabelecer visando a inclusão do aluno com deficiência.

Nas aulas práticas, quando há um aluno com:

- Deficiência auditiva: 1) fazer o movimento e o aluno “observa” (P1); 2) solicitar o auxílio de um colega de sala para que acompanhe o aluno com deficiência (P1); 3) comunicar os exercícios e os alunos fazem a leitura labial (P2), e 4) planejar as atividades “1 e 2” caso a primeira não funcione (P2);
- Deficiência visual: 1) solicitar o auxílio de um colega de sala para que acompanhe o aluno com deficiência (P3 e P4); 2) permitir que o próprio aluno “ache o seu caminho”, ao invés de adaptar algo em função dele (P3); 3) planejar uma atividade para que todos os alunos possam participar, ao invés de fazer algo isolado para o aluno com deficiência (P3); 4) utilizar um apito que “funciona como atenção” para interromper a atividade e explicar o que está ocorrendo para o aluno com deficiência visual (P3); 5) realizar uma “sondagem” das habilidades motoras do aluno, para verificar as reais condições (P4), e 6) realizar um trabalho de conscientização de toda a classe, para que haja “respeito”, “carinho” e “aproximação” dos alunos sem deficiência para com o aluno com deficiência (P4);
- Deficiência física: 1) solicitar o auxílio de um colega de sala para que acompanhe o aluno com deficiência (P6); 2) realizar um trabalho de conscientização de toda a classe, para que os alunos sem deficiência entendam que o aluno com deficiência “também faz parte da classe” (P6), e 3) disponibilizar jogos de tabuleiro para que o aluno com deficiência jogue enquanto os demais alunos fazem as atividades na quadra (P6).

A estratégia indicada por todos os seis participantes de solicitar o auxílio de um colega da sala para que acompanhe o aluno com deficiência, é algo criado e amplamente divulgado nos Estados Unidos, e recebe o nome específico de Colega Tutor - *Peer Tutor* (Nabeiro, 2010). Para Souza (2008), na Educação Física, um dos procedimentos pode ser a Tutoria, em que um aluno determinado

como tutor acompanha o aluno com deficiência, sendo um meio efetivo para instruir o aluno com deficiência.

Para as aulas teóricas foram identificadas, nos relatos dos professores de Educação Física, ações visando a inclusão do aluno com deficiência auditiva e visual. Quando há um aluno com:

- Deficiência auditiva: 1) “passar” o conteúdo na lousa, conversar de frente para o aluno e “falar pausadamente” (P1 e P2) e 2) trabalhar sempre com a intérprete de Libras na sala de aula (P2);
- Deficiência visual, o professor indicou: 1) “ditar” o conteúdo ao invés de escrever na lousa (P3).

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

## RECURSOS PEDAGÓGICOS

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

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

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

P: Te auxiliaria em que sentido?

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

P: Você acha que te au-xi-li-a-ri-a?

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

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

É possível levantar a hipótese de que os professores participantes, não sabiam ao certo, definir um recurso, visto que, para um deles (P4), o recurso é o professor “inteirar do assunto”, como pode ser observado no exemplar de fala a seguir:

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

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

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

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

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

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

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

E os outros três professores ficaram na dúvida e relataram que “achavam” que não havia recurso pedagógico:

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

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

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

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

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

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

Diante da não disponibilidade de recursos pedagógicos específicos para a inclusão do aluno com deficiência, os professores entrevistados indicaram duas práticas: 1) utilizar do mesmo material específico da Educação Física, disponível na escola, para aluno com e sem deficiência (P2 e P4) e 2) adaptar do material disponível na escola, especificamente em relação ao aluno com deficiência visual, como por exemplo, usar “uma bola de handebol vermelha”, com o objetivo de facilitar a visualização por parte do aluno com baixa visão (P3), e colocar uma bola dentro de um “saquinho de supermercado” para que com o som emitido, ela possa ser perceptível auditivamente (P5).

## DIFICULDADES

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A insegurança relatada pelo participante P3 parece representar, além de uma dificuldade a ser enfrentada, um sentimento recorrente em professores de Educação Física que atuam com alunos com deficiência. Nas pesquisas identificadas que abordaram a temática

de percepção, concepção e atitude de professores de Educação física em relação à inclusão do aluno com deficiência, em sua grande maioria, os resultados demonstram os sentimentos de insegurança, pessimismo, incapacidade total ou parcial, frustração, medo, incertezas e aflições por parte dos participantes (Florence, 2002; Gorgatti & De Rose Júnior, 2009; Sanches Júnior, 2009).

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

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

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

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

A nona e última concepção identificada foi que o professor encontra dificuldade por não haver um “assistente” que o auxilie no trabalho com o aluno com deficiência (P5), dentro, e principalmente, fora da quadra, como pode ser observado no exemplar de fala a seguir:

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

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

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

## CONCLUSÕES

Partindo do pressuposto de que as concepções são revestidas de significado e sentido para a pessoa ou grupo de pessoas que as possuem, conclui-se que o mesmo fenômeno foi concebido de diferentes modos, sendo que muitas concepções sobre a prática pedagógica em relação à inclusão escolar foram compartilhadas por dois ou mais professores, entretanto, tantas outras concepções se formaram de modo individual. Conclui-se, ainda, que a concepção sobre a própria prática pedagógica perpassa pela compreensão dos diferentes elementos que a compõem, como: a autoavaliação; a influência

da inclusão escolar no modo de ministrar as aulas; a participação do aluno com deficiência nas aulas práticas e teóricas; as estratégias de ensino; os recursos pedagógicos, e as dificuldades.

Diante dos resultados é possível concluir, também, que três fatores influenciaram a concepção dos seis professores de Educação Física sobre a própria prática pedagógica em relação à inclusão escolar. Primeiramente, as condições físicas, arquitetônicas e de recursos humanos disponibilizadas na escola em que cada professor atuava, sendo que quanto melhores as condições de trabalho, mais favorável tende a ser a concepção em relação à inclusão. Em segundo lugar, as características e tipo de deficiência apresentada pelo aluno também geraram influência nas concepções expressas pelos participantes. O terceiro fator influenciador foi a formação acadêmica, uma vez que, segundo os relatos, em função do “despreparo profissional”, a inclusão era concebida sob o ângulo desfavorável.

## REFERÊNCIAS

- ARDictionary. 2010. Disponível em: <<http://ardictionary.com/Conception/9626>>.
- Bardin, L. (2000). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Florence, R. B. P. (2002). *A Educação Física na rede pública do município de São João da Boa Vista-SP e o portador de necessidades especiais*: do direito ao alcance (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Gorgatti, M. G. & De Rose Júnior, D. (2009). Percepções dos professores quanto à inclusão de alunos com deficiência em aulas de educação física. *Movimento*, 15 (2), 119-140
- Manzini, E. J. (1990/1991). A entrevista na pesquisa social. *Didática*, 26/27, 149-158.
- Manzini, E. J. (1999). Recursos pedagógicos para o ensino de alunos com paralisia cerebral. *Revista Mensagem da Apae*, 36 (84), 17-21.
- Manzini, E. J. (2002). Participação em aulas de educação física: o que alunos com deficiência visual e física relatam. *Coleção prata da casa*, v. esp., 81-85.
- Manzini, E. J. (2003). Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In M. C. Marquezine, M. A. Almeida & S. Omote (Org.), *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial*. Londrina: Eduel.
- Manzini, E. J. (2010). Recurso pedagógico adaptado e estratégias para o ensino de alunos com deficiência física. In E. J. Manzini & D. S. Fujisawa (Org.), *Jogos e recursos para comunicação e ensino na educação especial*. Marília: ABPEE.
- Manzini, E. J. & Deliberato, D. (2007). *Portal de ajudas técnicas*: equipamento e material pedagógico para educação – recursos adaptados II. Brasília: ABPEE/MEC/SEESP.
- Marcuschi, L. A. (1986). *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática.
- Morley, D. et al. (2005). Inclusive physical education: teachers' views of including pupils with special educational needs and/or disabilities in physical education. *European Physical Education Review*, 11 (1).
- Nabeiro, M. (2010). O Colega Tutor nas aulas de educação física inclusiva. In E. G. Mendes & M. A. Almeida (Org.), *Das margens ao centro*: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara: Junqueira & Marin.

- Pedrinelli, V. J. (2002). *Possibilidades na diferença: o processo de inclusão, de todos nós*. *Revista Integração*, 14, Edição Especial.
- Ponte, J. P. (1992). Concepções dos professores de matemática e processos de formação. In *Educação Matemática: Temas de Investigação*. Lisboa: IIE. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-SIEMVII.rtf>>.
- Reganhan, W. G. & Manzini, E. J. (2009). Percepção de professores do ensino regular sobre recursos e estratégias para o ensino de alunos com deficiência. *Revista Educação Especial*, 22 (34), 127-138.
- Sanches Júnior, M. L. (2009). *Uma leitura da questão da deficiência e da inclusão no ensino municipal de Hortolândia: olhares e ações da docência de educação física e seus pares* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Seabra Júnior, L. (2006). *Inclusão, necessidades especiais e Educação Física: considerações sobre a ação pedagógica no ambiente escolar*. (Dissertação de Mestrado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.
- Seabra Júnior, L. & Araújo, P. F. (2006). Educação física e inclusão: considerações sobre a ação docente no ambiente escolar. [Trabalho completo]. Seminário de metodologia de ensino de educação física.
- Souza, J. V. (2008). *Tutoria: estratégias de ensino para inclusão de alunos com deficiência em aulas de educação física* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Souza, G. K. P. S. & Boato, E. M. (2009). Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas de educação física do ensino regular: concepções, atitudes e capacitação dos professores. *Revista Educação Física em questão*, 3 (2), 1-15.

## NOTA SOBRE OS AUTORES

### MARIA LUIZA SALZANI FIORINI

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp - campus de Marília. [salzanifiorini@yahoo.com.br](mailto:salzanifiorini@yahoo.com.br)

### EDUARDO JOSÉ MANZINI

Docente do Departamento de Educação Especial e do Programa de Pós-graduação em Educação da Unesp – campus de Marília. [manzini@marilia.unesp.br](mailto:manzini@marilia.unesp.br)