

# ***FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM CONTEXTO ESCOLAR INCLUSIVO***

---

*Patric Paludett Flores (UFSM)*

*Hugo Norberto Krug (UFSM)*

**RESUMO:** O estudo objetivou analisar a prática pedagógica de acadêmicos durante o Estágio Curricular Supervisionado em relação à proposta de inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física Escolar. A metodologia caracterizou-se como qualitativo-descritiva sob a forma de estudo de caso. Os participantes foram acadêmicos do 7º semestre da Licenciatura em Educação Física da UFSM. O instrumento para a coleta das informações foi a entrevista semi-estruturada. Os resultados foram analisados a partir de quatro categorias: a) o planejamento de ensino, b) os procedimentos metodológicos, c) a participação do aluno com deficiência e d) a relação professor-aluno (com deficiência). Contatou-se que houve uma preocupação dos acadêmicos em trabalhar com os princípios da inclusão escolar, buscando traçar um bom planejamento de ensino, adaptando, caso necessário, as atividades propostas; percebeu-se, ainda, que os acadêmicos buscaram utilizar abordagens que possibilitassem o processo de inclusão escolar; notou-se que a participação dos alunos com deficiência foi parcial; e ficou evidente a aproximação do acadêmico com os alunos com deficiência, demonstrando atenção, afeto e preocupação em construir maneiras de ajudar os alunos a se sentirem parte da turma. Neste sentido, a vivência e atuação que o acadêmico teve neste contexto deixou ainda maior sua bagagem profissional, sua trajetória formativa, preparando-o, assim, ainda mais para a realidade escolar, de maneira inclusiva.

*Palavras-chave:* Formação Inicial. Educação Física. Prática Pedagógica. Inclusão Escolar.

***INITIAL TRAINING OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS: THE  
SUPERVISED CURRICULUM TRAINING IN CONTEXT WITH AN  
INCLUSIVE SCHOOL***

**ABSTRACT:** The study aimed at analyzing the pedagogical practice of academics during the Supervised Curricular Training regarding the

proposed inclusion of students with disabilities in physical education classes. The methodology was characterized as qualitative and descriptive in the form of case study. The participants were students from the 7th semester of the Physical Education Bachelor's Degree at UFSM. The data was gathered through semi-structured interviews. The results were analyzed in four categories: a) teaching planning; b) methodological procedures; c) the participation of students with disabilities; and d) the teacher-student relationship (with disabilities). It was noted that the studies were concerned about working with the principles of educational inclusion, seeking to define good teaching planning, and adapting the proposed activities if necessary; it was also observed that the students tried to use approaches that would allow the process of school inclusion; it was also noted that the participation of students with disabilities was partial, and it was evident that the students approached students with disabilities, demonstrating attention, affection and concern in building ways to help students feel part of the class. In this sense, the experience and performance that the college students had in this context, made their professional experience and their educational path even greater, thus further preparing them for school reality, in an inclusive manner.

*Keywords:* Initial Training. Physical Education. Pedagogical Practice. School Inclusion.

## Contextualização inicial

Em tempo mais recente, a sociedade vive um momento cultural contrário à discriminação dos indivíduos ou grupos que apresentam diferenças significativas, assim crescendo a demanda por uma sociedade inclusiva.

Na escola, podemos por em relevo a questão da diversidade. E, neste sentido, Nóvoa (2007) diz que a diversidade vem sendo uma das realidades encontradas nas escolas, e que refletir e intervir sobre este tema se faz obrigatório no campo da educação, pois esta é um retrato vivo da sociedade. A partir deste entendimento, podem-se abrir novos caminhos para uma prática de inclusão social e integração escolar, valorizando a importância do 'ser diferente' e derrubando o paradigma de que há apenas um único modelo escolar.

O processo de inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de ensino é uma determinação dos preceitos

constitucionais. Em âmbito internacional, a Declaração de Salamanca, assinada em 1994, é um dos documentos pioneiros que contribuiu para que este processo ganhasse força. Este documento foi baseado na Declaração de Direitos Humanos e serviu como orientação nas políticas de inclusão, principalmente, como base nas políticas nacionais.

No Brasil, a proposta de inclusão começou a ser constatada em documentos oficiais brasileiros a partir das LDBEN nº 4.024/61, Lei nº 5.692/71 e na Constituição Federal de 1988, a qual prevê igualdade de condições de acesso e permanência na escola como princípio, e que todas as pessoas com deficiência possuam acesso à educação especializada, preferencialmente, na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Outros documentos que, também auxiliaram na consolidação deste processo, em âmbito nacional, destacam-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90) e, principalmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), a qual se pode confirmar o que a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) havia implantado.

Tendo conhecimento destes documentos, que garantem aos alunos com deficiência a matrícula em uma escola regular, destacamos o papel da escola neste processo, e, conseqüentemente, na disciplina de Educação Física, que possui o mesmo valor atribuído aos demais componentes curriculares, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais que reconhecem esta como área de conhecimento escolar, e que, portanto, deve assegurar seus conteúdos a todas as pessoas que fazem parte da rede de ensino, inclusive os alunos com deficiência (BRASIL, 1996).

Sabendo da importância da disciplina de Educação Física Escolar dentro deste contexto inclusivo, onde o professor deve garantir um ensino de qualidade para todos os alunos (com deficiência ou não), nos voltamos para a preparação do futuro professor para este trabalho. Desta maneira, fortalecemos a importância de se ter uma formação inicial que contribua na preparação docente e para um ensino de qualidade na escola.

Flores e Krug (2010) destacam que a questão da formação profissional vem obtendo uma posição de destaque em discussões acadêmicas, profissionais e políticas, principalmente quando se refere à inclusão escolar de pessoas com deficiência. Desta forma, pessoas com deficiência é a terminologia que adotamos neste

artigo, apoiando-nos em Sasaki (2005). Para este autor, os movimentos mundiais de pessoas com deficiência, incluindo os do Brasil, estão debatendo a denominação pela qual elas desejam ser chamadas. Mundialmente, esta questão já está fechada: querem ser chamadas de “pessoas com deficiência”. Esse termo faz parte do texto da Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e da Dignidade das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU.

É de nosso conhecimento que a formação inicial corresponde ao período em que o futuro professor adquire os conhecimentos científicos e pedagógicos, bem como, as competências necessárias para enfrentar adequadamente a carreira docente (CARREIRO DA COSTA, 1994). Contudo, concordando com Marcelo García (1992), não podemos achar que esta formação inicial vai nos oferecer ‘produtos acabados’, mas devemos encará-la como uma fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional.

Sendo assim, podemos entender que é na formação inicial que começamos a nos organizar e adquirir os conhecimentos específicos de nossa atuação profissional, compreendendo que esta etapa é apenas o início de uma formação permanente. É neste momento que se têm os primeiros contatos com o contexto escolar em uma perspectiva docente, assim se fazendo necessário o contato com as diferentes realidades que encontramos na escola, entre elas, com a questão da inclusão escolar de alunos com deficiência.

Assim, na perspectiva de abordar a formação inicial de professores de Educação Física, deslocamos o nosso interesse investigativo para um curso em particular, a Licenciatura em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Tendo como base a nova estrutura curricular da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM, implementada em 2005 (CEFD, 2005), constatamos que o acadêmico (futuro professor) desta instituição pode encontrar uma maior aproximação com a realidade escolar, pois este novo currículo proporciona o Estágio Curricular Supervisionado I, II e III nos 5º, 6º e 7º semestres letivos, realizados respectivamente no Ensino Médio, nas Séries/Anos Finais do Ensino Fundamental e nas Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Conforme Marques; Ilha e Krug (2009) um dos mais importantes componentes curriculares e de indiscutível relevância

para a formação dos acadêmicos é a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado (ECS). Esta tem por atribuições precípuas colocar o futuro profissional em contato com a realidade educacional, desenvolvendo-se estilos de ensino, possibilitando adequadas seleções de objetivos, conteúdos, estratégias e avaliações, entre outras finalidades. Para tanto, o ECS deve fornecer subsídios para a formação do futuro professor, tanto no aspecto teórico quanto prático, a fim de que possa desenvolver um trabalho docente competente (TEIXEIRA, 1994).

Desta forma, Ivo e Krug (2008) afirmam que estudar o quê e quem envolve esta disciplina é tarefa daqueles que se preocupam com uma formação de qualidade. Assim, partindo desta perspectiva, de preocupação com a formação de qualidade dos futuros docentes é que se originou a seguinte questão problemática, norteadora desta investigação: como se configura a prática pedagógica durante a ECS na percepção dos acadêmicos (futuros professores), em relação à proposta de inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física Escolar?

Convém esclarecer que, de acordo com Cunha (2008), a prática pedagógica é o cotidiano do professor (no caso deste estudo, do acadêmico, do futuro professor) na preparação e execução do ensino.

A partir da questão problemática estruturamos, como objetivo desta pesquisa, analisar a prática pedagógica durante o ECS na percepção dos futuros professores em relação à proposta de inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física Escolar.

## Caminho metodológico

Triviños (1987) menciona que a pesquisa qualitativa pretende compreender uma realidade complexa, seus desejos, crenças e interesses, isto é, os acontecimentos que nela se sucedem, os quais precisam ser compreendidos como parte do todo.

Neste sentido, este estudo tem como enfoque metodológico a pesquisa descritiva de cunho qualitativo, pois este tipo de pesquisa tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social. Segundo Gil (1999) a pesquisa descritiva não trata

apenas de identificar a existência das relações entre variáveis, mas levantar opiniões e atitudes da população.

Dentro de todo este contexto, também podemos caracterizar esta investigação, como uma pesquisa do tipo estudo de caso, pois buscamos compreender a prática pedagógica no ECS, dentro da formação inicial de um determinado curso em específico, ou seja, o curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM. Godoy (1995) afirma que o estudo de caso caracteriza-se como um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Para a mesma autora, este tipo de estudo visa proporcionar um exame detalhado de um ambiente, de um simples sujeito ou de uma situação em particular.

Participaram desta investigação, acadêmicos do 7º semestre do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM, matriculados na disciplina de ECS III. Foram convidados os acadêmicos matriculados nesta disciplina pelo fato ser a última disciplina dos três (3) ECS do curso, e também, baseado no estudo de Flores e Krug (2010) que constatou que a maioria dos acadêmicos obteve maior contato com alunos com deficiência no ECS III, pois esta trata especificadamente com as séries/anos iniciais do Ensino Fundamental, e conforme Lehnhard et al. (2009) a maior concentração de alunos com deficiência está neste nível de ensino. Como critério de escolha dos acadêmicos, primeiramente, entramos em contato com todos, e convidamos para fazer parte da pesquisa os acadêmicos que haviam trabalhado com alunos com deficiência em suas aulas do ECS. Nesta direção, identificamos quatro (4) acadêmicos que haviam trabalhado em contexto escolar inclusivo, sendo que estes foram convidados a serem colaboradores do estudo. Contudo, tivemos o retorno de apenas três (3), que fizeram parte desta investigação.

Como instrumento para a coleta de informações, utilizamos a entrevista semi-estrutura. Desta forma, considerando Negrini (1999), optamos por este instrumento, pois permite adquirir informações de questões concretas, previamente definidas pelo pesquisador e, ao mesmo tempo, permite realizar explorações não-previstas, oferecendo ao entrevistado a liberdade de dissertar sobre o tema e sobre o que pensa.

Levando em consideração os aspectos éticos vinculados às pesquisas científicas, algumas considerações foram feitas em relação à realização desta pesquisa. Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e com objetivo

de preservar suas identidades, estes receberam nomes fictícios. Para a realização dos instrumentos, foram agendadas datas e horários para cada colaborador, respeitando a disponibilidade de cada um.

Para a análise das entrevistas utilizamos da análise de conteúdo que, segundo Bardin (1977), é o conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. Ainda esta autora coloca que a utilização da análise de conteúdo prevê três etapas principais: 1ª) A pré-análise - que trata do esquema de trabalho, envolve os primeiros contatos com os documentos de análise, a formulação de objetivos, definição dos procedimentos a serem seguidos e a preparação formal do material; 2ª) A exploração do material - que corresponde ao cumprimento das decisões anteriormente tomadas, isto é, leitura de documentos, categorização, entre outros; e, 3ª) O tratamento dos resultados - fase onde os dados são lapidados, tornando-os significativos, sendo que esta etapa de interpretação deve ir além dos conteúdos manifestos nos documentos, buscando descobrir o que está por trás do imediatamente apreendido.

A fim de tornar os resultados e a discussão mais clara, nos reportamos a Gil (1999) que afirma que, para analisar adequadamente as respostas, torna-se necessário organizá-las, o que é feito mediante o seu agrupamento em certas categorias. Neste sentido, este estudo foi dividido em quatro (4) categorias, conforme as questões norteadoras da entrevista, as quais serão apresentadas no decorrer dos resultados.

## Resultados e discussão

Para melhor entendermos os resultados, faz-se necessário conhecer um pouco sobre cada colaborador deste estudo. Neste sentido, com base na entrevista, destacamos os três (3) participantes, trazendo uma breve apresentação dos mesmos, bem como identificando cada acadêmico com um nome fictício.

Hera: acadêmica do sexo feminino; tem 23 anos; participa de projetos de pesquisa e extensão vinculados ao CEFD/UFSM, voltados à área escolar. Trabalhou com um aluno com deficiência física incluído nas aulas de Educação Física no ECS III, e não havia tido contato anteriormente ao estágio com este contexto.

Zeus: acadêmico do sexo masculino; tem 22 anos; participa de projetos de pesquisa e extensão vinculados ao CEFD/UFSM, voltados à área do lazer. Trabalhou com alunos com deficiência (deficiências não informadas) incluídos nas aulas de Educação Física nos ECS II e III, e antes dos estágios, foi monitor de um programa vinculado ao município, onde atuava em uma turma de alunos com diferentes deficiências.

Atena: acadêmica do sexo feminino; tem 21 anos; participa de projetos de pesquisa e extensão vinculados ao CEFD/UFSM, voltados à área de atividade motora adaptada. Trabalhou com um aluno com deficiência visual e um com síndrome de down incluídos nas aulas de Educação Física no ECS III, e antes dos estágios, sempre atuou nas turmas de alunos com diversas deficiências em projetos de extensão.

Após esta breve apresentação de nossos personagens, damos continuidade ao estudo, trazendo os principais pontos relatados pelos acadêmicos.

#### *a) O planejamento de ensino*

Em relação ao planejamento das aulas do estágio, analisando as entrevistas, pudemos constatar que todos os acadêmicos tiveram inicialmente uma preocupação em organizar seus planos, considerando os alunos com deficiência, de maneira que estes pudessem ser incluídos em todas as atividades. Edler Carvalho (1998) destaca que é importante a remoção das barreiras da aprendizagem, onde o educando deve ser o centro das preocupações e interesses do professor. “No começo, logo que cheguei na turma, eu tive bastante dificuldade em planejar a aula, em que ele [aluno com deficiência] pudesse ser inserido” (acadêmica Hera). Podemos perceber que a grande dificuldade de Hera, é com o planejamento das atividades, sendo que um de seus alunos possuía deficiência física e usava cadeira de rodas.

O trabalho com alunos com deficiência física pode ser considerado desafiador, pois além de encontrar maneiras para que o aluno possa participar, também há a necessidade de conhecer as



barreiras arquitetônicas existentes na escola, para que estas possam ser superadas e o aluno tenha acesso à aula, visto que a grande maioria das atividades da disciplina de Educação Física é no pátio da escola (FLORES; LEHNHARD; LEHNHARD, 2011).

Para o acadêmico Zeus, assim como para Hera, também houve a preocupação em como planejar as aulas. Podemos perceber este fato na sua fala:

No estágio II, em que eu tinha uma aluna com necessidade especial, eu percebi esta aluna no primeiro dia que fiz a observação [...] a partir do primeiro dia que fiz esta observação, eu já pensei, vou ter que fazer um planejamento que consiga incluir a todos e, inclusive, ela. [...] no III eu tinha duas meninas que tinham necessidades especiais, aí eu tinha esta mesma preocupação, de fazer um planejamento para que as duas pudessem se incluir junto com o resto da turma (acadêmico Zeus).

Percebe-se que a maior preocupação de Zeus é o fato de incluir as alunas no contexto em que elas estão inseridas. Como o acadêmico não sabia as deficiências de suas alunas, através de suas observações, foi sistematizando seu planejamento, pois percebeu que elas não apresentavam alguma limitação em relação às atividades. Contudo, o que se pode constatar, foi que Zeus buscou trabalhar mais com a inclusão das alunas na turma. Rodrigues (2005, p.53) afirma que “estar incluído é muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua entre a escola e a criança, isto é, o jovem se sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele”.

A acadêmica Atena demonstrou ter a mesma preocupação que os demais acadêmicos, pois diz:

Inicialmente eu comecei focando nos alunos com deficiência. Eu tinha uma deficiente visual bipolar e um síndrome de down com 15 anos, no meio de crianças com sete [...] para ver o comportamento deles [alunos com deficiência], qual era o comportamento da turma frente a eles; daí, a partir disto que eu fui direcionando melhor e focando nos demais também.

No entanto, em sua fala, podemos perceber que ela possui uma ansiedade em planejar, não só pelo fato de ter alunos com deficiência em suas aulas, mas também devido à diferença de idade entre eles. Nota-se, também, que diferentemente dos outros acadêmicos, Atena tem esta atitude inicial de focar nos alunos com

deficiência como uma maneira de conhecer estes alunos, suas limitações e potencialidades, para então, em um segundo momento, fazer seu planejamento de ensino, que atenda a turma toda, não apenas em cima dos alunos com deficiência. Dos Reis Silva; Sousa e Vidal (2008) destacam que, muitas vezes, através da Educação Física Adaptada, o professor pode vir a ser segregacionista, pois, ao lidar com o uno e o diverso em um mesmo contexto, não se pode pensar somente no trabalho com pessoas com deficiência, e, sim, incluir os alunos com e sem deficiência nas aulas.

Para melhor organizar o planejamento de ensino, os acadêmicos se utilizaram de diversos recursos para adquirirem os conhecimentos necessários para suas práticas pedagógicas.

[...] eu já tinha tido a disciplina de Educação Física e Necessidades Educacionais Especiais, aí então eu usei alguma coisa que eu tinha aprendido, mas não era suficiente ainda para fazer meu planejamento do estágio (acadêmica Hera).

A primeira alternativa que Hera buscou, foi relembrar a disciplina específica que o curso de Licenciatura do CEFD/UFSM oferece em sua grade curricular, porém, para a acadêmica, somente o aprendizado da disciplina não foi o suficiente para organizar o planejamento da aula.

No estudo de Flores e Krug (2010), neste mesmo curso, 77,3% dos acadêmicos responderam que uma disciplina apenas não é suficiente, principalmente, para trabalhar com o tema de inclusão escolar de alunos com deficiência. Nesta direção, podemos perceber, concordando com Carmo (2002), que o maior desafio na formação de professores é conciliar os princípios da disciplina específica com os princípios da inclusão escolar, de maneira que haja uma boa base para os futuros professores.

Outra maneira que a acadêmica Hera menciona, que a auxiliou para adquirir mais conhecimentos para seu planejamento, foi o intercâmbio com os demais profissionais.”[...] eu conversei com a professora [da disciplina específica que o curso oferece] e fui perguntando para meus colegas que tinham mais experiência” (acadêmica Hera). Assim como Hera, Atena também traz o diálogo como uma maneira de auxiliar no seu planejamento: “[...] conversava com as educadoras especiais da escola, [...] estava sempre conversando com os outros professores [...]” (acadêmica Atena). Zeus destaca a troca de experiências com seus colegas da

disciplina de ECS III: “Eu buscava mais esta perspectiva de trocas de experiências, porque outros colegas meus tinham alunos com necessidades especiais, neste estágio III e também no II”.

Nesta direção, podemos perceber a importância das conversas entre os profissionais. Marcelo García (1999), ao citar Debesse, destaca que uma das maneiras de se adquirir uma formação é através da ‘interformação’, e ele caracteriza este tipo de formação como sendo aquela que se tem a partir da troca de conhecimentos e saberes entre os profissionais. No caso deste estudo, este tipo de formação se fez primordial para que houvesse um bom planejamento nas aulas em contexto escolar inclusivo.

A literatura também foi mencionada como fonte para o planejamento: “[...] eu procurava pesquisar muito na internet, pesquisava em livros, [...] foi em cima de livros, de consultas, de conversas que eu fiz meu planejamento” (acadêmica Hera). “[...] buscava em livros e artigos” (acadêmica Atena). Flores e Krug (2010), destacam em sua pesquisa, que a literatura também é mencionada pelos acadêmicos como uma maneira de adquirir novos conhecimentos sobre a inclusão escolar. Neste sentido, podemos dizer que a leitura de artigos científicos, livros, revistas, etc., relacionados ao tema de inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, pode ser uma das principais formas de adquirir conhecimentos, pois proporcionam diferentes olhares, visões e percepções sobre o tema.

Um ponto que também foi levantado como auxiliar na preparação do planejamento das aulas foi a própria experiência adquirida em projetos de extensão. “[...] antes de fazer os estágios, eu trabalhava pelo PELC (Programa Esporte e Lazer da Cidade) [...] e eu tinha uma turma composta só com pessoas com necessidades especiais [...] e os conhecimentos que tive lá foram muito interessantes para eu aplicar no estágio [...]” (acadêmico Zeus). “[...] só nos projetos me ajudou um monte, foram essenciais, pelo menos aquele pavor já não tinha, já sabia que passos que tinha que dar, conversar com o professor, detalhes sobre a deficiência [...]” (acadêmica Atena). A realização de projetos de extensão e programas que oferecem aos acadêmicos em processo de formação inicial ter o contato com o contexto da inclusão torna-se um ponto positivo para o trabalho com alunos com deficiência, pois além de preparar os futuros professores, também oferece condições de um contato direto com a realidade escolar (TEIXEIRA; TEIXEIRA, 2009).

Ainda nesta reflexão, citamos Tardif (2002) que acrescenta a importância dos saberes experienciais. Para o autor estes saberes se caracterizam como aqueles que correspondem aos saberes próprios do professor e da sua vida educacional, estando ligados tanto à experiência individual, como à experiência coletiva. Neste sentido, podemos dizer que a prática que os acadêmicos já possuíam auxiliou também na organização de seus planejamentos.

#### *b) Os procedimentos metodológicos*

Em relação aos procedimentos metodológicos apresentados pelos acadêmicos, identificamos que suas aulas eram semelhantes no ECS III, pois todos se basearam na abordagem Psicomotora. Sena (2005) menciona que a Psicomotricidade traz benefícios para a criança com deficiência. Para a autora, esta abordagem, através de técnicas psicomotoras, que trabalham a inclusão nas atividades diárias, pode ser um dos caminhos para diminuir ao máximo a dependência que o aluno com deficiência geralmente tem.

O acadêmico Zeus, que também trabalhou no ECS II com uma aluna com deficiência, afirma que utilizou como base de suas aulas os Jogos Cooperativos. A abordagem dos Jogos Cooperativos, por meio das brincadeiras e jogos, foi criada com o objetivo de promover a auto-estima, juntamente com o desenvolvimento das habilidades interpessoais positivas, posto que muitos deles são dirigidos para a prevenção de problemas sociais, antes de se configurarem problemas reais (BROTTO, 2000).

É importante destacar que a metodologia e as ações adotadas nas aulas pelos professores são decisivas na participação do aluno com deficiência, bem como na relação com os demais colegas, onde a influência da ação docente é determinante na participação ou distanciamento dos alunos nas aulas de Educação Física (SEABRA JÚNIOR, 2006).

Uma das alternativas utilizadas pela acadêmica Hera foi a adaptação em todas as atividades de que o aluno com deficiência estava participando. “[...] quando eu desenvolvia uma atividade, eu tinha que explicar o porquê que era daquela maneira, para o colega [aluno com deficiência] estar junto, poder participar junto [...]” Neste caso, além de adaptar suas atividades, Hera se apropria do diálogo com uma ferramenta de inclusão do aluno com a turma. Esta maneira de conduzir suas aulas, além de proporcionar ao aluno com deficiência o ensino, também trabalhou a própria

maneira de como seus colegas podem vê-lo. “[...] eu propus uma atividade em que eles desempenhassem o papel do colega, papel de deficiente, [...] aquele dia parece que foi o estalo para eles entenderem por que as atividades eram daquele jeito [...]” (acadêmica Hera).

Neste mesmo caminho, Montoan (2003) salienta que, para que realmente ocorra a inclusão escolar, é importante reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaços para a cooperação, diálogo, solidariedade, criatividade e espírito crítico por parte dos professores, administradores, funcionários e alunos, porque estas atitudes são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania.

A acadêmica Atena, assim como Hera, também utilizou o diálogo como ferramenta de suas aulas. A acadêmica relata que havia muita superproteção em relação aos alunos com deficiência, e eles eram vistos como incapazes de realizar qualquer atividade, principalmente, nas aulas de Educação Física. Através dos pré-conceitos, oriundos do senso comum, por muitas vezes, observamos uma pessoa com deficiência, e o que chama atenção é a deficiência, esquecendo que estes indivíduos também são capazes de realizar as atividades corriqueiras como uma pessoa sem deficiência (PALMA; LEHNHARD, 2012).

Sendo assim, Atena coloca que, para romper com esta percepção, decidiu delegar funções, o que pode ser observado em sua fala: “[...] nas aulas eu escolhia cinco ajudantes, claro que não escolhia sempre os alunos com deficiência, mas comecei por eles”. É importante que o aluno com deficiência perceba suas potencialidades, e principalmente, que possa ter acesso aos conhecimentos da Educação Física, mesmo que sua aprendizagem seja diferenciada em relação aos demais colegas. Para as autoras Freitas e Leucas (2009), o termo incluir é garantir de que todos os alunos tenham acesso ao conhecimento historicamente acumulado, sistematizado, organizado e ampliado, dando um sentido e significado ao aprendizado, respeitando o seu tempo, pois assim há como valorizar as possibilidades das diferenças serem manifestadas e respeitadas sem discriminação.

[...] sempre procurei fazer aulas com atividades coletivas, dificilmente eu fazia atividades individualizadas, sempre foram atividades em que um precisava ajudar o outro [...] para que eles chegassem ao objetivo final [...] (acadêmica Atena).

Nesta perspectiva, Gonçalves (2001, p.28) escreve:

O que almejamos é que as aulas de Educação Física representem momentos na vida de nossos alunos. Que através da alegria do lúdico seja possível oportunizar a possibilidade de vivenciarem os mais diversos padrões de movimento e interagirem consigo mesmos e com o grupo. Devemos ensinar nossos alunos a gostarem de seu próprio corpo e de seus colegas, expressando-se de maneira natural e autêntica, eliminando qualquer tipo de inibição, classificação ou discriminação. Devemos apresentar as diferenças existentes em nossos corpos (tanto entre os alunos como entre professor e aluno, pai e filho, etc.) e que através delas poderemos aprender e crescer juntos.

Atena também destaca como metodologia de ensino em suas aulas os circuitos e estações:

[...] às vezes eu também fazia alguns circuitos [...] mas o circuito não deu muito certo [...] por estações depois que eu vi que começou a dar certo [...] nestas estações ficavam vários grupos e dentro destes grupos eles agiam coletivamente.

O que podemos identificar é que a acadêmica percebe que pode trabalhar com diversas formas o conteúdo, utilizando de diferentes instrumentos e, se necessário, adaptá-los de maneira que ainda continuem proporcionando o objetivo da aula.

Cidade e Freitas (2002) trazem algumas considerações necessárias para a escolha da metodologia a ser adotada, entre elas apontamos: conhecer em que grupo de alunos haverá maior facilidade na aprendizagem e no desenvolvimento de todos; por quanto tempo o aluno pode permanecer atento às tarefas solicitadas, adequando as atividades às possibilidades do mesmo; avaliação constante do programa de atividades, assim possibilitando as adequações necessárias, considerando as possibilidades e capacidades dos alunos, em relação aos conteúdos e objetivos da Educação Física.

Para o acadêmico Zeus, sua metodologia era parecida com a de Atena. No ECS II, conforme sua fala, ele buscava trabalhar com a cooperação e o jogo. “[...] as atividades, eu fazia pegando todo o grupo, fazendo atividades em grupo, sem separar muito, sem focar na competição, por mais que fosse handebol e depois vôlei, eu tentava deixar todas no mesmo patamar [...] tentava incluir esta aluna [aluna com deficiência] através do jogo”. Por buscar os

resultados por meio de desafios, ao invés de comparações, no jogo os alunos têm a possibilidade de vivenciá-lo com maior prazer e satisfação, o objetivo de ganhar passa a ser ‘juntos’, pois há uma relação de parceria, amizade com o outro, o sucesso compartilhado é o resultado (GONÇALVES, 2001).

No ECS III, as atividades ainda eram baseadas na cooperação, só que a estratégia que o acadêmico utilizava, para que todos participassem, eram exercícios com o grande grupo, como podemos identificar quando diz: “E no III, assim como foi no II, eu tinha que trazer as alunas para a aula [...] e eu tentava nesta perspectiva de grande grupo” (acadêmico Zeus). Montoan (2003) menciona que o ensino individualizado, principalmente para o aluno com deficiência, é uma solução que não corresponde aos princípios inclusivos, pois não se pode diferenciar o aluno pela sua deficiência.

Para Montoan (2003), uma situação que implica recriações educativas na escola é a que diz respeito ao trabalho em aula, o qual ainda está muito marcado pela individualização. É importante que haja uma reviravolta nesta questão, por meio de experiências de trabalho coletivo, buscando o trabalho com grupos diversificados de alunos, assim exercitando a capacidade de decisão dos alunos diante da escolha de tarefas; a decisão e o compartilhamento das responsabilidades com seus pares; o desenvolvimento da cooperação; o sentido e a riqueza da produção em grupo; e o reconhecimento da diversidade dos talentos humanos e a valorização do trabalho de cada pessoa para a consecução de metas comuns.

### *c) A participação dos alunos com deficiência*

Sobre a participação dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física durante o ECS, os acadêmicos relatam que este fato não acontecia sempre. Como em qualquer turma, sabemos que fazer com que os alunos participem e que estejam atentos à aula é um desafio para todos os professores; desta forma, esta situação não deixa de ser diferente com os alunos com deficiência e, por muitas vezes, esta situação pode ser mais corriqueira do que em uma turma onde não há alunos com deficiência. Aviz (1998) acrescenta que a inclusão do aluno com deficiência, na disciplina de Educação Física, ainda não está acontecendo, já que, por muitas vezes, ele é excluído das atividades, principalmente, nas

atividades práticas, pois o professor não consegue encontrar maneiras de fazer com que ele participe da aula.

Na análise das entrevistas dos acadêmicos, pudemos identificar, em relação aos alunos com deficiência, diferentes situações que acabam determinando o distanciamento destes alunos e estes acontecimentos demonstram a diversidade de realidades para as quais o professor deverá estar preparado.

“Em todas [atividades] não. [...] o próprio aluno desistia, não sei se ele desmotivava ou perdia o interesse [...]” (acadêmica Hera). Podemos compreender que, em certos momentos, o próprio aluno com deficiência não mostrou interesse em participar das atividades. No caso de Hera, que tinha um aluno com deficiência física, muitas questões acabaram interferindo e foram determinantes na participação ou não deste aluno, como o acesso ao local de aula, como também, a falta de preparo do professor para motivar o aluno. Quando nos referimos à inclusão de alunos, principalmente, com deficiência física, é primordial a eliminação de qualquer barreira arquitetônica que possa dificultar ou impedir a autonomia destes alunos no ambiente escolar (PALMA; MANTA, 2010). Teodoro (2006) diz que alguns profissionais, receosos no trabalho com estes alunos, por falta de conhecimentos e limitação do próprio trabalho, preferem fechar os olhos e não enfrentar a situação.

Nebrera (2009) afirma que, quando um aluno com deficiência física participa das aulas de Educação Física, o professor deve proporcionar ao mesmo uma maior mobilidade, que ocorra de forma autônoma, assim incentivando a atuação e comunicação dele com os colegas.

Outro ponto relatado por Hera foi a substituição da aula de Educação Física pelo ‘reforço’ das demais disciplinas. “[...] uma vez a professora foi buscar ele [aluno com deficiência] para fazer outra atividade, aí eu expliquei para ela que era o horário da Educação Física, aí ela disse: - mas ele está atrasado nisto, nisto e naquilo [se referindo as demais disciplinas]!”. Quando falamos em inclusão escolar, em especial nas aulas de Educação Física, torna-se importante termos uma compreensão sobre o papel que esta possui no currículo escolar. Observa-se que, especialmente nos últimos anos, a Educação Física dentro da escola vem perdendo seu espaço e tornando-se, para muitos alunos, dirigentes escolares e professores, uma disciplina dispensável e sem importância (GORGATTI, 2005).



Neste sentido, faz-se necessária a valorização da Educação Física dentro da escola. Sabemos, enquanto profissionais da área, o papel que esta disciplina exerce para o desenvolvimento dos alunos, por isso, a importância da qualidade das aulas. Silva e Krug (1999) destacam que o aluno com deficiência necessita de atividades físicas especializadas tanto quanto o aluno sem deficiência. Salientam que um bom trabalho na área de Educação Física ajuda o aluno ao amenizar as suas frustrações; entretanto, o trabalho para ter bons resultados tem que ser bem planejado e executado.

Atena também destacou que, em alguns momentos de suas aulas, os alunos com deficiência não participavam. “[...] a aluna com deficiência visual, às vezes não queria participar, [...] foi em função da bipolaridade e não da deficiência [...]” (acadêmica Atena). Percebemos que a não participação da aluna com deficiência se dá por outros motivos, não pela sua limitação. Atena demonstra ter uma segurança em suas atividades, pois, como vimos anteriormente, a acadêmica buscou conhecimentos para seu planejamento, bem como, já possuía experiência no trabalho com pessoas com deficiência. A importância da preparação do profissional para atuar junto aos alunos com deficiência, se faz primordial, pois há a necessidade de proporcionar conhecimentos que levem o aluno a ter atitudes mais positivas (GORGATTI, 2005).

Ainda em relação à aluna com deficiência visual, Atena relata que, como forma de trazer a aluna para participar das aulas, precisou traçar estratégias, o que podemos ver em sua fala: “[...] se ela ficasse em uma função privilegiada, por exemplo, no comando do apito, aí ela participava [...] daí eu tentei fazer um acordo com ela [...] eu deixo tu apitar, mas tu participa depois. Sempre tinha que ter uma recompensa”. Buscar estratégias para que todos os alunos participem das aulas é uma função constante do professor. A necessidade de adequação de métodos e estratégias de ensino são princípios básicos da inclusão escolar, contudo, precisamos perceber até que ponto pode-se seguir realizando essas estratégias, pois há a necessidade de proporcionar ao aluno, com ou sem deficiência, a superação de seus limites, não se esquecendo dos seus deveres, buscando trabalhar sua autonomia.

Outras características evidenciadas nas falas dos acadêmicos que se fizeram presentes para que os alunos participassem das aulas de Educação Física foram a motivação e a conversa. “[...] o aluno com síndrome de down, ele tinha características de autista, então se começava muita agitação ele se isolava, então eu tinha

que estar sempre chamando ele [...]” (Acadêmica Atena). “[...] no estágio III [...] no início de cada aula era difícil de colocar elas [...] eu ia puxando, ia falando, ia levando para a aula, aí elas participavam” (acadêmico Zeus). Segundo Franchin e Barreto (2006), a motivação significa fornecer um motivo, isto é, estimular o aluno a ter vontade de aprender, onde o nível motivacional se faz uma das condições indispensáveis para o aluno aprender.

Corroborando com essa perspectiva, Seabra Júnior (2006) afirma que a adaptação das atividades para proporcionar a participação dos alunos na aula, dar orientações durante as atividades e estimular a participação dos alunos caracterizam ações que favorecem a aprendizagem e as interações entre os mesmos.

Zeus também relata a exposição do aluno na turma como um dos determinantes da não participação nas aulas. “Do estágio II [...] nas atividades sistematizadas, de arremesso, de passe do handebol, ela [aluna com deficiência] não participava [...] porque era um momento da aula em que os alunos se expõem [...]” (acadêmico Zeus). Na fala do acadêmico, percebe-se que a aluna com deficiência não gosta de se expor, pois nas atividades individualizadas todos podem vê-la, e isto deve incomodá-la. Esta situação acontece, na maioria das vezes, com todos os alunos, e este fato pode causar a desistência do aluno nas aulas de Educação Física. Muitas vezes, os alunos com deficiência, para evitarem situações vexatórias, preferem não participar das aulas para não sofrerem preconceito dos demais colegas, como do próprio professor (TEODORO, 2006). Por este motivo, fica mais claro o porquê da metodologia adotada por Zeus no ECS II; ele encontrou por meio do jogo, do grupo, uma maneira de todos participarem, principalmente a aluna com deficiência.

#### *d) A relação professor-aluno (com deficiência)*

Na questão da relação professor-aluno (com deficiência) nas aulas do ECS, todos comentam que esta se deu da melhor maneira possível. A acadêmica Atena, que tinha dois alunos com deficiência, relata que havia diferença em como se relacionar com cada um deles, mas que não buscou priorizar apenas eles e, sim, toda a turma. Atena destaca: “[...] o aluno com síndrome de down [...] eu tinha que conversar com ele sempre [...] a aluna deficiente visual aquela troca de sempre [...] mas acho que foi bem tranquila, eles [todos os alunos] sempre me respeitaram, sempre me

receberam muito bem [...]”. Na fala da acadêmica, nota-se a postura que ela tem frente à turma, revelando a maneira como ela conduzia suas aulas e se relacionava com os alunos, demonstrando uma relação mais de respeito, atenção e negociação. A acadêmica também relata que não buscou tratar os alunos com deficiência diferente dos demais; conversava, chamava para a aula, se caso fosse preciso, repreendia, tratamentos que fazia também com os demais alunos sem deficiência.

A inclusão escolar implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita aos alunos com deficiência e aos que apresentam dificuldades de aprender, mas a todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral (MONTAN, 2003).

O acadêmico Zeus menciona que, em ambos os ECS, sua relação com as alunas com deficiência se deu de maneira semelhante, com algumas diferenciações, como em toda a turma, onde cada pessoa tem sua maneira de ser e agir.

[...] no estágio II e III havia uma diferença na minha relação com estas alunas especiais, em relação aos outros [...] pela questão da carência delas [...] no II ainda mais, porque ela [aluna com deficiência] era isolada completamente, a turma não aceitava ela, a turma ria dela, a turma ironizava ela [...] então eu tentava trazer ela pra aula [...]ela sentia que alguém tava dando atenção pra ela [...] no estágio III elas [alunas com deficiência] também se sentiam nesta questão de atenção, de eu ir chamar elas para participar da aula, de levar para a aula [...] uma questão de carência, de alguém chegar e conversar e demonstrar que está se importando com elas [...] (acadêmico Zeus).

Nota-se, na fala de Zeus, que há uma maior aproximação do acadêmico (professor) com as alunas com deficiência. Esta carência sentida pelas alunas faz com que haja uma relação de afeto também, de maneira a amenizar a exclusão, algumas vezes oculta, que ainda há nas escolas que buscam trabalhar com a inclusão de alunos com deficiência. Gorgatti (2005) acrescenta que, muitas vezes, a palavra ‘inclusão’ atua mais como um termo da moda em um vazio de significação social, pois “nas escolas a inclusão ainda parece um obstáculo a ser vencido, uma barreira nebulosa que desperta um misto de curiosidade, medo e repúdio” (GORGATTI, 2005, p. 25).

Assim como Zeus, Hera também percebeu que seu aluno tinha uma carência. “[...] eu notei que ele era muito dependente, queria que alguém empurrasse a cadeira dele [...] ele queria estar sempre perto de mim, por carência [...] eu não podia fazer esta diferença dos demais [...] fui explicando que ele tinha que ser independente [...]” (acadêmica Hera). Percebe-se que a acadêmica tenta não ser diferente com ele, pois precisa ter a mesma relação com os demais alunos da turma; percebendo a dependência do aluno, ela busca trabalhar com este fator, na tentativa de tornar seu aluno mais independente. Nesta relação, podemos notar a preocupação da acadêmica com o aluno com deficiência e, também, com os outros sem deficiência. Esta atitude de pensar em todos e não somente em um, é característica dos princípios da inclusão escolar.

## Considerações finais

Diante desta breve reflexão dos achados deste estudo, ao retratar a aula de Educação Física com a participação de alunos com deficiência, buscamos direcionar nossos olhares para a prática pedagógica dos acadêmicos durante o ECS em contexto escolar inclusivo, desvelando alguns dos elementos que envolveram essa atuação.

Sobre o planejamento de ensino nas aulas de ECS, nota-se que todos têm uma dificuldade inicial em organizar seu plano. Há a preferência em estruturá-lo a partir do aluno com deficiência, para, em um segundo momento, partir para a turma toda, pois o principal objetivo dos acadêmicos era incluir todos os alunos nas suas aulas. Como fonte para dar base ao planejamento, eles buscaram realizar um intercâmbio constante com os colegas, professores da escola e da universidade, profissionais especializados, demonstrando a importância da troca de experiências. Também identificamos que a literatura foi uma das fontes de subsídio do planejamento; e percebeu-se que a experiência que os acadêmicos já possuíam no trabalho com pessoas com deficiência em projetos e programas, foi fundamental para que eles realizassem seus planos, mostrando a importância do saber experiencial.

Em relação aos procedimentos metodológicos utilizados nas aulas do ECS, pode-se dizer que as aulas foram semelhantes. No

ECS III todos os acadêmicos entrevistados utilizaram a abordagem Psicomotora. O acadêmico que também tinha alunos com deficiência no ECS II diferenciou-se dos demais, ao trabalhar com a abordagem dos Jogos Cooperativos em suas aulas. No geral, todos buscaram adaptar suas atividades; utilizaram a comunicação verbal (diálogo) para melhor realizar as atividades; alguns delegaram funções para incluir os alunos com deficiência na aula; todos davam prioridade às atividades em grupos; e, alguns realizavam circuitos e estações como ferramentas de ensino.

Na questão da participação dos alunos com deficiência nas aulas do ECS, todos relatam que não condiz totalmente com as atividades. Às vezes isto pode ocorrer por falta de preparação do acadêmico; por insegurança ou medo do aluno em se expor; por desvalorização da disciplina de Educação Física pelos alunos, demais professores, direção da escola; e, também, por falta de motivação para participar das aulas.

Sobre a relação professor-aluno (com deficiência), identificamos que há uma preocupação dos acadêmicos em trabalhar com os alunos de maneira que estes estejam incluídos nas atividades. Desta forma, há uma aproximação com os alunos, demonstrando respeito, atenção, negociação, afeto. Percebe-se a busca dos acadêmicos em achar maneiras de ajudar os alunos a se sentirem parte da turma.

Analisando toda esta estrutura pedagógica, nota-se que há uma preocupação por parte dos acadêmicos em realmente trabalhar com a inclusão escolar, de fazer a diferença, visto que o que percebemos atualmente são pequenas iniciativas que estão ocorrendo de maneira parcial, principalmente, na disciplina de Educação Física. Conceição, Souza e Krug (2010) afirmam que não adianta fazer uma escola inclusiva ou dizer que ela é inclusiva, sendo que os alunos com deficiência não estão participando efetivamente nas aulas.

Neste sentido, a vivência e atuação que estes acadêmicos tiveram, com certeza fizeram a diferença em suas trajetórias formativas, pois contribuíram para aumentar seus conhecimentos e experiências em relação ao contexto escolar e, em especial, ao trabalho com alunos com deficiência em âmbito escolar.

## Referências

- AVIZ, C.C. *A criança portadora de necessidades educativas especiais e sua inclusão no ensino regular nas aulas de Educação Física*, 1998. Monografia (Especialização) – Universidade de Brasília, Brasília, 1998.
- BARDIN, L. Tradução de Luis Antero Neto e Augusto Pinheiro. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial, DF: Brasília, 1988.
- BRASIL. *LDBEN nº 4.024/61*, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. DF: Brasília, 1961
- BRASIL. Lei nº 5.692/71. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm)> DF: Brasília, 1971.
- BRASIL. *Lei nº 8.069/90*. Dispõe sobre o estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm)> DF: Brasília, 1990.
- BROTTO, F.O. *Jogos cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar*. 4. ed. Santos: Renovada, 2000.
- CARMO, A.A. do. Inclusão escolar e a Educação Física: que movimentos são estes? *Revista Integração - Edição Especial*, São Paulo, v.14, p.6-13, 2002.
- CARREIRO DA COSTA, F.A.A. Formação de professores: objetivos, conteúdos e estratégias. *Revista de Educação Física UEM*, Maringá, v.5, n.1, p.26-39, 1994.
- CEFD. *Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física*. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005.
- CIDADE, R.E.; FREITAS, P.S. Educação Física e inclusão: considerações para prática pedagógica na escola. *Revista Integração - Edição Especial*, São Paulo, p.26-30, 2002.
- CONCEIÇÃO, V.J.S. da; SOUZA, T. de; KRUG, H.N. Saberes docentes e atuação profissional do professor de Educação Física no ensino regular com alunos com necessidades educacionais

especiais incluídos. *Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes*, Buenos Aires, a.15, n.148, p.1-6, septiembre, 2010. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com>> Acesso em: 16 de julho de 2012.

CUNHA, M.I. *O bom professor e sua prática*. 20. ed. Campinas: Papirus, 2008.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Procedimentos-Padrões das Nações Unidas para a Equalização de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiências, A/RES/48/96, *Resolução das Nações Unidas adotada em Assembleia Geral*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

DOS REIS SILVA, R.H.; SOUSA, S.B.; VIDAL, M.H.C. Dilemas e perspectivas da Educação Física diante do paradigma da inclusão. *Revista Pensar a Prática*, Goiânia, v.11, n.2, p.125-135, mai./ago., 2008.

EDLER CARVALHO, R. *Temas em Educação Especial*. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

FLORES, P.P.; KRUG, H.N. Formação em Educação Física: um olhar para a inclusão escolar. *Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes*, Buenos Aires, a.15, n.150, p.1-10, noviembre, 2010. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com>> Acesso em: 20 de julho de 2011.

FLORES, P.P.; LEHNHARD, G.R.; LEHNHARD, A.R. Inclusão escolar e Educação Física: refletindo sobre a participação dos alunos com deficiência física. *Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes*, Buenos Aires, a.16, n.159, p.1-6, agosto, 2011. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com>> Acesso em: 12 de março de 2012.

FRANCHIN, F.; BARRETO, S.M.G. Motivação nas aulas de Educação Física: um enfoque no ensino médio. In: Seminário de Estudos em Educação Física Escolar, I, 2006, São Carlos. *Anais*, São Carlos: CEEFE/UFSCar, 2006.

FREITAS, A.F.S.; LEUCAS, C.B. O desafio da inclusão: o professor de Educação Física e a construção do processo de ensino e aprendizagem com a participação de um aluno com deficiência. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, *Congresso Internacional de Ciências do Esporte*, XVI, III, 2009, Salvador. *Anais*, Salvador: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2009.

GIL, A.C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, A.S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v.35, n.3, p.20-29, mai./jun.,1995.

GONÇALVES, V.P. Jogos cooperativos: abordando a questão da inclusão nas aulas de Educação Física, 2001. *Trabalho de Conclusão de Curso* (Graduação em Educação Física) - Faculdade de Ciências da Saúde, Faculdade de Nutrição e Fonaudiologia, Porto Alegre, 2001.

GORGATTI, M.G. *Educação Física escolar e inclusão: uma análise a partir do desenvolvimento motor e social de adolescentes com deficiência visual e das atitudes de professores*, 2005. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

IVO, A.A.; KRUG, H.N. O Estágio Curricular Supervisionado e a formação do futuro professor de Educação Física. *Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes*, Buenos Aires, a.13, n.127, p.1-18, diciembre, 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com>> Acesso em: 16 de julho de 2011.

LEHNHARD, G.R.; PERAZZOLLO, L.U.; MANTA, S.W.; PALMA, L.E. A inclusão de alunos com deficiência em escolas públicas e em aulas de Educação Física: um diagnóstico. *Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes*, Buenos Aires, a.14, n.139, p.1-9, diciembre, 2009. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com>> Acesso em: 18 de junho de 2011.

MARCELO GARCÍA, C. Tradução de Isabel Narciso. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.1999.

MARCELO GARCÍA, C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

MARQUES, M.N.; ILHA, F.R. da S.; KRUG, H.N. O acadêmico de Educação Física do CEFD/UFMS em situação de estágio: aprendizagem, desenvolvimento e contribuições deixadas aos escolares. *Boletim Brasileiro de Educação Física*, Brasília, n.74, p.1-



11, mai./jun., 2009. Disponível em: <<http://boletimef.org/>> Acesso em: 20 de julho de 2011.

MANTOAN, M.T.E. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

NEBRERA, J.J.R. Alumnado con discapacidad motora, respuesta educativa. *Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes*, Buenos Aires, a.13, n. 128, p.1-7, enero, 2009. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com>> Acesso em: 15 de junho de 2012.

NEGRINI, A. Instrumentos de coletas de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. (Org.). *A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Universidade UFRGS, 1999.

NÓVOA, A. S. O regresso dos professores. Conferência: *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da Vida*. Lisboa, Parque das Nações – Pavilhão Atlântico – Sala Nónio, 27 e 28 de Setembro de 2007.

PALMA, L.E.; LEHNHARD, G.R. Aulas de Educação Física e inclusão: um estudo de caso com a deficiência física. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v.25, n.42, p.115-126, jan./abr., 2012.

PALMA, L.E.; MANTA, S.W. Alunos com deficiência física: a compreensão dos professores de Educação Física sobre a acessibilidade nos espaços de prática para as aulas. *Revista Educação*, Santa Maria, v.35, n.2, p.303-314, mai./ago., 2010.

RODRIGUES, D. Educação inclusiva: mais qualidade à diversidade. In: RODRIGUES, D.; KREBS, R.J.; FREITAS, S.N. (Orgs.). *Educação inclusiva e necessidades educativas especiais*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005.

SASSAKI, R.K. Inclusão: o paradigma do século 21. *Inclusão – Revista da Educação Especial*, out., 2005.

SEABRA JÚNIOR, L. *Inclusão, necessidades especiais e Educação Física: considerações sobre a ação pedagógica no ambiente escolar*, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SENA, D.S.F da. *A Psicomotricidade na vida da criança portadora de deficiência visual: numa abordagem inclusiva*, 2005. Monografia (Especialização em Psicomotricidade) – Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2005.

SILVA, S.M.A. da; KRUG, H.N. Inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais na Educação Física Escolar: um estudo de caso. In: Jornada Acadêmica Integrada da UFSM, XIV, 1999, Santa Maria. *Anais*, Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 1999. p.1198.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, D.; TEIXEIRA, R.T.S. Projetos de extensão: contribuições na formação inicial. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte; Congresso Internacional de Ciências do Esporte, XVI, III, 2009, Salvador. *Anais*, Salvador: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2009.

TEIXEIRA, O.P.B. Didática e Prática de Ensino na licenciatura: que conteúdo. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, VII, 1994, Goiânia. *Anais*, Goiânia: Universidade Federal de Goiás/Universidade Católica de Goiás, 1994. p.35.

TEODORO, C.M. *Esporte adaptado de alto rendimento praticado por pessoas com deficiência: relatos de atletas paraolímpicos*, 2006. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2006.

TRIVIÑOS, A.N.S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais – pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

---

*Sobre os autores*

*Patric Paludett Flores* (Universidade Federal de Santa Maria - UFSM), é Licenciado em Educação Física (UFSM), tem Especialização em Educação Física Escolar (UFSM). É Mestrando em Educação (UFSM) e integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física - GEPEF (UFSM)

*Hugo Norberto Krug* (Universidade Federal de Santa Maria-UFSM), Doutor em Educação (UNICAMP/UFSM) e Doutor em Ciência do Movimento Humano (UFSM), é professor do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (Mestrado) da UFSM.

Recebido em: 03/09/ 2012

Aprovado: 12/12/ 2013