

DOI 10.20396/conex.v15i4.8649675

Artigo Original

Educação física adaptada como perspectiva de inclusão: percepção de alunos sem deficiência na educação física escolar

Fabício João Milan¹
William das Neves Salles¹
Lilian Beatriz Schwinn Rodrigues²

RESUMO

O objetivo do estudo foi investigar a percepção de alunos do Ensino Médio sobre a inclusão em aulas de Educação Física (EF) a partir da vivência do conteúdo Educação Física Adaptada (EFA) durante uma disciplina de estágio curricular supervisionado. Participaram 23 alunos sem deficiência do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual do oeste de Santa Catarina. Utilizaram-se um questionário semiestruturado e um diário de campo para a recolha das informações, as quais foram analisadas a partir da técnica análise de conteúdo. As percepções dos alunos sobre a EFA ao longo do módulo de ensino resultaram em cinco categorias: desconhecimento e vaga vivência da EFA e; contraste entre a desordem no espaço escolar e as condições de trabalho oferecidas (*ex ante*); mudança da visão anterior sobre EFA; predomínio de determinado receio em relação à inclusão; aceitação à inserção e continuidade da EFA na escola (*ex post*). Concluiu-se que os alunos não apresentavam concepção ampliada sobre a inclusão e a EFA antes de vivenciarem o módulo de ensino. A reformulação desta visão após o módulo ficou condicionada ao entendimento de que a EFA possibilita a inclusão nas aulas de EF, bem como na escola como um todo, desde que tenha continuidade no ambiente escolar.

Palavras Chave: Educação física adaptada. Inclusão educacional. Educação física escolar. Estágio curricular supervisionado.

¹ Universidade Federal de Santa Catarina

² Universidade Comunitária da Região de Chapecó

Submetido em: 12 jun. 2017

Aceito em: 11 dez. 2017

Contato: fabricao.milan@posgrad.ufsc.br

Adapted physical education as a perspective of inclusion: perception of non-disabled students in school physical education

ABSTRACT

The aim of the study was to investigate the perception of high school students about the inclusion in Physical Education (PE) classes from the experience of Adapted Physical Education (APE) content during a supervised curricular internship discipline. Twenty-three non-disabled students from the high school's first year of a public school in the west of Santa Catarina state participated. A semi-structured questionnaire and a field diary were used to collect information, which were analyzed using the content analysis technique. The students' perceptions about the APE throughout the teaching module resulted in five categories: lack of knowledge and vague experience on APE; contrast between disorder in the school environment and the working conditions offered (*ex ante*); change in the previous view about APE; predominance of a certain fear of inclusion; acceptance to the insertion and continuity of the APE in the school (*ex post*). It was concluded that the students did not present an expanded conception about inclusion and APE before experiencing the teaching module. The reformulation of this vision after the module was conditioned to the understanding of APE as allowing the inclusion in PE classes, as well as in the school as a whole, as long as it has continuity in the school environment.

Keywords: Adapted physical education. Educational inclusion. Scholar physical education. Supervised curricular internship.

Educación física adaptada como perspectiva de inclusión: percepción de estudiantes sin discapacidad en la educación física escolar

RESUMEN

El objetivo del estudio fue investigar la percepción de alumnos de la Enseñanza Media sobre la inclusión en clases de Educación Física (EF) a partir de la vivencia del contenido Educación Física Adaptada (EFA) durante una asignatura de práctica curricular supervisada. Participaron 23 alumnos sin discapacidad del primer año de la Enseñanza Media de una escuela pública estatal del oeste de Santa Catarina. Se utilizó un cuestionario semiestructurado y un diario de campo para la recogida de las informaciones, las cuales fueron analizadas a partir de la técnica análisis de contenido. Las percepciones de los alumnos sobre la EFA a lo largo del módulo de

enseñanza resultaron en cinco categorías: desconocimiento y vaga vivencia de la EFA y; contraste entre el desorden en el espacio escolar y las condiciones de trabajo ofrecidas (*ex ante*); cambio de la visión anterior sobre EFA; predominio de cierto temor a la inclusión; aceptación a la inserción y continuidad de la EFA en la escuela (*ex post*). Se concluyó que los alumnos no presentaban una concepción ampliada sobre la inclusión y la EFA antes de que vivían el módulo de enseñanza. La reformulación de esta visión después del módulo quedó condicionada al entendimiento de que la EFA posibilita la inclusión en las clases de EF, así como en la escuela como un todo, siempre que tenga continuidad en el ambiente escolar.

Palabras Clave: Educación física adaptada. Inclusión. Educación física escolar. Práctica curricular supervisada.

INTRODUÇÃO

Por muitos anos teve-se o entendimento de que a Educação Física (EF) mantinha um determinado distanciamento da Educação Física Adaptada (EFA), criando de certa maneira um desconforto no interior da própria área, especialmente nas questões inclusivas. A falta de relações entre ambas, associada ao processo evolutivo da sociedade moderna, elencou desafios para a inclusão na escola, mesmo porque o ambiente social é fértil em mudanças (RIBEIRO, 2009). Falar em inclusão nesse cenário de contínuas mudanças é falar de uma pluralidade de conceitos para o termo em sua relação direta com a EFA (DE PAUW; DOLL-TEPPER, 2000; BLOCK, 2008). Dentre os diferentes entendimentos possíveis, acredita-se no ideal de inclusão na EFA como sendo uma experiência subjetiva, empregada de interpretações, crenças, sentimentos e principalmente, percepções individuais (SPENCER-CAVALIERE; WATKINSON, 2010; ALVES; DUARTE, 2014), características estas que descrevem o desafio da inclusão no ambiente da aula de EF, bem como da escola.

A inclusão nas escolas é um direito legalmente estabelecido (BRASIL, 1996, 2008), embora ainda seja um obstáculo a ser superado. Conforme Silva e Volpini (2014), o processo de inclusão ainda é caracterizado como recente, fazendo com que sua efetividade no âmbito escolar perpassasse por barreiras, como, por exemplo, a falta de material adequado para os professores, bem como de cursos para os mesmos se inteirarem mais ao assunto. O imperativo social ao qual se tornou o tema inclusão é urgente, porém, dificuldades como as citadas são apenas um lado da moeda que tende a deixar obscura a outra face, sobretudo pelo fato das escolas, especialmente as públicas, serem “forçadas” a aceitar a inclusão dos indivíduos com deficiência mesmo sem as condições básicas para tal (ALVES; DUARTE, 2014).

Estudos recentes que abordam a temática da inclusão na EF têm concentrado esforços em vários âmbitos. De maneira geral, encontram-se tentativas de investigar a percepção de professores sobre a inclusão nas aulas de EF (SALLES, ARAÚJO, FERNANDES, 2015; RAMOS et al., 2015), a percepção de familiares de alunos com deficiência (MELO, MARTINEZ, LUNARDI, 2013), as estratégias de ensino para promoção da inclusão no cenário escolar (FIORINI, BRACCIALLI, MANZINI, 2015), as adaptações curriculares e metodológicas no processo de inclusão de alunos com deficiência (MUNSTER, 2013) e a percepção de alunos com deficiência (STAINBACK; STAINBACK, 1999; FALKENBACH et al., 2007; ALVES; DUARTE, 2014; CARVALHO) et al., no prelo). Destes, o estudo de Alves e Duarte (2014) revelou que, na percepção dos alunos com deficiência em classes de EF no ensino regular, a inclusão só se torna possível a partir de três elementos essenciais que agem de maneira complementar: a adequação do contexto (estrutural, pedagógica, metodológica e material); a participação social (condicionada à aceitação pelo grupo de alunos) e; a capacidade (o aluno com deficiência sentir-se capaz de desempenhar as atividades).

Dentre estes três elementos, a participação social foi destacada como a mais importante, pois abrange a compreensão dos pares (alunos) sobre as deficiências, especificamente, e sobre a inclusão, de modo geral (ALVES; DUARTE, 2014). Já são percebidos alguns esforços com o intuito de contribuir com este processo, como por exemplo a investigação da percepção de crianças sem deficiência sobre a inclusão na prática esportiva (HARNISCH, 2017), bem como a percepção de alunos sem deficiência nas aulas de EF e na escola como um todo, principalmente na realidade internacional (TESSARO et al., 2005; FREDERIKSON, 2010; FACIOLA; PONTES; SILVA, 2012; MOREIRA, 2014, FERREIRA, 2014).

Entretanto, o questionamento dos pares sobre a capacidade dos alunos com deficiência é um dos grandes fatores prejudiciais que age contra a percepção da inclusão (GOODWIN; WATKINSON, 2000) e, estando a percepção condicionada essencialmente à interação social do aluno com deficiência, salienta-se importante compreender que a responsabilidade é de todos, sendo fundamental que os alunos sem deficiência também compreendam o desenvolvimento deste processo (ALVES; DUARTE, 2014). É necessário, portanto, “desenvolver e testar formas que viabilizem a verdadeira inclusão escolar” (TESSARO, 2005, p. 113).

Considerando o exposto, compreende-se que a realização de estudos que abordem a perspectiva dos alunos sem deficiência é cada vez mais necessária, pois estes possuem e vivenciam ligações diretas com ambientes inclusivos nas escolas. Acredita-se, também, que a aplicação e a avaliação de um plano de aulas com o tema EFA podem suscitar algumas reflexões iniciais sobre esta temática. Assim, o objetivo do presente estudo é caracterizar a percepção de alunos sem deficiência do Ensino Médio sobre processos inclusivos que se desenvolvem a partir da aplicação de uma proposta de ensino de EFA em aulas de EF durante uma disciplina de Estágio Curricular Supervisionado.

MARCO TEÓRICO

EF e inclusão: reconhecendo algumas barreiras

O indivíduo “diferente” foi, no decorrer dos séculos (e talvez ainda seja), um alvo de indiferença, afastamento, segregação e até mesmo repúdio por parte dos demais. A evolução do posicionamento do ser humano perante os indivíduos “diferentes” foi ocorrendo com o passar dos anos, perpassando por quatro períodos: separação; proteção; emancipação e; integração. Pode-se citar como quinto período a inclusão, porém a mesma só se efetiva após a consolidação da integração (MARQUES; CASTRO; SILVA, 2001).

No contexto geral, parece haver relativo consenso entre os envolvidos quando a questão é o favorecimento da inclusão, porém estes podem confundi-la com interação

(FALKENBACH et al., 2007). Esta confusão associa-se, geralmente, à falta de informações específicas, pois o desconhecimento gera determinados preconceitos, deixando o indivíduo com deficiência à margem ou isolado das situações, reduzindo suas possibilidades de participação ativa (ALVES; DUARTE, 2014). O estudo de Leonardo (2008) destaca essa realidade ao enfatizar que os processos inclusivos na escola têm sido promovidos restritamente por intermédio de alterações no espaço físico da mesma, sem um planejamento mais amplo e abrangente que proporcione igualdade em todas as condições, físicas, sociais e morais.

Apesar de a Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional (BRASIL, 1996) sinalizar a necessidade da igualdade de condições quanto ao acesso e à permanência na escola, a inclusão de indivíduos com deficiência em aulas de EF escolar ainda não se apresenta de maneira regular (RIBEIRO, 2009). Kassar (2005) recorda que a prática pedagógica desenvolvida nas escolas ainda apresenta notáveis dificuldades na busca pela inclusão. No que diz respeito à EF, a mesma se caracterizou, no decorrer de seu percurso histórico, como uma área de prática seletiva, técnica e segregadora, fazendo dela talvez a disciplina escolar com menor aproximação às finalidades inclusivas (FALKENBACH et al., 2007).

Vale ressaltar que a inclusão se constitui como ato complexo à comunidade escolar e aos professores, principalmente pela ação pedagógica tradicionalmente buscar a universalização e a uniformização do conhecimento, o que “impossibilita olhar para a individualidade e as relações entre as diferenças” (FALKENBACH et al., 2007, p. 38). Necessita-se, portanto, que a escola reconheça *a priori* o currículo enquanto prática histórica, social e culturalmente contextualizada (SALLES; ARAÚJO; FERNANDES, 2015).

Este olhar para a individualidade constitui-se como fator importante para a condução de um processo inclusivo nas aulas de EF e para o fomento da participação social. Esta ação objetiva a existência da aceitação e da interação social com o grupo em que o aluno com deficiência encontra-se inserido, possibilitando uma ação social a partir da percepção dos mesmos sobre as necessidades especiais, sobre o aluno com deficiência, bem como sobre as atividades e o espaço escolar como um todo (ALVES; DUARTE, 2014). Para tanto, cabe aos sistemas de ensino oferecer condições para as instituições escolares, para que as mesmas sejam homogêneas a uma proposta de inclusão educacional que apresente sucesso (SALLES; ARAÚJO; FERNANDES, 2015).

No caminho percorrido pela educação inclusiva, não é mais aceitável que o aluno com deficiência busque se integrar por si mesmo, mas sim que o contexto se transforme para possibilitar sua inserção. Construir normas uniformes sobre as questões de igualdade de oportunidades para os alunos com deficiência passa a ser, então, prerrogativa essencial para a inclusão nas escolas, destacando a importância de uma

pedagogia que realmente atenda às necessidades desses alunos (TESSARO et al., 2005). Nesta ênfase, o apoio da EF parece ser indispensável, visto que a mesma “ocupa papel de destaque no que tange às oportunidades de se conhecer a cultura corporal, de possibilitar o compartilhamento de saberes e de zelar pela apropriação efetiva desses conhecimentos por todos os alunos” (SALLES; ARAÚJO; FERNANDES, 2015, p. 3).

Entretanto, o estudo de Melo, Martinez e Lunardi (2013) denuncia que a contribuição da EF para a inclusão tem sido restringida, principalmente pelo desconhecimento sobre a realidade das aulas, o que ocasiona uma impressão distorcida em relação à participação dos alunos com deficiência nas aulas desta disciplina. Acredita-se, também, que a discriminação social é um elemento de forte impacto negativo para a inclusão escolar, principalmente pelo aluno com deficiência ser visto como incapaz (TESSARO et al., 2005). Atento a isto, vê-se a interação social como ponto relevante a ser observado para a promoção da inclusão nas aulas de EF, como aponta o estudo de Alves e Duarte (2014).

Mesmo acreditando no potencial inclusivo que a EF demonstra o estudo de Melo, Martinez e Lunardi (2013) ainda relata aspectos negativos no que concerne à participação dos alunos com deficiência nesta disciplina, nomeadamente o despreparo dos professores, a exclusão desses alunos das atividades propostas, a presença de barreiras arquitetônicas e o receio ao aluno se machucar durante as atividades. Características como estas revelam que, mais do que acreditar no potencial da EF, é necessário reorganizá-la em um projeto real de natureza inclusiva, em que escolas estejam bem estruturadas e professores sejam devidamente capacitados para atender às necessidades e especificidades destes alunos e, assim, sair do plano imaginário (TESSARO et al., 2005).

A EFA, no *continuum* destas mudanças já é hoje uma disciplina que compõe a grade curricular dos cursos de formação inicial em EF, visando estabelecer relações de vivência e aprendizagem para os indivíduos com deficiência a partir de modificações e adaptações em atividades voltadas ao âmbito escolar, favorecendo a inclusão (SOUZA, 2014). Neste contexto, o termo inclusão associa-se a essa formação do futuro professor, como resultado de um atendimento educacional cujo objetivo é estimular que todos os alunos alcancem seu potencial escolar, independente de suas capacidades ou limitações, fazendo do indivíduo com deficiência um frequentador regular de um sistema de ensino também regular (ALVES; DUARTE, 2014).

Contextualizando o estágio: a escolha da temática

Como parte importante para o desenvolvimento de competências docentes dos estudantes em formação, o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) é regulamentado de acordo com as intencionalidades políticas e pedagógicas de cada curso, bem como da cultura do contexto de sua realização, categorizando-o como um momento de aprendizagem da profissão docente em que, mais do que apenas refletir sobre a prática,

seja possível refletir esta prática a partir da realidade social (PIMENTA e LIMA, 2004; IMBERNÓN, 2005). Cabe, portanto uma necessária articulação entre as agências formadoras, as escolas campo de estágios e os estudantes.

Nesta perspectiva, a IES Privada ofertante do ECS no qual a presente investigação foi realizada define esta disciplina como obrigatória e prevista na matriz curricular em cada curso, respeitando a carga horária de 400 horas para os cursos de licenciatura, fixada por normativa do MEC (BRASIL, 2015). Em conformidade com o PPC (2009) do curso de licenciatura em EF, o estudante que ingressar no curso precisará cumprir a referida carga horária em cinco etapas (ECS I, II, III, IV e IV), distribuídas na forma de componentes curriculares obrigatórios.

No ECS IV, o estudante necessita “exercer monitoria e docência no âmbito da Educação Infantil e Anos Iniciais” (PPC, 2009, p. 175), perfazendo 10 horas aulas de observação e 20 horas aula de efetivo exercício da docência a partir de um plano de aulas construído com o professor supervisor. No ECS V, locus do presente estudo, cabe ao estudante “exercer monitoria e docência no âmbito do Ensino Fundamental - Anos Finais e no Ensino Médio” (PPC, 2009, p. 185), essencialmente nos mesmos moldes do ECS IV.

Nesta disciplina, o estudante é orientado inicialmente na própria IES para a elaboração dos planos de aula. Esse planejamento é complexo e necessita levar em consideração as observações realizadas no cenário, bem como diálogos com o professor supervisor da escola e o professor orientador na IES. Com a finalidade de dinamizar e diversificar o processo de intervenção, o estudante recebe orientações para mudar a perspectiva dos conteúdos a serem trabalhados, abandonando um pouco os quatro esportes tradicionalmente abordados na EF Escolar (Futsal, Basquete, Voleibol e Handebol) e pensando na capacidade crítica de entender a realidade social do contexto de intervenção.

A escolha por se trabalhar com a EFA ocorreu pela predominância da prática dos quatro esportes citados durante o período de observação. Além disso, destacam-se como relevantes para escolha da temática o interesse do pesquisador em difundir a EFA nas aulas de EF Escolar e o proeminente crescimento do esporte paralímpico no cenário brasileiro, culminando com a realização das Paralímpiadas no Rio de Janeiro, em 2016.

RECURSOS METODOLÓGICOS

O presente estudo caracteriza-se como descritivo e possui natureza qualitativa. A pesquisa do tipo descritiva consiste, segundo Triviños (1987 p. 110), em “descrever os fatos e/ou fenômenos de determinada realidade” de maneira fiel. Já a pesquisa do tipo qualitativa apresenta a preocupação com os aspectos presentes na realidade, trabalhando

com o “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” dos indivíduos investigados (MINAYO, 2001, p. 21). A coleta de dados foi autorizada pela escola devido ao fato de já possuir convênio prévio com a IES Privada (nº 1796/12). Além disso, existe a presença do Termo de Assentimento e do Termo de Estágio, que estão de acordo com os termos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional em Saúde e, portanto, asseguram a adoção de condutas éticas nos procedimentos empregados na pesquisa.

O contexto de investigação do estudo foi uma Escola Pública Estadual de Educação Básica situada no município de Pinhalzinho, na região oeste do estado de Santa Catarina. A escola, no momento da realização do ECS V, ofertava o Ensino Fundamental (matutino e vespertino) e o Ensino Médio (matutino, vespertino e noturno). A escola atendia 49 turmas, sendo três exclusivas para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), 31 de Ensino Fundamental e 14 de Ensino Médio, totalizando aproximadamente 1270 alunos regularmente matriculados na instituição. Esta demanda, por sua vez, era suprida com um quadro profissional de 64 professores, dos quais três de EF.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola compreende o desenvolvimento dos alunos a partir das relações deles com seu meio, fundamentando o ensino numa concepção histórico-cultural, a fim de potencializar caráter crítico do aluno nos aspectos políticos, sociais, ecológicos, democráticos e solidários. Em relação à EF como disciplina, o PPP apresenta os seguintes pressupostos: Fazer com que o aluno utilize o próprio corpo como meio de comunicação e expressão; desenvolver habilidades motoras, coordenação psicomotora, aptidão física; promover a formação de um cidadão ativo e sócio histórico-cultural; integrar socialmente, criar hábitos esportivos e recreativos; compreender o indivíduo e suas habilidades, bem como estilos pessoais (PPP, 2012, p. 63).

O estudo ocorreu no primeiro semestre de 2014, paralelamente à realização da disciplina ECS V, do curso de licenciatura em EF de uma IES Privada, junto a 23 alunos sem deficiência (11 meninas e 12 meninos) de uma turma de 1º ano do Ensino Médio da escola, com idades entre 14 e 16 anos.

Em um encontro preliminar, explicou-se aos alunos a finalidade do estudo, convidando-os a participar. Foram entregues duas cópias de um Termo de Assentimento para cada aluno, que foi lido em sala de aula e levado pelos alunos para suas casas, de modo que seus responsáveis compreendessem a natureza e as finalidades do estudo e autorizassem a participação de seus dependentes. A devolução do Termo assinado por eles e pelos seus responsáveis ocorreu em um segundo encontro, especialmente marcado para a recolha dos Termos de Assentimento e para que os alunos cuja permissão foi consentida pelos responsáveis respondessem à primeira seção de um questionário, composta pelas três primeiras questões. A resposta ao questionário teve a finalidade de

propiciar o diagnóstico da percepção inicial dos alunos sem deficiência sobre a EFA e a inclusão na escola (*ex ante*), auxiliando o pesquisador principal a elaborar o módulo de ensino sobre EFA.

As aulas possuíam duração de 55 minutos (1h/a), sendo a intervenção desenvolvida a partir do módulo e das temáticas. A primeira versou sobre a base conceitual da EFA (1h/a), buscando identificar os objetivos da EFA e suas aproximações com a EF escolar. A segunda temática enfatizou as dimensões iniciais de adaptação às deficiências (3h/a), objetivando identificar os tipos de deficiência e estimular a consciência corporal, sensorial e cognitiva dos alunos sem deficiência a partir de atividades simuladas sobre algumas deficiências. A terceira temática (4 h/a) trabalhou as dimensões adaptativas para modalidades esportivas (voleibol, futebol, basquete e atletismo), e a finalidade foi identificar conceitos e características da prática de esportes adaptados a partir da vivência destas modalidades. A quarta e última temática (2 h/a) foi conduzida a partir da dimensão conceitual e prática de uma modalidade paralímpica (*Goalball*), com o objetivo de identificar a base conceitual da modalidade, apresentar os equipamentos e vivenciar a prática do *Goalball* com materiais e quadra adaptada.

Devido à notável pluralidade de conhecimentos apresentada pelos alunos sobre EFA (*ex-ante*), houve maior preocupação em construir um consenso sobre o termo que, essencialmente, vincula-se a uma área da EF que busca promover práticas adequadas para alunos com deficiência ou com necessidades educacionais especiais (SOUZA, 2014). Finalmente, após o encerramento do módulo, os alunos responderam à segunda seção do questionário (*ex post*), composta pelas duas questões restantes. O objetivo desta etapa foi diagnosticar a percepção dos alunos após a aplicação do módulo de aulas com a temática EFA, bem como o impacto deste na concepção prévia sobre a inclusão.

A análise qualitativa das respostas ao questionário foi baseada nos princípios da análise de conteúdo (BARDIN, 2011), a saber:

- pré-análise;
- exploração do material;
- tratamento dos resultados,
- inferência e interpretação.

Na pré-análise, efetuou-se a tabulação dos dados, momento em que se elaborou um quadro com as questões e suas devidas respostas, e outro com as observações descritas, delineando-se também algumas palavras-chave para cada uma das respostas. A exploração do material se deu pela classificação dos elementos mais importantes dos cenários *ex ante* e *ex post*, tomando por base a tabulação das respostas e as anotações de campo. Já o tratamento dos resultados permeou a análise propriamente dita, em que, a partir dos cenários e de seus elementos, juntamente com a literatura, evidenciaram-se

cinco categorias finais, três *ex ante* e duas *ex post*.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ouvindo os alunos sobre a inclusão

O fundamento básico para aperfeiçoar a percepção de inclusão é a participação social, atividade que supera a mera estruturação do espaço físico ou mesmo a realização de adequações de caráter superficial, o que denota a importância dos pares em reconhecerem esses processos inclusivos para a promoção da mesma, especialmente no ambiente escolar (ALVES; DUARTE, 2014). Compreender que a inclusão não é apenas uma subjetividade de experiências para os alunos com deficiência, mas também para os alunos sem deficiência, é importante à medida que estas experiências são e estão condicionadas às aulas e aos seus envolvidos.

Neste sentido, poucos alunos mencionaram conhecer algo relacionado à inclusão e à EFA antes do início do módulo de ensino (FIGURA 1). Além disso, destacou-se a disparidade nos entendimentos em relação ao que eles sabiam sobre a EFA, o que fez emergir duas categorias:

- o desconhecimento e a vaga vivência da EFA, reforçando uma cultura de resistência à pessoa com deficiência e;
- o contraste entre o espaço escolar desorganizado e as condições de trabalho que a escola proporciona, comumente relativizada no fato de a escola não apresentar propostas de inclusão.

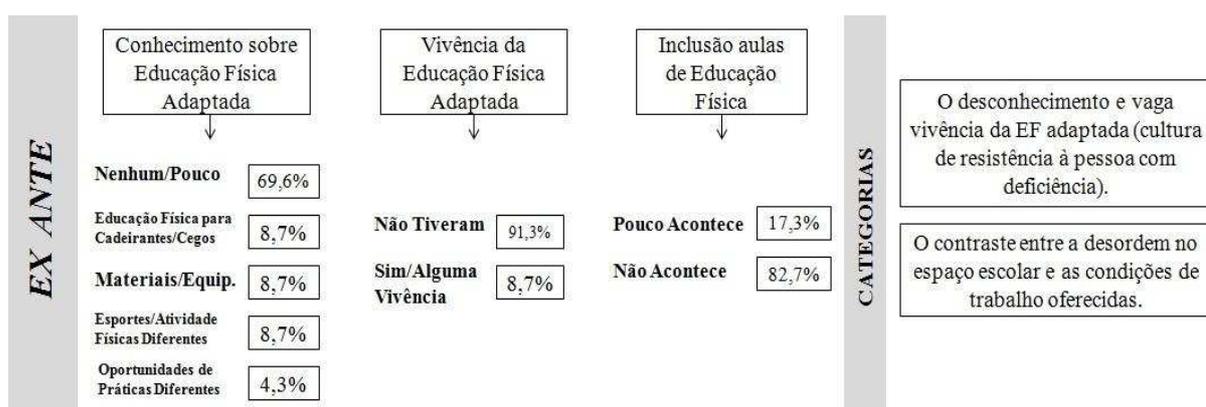


Figura 1- Percepções *ex ante* dos alunos participantes do ECS V sobre EFA e inclusão.

A primeira categoria, ao refletir o conhecimento raso que os alunos da turma possuíam sobre a EFA (em grande parte por nunca terem vivenciado tal conteúdo) reproduz a visão distorcida da grande maioria destes alunos, exemplificada em falas como as de A11, para quem a EFA era uma “EF para cadeirantes e cegos”.

Posicionamento comum também foi adotado por A12, que compreendia a EFA como “algo que proporciona a oportunidade para um aluno que use cadeira de rodas”. Em contrapartida, houve aqueles que manifestaram alguma compreensão sobre a EFA. A1, por exemplo, disse que a EFA é uma “EF com materiais que atendam às necessidades dos alunos”. Além disso, a EFA foi interpretada como “um jeito diferente de praticar esportes” (A10), que se utiliza de “equipamentos para pessoas especiais” (A15) e “atividades e exercícios diferenciados” (A20).

Ao reconhecer-se esta pluralidade de entendimentos sobre a EFA conjuntamente com o que a mesma se propõe enquanto conteúdo, cuja ação busca conduzir e proporcionar práticas adequadas para alunos com algum tipo de deficiência (SOUZA, 2014), percebe-se que essa heterogeneidade mascara as reais intenções do conteúdo, trazendo limitações como a concepção de que a EFA seria destinada apenas a cadeirantes e cegos.

A partir da interpretação das três grandes categorias de percepções que emergiram nas falas *ex ante* dos alunos investigados, é possível identificar a condução dos processos inclusivos na realidade escolar. A medida que a maioria dos alunos sem deficiência não conhecem claramente (primeira percepção) ou não vivenciaram a EFA (segunda percepção), percebe-se que, ambos não foram estimulados quanto a este conteúdo nas aulas de EF. Considerando o importante papel mediador para a inclusão que a EFA exerce no universo da EF (SOUZA, 2014), a não vivência da EFA nas aulas de EF implica na perda de uma das principais ferramentas (se não a principal) para a promoção da inclusão nesta disciplina. O professor, por não oferecer e não difundir este conteúdo em aula concretiza os achados do estudo de Leonardo (2008), que enfatiza que os docentes pouco ou nada conhecem sobre os processos inclusivos. Ou seja, é necessário acabar com o ‘faz-de-conta-que-se-ensina’ e o ‘faz-de-conta-que-se-aprende’ na escola, principalmente no que diz respeito à educação escolar do aluno com deficiência (LEONARDO, 2008).

Também é importante perceber que o desconhecimento do professor está, na maioria das vezes, relacionado à falta de preparação deste profissional para atender a estas demandas, algo que o estudo de Leonardo (2008) também destaca. Portanto, percebe-se que a estrutura escolar também se encontra em desordem (terceira percepção). As percepções dos alunos revelam a dificuldade da inclusão acontecer no cenário escolar, o que ficou retratado em falas como a de A3, ao destacar que “os alunos com deficiência (cadeirantes) ficam fora da aula”. A5 e A6, por sua vez, revelam que a inclusão não acontece, e que os alunos com alguma deficiência geralmente recebem, nas aulas de EF, atividades diferenciadas dos demais.

Ao término do módulo de ensino, quando questionados sobre a presença e a continuidade da EFA no cenário escolar (FIGURA 2), os alunos foram enfáticos ao afirmarem que a mesma deveria continuar no rol de conteúdos da EF escolar,

destacando-a como importante à medida que possibilita a diminuição da exclusão, potencializa o convívio entre os alunos sem deficiência e evidencia o direito de todos participarem ativamente da aula de EF.

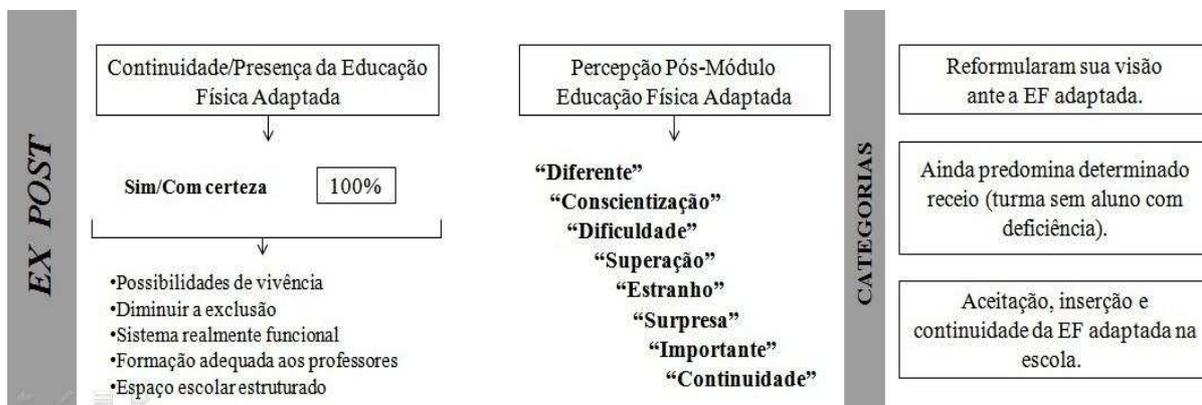


Figura 2 – Percepções *ex post* dos alunos participantes do ECS V sobre EFA e inclusão.

Há, sobretudo, determinada preocupação dos alunos relacionada à realidade de seu contexto escolar, pois, mesmo reconhecendo a importância da EFA após o módulo de aulas, alguns reiteraram que a mesma só terá real mérito “desde que o sistema implantado realmente seja funcional, estruturado, inclusive para a formação dos professores e no preparo destas aulas” (A16), bem como se se fizer presente “em qualquer atividade, tanto no âmbito escolar como no social” (A23).

A posição dos alunos em perceber o impacto positivo do módulo de aulas de EFA vai ao encontro do que Block e Vogler (1994) já revelavam como fundamental, ou seja, a mudança de atitude dos alunos sem deficiência é vista como um objetivo pelo qual se anseia que resulte dos processos inclusivos em aulas de EF. A preocupação quanto à maneira como a EFA impactará a realidade das aulas e da escola com sua continuidade é, também, um fator de otimismo. Neste sentido, estudo recente de Ferreira (2014) mostra que, face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF, as atitudes dos alunos sem deficiência têm sido cada vez mais favoráveis.

Sobre a formação de professores, destaca-se que os apontamentos dos alunos investigados no presente estudo são relevantes e coesos, pois refletem a problemática maior da formação inicial dos professores para atuarem com a EFA. Estudos conduzidos por Denari (2006) e por Vitalino e Manzini (2010) destacam o caráter frágil da preparação de professores para atuarem com indivíduos da Educação Especial, especialmente os que possuem deficiências mais severas. Para as finalidades inclusivas este dado é ainda mais agravante, pois os alunos sem deficiência recebem influência dos conhecimentos e saberes de seus professores sobre os indivíduos com deficiência (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2012), de modo que se os mesmos não se encontram preparados, os processos inclusivos ficam evidentemente comprometidos, resultando

em perspectivas como a de A7. Este aluno, mesmo concordando que a EFA é importante para as aulas de EF escolar, destaca que sua continuidade após o encerramento do ECS é necessária apenas “se tiver algum aluno precisando”.

Esta fala de A7 revela um ponto importante a se considerar: a dificuldade de sensibilizar os alunos para a inclusão. O receio que ainda predomina entre os alunos sem deficiência em relação à EFA e às possibilidades de inclusão se manifesta ativamente no cenário escolar caracteriza-se como um gesto de pouca sensibilidade ao tema. Neste sentido, A10 destacou a aplicação do módulo como algo “um pouco estranho”, enquanto A13 acredita ter sido algo produtivo, “mas, depende muito da colaboração, participação e paciência de todos, pois, eu acho bem complicado existir isso na escola, mas vejo como possível”. Esta falta de confiabilidade percebida em relação à EFA é compreensível, porém suscita um alerta à medida que a inclusão do indivíduo com deficiência nas classes comuns da rede regular de ensino traduz-se num dos principais desafios da atualidade (MUNSTER, 2013). Aliado a isso, cabe destacar que a EFA é e vem se tornando uma mediadora imprescindível para o processo de inclusão no cenário da EF, possibilitando a difusão de fundamentos teórico-práticos dos mais variados conhecimentos da área (SOUZA, 2014).

O fato de não haver alunos com deficiência na turma em que o ECS V foi desenvolvido também pode ter sido um fator que provocou a baixa sensibilidade de alguns discentes sobre o tema. Houve, por exemplo, dificuldades na realização de algumas atividades do módulo em que os mesmos tinham de criar para si alguma limitação, a fim de se perceberem dentro do universo de uma pessoa com deficiência. Por outro lado, também houve alguns alunos que tiveram mais sensibilidade ao perceber o papel da EFA nas aulas de EF. Tais discentes identificaram-na como fundamental, especialmente por “entender o que as pessoas com necessidades passam e sentem” (A23). Houve, inclusive, certo fascínio por parte de alguns alunos, exemplificado no dizer de A16 ao revelar que “fiquei surpresa, pois foi uma coisa que nunca vi e que se encaixa muito bem nas aulas de EF”.

Desta maneira, necessita-se difundir ainda mais entre os alunos sem deficiência as evidências da terceira categoria, que respalda a aceitação, inserção e continuidade da EFA no âmbito escolar. A maioria dos alunos sem deficiência reconheceu, após a vivência do módulo de aulas, que a EFA tem importância para a inclusão, e que “... é preciso ter continuidade” (A18), além de ser um exemplo a ser seguido para contribuir com o fim da exclusão (A5), uma experiência gratificante (A6) e um aspecto de colaboração (A15). Alguns alunos, finalmente, sentiram dificuldades na realização de determinadas atividades. Como exemplo, cita-se A7, que salienta que “a experiência do *Goalball*, que jogamos com os olhos vendados me deixou impactada”, questionando-se “como um deficiente visual consegue?”.

De maneira geral, observou-se que os alunos sem deficiência participantes do

ECS V já conseguem vislumbrar um horizonte de inclusão mais concreto do que antes do módulo de intervenção. Vivenciar as dificuldades, entender as limitações, compreender o seu papel de ajuda, fazer o aluno com deficiência se sentir querido pelos demais e pertencente ao grupo são papéis que a EFA oportuniza ao coletivo, e essencialmente aos alunos sem deficiência (ALVES; DUARTE, 2014). Conforme Leonardo (2008), a inclusão não é apenas ocupar o mesmo espaço que os demais, mas sim, sentir-se igual a todos, com as mesmas condições, sentir-se parte importante daquele todo.

Assim, ensinar a perspectiva da inclusão oportuniza uma ressignificação das ações dos atores/autores do espaço escolar (MANTOAN, 2003). Quando nos colocamos na condição da deficiência, conforme expressou A1 em sua fala já mencionada, estamos por fazer aquilo que tão importante se revelou no estudo de Alves e Duarte (2014), que foi o censo de pertencimento a partir da participação social, referida na convivência do aluno com deficiência com seus pares sem deficiência. O nível de aceitação ou rejeição dos alunos sem deficiência em relação aos alunos com deficiência revela-se, de fato, um indicador de integração entre os alunos (MOREIRA, 2014). Para os referidos autores, bem como para o presente estudo, à medida que o grupo de alunos sem deficiência compreende a importância da EFA, elementos como a aceitação e a interação social neste grupo fazem com que o indivíduo com deficiência sintam-se reconhecido, capaz e importante para a turma, promovendo também a percepção da inclusão.

CONCLUSÕES PROVISÓRIAS

A inclusão ainda é um desafio de importante debate no âmbito escolar. Por ser geralmente proferida a partir de iniciativas imediatistas e urgentes, perde muito de seu objetivo primordial, o de equiparar indivíduos com e sem deficiência. Essa identidade negativa foi encontrada no grupo de alunos (*ex ante*), que pelo escasso conhecimento sobre a EFA, advindo de um espaço escolar sem incentivo e sem condições para o desenvolvimento de um trabalho desta intencionalidade, apresentavam também como característica uma cultura de resistência aos indivíduos com deficiência.

Nesta perspectiva, o módulo com a temática EFA apresentou-se como grande fomentador do diálogo entre os alunos participantes e a temática inclusão. A construção de um entendimento minimamente consensual sobre a EFA teve de ser estabelecida para que a mesma fosse aceita e reconhecida como importante e legítima pelo grupo investigado. Entretanto, com a opção da vivência conceitual e prática, foi possível estimular os alunos a reformularem suas concepções sobre a inclusão, acreditando que a EFA pode diminuir a exclusão, potencializar o convívio grupal e garantir o direito de todos a participar das aulas de EF. A necessidade de intensificar o senso de pertencimento do indivíduo com deficiência no grupo de alunos sem deficiência também foi reconhecida como importante.

Esta reformulação da visão dos alunos participantes do estudo se fez presente especialmente após o momento da aplicação do módulo (*ex post*), revelando o desejo de que a EFA permaneça continuamente no espaço escolar. Mesmo com o receio de alguns alunos sem deficiência sobre como se portar frente a um colega com deficiência, os mesmos acreditam na importância da EFA para as questões inclusivas, modelando sua maneira particular de pensar sobre a temática e indo além da premissa de perceber a inclusão apenas quando há alguém precisando.

Como elementos limitadores da inclusão, perceberam-se determinado receio dos alunos quanto ao sistema escolar, que não se apresenta preparado para abordar questões inclusivas, bem como a necessidade da adequada preparação profissional dos professores (seja a formação inicial ou complementar) para atender as demandas dos processos inclusivos. Isto justifica a necessidade de uma estrutura adequada nos cursos de formação inicial em EF, que minimamente prepare os futuros profissionais para a intervenção com a temática EFA na realidade escolar, de modo a fomentar o cenário inclusivo como algo natural e legítimo no contexto escolar deste século XXI.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Luiza Tanure; DUARTE, Edison. A percepção dos alunos com deficiência sobre a sua inclusão nas aulas de Educação Física escolar: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 329-338, 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/84074/86907>>. Acesso em: 04 maio 2017.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BLOCK, Martin E. *A teacher's guide to including students with disabilities in general physical education*. 3rd ed. Baltimore: Paul H. Brookes; 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 05 maio 2017.

_____. *Decreto n. 186*, de 09 de julho de 2008. Aprova o texto da convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e de seu protocolo facultativo. Diário Oficial da União, Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/congresso/DLG/DLG-186-2008.htm. Acesso em: 05 mai. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Resolução nº 2. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2 de julho de 2015.

DENARI, Fátima. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, David (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006. p. 35-36.

DE PAUW, Karen; DOLL-TEPPER, Gudrun. Toward progressive inclusion and acceptance: myth or reality? The inclusion debate and bandwagon discourse. *Adapted Physical Activity Quarterly*, v. 17, n. 2, p. 135-143, 2000. Disponível em: <<http://journals.humankinetics.com/doi/abs/10.1123/apaq.17.2.135>>. Acesso em: 01 maio 2017.

FACIOLA, Rosana Acef; PONTES, Fernando Augusto Ramos; SILVA, Simone Souza da Costa. Um estudo bioecológico das relações de amizade em sala de aula inclusiva. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, n. 12, v. 1, p.76- 92, 2012. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v12n1/v12n1a05.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2017.

FALKENBACH, Atoz Prins; CHAVES, Fernando Edi; NUNES, Dileni Penna; NASCIMENTO, Vanessa Flores. A inclusão de crianças com necessidades especiais nas aulas de educação física na educação infantil. *Movimento*, Porto Alegre, v.13, n. 2, 2007. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/3544>>. Acesso em: 28 abr. 2017.

FERREIRA, Raquel Maria Lucas. *Relatório de estágio pedagógico*. 2014. 100 f. (Dissertação de Mestrado) - Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Coimbra, 2014.

FIORINI, Maria Luiza Salzani; BRACCIALLI, Lígia Maria Presumido; MANZINI, Eduardo José. Análise de dissertações e teses em educação e educação física sobre estratégias de ensino e recursos pedagógicos para inclusão do aluno com deficiência. *Conexões*, Campinas, v. 13, n. 2, p. 98-116, jun. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8640657/8202>>. Acesso em: 21 jul. 2017.

FREDERICKSON, Norah. Bullying or befriending? children's responses to classmates with special needs. *British Journal of Special Education*, London, v. 37, n. 1, p. 4-12, 2010.

GOODWIN, Donna L; WATKINSON, E. Jane. Inclusive physical education from the perspective of students with physical disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*. v. 17, p. 144-163, 2000.

HUTZLER, Yeshayahu et al. Perspectives of children with disabilities on inclusion and empowerment: supporting and limiting factors. *Adapted Physical Activity Quarterly*, v. 19, n. 3, p. 300-317, 2002. Disponível em: <<http://journals.humankinetics.com/doi/abs/10.1123/apaq.19.3.300?journalCode=apaq>>. Acesso em: 01 maio 2017.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: do que e de quem se fala? In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 49-68.

LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas públicas. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, v. 12, n. 2, p. 431-440. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v12n2/v12n2a14.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MARQUES, Urbano Moreno; CASTRO, José Alberto Moura; SILVA, Maria Adília. Atividade física adaptada: uma visão crítica. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, v. 1, n. 1, p. 73-79, 2001. Disponível em: <http://www.fade.up.pt/rpcd/_arquivo/artigos_soltos/vol.1_nr.1/10.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2017.

MELO, Ana Claudia Raposo de; MARTINEZ, Abertina Mitjans; LUNARDI, Claudia Cruz. Inclusão nas aulas de educação física: Opinião dos familiares. *Conexões*, Campinas, v. 11, n. 4, p. 125-146, dez. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637595/5286>>. Acesso em: 21 jul. 2017.

MINAYO, Maria Cecília Souza. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, Maria de Fátima Lopes da Silva. *Aceitação de alunos com NEE pela turma*. 2014. 116 f. Dissertação (Mestrado) - Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa, 2014.

MUNSTER, Mey de Abreu van. Inclusão de estudantes com deficiência em programas de educação física: adaptações curriculares e metodológicas. *Revista da Sobama, Marília*, v. 14, n. 2, p. 27-34, 2013. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/sobama/article/view/3612>>. Acesso em: 03 maio 2017.

OLIVEIRA, Ana Flávia Teodoro Mendonça; ARAUJO, Clarissa Martins. A formação de professores para a educação inclusiva: um olhar sobre os saberes docentes do professor-formador. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 35., Porto de Galinhas, 2012. *Educação, cultura, pesquisa e projetos de desenvolvimento: o Brasil do século XXI*. Porto de Galinhas, 2012. v. 1. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-2263_int.pdf>. Acesso em: 05 maio 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

RIBEIRO, Sônia Maria. *O esporte adaptado e a inclusão de alunos com deficiências nas aulas de educação física*. 2009. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009.

RODRIGUES, David. A Educação Física perante a educação inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. *Revista da Educação Física/UEM, Maringá*, v. 14, n. 1, p. 67-73, 1. sem. 2003. Disponível em: <<http://eduem.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3649/2515>>. Acesso: 02 maio 2017.

SALLES, William das Neves; ARAUJO, Dorival; FERNANDES, Luciano Lazzaris. Inclusão de alunos com deficiência na escola: percepção de professores de educação física. *Conexões, Campinas*, v. 13, n. 4, p. 1-21, dez. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8643430/10934>>. Acesso em: 21 jul. 2017.

SILVA, Flávia Natália Ramos da; VOLPINI, Maria Neli. Inclusão escolar de alunos com deficiência física: conquistas e desafios. *Cadernos de Educação: ensino e sociedade, Bebedouro*, v. 1, n. 1, p. 8-29, 2014. Disponível em: <<http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014073755.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2017.

SPENCER-CAVALIERE, Nancy; WATKINSON, E. Jane. Inclusion understood from the perspectives of children with disability. *Adapted Physical Activity Quarterly*, v. 27, n. 4, p. 275-293, 2010. Disponível em: <http://www.fitnessforlife.org/AcuCustom/Sitename/Documents/DocumentItem/01_Spencer%20APAQ_2010_0020_275-293.pdf>. Acesso em: 01 maio 2017.

SOUZA, Calixto Souza Junior de. Entre o adaptar e o incluir: uma abordagem interdisciplinar da disciplina de educação física adaptada. *Revista da Sobama*, Marília, v. 15, n. 1, p. 31-34, 2014. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/sobama/article/view/3800/2840>>. Acesso em: 29 abr. 2017.

STAINBACK, William; STAINBACK, Susan. Colaboração, rede de apoio e construção de comunidade. In: _____. (Org.). *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas; 1999.

VITALIANO, Célia Regina; MANZINI, Eduardo José. A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALIANO, Célia Regina. (Org.). *Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*. Londrina: Eduel, 2010. p. 50-112.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ. *Projeto político curricular do curso de educação física*. Chapecó, 2009.