



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Carolina Lessa Cataldi

**OS CAMINHOS PERCORRIDOS PELA EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA: UMA
REFLEXÃO A PARTIR DO PERFIL E PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DOS
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Juiz de Fora

2013

Carolina Lessa Cataldi

**OS CAMINHOS PERCORRIDOS PELA EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA: UMA
REFLEXÃO A PARTIR DO PERFIL E PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DOS
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**Dissertação de Mestrado submetida ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação Física da Universidade Federal
de Juiz de Fora (UFJF), em parceria com a
Universidade Federal de Viçosa (UFV),
como parte dos requisitos necessários à
obtenção do título de Mestre em
Educação Física.**

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Eliana Lúcia Ferreira

Juiz de Fora

2013

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Cataldi, Carolina Lessa.

OS CAMINHOS PERCORRIDOS PELA EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA :
UMA REFLEXÃO A PARTIR DO PERFIL E PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DOS
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA / Carolina Lessa Cataldi. --
2013.

165 p. : il.

Orientadora: Eliana Lúcia Ferreira

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de
Juiz de Fora, Universidade Federal de Viçosa, Faculdade de
Educação Física. Programa de Pós-Graduação em Educação Física, 2013.

1. Educação Física Inclusiva. 2. Práticas pedagógicas. 3.
Deficiência. I. Ferreira, Eliana Lúcia, orient. II. Título.

Carolina Lessa Cataldi

**OS CAMINHOS PERCORRIDOS PELA EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA: UMA
REFLEXÃO A PARTIR DO PERFIL E PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DOS
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

ORIENTADOR (A): Eliana Lúcia Ferreira

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em parceria com a Universidade Federal de Viçosa (UFV), como parte dos requisitos necessários a obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Aprovada em ____/____/____

Prof^a. Dr^a. Apolônio Abadio do Carmo
Universidade Federal de Uberlândia

Prof^a. Dr^a. Ludmila Mourão
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof^a. Dr^a. Eliana Lúcia Ferreira
Universidade Federal de Juiz de Fora

Àqueles que nem sempre consigo dizer o quanto os amo. Pai, Mãe, Tati, Digo e Bart... Por me acompanharem nesta caminhada e me escutarem nos momentos de euforia, na maioria das vezes sem entender nada. Por suportarem o mal humor, mesmo sem ter nada com isso e por serem responsáveis por parte do que sou. Obrigada!

AGRADECIMENTOS

Enfim os agradecimentos...

É engraçado pensar que, me peguei algumas vezes pensando quantas pessoas eu deveria agradecer por ter chegado a este momento de uma forma tão feliz e realizada. Me emocionei só de pensar no texto e na hora da apresentação final. Refleti, sobre o quanto este processo fez buscar em minha essência a Carol que sempre existiu, mas que estava adormecida.

Neste momento, o agradecimento vai além das pessoas que tornaram este trabalho possível. Ele alcança até aquelas que nem mesmo entendem o que é mestrado, qualificação, defesa ou dissertação, mas que por se importarem comigo não deixaram de perguntar: E aí, terminou? Está fluindo? Precisa de alguma coisa?

Há aqueles que gostaria de agradecer, por tornar o meu dia mais divertido, mais leve, mais especial. Cada um tem sua participação como se, cada linha deste trabalho tivesse sido escrita por estas pessoas.

Torna-se importante lembrar que algumas destas pessoas eu gostaria de agradecer dupla ou até triplamente, pois são importantes para mim não só como orientadores, professores ou educadores, mas como amigos, pessoas que fazem a minha vida ter sentido e que a cada passo escorregadio ou momento de desânimo foram meu apoio, minha animação.

Meu colegas de trabalho e amigos, Otávio (Tataw), Flávia (A linda), Livia (E aí amiga?), Daniel (Oi...Fala...), Maria Elisa (E aí Flor?), Tati (Thank you), Flávia Alves, Felipe e Ramon (bolsistas show), André, Léo, Marina, Amanda, Priscila. Obrigada pela compreensão quando precisei me ausentar, desculpe por qualquer falha durante todo este período. Nossa convivência sempre me traz aprendizados.

Aos amigos distantes fisicamente, mas presentes no pensamento e que de alguma forma sofreram com minha ausência: Cláudia, Emerson, Fê (Montes Claros). Quanta saudade!

Aos meu alunos e amigos! Alunos como vocês não existem! Com vocês pude contar a todo momento: Maíra, Renata, Dani, Raquel, Mário, Cláudia, Flávia, Patrícia, Teresa, Roberta e Cris. Podem comemorar, o "Team Carol Cataldi", vai decolar! "Vamo que vamo"!

À minha orientadora, amiga, exemplo de determinação e de pessoa. Eliana obrigada por me aguentar nas crises, na euforia, nas falhas. Obrigada por ter surgido em minha vida ainda na graduação, por ter sempre acreditado em mim, por ter me “puxado a orelha” quando necessário, por me dar ânimo a cada conversa. Estarei sempre por perto!

Ao Apolônio, professor, mestre, amigo que com seus ensinamentos sempre provoca profundas reflexões e as vezes nos faz achar meio loucos e perdidos, mas que nos ajuda a reencontrar o caminho e retomar a “aventura”. Obrigada por contribuir tanto!

Ao meu amor, Evandyr (Bart), por este amor incondicional, por cuidar de mim e aguentar mais do que ninguém as mudanças bruscas da felicidade total ao desânimo profundo. Existem poucos como você, tenho certeza disso. Obrigada por respeitar o meu tempo, por suportar minha ausência e o adiamento de sonhos que no momento não eram possíveis.

A minha Mãe, pelo amor e carinho, por sempre me incentivar, por me defender, por me querer por perto, mas compreender que nem sempre era possível. Te amo mãe!

Ao meu Pai, por no momento do aperto sempre me orientar e me ajudar a enxergar outras possibilidades. Te amo pai!

Mãe, Pai, vocês são os principais responsáveis pelo que sou, por isso esta conquista é de vocês também!

Tati (xatiana), minha irmã, amiga, carinhosa, sempre preocupada daquele jeitinho dela, quieta, mas sempre esperta. Você percebe as coisas de maneira diferente e sempre tem uma forma especial de dizer isso. Te amo irmã!

Digo, meu irmão, a quem eu desejo que aquilo que eu não consegui fazer, que você faça, aquilo que eu não concretizei, que você concretize, aquilo que eu não puder ser, que você o seja. Te amo irmão, saudades, volta logo!

O que seria da vida e deste trabalho, se agora, não tivesse que colocar o pé no freio, enxugar as lágrimas e lembrar que é só o começo e que é preciso continuar?

"Não faças do amanhã o sinônimo de nunca,
nem o ontem te seja o mesmo que nunca mais.
Teus passos ficaram.
Olhes para trás ... mas vá em frente
pois há muitos que precisam
que chegues para poderem seguir-te."
(Charles Chaplin)

RESUMO

A presente dissertação é fruto do trabalho de mestrado intitulado - Os caminhos percorridos pela Educação Física Inclusiva: Uma reflexão a partir do perfil e propostas pedagógicas dos professores de Educação Física. Esse trabalho foi organizado em capítulos que assumem o formato de artigos, o que permite discorreremos acerca das temáticas a seguir apresentadas. No primeiro capítulo - intitulado Implantação e implementação da Educação Física Inclusiva, identifica-se os principais apontamentos históricos da Política de Educação Inclusiva brasileira e faz-se uma proposta de implementação da Educação Física escolar inclusiva. O segundo capítulo - Perfil dos alunos/professores do curso de formação continuada em atividade física para pessoas com deficiência, diagnostica o perfil de professores de diversas regiões do Brasil responsáveis por diferentes componentes curriculares da educação básica, secundária e/ou superior, oportunizados a participar do curso de formação continuada “Aperfeiçoamento em atividade física para pessoas com deficiência”, na modalidade a distância, oferecido até o momento em cinco versões pela Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI/MEC, em parceria com a Faculdade de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Juiz de Fora (FAEFID-UFJF), com foco na Educação Inclusiva, mais especificamente na Educação Física Inclusiva. O terceiro capítulo - A inclusão de pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física escolar: Análise das práticas pedagógicas, aprofunda as discussões anteriores ao mapear e categorizar as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física que estão expostos às complexas mudanças geradas pelo processo de inclusão, sendo possível identificar características desta prática e o entendimento que os principais agentes da inclusão escolar têm sobre o que seria uma Educação Física inclusiva. O quarto capítulo - Educação Física Inclusiva: Um panorama das publicações científicas entre 2000 e 2012, apresenta um mapeamento e uma avaliação/categorização da produção do conhecimento em 26 periódicos indexados no Qualis, publicados no período de 2000 a 2012, e que abordam com frequência as temáticas relacionadas à Educação, Educação Física, Deficiência e Inclusão, analisando o cruzamento das mesmas e objetivando estabelecer um panorama das publicações sobre Educação Física Inclusiva. Este encerra nossa empreitada, lançando algumas reflexões acerca da configuração encontrada.

Palavras-chave: Educação Física inclusiva; deficiência; práticas pedagógicas;

ABSTRACT

This study is a master thesis titled - The paths taken by the Inclusive Physical Education: a thinking from the teaching proposals and profile of Physical Education teachers. This study was organized in chapters that have been taken the form of articles which allows the discussion of the topics listed below. In the first chapter, entitled - Deployment and Implementation of Inclusive Physical Education, identifies the main historical registers of the Inclusive Education Policies in Brazil and suggests a bid to implement an Inclusive Physical Education at schools. The second chapter - Profile of students/ teachers training course in continuous physical activity for people with disabilities, presents the teacher's profile, from several Brazilian regions, responsible for different elements of the basic, and secondary or higher education curriculum, engaged in the "Physical activity for people with disabilities" post graduation distance course, offered, until this moment, in five versions by the Department of Continuing Education Literacy, Diversity and Inclusion - SECADI / MEC in partnership with the Faculty of Physical Education and Sports, Federal University of Juiz de Fora (FAEFID-UFJF), focusing on Inclusive Education, specifically in Inclusive Physical Education. The third chapter - The inclusion of people with disabilities in physical education classes: Analysis of teaching practices, deepens the previous discussions mapping and categorizing the pedagogical practices of Physical Education teachers who are exposed to complex changes generated by the inclusion process; and it is possible to identify characteristics of the practice and understanding that the major agents of educational inclusion have about what would be an inclusive physical education. The fourth chapter - Inclusive Physical Education: An overview of scientific publications between 2000 and 2012, carried out a mapping and assessment / categorization of knowledge production in 26 journals indexed by Qualis, published from 2000 to 2012, that often approach the issues related to Education, Physical Education, Disability and Inclusion. This chapter also analyze the intersection of these and aim to establish an overview of the publications on Inclusive Physical Education. This chapter concludes our enterprise, throwing some thoughts on our findings.

Keywords: Inclusive Physical Education; Disabilities; Teaching Practices.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	A POLÍTICA DE ATENDIMENTO À PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL.....	16
1.2	A EDUCAÇÃO INCLUSIVA, A ESCOLA, A EDUCAÇÃO FÍSICA E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA.....	21
1.3	A EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROCESSO DE INCLUSÃO.....	24
1.4	A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA	27
2	IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA	32
2.1	MATERIAL E MÉTODO.....	33
2.1.1	O ALUNO COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: APONTAMENTOS HISTÓRICOS	36
2.1.2	OS PLANOS NACIONAIS	39
2.2	PROPOSTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA	42
3	PERFIL DOS ALUNOS/PROFESSORES DO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM ATIVIDADE FÍSICA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	46
3.1	INCLUSÃO ESCOLAR E A PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA	49
3.2	REVOLUÇÃO DIGITAL	51
3.3	METODOLOGIA	53
3.4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	55
3.4.1	ANÁLISE DA 1ª VERSÃO DO CURSO	58
3.4.2	ANÁLISE DA 2ª VERSÃO DO CURSO	67
3.4.3	ANÁLISE DA 3ª VERSÃO DO CURSO	76
3.4.4	ANÁLISE DA 4ª VERSÃO DO CURSO	84
3.4.5	ANÁLISE DA 5ª VERSÃO DO CURSO	97

4	A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	112
4.1	METODOLOGIA	116
4.2	RESULTADOS E DISCUSSÃO	119
4.2.1	DIAGNÓSTICO DO PERFIL DOS PROFISSIONAIS	119
4.2.2	A CATEGORIZAÇÃO DAS ATIVIDADES.....	125
4.2.3	A ANÁLISE DAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS	129
5	EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA: UM PANORAMA DAS PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS ENTRE 2000 E 2012	136
5.1	MÉTODOS.....	138
5.2	RESULTADOS E DISCUSSÃO	142
5.3	A CARACTERIZAÇÃO DAS PUBLICAÇÕES SOBRE O TEMA EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA	148
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	154
	REFERÊNCIAS	157
	ANEXOS	164

1 INTRODUÇÃO

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação (BRASIL, 2008). Este preconiza que a inclusão efetiva da criança no ensino regular deve promover o desenvolvimento e participação ativa dela na escola e na sociedade, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades educacionais (ALVES; DUARTE, 2011).

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (CARMO, 2010).

Muitas ações políticas e educacionais de inclusão têm sido implantadas nestas últimas décadas. E como consequência deste processo, em abril de 2008, a plenária final da Conferência Nacional da Educação Básica aprovou a construção de um sistema de educação inclusivo, proposto e defendido como política pública do Ministério da Educação, rejeitando a proposta de continuidade da oferta de escolas e classes especiais para substituir a escolarização de pessoas com necessidades especiais (BRASIL, 2008).

Concretizando a política educacional foi implementado o Decreto nº 6.571, DE 17 de setembro de 2008, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular (BRASIL, 2008)

Diante destas ações, os resultados do Censo Escolar da Educação Básica de 2011 apontam um crescimento de 7% no número de matrículas na Educação Especial na escola regular, alcançando 752.305 matrículas. Em 2009 havia 702.718

matrículas, e, em 2010, 702.603. Quanto ao número de alunos incluídos em classes comuns do ensino regular e em EJA, o aumento foi de 15,3%. Nas classes especiais e nas escolas exclusivas houve diminuição de 11,02% no número de alunos, evidenciando o êxito da política de inclusão na educação básica brasileira.

Figura 1: Tabela MEC/Inep/DEED – Número de matrículas na Educação Especial por rede (Brasil – 2007-2011)

Rede	Ano	Matrículas de Educação Especial		
		Total	Classes Especiais e Escolas Exclusivas	Classes Comuns (Alunos Induídos)
Privada	2007	244.325	224.112	20.213
	2008	228.612	205.475	23.137
	2009	184.791	163.556	21.235
	2010	169.983	142.887	27.096
	2011	163.409	130.798	32.611
	$\Delta\%$ 2010/2011		-8,0	-12,6
Pública	2007	410.281	124.358	285.923
	2008	467.087	114.449	352.638
	2009	454.927	89.131	365.796
	2010	532.620	75.384	457.236
	2011	588.896	63.084	525.812
	$\Delta\%$ 2010/2011		17,1	-15,4

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Nota: Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).

Esse crescimento é reflexo das políticas implementadas pelo Ministério da Educação, que inclui programas de implantação de salas de recursos multifuncionais, de adequação de prédios escolares para a acessibilidade, de formação continuada de professores da educação especial e do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC) na escola, além do programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. O propósito do programa é estimular a formação de gestores e educadores para a criação de sistemas educacionais inclusivos.

Para atuar na educação inclusiva, o professor deve ter como base sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no

atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008).

Com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos, foi criada em 2008, pela Secretaria de Educação Especial – SEESP/MEC, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. Este programa é constituído por 16 instituições de ensino superior públicas, federais e estaduais que oferecem cursos de capacitação em educação especial a distância, com o propósito de atender à demanda nacional de professores da rede municipal e estadual de ensino básico. Destas instituições, apenas uma delas oferece o curso de capacitação para a área da Educação Física. Segundo Ferreira e outros (2009), mais de 2000 professores das mais diversas regiões do Brasil já finalizaram o curso de capacitação de Esportes e atividades físicas inclusivas para as pessoas com deficiência.

O cenário brasileiro atual das políticas públicas de inclusão aponta para uma nova perspectiva da educação inclusiva. Tem-se presente nas escolas brasileiras uma demanda crescente de profissionais capazes de transformar a prática escolar. Contribuindo com este diagnóstico, a Educação Física aparece em muitos estudos como fator de grande potencial para inclusão, porém pouco implementada para responder ao desafio da Educação Física inclusiva (RODRIGUES, 2003).

Neste início do século XXI, é possível identificar um confronto entre os objetivos da inclusão escolar e da Educação Física e a função social atribuída à escola (CARMO, 2010). Na mesma perspectiva de confronto, a falta de respostas claras e objetivas acerca do processo de inclusão escolar brasileiro gera práticas, algumas vezes, equivocadas. Carmo (2010) acrescenta, ainda, que hoje não existe uma significativa preocupação com estudos que relacionem Educação Física e inclusão, tendo em vista que, historicamente, foca-se ainda na adaptação de esportes, que por suas características práticas, remetem à segregação, indo de encontro às idéias inclusivistas. A Educação Física não pode ficar indiferente diante da educação inclusiva, já que é parte do currículo oferecido pela escola. Somando-se a isso, a formação do professor de Educação Física é apontada como importante fator a ser revisto e reformulado.

Tais questões reforçam a necessidade de se estudar os conceitos e aplicações da inclusão na realidade destes professores, oportunizados a participar de um curso de formação continuada, com o foco na Educação Física inclusiva.

1.1 A POLÍTICA DE ATENDIMENTO À PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL

No Brasil, no início da colonização prevaleceu a ideia da eliminação da pessoa com deficiência congênita, por isso era muito raro encontrar entre os indígenas qualquer tipo de deficiência.

O atendimento às pessoas com deficiência teve início no nosso país a partir da criação de alguns institutos, como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854), Instituto dos Surdos Mudos (1857), Asilo dos Inválidos da Pátria (1887), para ex-combatentes mutilados na guerra (BRASIL, 2008). Desta forma, mesmo que precariamente, pois a medicina brasileira não era capaz, ainda, de atender às necessidades desta população, essas pessoas presenciaram as primeiras iniciativas de reabilitação física.

Já no século XX, foram fundados o Instituto Pestalozzi (1926) e a APAE (1954), ambos com seu atendimento voltado principalmente para pessoas com deficiência mental.

Ainda na década de 1930, o Brasil era influenciado pelas correntes militar e higienista, visando à eugenia da raça através de ações altamente discriminatórias. Entre elas, pode-se citar a Portaria Ministerial de nº 13, de 1º de fevereiro de 1938, combinada com o Decreto nº 21.241/38, que proibia a matrícula em estabelecimento de ensino secundário de alunos cujo estado o impedia permanentemente de frequentar as aulas de Educação Física (BRASIL, 2008).

No período de 1961 a 1971, algumas iniciativas podem ser destacadas no tratamento das pessoas com deficiência. Porém, a ideia partia da possibilidade ou não daqueles alunos com deficiência conseguirem se enquadrar no sistema educacional. Não existia qualquer preocupação do sistema educacional de se adequar ao aluno. Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 4.024/61 e sua alteração, pela Lei nº 5.692/71, apontam os direitos das pessoas com ausência, mas não estabelecem modificações no sistema educacional para que este atenda a todos, o que acaba por não contribuir com a inclusão do aluno com deficiência em classes regulares, e sim por reforçar a segregação e o encaminhamento destes alunos para classes e escolas especiais (BRASIL, 2008).

Em 1973 é criado o CENESP - Centro Nacional de Educação Especial - responsável pela gerência da Educação Especial no Brasil. A criação desse centro representou pequenas iniciativas isoladas do Estado e campanhas assistenciais. Tal

quadro não propiciou a efetivação de uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a ideia de políticas especiais diferenciadas para a pessoa com deficiência dissociadas daquelas voltadas para pessoas sem deficiência matriculadas na rede regular de ensino (BRASIL, 2008).

A Constituição Federal de 1988 coloca como alguns de seus objetivos o bem de todos, a educação como direito de todos, a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” e o direito ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. Para reforçar os preceitos de uma educação inclusiva, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA - de 1990, determina que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. A década de 1990 apresenta importantes tentativas de dar força ao movimento pela inclusão, mas também dificuldades na efetivação das ações. Foi nesta década que a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passaram a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva. Como um dos resultados destes movimentos, em 1994 é publicada a Política Nacional de Educação Especial, baseada em princípios integralistas. Esta política prevê o acesso ao ensino regular daqueles que possuem condições de acompanhar o currículo pré-estabelecido, ou seja, não prevê reformulações das práticas educacionais para acolher e desenvolver o aluno com deficiência, o que reforça a ideia da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial. Portanto, apesar da ideia da integração ceder espaço para a inclusão e esta prever a garantia de que todos os alunos estejam juntos, no mesmo contexto escolar, participando das mesmas atividades, os conflitos nas relações humanas e a adequação curricular, física-estrutural e de formação de professores não favorecem de imediato essas transformações (BRASIL, 2008).

Novas tentativas de implantação de políticas inclusivas podem ser apontadas no ano de 1996, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que por meio do seu capítulo V, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades, preocupando-se principalmente com aspectos de aprendizagem, mas deixa a desejar em relação à interação social do aluno com deficiência na escola (ALVES; DUARTE, 2011). Destaca-se que, neste momento, é garantido ao aluno,

professores capacitados para atendimento das necessidades especiais, mas não se define como este processo deve ocorrer.

Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89 descreve a educação especial como uma “modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular” (BRASIL, 1999). A partir do século XXI, o movimento pela Inclusão ganha força mundial e as ações tornam-se cada vez mais específicas (SOUSA, 2002). Desta forma, em 2001, pode-se destacar a determinação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, que assegura o direito de matrícula de todos os alunos na escola regular e que esta tem o dever de se organizar para atender aqueles alunos com necessidades educacionais especiais, assegurando-se a qualidade da educação para todos (BRASIL, 2001a). De acordo com Brasil (2008), apesar de essas diretrizes ampliarem o caráter da educação especial, elas não garantem a inclusão dos alunos com deficiência, a partir do momento em que coloca como possibilidade a substituição do ensino regular pelo atendimento educacional especializado.

Dando continuidade às tentativas de implantação de uma educação inclusiva, o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001 - destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (BRASIL, 2001b); a Convenção da Guatemala (1999), através do Decreto nº 3.956/2001, define como discriminação da pessoa com deficiência qualquer situação de diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e suas liberdades fundamentais. Tal colocação exige uma reinterpretação da educação especial e repercute em ações como a Resolução CNE/CP nº 1/2002, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, exigindo das instituições de ensino superior formação docente voltada para as necessidades dos alunos com qualquer dificuldade de aprendizagem. Assim, a Língua Brasileira de Sinais é acrescentada como disciplina do currículo de professores e fonoaudiólogos e considerada meio legal de comunicação e expressão pela Lei nº 10.436/02, e o Braille, através da Portaria nº 2.678/02 do MEC, tem normas e diretrizes estabelecidas para todas as modalidades de ensino em todo o território nacional.

No ano de 2003, os esforços para colocar o aluno com deficiência dentro da escola regular parecem tornar-se mais específicos. O MEC implementa o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com o objetivo de promover as transformações necessárias nos sistemas de ensino para que estes adéquem-se à proposta inclusiva, e isso inclui a formação de gestores e educadores responsáveis pelo acesso de todos à escolarização, o atendimento especializado e a acessibilidade.

Em 2004, o Ministério Público Federal publica o documento “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão. A acessibilidade urbana é promovida através da regulamentação das Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00 e através do Decreto nº 5.296/04, ao estabelecer normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

O ano de 2005 é marcado pela regulamentação da Lei nº 10.436/2002 através do Decreto nº 5.626/05, objetivando a inclusão de alunos surdos pela inclusão da Libras como disciplina curricular, certificação do professor intérprete e pelo ensino da Língua Portuguesa como segunda língua.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, assegura um sistema de educação inclusiva que garanta que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional regular de ensino, assim como as crianças não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório. E ainda, que o acesso ao ensino fundamental inclusivo seja de qualidade, gratuito e em igualdade de condições.

Mais ações podem ser descritas durante os anos de 2006 e 2007, como a inclusão no currículo da educação básica de temáticas relacionadas às pessoas com deficiência, visando principalmente, ao acesso e a permanência na educação superior, determinadas pelo Plano Nacional de Educação dos Direitos Humanos, lançados pela Secretaria dos Direitos Humanos, Ministérios da Educação e da Justiça e a UNESCO.

O documento do MEC, “Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas”, reafirma a visão que busca superar a oposição entre educação regular e educação especial criticando a forma como a educação especial se estruturou até aquele momento em relação à educação geral. Dando

continuidade às ações de superação desta oposição, ainda em 2007 é publicado o Decreto nº 6.094/2007, que “estabelece nas diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.”

Em 2008, reforçando esta ideia, o MEC, através da então Secretaria de Educação Especial (SEESP), apresentou a “Política Nacional de Educação especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, que tem o objetivo de promover uma educação de qualidade para todos. Este documento reconhece as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino e incita a revisão das práticas discriminatórias e a criação de alternativas para superá-las, trazendo subsídios para esta reflexão.

Em 2009, o CENSO Escolar MEC\INEP apontou que o Brasil tinha 1.572.000 (um milhão, quinhentos e setenta e dois mil) professores no ensino básico e que apenas 66.529 (sessenta e seis mil, quinhentos e vinte e nove) possuíam formação na área da Educação Especial. Diante deste quadro, foi implantada a Rede de Formação Continuada de Professores, com o objetivo de capacitar professores da rede municipal e estadual de todas as Secretarias de Educação do país. Esta rede se deu a partir de uma convocatória por edital, (diário oficial de 2009) pelo qual foram contempladas 16 (dezesesseis) Universidades públicas do país.

A proposta da constituição da Rede de Formação foi de implementar o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, compondo as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação efetivados em cooperação com os sistemas de ensino, que visam a ampliar a formação docente para a organização das escolas, em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. O programa oferece até os dias atuais, cursos tanto em nível de aperfeiçoamento – 180h - como em nível de especialização – 360h. Cada universidade atende, com cursos de capacitação a distância, cerca de 2000 (dois mil) professores\ano.

No ano de 2012 a Secretaria de Educação Especial - SEESP/MEC amplia seus objetivos e as políticas públicas, transformando-se na atual Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), mantendo e ampliando o programa acima citado.

1.2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA, A ESCOLA, A EDUCAÇÃO FÍSICA E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA

No século XX, mais especificamente nos anos 1970, ocorre a ampliação da escolarização básica e conseqüentemente aparecem cada vez mais casos de crianças que não acompanham o ritmo imposto pela maioria, fugindo ao padrão de desenvolvimento e aprendizagem. Diante disso, surge a Educação Especial que, assim como a Educação Física Adaptada, busca suprir aquilo que a educação regular não dá conta. Neste período a Educação Especial era destinada àqueles alunos que possuíam quociente intelectual (QI) abaixo da média, possuindo programas próprios, técnicas e especialistas, diferenciando-se do sistema educativo geral, caracterizando-se como segregadora e assistencialista. Logo ideias contrárias a este sistema surgiram, apoiando-se em conceitos como os de normalização e integração (SILVA; ARAÚJO; SEABRA JÚNIOR, 2008).

A escola, historicamente, se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutores da ordem social. A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração, que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar (RODRIGUES, 2003).

A partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, decorre uma identificação dos mecanismos e processos de hierarquização que operam na regulação e produção das desigualdades. Essa problematização explicita os processos normativos de distinção dos alunos em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e linguísticas, entre outras, estruturantes do modelo tradicional de educação escolar.

No âmbito da atividade física, é no final dos anos de 1950 que o Brasil, influenciado por ações vindas da Inglaterra e dos Estados Unidos, começa a apresentar considerável preocupação com as pessoas com deficiência. Isto é demonstrado pela criação do Clube do Otimismo (1958) no Rio de Janeiro e do

Clube dos Paraplégicos (1959) em São Paulo. Até então, a história da Educação Física foi influenciada por métodos ginásticos e militares que tinham o objetivo de tornar o corpo forte, saudável, equilibrado, harmonioso, esteticamente apresentável e dentro dos padrões estabelecidos. Por isso o enfoque das atividades físicas para pessoas com deficiência neste período inicial teve, basicamente, caráter médico e de reabilitação. No contexto escolar, ainda na década de 1950, surgiu o termo Educação Física Adaptada, criada especificamente para trabalhar com os corpos que se encontravam fora dos padrões daquele período (SILVA; ARAÚJO; SEABRA JÚNIOR, 2008).

O século XX é marcado por diversas iniciativas, tanto discriminatórias quanto a favor da pessoas com deficiência. Em meio a tanta instabilidade no campo da Educação Física, pode-se destacar a Carta Internacional de Educação Física e Desportos, aprovada pela Conferência da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), em 21 de novembro de 1978, que trouxe sugestões para o atendimento da pessoa com deficiência. Seus artigos priorizam e garantem o oferecimento de oportunidades corporais como forma de desenvolver e preservar seus aspectos físicos, intelectuais e morais, tanto no sistema educativo como fora dele, como forma de manutenção da prática da atividade física e desportos mesmo ao final da vida escolar. Além disso, reforça o papel formador da Educação Física, destacando valores humanos de solidariedade, fraternidade, respeito integridade e dignidade, fatores esses essenciais para a construção da personalidade e domínio de si. Quanto aos programas de Educação Física, seus artigos enfatizam a adequação às necessidades e características socioeconômicas, institucionais, culturais e climáticas de cada país. E procuram garantir o desenvolvimento integral e harmonioso do ser humano, tenha ou não alguma deficiência.

Logo em seguida a este período, em 1980, a Educação Física passa por momentos de construção da sua identidade, o que provavelmente representa maiores dificuldades em relação à efervescência da Educação Especial e suas formas de apresentação.

Após a Conferência da UNESCO, surgem intensas discussões a respeito da formação do professor de Educação Física, que passa a necessitar de subsídios para atuar junto a populações diversificadas, física, social e intelectualmente. Neste contexto, pode-se dizer que surge a Educação Física Adaptada (EFA), cujo objetivo

de estudo é a atividade física para pessoas com deficiência, visando à adaptação da metodologia de ensino para o atendimento de cada indivíduo, respeitando suas diferenças. (SILVA; ARAÚJO; SEABRA JÚNIOR, 2008).

Através da Resolução nº 03/87 do Conselho Federal de Educação, acrescenta-se oficialmente a Educação Física Adaptada ao currículo dos cursos de graduação em Educação Física, objetivando fornecer subsídios para a atuação do professor de Educação Física junto às pessoas com deficiência e outras necessidades especiais. (CIDADE; FREITAS, 2002)

Tomando como base o conceito apresentado acima, entende-se que o surgimento da chamada Educação Física Adaptada tem inquestionável importância na difusão, acesso e desenvolvimento da atividade física e esporte para pessoas com deficiência e também como fator de impulsão para a atividade física inclusiva. Para realizar um trabalho com pessoas com deficiência é necessário, antes de tudo, conhecer suas necessidades, garantindo a qualidade de ensino e a Educação Física Adaptada tem como um de seus objetivos garantir isso. Porém, cabe ressaltar que, atualmente, isso não tem se mostrado suficiente quando fala-se de inclusão de todos, isso porque ao instaurar-se o discurso da inclusão, a Educação Física Adaptada tenta se adequar aos princípios desta nova linha de atuação, mas os princípios de uma e de outra são, no mínimo, contraditórios, pois a inclusão fundamenta-se na desigualdade e na diferença enquanto a Educação Física Adaptada baseia-se em práticas segregadoras, porque preconiza a prática de atividade física apenas entre as pessoas com deficiência e ao mesmo tempo defende políticas inclusivas.

Justifica-se conhecer a prática dos professores a partir da hipótese de que estes, apesar de defenderem as políticas inclusivistas, atuam de maneira segregadora, o que, de acordo com Carmo (2002), na grande maioria das vezes é devido ao fato não só da contradição entre os princípios, mas da dificuldade ou desinteresse em se estabelecer uma concepção de homem em seus discursos e práticas:

Falam e lutam por um homem e uma sociedade onde todos sejam iguais, tenham as mesmas condições, os mesmos direitos e deveres. Porém, trabalham com um homem concreto, diferente, discriminado, desigual, e utilizam como instrumental os conhecimentos gerados historicamente para atender as características e valores deste primeiro tipo de homem (CARMO, 2002).

Este diagnóstico demonstra que, hoje, o caminho da adaptação pura e simples não está solucionando os problemas práticos mais recentes, pois esta prática corrobora com o pensamento dominante e hegemônico que é o da “pseudo-igualdade universal entre os homens” (CARMO, 2002). Além disso, enfatiza a preocupação apenas com pesquisas voltadas para a adaptação dos esportes tradicionais, favorecendo cada vez mais a exclusão dos inaptos e dos diferentes do padrão, já que o objetivo destas práticas é aproximar-se das pessoas sem deficiência. Diante deste tipo de prática de atividade física, os mais aptos, os melhores e aqueles mais próximos do padrão físico estabelecido pela sociedade continuam, mesmo dentro da escola inclusiva, sendo privilegiados, o que gera certo afastamento dos objetivos reais da Educação Física Escolar em um contexto inclusivo, e uma dificuldade de envolvimento das pessoas com deficiência e menos aptas neste contexto e, posteriormente, em sua vida fora da escola. (CARMO, 2002; FALKENBACK; LOPES, 2010).

Dificuldades como as apontadas anteriormente podem estar influenciando a prática dos professores de Educação Física na escola, o que provavelmente está resultando em práticas equivocadas. Para demonstrar ainda mais a relevância deste estudo, temos o fato deste panorama estar sendo repetido a mais da uma década, como mostram os estudos, pois ainda hoje é possível evidenciar os mesmos discursos, as mesmas dúvidas e dificuldades de se instaurar uma prática realmente inclusiva (RODRIGUES, 2003, 2006, 2008a, 2008b; COSTA; SOUSA, 2004; FALKENBACH et al. 2007; RODRIGUES; LIMA RODRIGUES, 2011; AGUIAR; DUARTE, 2005)

1.3 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROCESSO DE INCLUSÃO

Na perspectiva de uma Educação Inclusiva, a Educação Física, enquanto disciplina curricular escolar, que responde pelas tarefas da escola em geral, e por isso não está isenta da responsabilidade de formação, vem tentando se adequar às exigências desta nova realidade (RODRIGUES, 2003).

Atualmente, com o advento da inclusão, as preocupações em relação às práticas pedagógicas ampliaram-se com o objetivo de atender aos princípios da Educação Especial Inclusiva e às necessidades de todos os alunos, com ou sem

algum tipo de deficiência ou dificuldade, que passaram a ser presença constante nas escolas regulares e em ambientes de prática de atividade física e esportes.

Diante desta evidência, é possível encontrar um grupo de professores de Educação Física com formação anterior a este período que não tiveram contato com conteúdos, discussões e problemáticas a respeito das deficiências e da prática de atividades físicas. Por outro lado, destacam-se, também, aqueles professores que, mesmo possuindo em seu currículo a disciplina de Educação Física Adaptada, não se sentem preparados para atuarem com pessoas com deficiência (FILUS; MARTINS JÚNIOR, 2004). Estas realidades estão diretamente ligadas à falta de formação, à formação inicial insuficiente e até mesmo à falta de experiências práticas e de formação continuada.

Além da necessidade de revisão e reformulação de questões relacionadas à formação dos professores, muitos estudos que cruzam a Educação Física e a Inclusão apontam para as dificuldades conceituais que acompanham a Educação Física, somada às diversas formas de se compreender e praticar a inclusão, e influenciadas pelo sistema educacional e a obrigatoriedade em se cumprir programas impostos pelas Secretarias de Educação que, em sua maioria, são compostos por avaliações, comparações e conteúdos obrigatórios. Os níveis salariais insatisfatórios e não condizentes com o papel do professor na formação pessoal de cada um dos alunos também aparece como fator desmotivante e limitante para a promoção da inclusão. Apesar de todas as dificuldades apontadas, para Rodrigues (2003), a Educação Física tem demonstrado seu grande potencial para inclusão. Porém faltam-lhe implementos para responder ao desafio da Educação Física Inclusiva.

Rodrigues (2006) acrescenta ainda que a transformação da legislação e do discurso dos professores foi muito rápida, mas que as práticas nas escolas não têm retratado complexa transformação.

Fatores como os citados por Santin (1987), apesar de bastante antigos, ainda representam a realidade atual dos paradoxos encontrados na Educação Física. Entre eles, o fato de a Educação Física ser a única disciplina na escola que, através de seus professores “mal formados”, possibilita a dispensa de sua prática, enquanto que, na maioria das vezes, a pessoa com deficiência precisaria de mais atenção e frequência às práticas de atividade física, e que a escola representaria para muitos a

única opção de acesso a elas. De acordo com Falkenbach e Lopes (2010), isso demonstra um afastamento da Educação Física da prática inclusiva.

O Plano Nacional de Educação (PNE), em seu diagnóstico, define que a qualidade do ensino só poderá acontecer se houver a valorização dos profissionais do magistério, o que só será alcançada por meio de uma política global capaz de articular a formação inicial, as condições de trabalho, o salário, a carreira e a formação continuada. O PNE conclui que a formação inicial e continuada do professor exige que o parque de universidades públicas tenha atenção especial à educação básica. Assim, a melhoria da qualidade da educação básica depende da formação de seus docentes, o que decorre diretamente das oportunidades oferecidas a eles. A melhoria na qualidade da formação dos professores com nível superior, por sua vez, está condicionada à qualidade da escolarização que lhes foi oferecida no nível básico, fechando um ciclo de dependência mútua, evidente e positiva entre os níveis educacionais.

Um ponto a se considerar é que após a compreensão de aspectos referentes ao atendimento da pessoa com deficiência ao longo do tempo, passa a ser necessário conhecer a realidade da escola regular e a atuação dos professores formadores, para então provocar mudanças na formação destes, o que envolve, entre outras ações, a alocação de disciplinas nos cursos superiores para subsidiar as intervenções em relação às pessoas com deficiência (SILVA; ARAÚJO; SEABRA JÚNIOR, 2008).

Os dados retratam um crescimento contínuo do acesso à escola inclusiva, mas as mesmas questões de uma década atrás permanecem sem repostas. Por isso, estamos diante de um problema ainda mais grave: as crianças estão tendo acesso às escolas regulares inclusivas, mas o professor continua sem saber como trabalhar na presença da diversidade e principalmente, da deficiência.

Carmo (2002), em seu artigo intitulado “Inclusão escolar e a educação física: que movimentos são estes?”, relata a tendência de profundas modificações em face das políticas de inclusão escolar desencadeadas pelo governo federal e aponta grandes dificuldades enfrentadas por dirigentes educacionais e professores, que se veem obrigados “a trabalhar no mesmo espaço e tempo, com crianças que apresentam as mais diferentes formas de habilidades, capacidades, comportamentos e histórias de vida” (CARMO, 2002), a princípio sem qualquer preparação ou formação prévia.

Então, após todo esse impacto da instalação de uma política educacional inclusiva, pode-se observar, no campo esportivo e competitivo adaptado, a mesma tendência de sucesso, mas a pergunta ainda continua a mesma: “No âmbito escolar, que, de acordo com a política inclusiva, deve abranger a heterogeneidade e a diversidade – incluindo pessoas com e sem deficiência - os dirigentes educacionais e professores têm condições de desenvolver suas atividades escolares promovendo o desenvolvimento integral do aluno e de suas capacidades?”

Para tal faz-se necessário conhecer alguns aspectos relacionados à formação do professor e suas propostas pedagógicas inclusivas.

1.4 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA

A Atividade Física é uma necessidade fundamental para a saúde física e mental, devendo ser praticada por todas as pessoas, inclusive as que possuem deficiência. Porém, estas ficam em uma posição muito difícil para desenvolver suas potencialidades, dada a falta de oportunidades a que estão sujeitas. Mostrar-lhes a possibilidade de se trabalhar com o corpo remanescente exige profissional qualificado e materiais didáticos adequados (LEHNHARD; MANTA; PALMA, 2012).

Guedes e Guedes (1997) acreditam que a qualidade de vida e a adoção de hábitos saudáveis estão diretamente ligadas à Educação Física Escolar. Isso ocorre devido ao fato de as crianças e adolescentes estarem, em sua maioria, na escola, e quando o foco são as pessoas com deficiência, estas, muitas vezes, possuem maiores dificuldades em vivenciar a atividade física por necessitarem de alguns cuidados e adaptações.

Para Rodrigues (2003), a Educação Física tem grande potencial para a construção de uma educação inclusiva por apresentar, entre outros fatores, um grau de rigidez menor em relação a seus conteúdos, ou seja, uma maior facilidade de diferenciação curricular, de acordo com as possibilidades de participação de alunos com dificuldades em responder às solicitações muito estritas. Ao ampliar esta participação, a Educação Física se mostra capaz de promover satisfação em alunos com níveis de desempenho variados. Além disso, este autor acrescenta que,

geralmente, os professores de Educação Física possuem atitudes mais favoráveis à inclusão, encontrando com mais facilidade soluções para casos difíceis.

Mesmo diante das diversas reformulações das políticas públicas da educação inclusiva, principalmente durante a década de 1990, através de documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), e de conquistas nos âmbito esportivo-social, encontram-se ainda, principalmente no âmbito escolar, iniciativas nas quais prevalece a ideia da homogeneidade e do padrão físico. Ao considerar-se o processo de inclusão escolar e as diversas Leis, Decretos e Diretrizes, confeccionados em função desta prática, Alves e Duarte (2011) já relatavam a necessidade de não se ser ingênuo, acreditando que a sua implementação pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação garantiriam a inclusão plena de todos os alunos.

No quesito formação superior, cabe perguntar se “o currículo do curso de Educação Física (Bacharelado e Licenciatura) oferecido pelas instituições públicas federais abrange conhecimentos que possibilitem aos professores de Educação Física dominar a prática pedagógica, metodológica e a trabalhar tecnicamente com a diversidade no mesmo tempo e espaço da escola regular. Ou seja, o professor que finaliza sua graduação em Educação Física (em universidades públicas) estaria apto a conciliar a política de inclusão com o trabalho em sala de aula, onde possui entre 30 e 40 alunos, com e sem deficiência? E ainda: se a formação destes professores contempla o conhecimento a respeito das pessoas com deficiência, por que ainda existem queixas de professores sobre a falta de capacitação para atuar com este público?”

Sobre a última pergunta, Rodrigues (2006), aponta que o professor não é, ou não deveria ser formado para agir como um técnico que aplica técnicas normalizadas e previamente conhecidas em situações padronizadas, e que ainda menos se assemelha a um funcionário hierarquicamente posicionado, que executa funções perfeitamente definidas e imutáveis, mas sim um profissional capaz de ser versátil, criativo e que consiga delinear planos de intervenção nas mais variadas e complexas situações. Para isso, seria necessária a formação não só acadêmica, mas profissional.

A Educação Física já trabalha com a pessoa com deficiência há vários anos, ocorrendo algumas iniciativas isoladas de trabalhos inclusivos antes mesmo de toda essa organização educacional para a inclusão existir. Porém, sabe-se que esta área

foi e é ainda diretamente influenciada pela área médica que, em momentos da História, viu-se influenciada por concepções eugenistas, militares e higienistas de purificação da raça, visando a atingir uma concepção de homem, saúde e corpo padronizada. Tal visão, de acordo com Carmo (2002), pode ser considerada, a-histórica, parcial e simplista, além de não levar em consideração a realidade em que vivemos, que é diversa e formada por homens física, social e culturalmente diferentes.

O resultado disso, na Educação Física, são práticas ditas inclusivas, mas que são baseadas principalmente na adaptação e improvisação das modalidades esportivas mais difundidas, ou ainda, práticas espacial e temporalmente separadas para atender a um grupo específico de pessoas com deficiência. Isso contribui para que as pesquisas sejam feitas muito mais com a preocupação em adaptar do que criar atividades destinadas a todos.

Mesmo diante de significativas conquistas, a Educação Física apresenta, ainda, dificuldades no atendimento, ensino e pesquisa voltados para pessoas com deficiência. Além disso, Carmo (2002) aponta que o aumento do acesso aos esportes pelas pessoas com deficiência – e conseqüentemente a outros segmentos da sociedade - é fruto de uma longa luta social e do desenvolvimento da Educação Física Adaptada, o que reforça seriamente o papel do profissional de Educação Física e a necessidade de este profissional ser capacitado para atuar com pessoas com deficiência.

Para isso, na última década, observa-se um grande crescimento do número de disciplinas voltadas para este fim nos cursos de graduação em Educação Física, respaldadas na resolução:

CNE/CP nº 1/2002, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2008).

Porém, como relata Freitas (2006), a formação dos professores de Educação Física em relação à inclusão tem se apresentado insuficiente, o que provoca práticas

equivocadas e baseadas apenas nas experiências do dia a dia do professor e, conseqüentemente, causa desmotivação, tanto por parte deste quanto dos alunos.

Profeta (2007) explica que o ato de educar a todos os alunos no ensino regular e propiciar a eles oportunidades iguais implica em ações complexas e desafiadoras que o ensino formal e seus professores talvez não queiram enfrentar, uma vez que o enfrentamento requisita a responsabilidade coletiva da escola, bem como apoio de uns aos outros e trocas de experiência e de recursos para essa finalidade. Não é tarefa elementar, mas enriquecedora, de um contexto que se intitula educativo.

Diante do panorama atual da Educação Física escolar, a grande polêmica está fundamentada nas dificuldades de promover a real inclusão nas aulas de Educação Física. São muitas as considerações que devem ser feitas ao se construir uma proposta pedagógica. Entre elas tem-se o envolvimento das ideias da comunidade escolar, buscando-se um equilíbrio entre as expectativas e possibilidades do aluno (PEDRINELLI, 2002).

Carmo (2002) acrescenta que “o projeto de inclusão, em uma aula de Educação Física, é uma ação coletiva de convivência, na perspectiva do atendimento e do respeito aos direitos de todos os envolvidos neste processo”, começando por não querer igualar o desigual.

De acordo com Carvalho (1999), a atitude do profissional que atua sob uma perspectiva inclusiva deve refletir a não-rejeição, a valorização da troca entre os colegas, da autoimagem e da autoestima, além de uma atitude não segregadora, promovendo trocas interativas. Ao contrário deste perfil, o professor que não atua de maneira inclusiva costuma ter uma atitude segregadora, por ser desprovido de conhecimentos de como atuar na diversidade e por acreditar que um aluno com dificuldade deveria estar em contextos diferenciados.

Falkenback e Lopes (2010), relatam a importância da atitude do professor diante da participação de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, destacando que ela pode ser decisiva, pois juntamente às suas convicções e conhecimentos, podem determinar a participação efetiva ou não do aluno. Suas atitudes na condução das relações entre os alunos deve ter discernimento para que estes interajam com naturalidade.

Diante disso, é importante e necessário que o professor compreenda que os alunos são diferentes, sejam aqueles com deficiência ou não. A diversidade está

presente mesmo sem a deficiência e a aprendizagem se dá de maneiras diversas. Portanto, a forma de ensinar, indiscutivelmente, pode ser diferente, e isso não está apenas vinculado a características físicas ou intelectuais, mas sim ao histórico de vivência de cada aluno, aos interesses e motivações pessoais. Por isso, ter deficiência ou não é um fator diferenciador, assim como qualquer outro, e estes não podem ser motivos para exclusão nas atividades escolhidas.

Diversos estudos, como os de Pedrinelli (2002) e Vygotsky (2000), apontam atividades mais participativas, cooperativas, de troca de experiências e que valorizem as diferenças individuais e o potencial do aluno.

Carmo (2002) e Sousa (2002), corroboram essa proposta dizendo que, primeiro, é necessário determinar uma concepção de homem e depois, escolher qual Educação Física queremos para os alunos, além de repensar objetivos, tempo, espaço, conhecimentos, e função social.

2 IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA

A inclusão tem sido conceituada como um processo que deve eliminar as barreiras que limitam a presença, aprendizagem e participação das pessoas com deficiência na sociedade.

Os conceitos e as concepções equivocados sobre deficiência ainda fazem parte do imaginário social, o que acarreta sérias atitudes de exclusão (BISSOTO, 2013).

Entendendo a real necessidade de mudança neste quadro, a legislação de atendimento educacional especializado nos estabelecimentos de ensino norteadada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB nº 9394/96) e pela Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Portaria nº 555/2007), assim como pelas Leis nº 10.048 e 10.098 de 2000, estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade e da inclusão das pessoas com deficiência no âmbito social, cultural e educacional.

Tradicionalmente, as aulas regulares são organizadas e planejadas supondo alunos homogêneos, o que deixa os alunos com deficiência limitados no que tange aos seus direitos de participação efetiva nas atividades propostas (ECHEITA, 2009). Por outro lado, a Educação, como instância mediadora é, ao mesmo tempo, o exercício de um direito e a possibilidade de ampliação do acesso a outros direitos fundamentais.

Nessa perspectiva, a Educação Física como um dos componentes curriculares da educação básica não está indiferente ao movimento da Educação Inclusiva. Como faz parte integrante do currículo oferecido pela escola, essa disciplina constitui-se num dos adjuvantes do processo da inclusão escolar e esportiva.

A atividade física e desportiva para as pessoas com deficiência cresceu muito desde os anos de 1980. Eventos, publicações e ações governamentais realizados a partir desse período marcaram esse crescimento. Mas, Carmo (2011) aponta que poucos se preocuparam com a relação Educação Física/Inclusão, mesmo porque o trabalho tem se restringido aos Esportes Adaptados, incompatíveis com as ideias inclusivistas.

A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física é uma exigência legislativa. Entretanto, a presença cada vez mais marcante das pessoas com deficiência na rede de ensino escolar requer especificidades na formação de pessoas e nos conteúdos.

Nesta perspectiva, este estudo tem como objetivo identificar os principais apontamentos históricos da Política de Educação Inclusiva brasileira e indicar propostas de implementação da Educação Física escolar inclusiva.

A presença de pessoas com deficiência na rede de ensino é assegurada pelos direitos à igualdade de oportunidades e à participação social (AMARAL et al, 1998). No entanto, não se trata, apenas, de garantir o direito ao acesso ou somente reconhecer o direito à igualdade de oportunidades, criando alternativas pedagógicas adequadas distintas, que equiparem as condições de pessoas que não se encontram em condições de deficiência, mas sim, assegurar e dar condições para que a permanência destes alunos na escola aconteça com sucesso. Esta permanência com sucesso implica na possibilidade de usufruir de condições necessárias a equiparação das condições oferecidas aos demais alunos da instituição.

2.1 MATERIAL E MÉTODO

O presente estudo pode ser caracterizado como uma pesquisa descritiva, edificada em dois eixos principais. Um procurou, na produção científica da área, conhecer os apontamentos históricos da Política de Educação Inclusiva brasileira, e o outro, para subsidiar nossa proposta de Educação Física Inclusiva, buscou conhecer a prática diária de 2000 professores da rede municipal de ensino das diversas regiões do Brasil, regularmente matriculados no curso a distância de Aperfeiçoamento em Atividade Física para Pessoas com Deficiência, desenvolvido pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e financiado pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), no período de 2008 a 2012.

No primeiro momento, foi realizada ampla revisão documental, rastreando livros e artigos científicos. A busca, entretanto, limitou-se aos trabalhos indexados e catalogados, com as palavras chave: Educação Física e Inclusão; Atividade Física e Inclusão e Esporte e Inclusão.

Apresentaremos abaixo, no Quadro 1, o mapeamento realizado dos periódicos consultados, situados nos extratos B1, B2, B3, B4, de acordo com a Área 21 (Educação Física), do Qualis referente ao triênio 2010 – 2012, disponíveis *on-line*, e que discutiram nos últimos dez anos, a questão da Educação Física Inclusiva. É importante ressaltar que não foram encontradas publicações de artigos sobre o tema nos extratos B3.

Quadro 1 – Periódicos com classificação B1 pela CAPES, na área da Educação Física e número de artigos que contemplam educação física e inclusão.

Periódicos	Instituição	N
Movimento	UFRGS	8
Motricidade	FTCD/FIP-MOC	0
Revista Brasileira de Ciências do Esporte	CBCE	5
Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	USP	2
Revista Brasileira de Educação Especial	ABPEE	2
Educação em Revista	UFMG	0
Educação e Pesquisa	USP	0
Educação & Sociedade	CEDES	0

Fonte: A autora (2012)

Quadro 2 – Periódicos com classificação B2 pela CAPES, na área da Educação Física e número de artigos que contemplam educação física e inclusão.

Periódicos	Instituição	N
Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde	SBAFS	1
Revista da Educação Física da UEM(online)	UEM	4
Revista Brasileira de Ciência e Movimento	UCB - DF	1
Pensar a Prática	UFG	5
Educar em Revista	UFPR	0
Licere	UFMG	0

Fonte: A autora (2012)

Quadro 3 – Periódicos com classificação B4 pela CAPES, na área da Educação Física e número de artigos que contemplam educação física e inclusão.

Periódicos	Instituição	N
Motrivivência	UFSC	0
Arquivos em Movimento	EEFD/UFRJ	1
Revista Educação Especial	UFSM	5
Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte	REMEFE	1

Fonte: A autora (2012)

Em seguida, foi, então, realizada a coleta de dados, que se deu através da análise das atividades postadas pelos alunos do curso já mencionado, no Ambiente

Virtual de Aprendizagem utilizado - Plataforma Moodle - como exigência para a conclusão do referido curso. As atividades analisadas contemplaram apenas aquelas que continham os resultados de “estudos de casos” sobre atividades físicas inclusivas.

Nas tabelas abaixo, demonstraremos a divisão por região e área de atuação, dos alunos participantes do curso.

Tabela 1 - Número e percentual de participantes dos cursos e respectivas regiões.

REGIÃO	2009		2010		2011	
	N	%	N	%	N	%
NORTE	14	5,6	8	3,2	15	1
SUL	67	26,8	30	12	169	11,5
SUDESTE	92	36,8	132	53	735	50
NORDESTE	41	16,4	25	10	342	23,2
CENTRO-OESTE	36	14,4	54	21,6	208	14,2
TOTAL	250	-	249	-	1469	-

Fonte: A autora (2012)

O material encontrado foi lido e analisado, na intenção de identificar atividades, saberes e métodos que respondessem à seguinte questão: como trabalhar com a Educação Física Inclusiva?

Tabela 2 - Número de professores, coordenadores pedagógicos e outros (secretários, diretores, etc.) participantes do curso.

FUNÇÃO	2009		2010		2011	
	N	%	N	%	N	%
PROFESSOR	188	75,2	214	85,9	1164	79,2
COORDENADOR PEDAGÓGICO	22	8,8	13	5,2	81	5,5
OUTROS	40	16	22	8,8	224	15,2
TOTAL	250	-	249	-	1469	-

Fonte: A autora (2012)

2.1.1 O ALUNO COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: APONTAMENTOS HISTÓRICOS

Historicamente, muitas ações têm sido desenvolvidas na busca de uma Educação Física mais inclusiva. Podemos citar como exemplo a Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC), a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Mentais (CADEME); o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP); o I Plano Nacional de Educação Especial (PNEE). Entretanto, a mola propulsora para atividades escolares de Educação Física se deu a partir da Campanha do Esporte para Todos (EPT) (BRASIL, 1983).

A Carta Européia do Esporte para Todos procurava criar e consolidar a área do esporte não-formal, dentro da perspectiva da educação permanente e do desenvolvimento cultural. Sua importância foi decisiva para o impulso das políticas nacionais da Educação Física e do Esporte. Esse documento foi estruturado em cinco textos, cabendo aqui ressaltar mais especificamente a segunda resolução do segundo texto, que se refere ao papel das autoridades públicas no desenvolvimento do esporte para todos. Sobre esta resolução, Cavalcanti (1984) diz que “numa perspectiva de educação permanente, devem ser estabelecidas relações mais estreitas entre Educação Física, o esporte escolar e o esporte voluntário”. A partir daí, através da Lei n.º 6251/75, foram instituídas as normas gerais sobre desportos, sendo oficializada a denominação desporto de massa (Brasil, MEC, 1976). Como resultado da referida Lei, foi elaborado e implantado o Plano Nacional de Educação Física e Desportos (PNED), concebendo o Esporte para Todos, através da criação da área do desporto de massa para o sistema esportivo brasileiro.

Dentre os diversos aspectos do EPT, torna-se relevante citar a igualdade de oportunidade. Segundo Valente (1997), o EPT defendia a ideia de que todos deveriam ter direito à prática do esporte: “Deve-se ‘democratizar’ o esporte, oferecendo igualdade de acesso à prática esportiva, independentemente de idade, sexo ou condição social [...]”. Este movimento teve uma grande relevância social. Espalhando-se por todo o território nacional, resultou em grandes eventos voltados para a prática das atividades físicas informais.

Embora a proposta do EPT não tenha incluído, de modo específico, a pessoa com deficiência, ela também não o excluiu. Assim, o programa deu margem para a

discussão dessas questões. Surgiu, a partir daí, a oportunidade de participação de pessoas com deficiência na prática das modalidades esportivas.

O grande marco de relevância internacional aconteceu em 1981, com a proclamação do Ano Internacional para as Pessoas Deficientes.

Outro ponto da importância do EPT para a pessoa com deficiência está nos eventos científicos realizados em Congressos Brasileiros do Esporte para Todos, realizados nos anos de 1982, 1984 e 1986.

Em 1982, o Congresso Brasileiro do Esporte para Todos, realizado em Curitiba, Paraná, apresentou um fórum de discussão e apresentação de trabalhos desenvolvidos com as pessoas com deficiência. Através desse congresso, ocorreram as primeiras publicações, em Anais, de uma discussão sobre a importância das atividades físicas para os mesmos. Num dos trabalhos ali apresentados, diz-se que:

A ideia de que o DEFICIENTE, seja físico, mental ou social, é um limitado, um ser fora do contexto, está firmemente associada à ideia de uma sociedade em que todos têm um papel preestabelecido a exercer. Com a chegada do EPT na Bahia, mudou a concepção do que o excepcional pode fazer na sociedade. Agora, a pessoa deficiente em Salvador é uma peça de produção: tem agora um papel social... (BRASIL, 1983).

O II Congresso Brasileiro de Esporte para Todos, foi realizado em Belo Horizonte e em Santos, em 1984. Nos debates e discussões foi demonstrada a necessidade de estudos na área da Educação Física Especial e a importância da fundamentação metodológica dessa área emergente.

Algumas dessas discussões foram retomadas e reforçadas no III Congresso realizado em Campo Grande, em 1986. Devido ao número crescente de trabalhos apresentados nos Congressos do EPT, foi detectada, pelo governo, a necessidade de se criar uma política voltada para as questões relacionadas com a Educação Física e o Desporto para as pessoas com deficiência.

Então, no final do governo João Figueiredo, em 1984, foi criado o Projeto Integrado, Secretaria de Educação à Distância/ Centro Nacional de Educação Especial (SEED/CENESP). Seu objetivo era investigar a ausência de uma Política Nacional de Educação Física, Desporto e Esporte para Todos, voltada para as necessidades das pessoas com deficiência.

Como resultado desse trabalho, foi realizado em Janeiro de 1985, na cidade do Rio de Janeiro, o I Fórum Nacional “O excepcional e a política de educação

física, desportos e esporte para todos”, que tinha como objetivo, nas discussões, formar uma consciência nacional para influenciar a criação de uma política de Educação Física e Desporto voltada para as pessoas com deficiência.

Em junho de 1985, foi realizado em Brasília o Encontro Nacional “A pessoa deficiente e sua problemática”. A equipe responsável pelo evento elaborou um documento que apontou algumas alternativas como propostas para a superação do descaso das pessoas com deficiência.

Já no governo José Sarney, foi constituído, em quatro de novembro de 1985, um comitê responsável para elaborar o Plano Nacional de Ação Conjunta para Integração da pessoa deficiente. Esse Plano tinha como objetivo aprimorar a Educação Especial e a integração dessas pessoas na sociedade, apontado como propósito da Nova República estender a todos os cidadãos a oportunidade de acesso à Educação (BRASIL, 1985).

Estas reivindicações foram atendidas através da Resolução nº 3, em dezesseis de julho de 1987, que somente foram efetivadas em 1988.

Essa nova proposta de Educação Especial foi fundamentada nos objetivos da Educação Básica - Educação para todos, alicerçando-se nos seguintes princípios: "Participação, integração, normalização, interiorização, e simplificação" (BRASIL, 1985). Em relação às medidas desse Plano Nacional, Carmo (1988) aponta que a visão sobre a questão da pessoa com deficiência é uma visão superficial.

A partir da política implantada com o Plano Nacional, foi proposta a reformulação do CENESP. Através do Decreto nº 93.613 de vinte e um de novembro de 1986, o órgão foi transformado na Secretaria de Educação Especial (SEESP), efetivando a criação da Coordenadoria para Integração da Pessoa com Deficiência (CORDE).

Após diversas mudanças de ministérios e secretarias através de decretos, atualmente a CORDE se encontra na Secretaria dos Direitos da Cidadania – SDC, do Ministério da Justiça, tendo como metas questões relativas à integração da pessoa com deficiência.

2.1.2 OS PLANOS NACIONAIS

Durante algum tempo, vários encontros foram realizados no Brasil, patrocinados pela Secretaria de Estado e Cultura (SEEC/MEC). O objetivo era traçar diretrizes para favorecer a integração da Educação Física e Desportos ao contexto da Educação Especial.

Vários documentos foram criados. Entre eles, a Carta de Batatais, de 1986, na qual a Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas (UNESCO) estabelece que a Educação Física seja um direito fundamental de todos.

A partir desse documento, foi sugerido que o Estado implantasse programas de Educação Física, Desporto e Lazer para as pessoas portadoras de deficiência. Estes propunham a participação das pessoas portadoras de deficiência nos eventos desportivos oficiais e privados; a garantia da inclusão do professor licenciado em Educação Física na equipe interdisciplinar que atendam as pessoas portadoras de deficiência; criação e/ou melhoria de espaços físicos adequados à prática da Educação Física, nos Centros de Reabilitação e Hospitais.

Já no governo de Fernando Collor, através da Lei n.º 8.028/90, foi criada a Secretaria dos Desportos, cujo objetivo era estabelecer a importância e o direito de todos os cidadãos à prática de desporto como melhoria da qualidade de vida da população. Entre os princípios do programa estava “o fomento e promoção do desporto das pessoas portadoras de deficiência”.

Em 1992, a CORDE implantou uma Nova Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, elaborando linhas de ação "para fazer cumprir a obrigação do Estado e da Sociedade de proporcionarem atendimento aos cidadãos portadores de deficiência". Essa Política Nacional destinou-se à integração das pessoas com deficiência na sociedade, objetivando garantir-lhes o usufruto dos bens e serviços disponíveis em comum com os demais cidadãos.

Com a saída do presidente Collor, através de seu *impeachment* em 1993, assumiu a presidência o vice-presidente Itamar Franco. Durante o seu mandato, Itamar transformou a Secretaria de Esporte em departamento do Ministério de Educação e Cultura. Criou o Departamento de Esporte para as pessoas com deficiência, cujo objetivo era a realização de eventos e capacitação técnica.

Já no mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso, foi criado o cargo de Ministro de Estado Extraordinário dos Esportes. Tratado como um Ministério,

criou-se o Instituto Nacional de Desenvolvimento do Desporto (INDESP). Sua proposta preconizava que:

O estado promoverá a criação de programas de prevenção e atendimento especializados para os portadores de deficiência física, sensoriais ou mental, bem como a integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência e a facilidade do acesso aos bens e serviços. (art.227/cf).

Mas o tempo de vigência do INDESP já estava comprometido, já que, após fim do mandato do Ministro Extraordinário dos Desportos, Edson Arantes do Nascimento, o Pelé, voltou a ser vinculado ao MEC.

Ainda no Governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, o Novo Plano Nacional de Educação reconheceu que o atendimento existente na época era, não só reduzido, como também precário. Não apresentou nenhuma proposta consistente, explicitando dificuldades na sua implantação:

Já no Governo Lula, foi lançado pelo MEC o Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas, reafirmando a visão que busca superar a oposição entre Educação Regular e Educação Especial, criticando a forma como a segunda se estruturou, até aquele momento, em relação à Educação geral.

Dando continuidade às ações de superação da oposição citada acima, ainda em 2007 foi publicado o Decreto nº 6.094/2007, que “estabelece nas diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas”.

Muitas ações político-educacionais de inclusão têm sido implantadas nestas últimas décadas. E como consequência deste processo, em abril de 2008, a plenária final da Conferência Nacional da Educação Básica aprovou a construção de um sistema de educação inclusivo, proposto e defendido como política pública do Ministério da Educação, rejeitando a proposta de continuidade da oferta de escolas e classes especiais para substituir a escolarização.

Com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos, foi criada em 2008 pela Secretaria de Educação Especial – SEESP/MEC, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. Este programa é constituído por 16 instituições públicas de ensino superior, federais e estaduais, que oferecem cursos de capacitação em Educação Especial à distância, com o propósito

de atender a demanda nacional de professores da rede municipal e estadual de ensino básico. Destas instituições, apenas uma delas oferece o curso de capacitação para a área Educação Física.

O CENSO Escolar MEC/INEP de 2009, apontou que o Brasil apresentava 1.572.000 professores no ensino básico e que apenas 66.529 possuíam formação na área da Educação Especial.

Buscando amenizar esta situação, a constituição da Rede de Formação foi criada para implementar o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, compondo as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação efetivados em cooperação com os sistemas de ensino, que visam ampliar a formação docente para a organização das escolas, em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. O programa contempla, até nos dias atuais, a oferta de cursos, tanto em nível de aperfeiçoamento, com duração de 180h, como em nível de especialização, com duração de 360h. Cada universidade atende, com os cursos de capacitação à distância, cerca de 2000 (dois mil) professores\ano.

No ano de 2012, a SEESP ampliou tanto seus objetivos quanto as políticas públicas, transformando-se na atual Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), mantendo e ampliando o programa acima citado.

Nos últimos anos, é inegável o crescimento do acesso dos cidadãos, de um modo geral, à escola, seja ela pública ou particular. Os dados do último CENSO Escolar, referentes ao ano de 2011, demonstraram um aumento constante no número de matrículas na escola regular, dos alunos com deficiência. Assim, enquanto em 2010 ocorreram 702.603 matrículas, em 2011 houve um aumento de 7% neste número, chegando a 752.305 alunos. Por outro lado, nas escolas especiais ocorreu uma diminuição de 11,2% no número de alunos, evidenciando-se um possível êxito da política de inclusão na educação básica brasileira, pelo menos no que diz respeito ao acesso dos alunos às escolas (INEP, 2011).

Contribuindo com este diagnóstico, a Educação Física aparece em muitos estudos como fator de grande potencial para a inclusão. Porém, ainda pouco implementada para responder ao desafio da Educação Física Inclusiva.

É possível identificar um confronto entre os objetivos da inclusão escolar e da Educação Física e a função social atribuída à escola (CARMO, 2010). Na mesma

perspectiva de confronto, a falta de respostas claras e objetivas acerca do processo de inclusão escolar brasileiro pode gerar práticas educacionais equivocadas e que não atendem aos princípios da inclusão. Da mesma maneira, esses equívocos também podem ser atribuídos às dificuldades epistemológicas e conceituais que acompanham a Educação Física, somadas às diversas formas de se compreender e praticar a inclusão, além de serem influenciadas pela obrigatoriedade em se cumprir programas impostos pelas Secretarias de Educação, que em sua maioria, são compostos por avaliações, comparações e conteúdos obrigatórios.

Diante disto, apresentamos a seguir uma proposta de trabalho com a Educação Física Inclusiva.

2.2 PROPOSTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA

A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física é uma realidade cada vez mais marcante. Sendo assim, desenvolver atividades inclusivas passou a ser uma necessidade.

Estamos vivendo um momento no qual a sensibilidade individual e coletiva em relação à diversidade humana tem proporcionado um maior comprometimento dos professores de Educação Física com suas aulas e, conseqüentemente, colaborado para a efetivação e participação dos alunos com deficiências nas atividades curriculares.

É importante ressaltar que, segundo Ferreira (2003), as relações sociais não mudam somente por decretos e leis. O modo como elas se dão é histórico e muda conforme se criam novas condições para que as mesmas aconteçam. Sem dúvida, a Educação Física é um lugar possível para a pessoa com deficiência instituir novas sociabilidades e novas subjetividades no mundo atual.

Ao longo da história, muitos dos espaços sociais foram negados à pessoa com deficiência e, entre eles, o espaço escolar, em especial nas aulas de Educação Física, que se apresenta como um foro para celebrar as diferenças corporais, oferecendo a oportunidade de ressignificar, fortalecer e divulgar valores e manifestações que perpetuem a expressão de identidades, contribuindo para a promoção, valorização e salvaguarda da cultura e do direito do cidadão brasileiro.

Trabalhar com a Educação Física inclusiva não é algo simples. Não é apenas adaptar gestos corporais, nem tão pouco um afrouxamento do rigor e das exigências técnicas para o desenvolvimento de qualquer atividade. Ao contrário, o exercício da prática corporal requer uma instrumentalização capaz de propiciar a construção de uma ordem de movimentos adequados à percepção de padrões estruturantes de uma técnica; técnica esta, que permita a realização de movimentos que façam sentido para as pessoas com e sem deficiência.

Assim, é inevitável admitir que sugerimos a substituição de um padrão de relativa estabilidade na abordagem da Educação Física e do movimento por algo que ainda ressoa com estranheza. No entanto, é a partir dos princípios pedagógicos desta mesma Educação Física que pretendemos erigir outra dimensão de trabalho/movimento. É dela que precisamos extrair uma ordem de possibilidades corporais.

A partir dos pontos acima observados, esta pesquisa aponta, então, uma possível proposta de Educação Física inclusiva:

1 É importante promover discussões no interior de cada escola, sobre: a) a importância da participação efetiva de toda a comunidade escolar para se alcançar uma escola inclusiva; b) a relevância social de uma Educação Inclusiva; c) as estratégias didáticas e diversas possibilidades de acessibilidade e tecnologias educativas. Para tal, se faz necessário apresentar informativos sobre a viabilidade de uma Educação Inclusiva, demonstrando que a inclusão é possível e que o principal meio para atingi-la é o comprometimento de todos os envolvidos na organização da escola, na capacitação dos recursos humanos e na orientação dos pais e dos alunos;

2 Nas aulas de Educação Física, os alunos com e sem deficiência devem participar conjuntamente das aulas e tarefas propostas, embora também seja necessário, haver, em momentos complementares, atividades separadas que contemplem as especificidades de cada aluno, buscando que cada um desenvolva habilidades que lhe permitam um maior sucesso na execução dos movimentos propostos. Assim, todos os alunos devem ser considerados sujeitos do processo inclusivo, onde as diferenças devem ser amenizadas e, independente das dificuldades e do ritmo de aprendizagem de cada um, a diversidade deve constituir-se como um valor educativo. Vale ressaltar ainda, que, de acordo com Sasaki (1999), a inclusão social é o processo pelo qual a sociedade se adapta às

necessidades da pessoa com deficiência para incluí-la e prepará-la para participar ativamente da vida na sociedade;

3 O planejamento escolar da disciplina em questão deve ser amplo e comum a todos, buscando dar respostas educativas com respeito às diferenças, e ser sempre reavaliado de acordo com as habilidades motoras e sociais de cada turma. Além disso, é necessário propor práticas pedagógicas na interface entre todas as disciplinas curriculares. Diante disso, a discussão de programas de aulas, como elemento fundamental que orienta e guia o processo de ensino-aprendizagem, deve fazer parte das reuniões pedagógicas escolares, pois a programação inclui todas as unidades didáticas.

4 É necessário quebrar com o paradigma da Educação Física Adaptada, que atua com os esportes de alto rendimento, já que eles devem ser treinados em ambientes externos à escola. No entanto, é fundamental desenvolver os princípios pedagógicos dos mesmos, buscando inter-relações entre as modalidades. Desse modo, é importante apontar que a Educação Física é um espaço que possibilita trabalhar as diferenças corporais, oferecendo a oportunidade de resgatar, fortalecer e divulgar as potencialidades e habilidades de cada aluno, preparando-os para atuarem na sociedade com seus olhares voltados para a diversidade.

Temos então, que, para se obter a igualdade de oportunidade na participação dos alunos nas aulas de Educação Física, é primordial estabelecer critérios gerais para todas as atividades físicas e o esporte, buscando alcançar êxito pelos participantes. Além disso, é direito das pessoas com deficiência, como parte do seu desenvolvimento e bem estar, desfrutar das atividades de recreação, artísticas e esportivas junto com as pessoas sem deficiência, e não mais separadamente da população geral.

Vale ressaltar que corpos diferenciados estão conquistando um novo espaço social. Isto nos dá indícios de que, embora trabalhar com respeito à individualidade, numa perspectiva de cooperação, ainda seja uma dificuldade para os profissionais da área, o advir é desafiar tanto os modelos congelados da Educação Física quanto estes profissionais, para atuarem em novas construções pessoais, esportivas e sociais.

A Educação Física inclusiva tem preconizado outro significado de corpo. Prevalece em suas atividades, a busca do individual, em prol de uma Educação Física mais coletiva. Nesta perspectiva, o corpo deixa de ter um entendimento mais focado em sua dimensão biológica e passa a valorizar as possibilidades de movimento e a convivência social.

A proposta deste estudo passa, assim, necessariamente, por práticas/vivências corporais que supõem uma colaboração estreita entre professores e alunos. Os objetivos pedagógicos estão sendo estabelecidos a partir das possibilidades de cada discente e, ao se iniciar uma atividade prática, a mesma precisa ser demonstrada, discutida, saboreada e desejada pelos alunos. Os professores, normalmente acostumados a um trabalho individualista, são chamados, neste contexto, a se interrogar sobre suas prioridades de educadores e sobre os meios que privilegiam. Eles devem se abrir à análise crítica, para recolocar em questão a formação prática das vivências corporais e desenvolver novas leituras do corpo e dos novos modelos de formação.

Para os alunos com deficiência, as práticas corporais enriquecem suas experiências, independente da sua capacidade motora, tipo de deficiência e grau de comprometimento, o que torna necessário permitir flexibilizar o horário e variar a duração de uma aula, de acordo com as exigências de cada atividade proposta, que não pode mais ser limitada e definida. É necessário sempre rever os princípios que subentendem o movimento. O professor precisa, então, buscar soluções pedagógicas para que a participação dos alunos com deficiência seja efetiva, conforme propusemos aqui.

Enfim, a Educação Física Inclusiva é um desafio que pode/deve ser plenamente cumprida. Porém, para isto, é fundamental quebrar/desestabilizar com as práticas corporais já cristalizadas e atuar com aquelas que respeitam as diferenças de cada um. São inúmeras as possibilidades, mas o sucesso de cada uma depende de experimentação contínua.

3 PERFIL DOS ALUNOS/PROFESSORES DO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM ATIVIDADE FÍSICA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A partir de meados do século XX, emerge, em nível mundial, a defesa da concepção de uma sociedade inclusiva. Segundo o MEC (BRASIL, 2011), no decorrer desse período histórico, fortalece-se a crítica às práticas de categorização e segregação de estudantes encaminhados para ambientes especiais, que conduzem, também, ao questionamento dos modelos homogeneizadores de ensino e de aprendizagem, geradores de exclusão nos espaços escolares.

No ano de 1994, a Declaração de Salamanca registra, no âmbito da educação regular, o termo “inclusão” (FALKENBACH et al., 2007), e reafirma o compromisso com a *Educação para Todos*, determinando entre outras questões que: “adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma”. Esta idéia é reforçada quando na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em seu artigo 24, nº 1, pelo qual se proclama que:

Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida [...] (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2006).

Portanto, inicia-se o que Rodrigues (2008a) chamou de reforma educativa da Educação Inclusiva. Influenciadas pelo discurso internacional a favor da inclusão, desenvolvem-se discussões em níveis municipal, estadual, federal e mundial acerca da política de inclusão, da flexibilização curricular, da formação dos professores envolvidos no processo e da preparação da escola regular para receber os alunos com deficiência.

Desta forma, torna-se necessário o debate em torno destas questões, com o objetivo de definir políticas educacionais inclusivas que orientem o atendimento das pessoas com deficiência e outras necessidades especiais em ambientes regulares de ensino (CRUZ et al., 2011).

No Brasil, a apropriação do discurso da inclusão ocorreu mais fortemente durante a década de 1990 (MICHELS, 2006). Ao optar pelo caminho da Educação Inclusiva, o Brasil elabora, em 2008, a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, que tem o objetivo de promover uma educação de qualidade para todos. Este documento reconhece as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino e incita a revisão das práticas discriminatórias e a criação de alternativas para superá-las, trazendo subsídios para esta reflexão.

Para Michels (2006), a atual política para a educação sustenta-se em três eixos: gestão, formação de professores e inclusão, de maneira que, articulados, submetem a escola a uma nova organização.

Rodrigues e Lima Rodrigues (2011) atribuem aos apontamentos da UNESCO em sua 48ª International Conference on Education, em 2008, a ampla proporção que as ações devem tomar, de maneira que a implantação da Educação Inclusiva (EI) implica em uma reforma muito profunda de todo o sistema escolar, abrangendo seus valores e práticas, não podendo limitar-se a apenas permitir o acesso da pessoa com deficiência à escola regular e a fazer modificações curriculares. Além disso, complementam que:

A Educação Inclusiva deve ser entendida como uma reforma educacional que, para se realizar, necessita que os professores sejam formados em modelos de ensino e comunicação diferentes dos modelos tradicionais.

A discussão a respeito da formação dos professores encontra-se, com frequência, nos âmbitos acadêmico, profissional e político, existindo um grande consenso sobre a necessidade de se investir nesta formação, seja ela inicial e/ou continuada, para que estes profissionais possam desenvolver modelos inclusivos na Educação (MICHELS, 2006; RODRIGUES; LIMA RODRIGUES, 2011; CRUZ et al., 2011).

Fica evidente que a preparação profissional não se encerra ao final do curso de graduação, que a pós-graduação não é responsável por preencher as lacunas da graduação anterior, e ainda, que a prática e a experiência do dia a dia não são suficientes para se construir uma Educação Inclusiva. Porém, se separados cada um destes aspectos da formação do professor, não se torna possível desenvolver os princípios de uma Educação Inclusiva. Ao serem associados e trabalhados com o

objetivo de produzir mudanças no sistema de ensino e uma prática reflexiva, pode-se atingir resultados consideráveis em prol da inclusão.

Cruz e outros (2011), destaca que criar oportunidades para reflexão e discussão, estreitar a relação entre professores do ensino básico e do ensino superior, promover a aproximação entre o conhecimento científico e a prática cotidiana, utilizando-se do dia a dia do professor como um palco para o desenvolvimento de teorias acadêmicas são fatores indispensáveis nesta construção.

Assim, as instituições de educação superior – IES - passam a assegurar o pleno acesso em todas as atividades acadêmicas, considerando:

1 A Constituição Federal/88, art. 205, que garante a educação como um direito de todos (BRASIL, 1988).

2 A Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais-Libras;

3 O Decreto nº 3.956/2001, que ratifica a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de deficiência;

4. O Decreto nº 5.296/2004, que regulamenta as Leis nº 10.048/2000 e 10.098/2000, estabelecendo normas gerais e critérios básicos para o atendimento prioritário, a acessibilidade de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. No seu Artigo 24, determina que os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, público e privado, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios, instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários;

5 O Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e estabelece que os sistemas educacionais devem garantir, obrigatoriamente, o ensino de LIBRAS em todos os cursos de formação de professores e de fonoaudiólogos e, optativamente, nos demais cursos de educação superior;

6 O Decreto nº 5.773/2006, que dispõe sobre regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores no sistema federal de ensino;

7 O Decreto nº 6.949/2009, que ratifica, como Emenda Constitucional, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), e assegura o acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis;

8 O Decreto nº 7.234/2010, que dispõe sobre o programa nacional de assistência estudantil - PNAES;

9 O Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, que prevê, no §2º do art. 5º: VII – a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

§ 5a Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência;

10. A Portaria nº 3.284/2003, que dispõe sobre os requisitos de acessibilidade às pessoas com deficiência para instruir processo de autorização e reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições.

As modificações legais resultam em grandes mudanças na proporção entre números de matrículas em escolas especiais e regulares, além de intensas discussões acerca da função da escola e da formação inicial e continuada dos professores envolvidos no processo.

3.1 INCLUSÃO ESCOLAR E A PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Os dados gerais do CENSO escolar demonstram que nos 194.932 estabelecimentos, encontram-se matriculados na educação básica do país 50.972.619 alunos, sendo 43.053.942 (84,5%) em escolas públicas e 7.918.677 (15,5%) em escolas da rede privada. As redes municipais são responsáveis por quase metade das matrículas (45,7%), o equivalente a 23.312.980 alunos, seguida pela rede estadual, que atende a 38,2% do total, o que equivale a 19.483.910 alunos. A rede federal, com 257.052 matrículas, participa com 0,5% do total (BRASIL, 2011).

No ensino fundamental, as 30.358.640 matrículas estão distribuídas da seguinte forma: 68,1% das matrículas dos anos iniciais estão nas redes municipais, enquanto 17,6% nas redes estaduais, restando às escolas privadas atender 14,3%. A situação se inverte nos anos finais, quando a maioria das matrículas, 48,8%, fica com as redes estaduais e 38,5% com as redes municipais, e a rede privada mantém a minoria de 12,6% (BRASIL, 2011).

No ensino médio, registraram-se 8.400.689 matrículas em 2011, 0,5% a mais que em 2010. Neste caso a distribuição das matrículas confere à rede estadual 85,5%, à rede privada 12,2% e às redes federal e municipal pouco mais que 2% cada (BRASIL, 2011).

Na educação de jovens e adultos (EJA), os dados revelam 3.980.203 matrículas em 2011, sendo que desse total, 2.657.781(67%) estão no ensino fundamental e 1.322.422 (33%) no ensino médio, com a rede municipal superando as matrículas no ensino fundamental e a rede estadual no ensino médio, o que segue a mesma tendência do ensino regular (BRASIL, 2011).

Mais especificamente em relação à Educação Especial, é inegável o crescimento do acesso à escola, seja pública ou particular, nos últimos anos. Os dados do último CENSO Escolar, referentes ao ano de 2011, demonstram um crescimento constante no número de matrículas na educação especial na escola regular. É possível identificar que em 2011 houve um aumento de 7% no número de matrículas na Educação Especial em relação a 2010, quando havia 702.603 matrículas e, em 2011, 752.305. Ao se comparar o número de alunos incluídos em classes comuns do ensino regular e na EJA, o aumento foi de 15,3%, enquanto nas classes especiais e nas escolas exclusivas, houve diminuição de 11,2% no número de alunos, evidenciando-se um possível êxito da política de inclusão na educação básica brasileira, pelo menos no que diz respeito ao acesso (BRASIL, 2011).

Diante dos dados apresentados, entende-se que a maioria dos alunos está matriculada em escolas municipais ou estaduais, e que o cenário brasileiro atual das políticas públicas de inclusão aponta para uma nova perspectiva da educação inclusiva de intenso crescimento do número de pessoas com deficiência nas escolas regulares e, por isso, os professores que nelas atuam atendem a um número considerável de crianças, jovens e adultos, tornando-se essencial analisar, discutir e compreender o perfil daqueles considerados por Rodrigues e Lima Rodrigues (2011) catalisadores desta mudança.

Em 2009, o CENSO Escolar MEC\INEP apontou que o Brasil tinha 1.572.000 (um milhão, quinhentos e setenta e dois mil) professores no ensino básico e que apenas 66.529 (sessenta e seis mil, quinhentos e vinte e nove) possuíam formação na área da Educação Especial.

Diante deste quadro, e com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos, foi criada em 2008 pela Secretaria de Educação

Especial – SEESP/MEC - a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. Este programa é constituído por dezesseis instituições de ensino superior públicas, federais e estaduais, que oferecem cursos de capacitação em educação especial a distância, com o propósito de atender à demanda nacional de professores da rede municipal e estadual de ensino básico. Destas instituições, apenas a Universidade Federal de Juiz de Fora oferece o curso de capacitação para a área de Educação Física. O programa contempla até os dias atuais a oferta de cursos, tanto em nível de aperfeiçoamento, com duração de 180 (cento e oitenta horas), como em nível de especialização, com duração de 360 (trezentos e sessenta horas). Cada universidade atende, com cursos de capacitação a distância, a cerca de 2.000 (dois mil) professores\ano (FERREIRA, 2009).

Os cursos da rede de formação continuada são ofertados totalmente a distância, priorizando os professores de escolas que apresentam o maior índice de alunos com deficiência. As atividades dos cursos são ministradas pela plataforma Moodle, utilizando recursos tecnológicos de ponta que acompanham as tendências da revolução digital.

3.2 REVOLUÇÃO DIGITAL

Atualmente, um dos maiores desafios do professor envolve a introdução de elementos que vão além das competências tradicionais, isso porque, torna-se necessário que as matérias e conhecimentos acompanhem a complexidade e o ritmo da sociedade contemporânea. Entende-se que o mais atual e frequente destes elementos são as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), que para Rodrigues e Lima Rodrigues (2011), exigem que este professor, através de estratégias interativas, articule o desenvolvimento da capacidade de investigação dos alunos em uma perspectiva inclusiva. Para isso, é necessário não só que o professor utilize-se do computador para construção e leitura de textos ou apresentações de conteúdo, mas como forma de pesquisas e compartilhamento de dados e conhecimento.

Estamos na era da revolução digital. *Softwares*, mídias digitais, interatividade e conectividade fazem parte da comunicação entre as pessoas. Este processo está sofrendo inúmeras transformações importantes, desde a criação de novos suportes

e processos comunicacionais até a configuração das linguagens, criando inúmeras possibilidades de diálogos. Conceitualmente entramos no cenário da convergência das mídias, que abriga vários suportes midiáticos com o objetivo de transmitir o conhecimento, informações e ações a diferentes públicos. Neste sentido, o receptor, que tinha um papel passivo na recepção das informações, hoje pode, ao receber ou buscar uma informação, influenciar, modificar e ser também um agente produtor de mensagens. Estas ações alteram e alteraram nossa forma de agir, pensar e se relacionar com a comunidade e com o próprio meio, reestruturando as relações interpessoais com toda sociedade.

As mudanças, por um lado, e a necessidade de reaprendizagem, por outro, demonstram que esta visão revolucionária precisa de melhores ajustes e ações para tornarem-se um suporte mais democrático. Evidenciamos que houve um avanço tecnológico nos suportes, mas não em relação aos conteúdos e sua divulgação. As inovações tecnológicas dependem, e muito, de uma aprendizagem-aproximação por parte dos usuários, para que sejam assimiladas e incorporadas ao cotidiano de suas vidas.

Inclusão digital refere-se à disponibilização, acesso e uso das tecnologias computacionais, especialmente da Internet, visando à construção do conhecimento e à consolidação da autonomia. Esta tem se afirmado como um instrumento de cidadania nas modernas e democráticas sociedades urbano-industriais (VILELA JÚNIOR, 2009).

Neste contexto a Educação a Distância (EAD) representa uma poderosa ferramenta com potencial para democratização da informação. Tal potencialidade está intimamente relacionada com a transparência das políticas públicas na área educacional.

Portanto, projetos de EAD ao serem estruturados em rede, requerem um agir interativo e integrativo, ou seja, as múltiplas maneiras de estabelecer conexões entre as partes e a apreensão totalizante deste agir configuram em si mesmas a enorme potencialidade de tais projetos.

Mas inovações tecnológicas dependem, e muito, de uma aprendizagem de aproximação por parte dos usuários, para que sejam assimilados e incorporados ao cotidiano de suas vidas. Os caminhos traçados pelo ensino a distancia nos permite transpor um terreno pavimentado por muitas incertezas, para alcançar um outro,

minado pelas certezas. Nada disso, todavia, faz da educação algo menor ou maior, mas apenas a torna menos idealista na compreensão do processo educativo.

Pode-se afirmar que a proposta de educação inclusiva pelo ensino a distância reflete claramente uma combinação das diversas tendências de educação, mostrando características de várias décadas. Compreende-se, portanto que a educação a distância é um dos frutos da chegada às escolas do que Guimarães (2011) chama de nativos digitais, referindo-se a crianças e adolescentes nascidos a partir da década de 1990, expostos precocemente às mais recentes tecnologias de informação e comunicação (TIC).

Portanto, estudar o perfil dos professores envolvidos no processo de inclusão, considerados a “linha de frente” deste processo e diretamente expostos às mudanças e exigências de uma nova conformação educacional, torna-se necessário e importante para que aos poucos seja possível reconhecer quem são estes agentes, como compreendem a inclusão, qual a sua realidade prática e a partir daí identificar o quanto do processo inclusivo pode ser alcançado.

3.3 METODOLOGIA

Esta pesquisa partiu da análise do perfil de um grupo de professores responsáveis por diversos componentes curriculares da educação básica, secundária e/ou superior, participantes de uma das cinco versões do curso de aperfeiçoamento (180 horas) “Atividade Física para Pessoas com Deficiência” na modalidade a distância, com número de registro na UFJF 4407, oferecidos pela Secretaria de Educação Especial – SEESP/MEC, em parceria com a Faculdade de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Juiz de Fora (FAEFID-UFJF), todos com foco na Educação Inclusiva. Buscou-se identificar quem são estes professores, responsáveis por tomar decisões sobre quais possibilidades de desenvolvimento do seu trabalho.

Desta forma, este estudo caracteriza-se como quanti-qualitativo, transversal, descritivo e um estudo de caso (SEVERINO, 2000).

Os cursos dos quais esses professores participaram foram oferecidos entre os anos de 2010 e 2012, sendo que a quinta versão ainda encontra-se em andamento, obtendo-se um total de 4.492 matrículas. Deste total, tem-se a seguinte

distribuição: primeira versão (943 alunos), segunda versão (911 alunos), terceira versão (865 alunos), quarta versão (748 alunos), quinta versão (1030 alunos). O curso acontece no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) denominado Plataforma Moodle. Nesta sala de aula virtual, os alunos desenvolvem as atividades teóricas de doze disciplinas, todas elas relacionadas à atividade física, deficiência e inclusão, distribuídas em aproximadamente cinco meses. Inicialmente o aluno passa por um processo de familiarização com o ambiente virtual de aprendizagem, quando ele aprende como utilizar as ferramentas de comunicação e interação. É durante este primeiro momento que o questionário de pesquisa é disponibilizado através de um link, e também na plataforma. A participação no mesmo não computa pontos, mas seu preenchimento é bastante estimulado pelos tutores envolvidos, por auxiliar a coordenação pedagógica no delineamento dos cursos.

A avaliação da aprendizagem é realizada durante o desenvolvimento das disciplinas. Os alunos que não obtêm o desempenho exigido têm uma segunda chance, recebendo o atendimento especial previsto no Sistema de Apoio à Aprendizagem.

O curso conta com o apoio de materiais didáticos *on-line*, livros impressos e recursos audiovisuais. Além disso, possui uma equipe de tutores e professores responsáveis pela confecção de material pedagógico, acompanhamento dos alunos e esclarecimento de dúvidas.

Os dados foram copilados do banco de dados referente aos questionários respondidos pelos alunos, para conhecimento da coordenação de curso. Tais questionários contavam com 35 perguntas fechadas ou respostas curtas, que tinham como objetivo avaliar aspectos nas dimensões pessoal e profissional.

Portanto, para fins de análise, o perfil dos alunos foi traçado a partir das respostas fornecidas, deixando de fora aqueles que não responderam aos questionamentos no início do curso.

Os dados resultaram na seguinte distribuição: primeira versão (250 alunos respondentes), segunda versão (249 alunos respondentes), terceira versão (651 alunos respondentes), quarta versão (416 alunos respondentes), quinta versão (466 alunos). Em sua grande maioria, eram professores da rede municipal e estadual de ambos os sexos e de todas as idades.

Foram analisados também os dados referentes ao número de matrículas, número de desistentes e concluintes, o que possibilitou algumas especulações a respeito das características da população estudada.

Elaborou-se um banco de dados através do aplicativo Microsoft Excel® e as respostas obtidas foram computadas e analisadas pelos seus instrumentos estatísticos.

3.4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

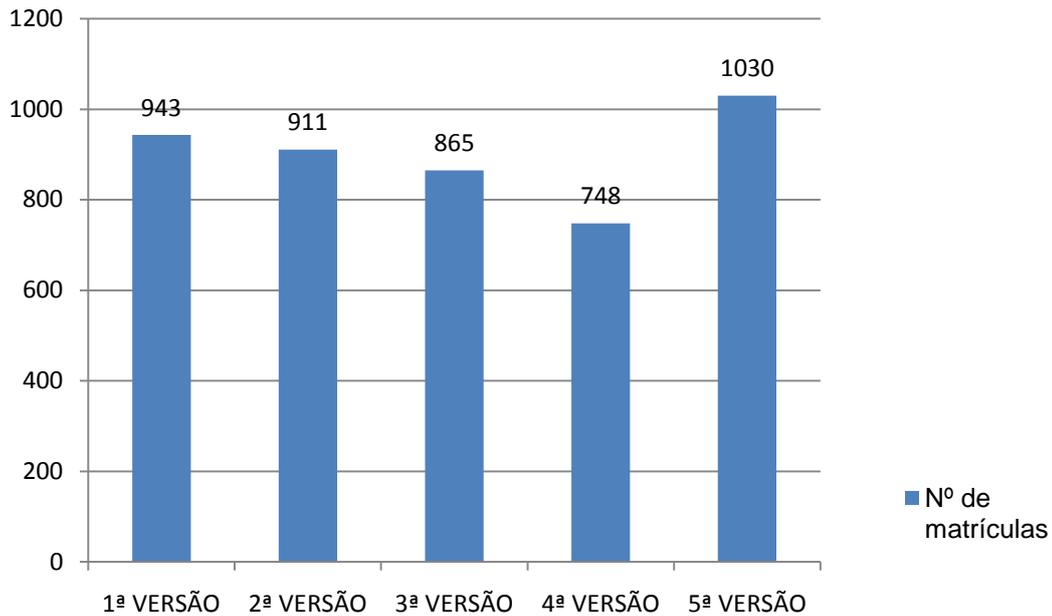
Sabe-se que as variáveis que afetam o processo de aprendizagem são determinadas a partir das relações interativas entre professor/alunos e alunos/alunos. E que a maneira de se configurar a sequência das atividades estabelece as características diferenciais da prática educativa, desde o modelo baseado na instrução e transmissão de conteúdos, até o método de trabalho por projetos baseado na construção do conhecimento e no trabalho colaborativo.

Para Guimarães (2011), existem profundas diferenças entre estudantes de cursos formais e os demais, que devem ser compreendidas para que se conheça o perfil dos alunos da educação a distância. Estes possuem diferentes níveis de motivação e compromisso, independentemente do tipo de curso oferecido.

E foi acreditando nesta proposta que desenvolveu-se, nos anos de 2010 a 2012, através da Rede de formação continuada da SEESP/MEC, o curso “Atividade Física para Pessoas com Deficiência”, contemplando mais de 4.000 professores, principalmente da rede municipal e estadual de ensino das diversas regiões do Brasil. A partir desta experiência optou-se por conhecer o perfil dos alunos participantes das versões do curso em questão e verificar quais as características desta população.

Os resultados obtidos foram tabulados e representados por gráficos, objetivando-se uma melhor compreensão e análise destes resultados.

O Gráfico 1 representa o número total de alunos matriculados nas cinco versões do curso de aperfeiçoamento “Atividade física para pessoas com deficiência” e demonstra certa estabilidade, porém com destaque para a quinta e atual versão, que supera a marca de 1000 (mil) alunos.

Gráfico 1 – Número de alunos matriculados por versão do curso.

Fonte: A autora

Os números demonstram o potencial quantitativo de cursos a distância, já que dificilmente cursos presenciais conseguiriam atingir um número tal elevado de matrículas.

Litto (2010) destaca que a aprendizagem a distância reúne características que aumentam a probabilidade de sucesso, entre elas o fato de todo o curso ser preparado por uma equipe de especialistas, cada um possuindo pontos fortes que podem ser somados aos de outros profissionais, contrapondo-se ao ensino presencial, que conta, na maioria das vezes, com um professor e sua imaginação, energia e inspiração, que nem sempre encontram-se em níveis ideais. Porém, uma das questões constantemente presentes nas discussões sobre Educação a Distância (EAD), é em relação aos índices de evasão. Isso porque estudantes que desistem ou descontinuam seus cursos geram prejuízos e desperdícios para eles mesmos e para as instituições (ABED, 2011).

Pode-se verificar a importância depositada no fenômeno da evasão pela grande quantidade de instituições que realizam estudos sobre o tema. Nessas pesquisas, as principais causas são: a não adaptação ao modelo de EAD e a falta de tempo (ABED, 2011).

Diante destas colocações e da Tabela 3, percebe-se um alto índice de evasão em todas as versões do curso, com exceção da quinta versão, que ainda não pode ser computada, pois está em andamento.

Tabela 3 – Relação do número de alunos matriculados, concluintes e desistentes

ALUNOS/VERSÕES	MATRICULADOS	DESISTENTES	CONCLUINTES	SEM DIPLOMA
1ª VERSÃO	943	709	224	10
2ª VERSÃO	911	586	322	3
3ª VERSÃO	865	465	391	9
4ª VERSÃO	748	505	238	5
5ª VERSÃO	1030	-*	-*	-*

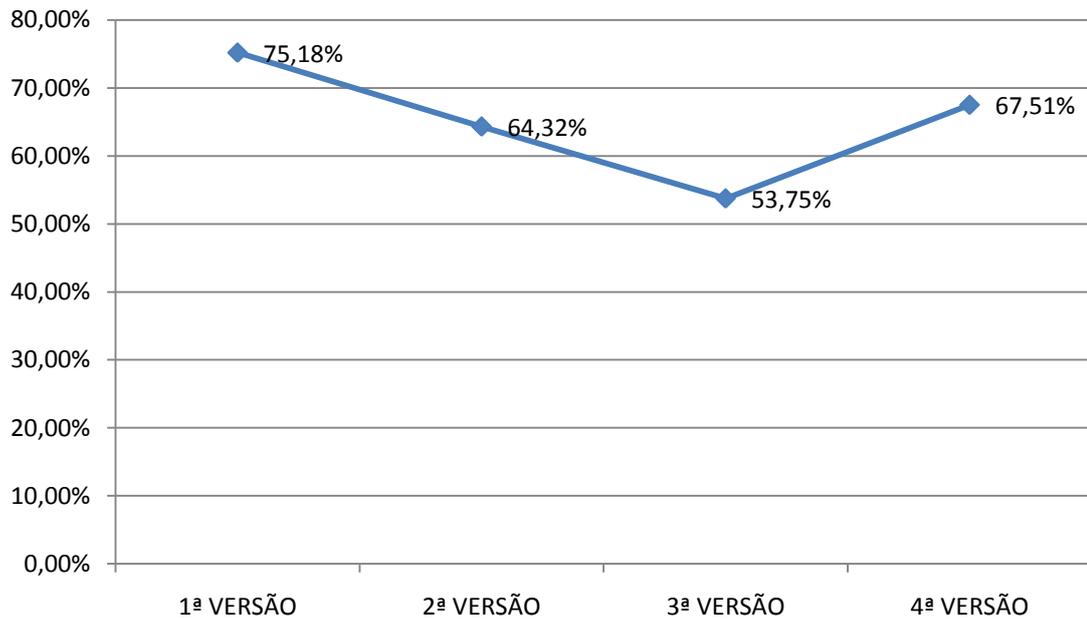
* A 5ª versão ainda está em andamento, portanto até o fechamento do artigo não foi possível contabilizar o número de desistentes e concluintes.

Fonte: A autora

Outras possíveis causas da evasão em cursos a distância são listadas no CensoEAD.br de 2009, e entre as 13 opções apresentadas, fica em destaque o fato dos alunos acreditarem que o modelo EAD seria mais fácil (51%) (ABED, 2011).

Os percentuais de evasão em quatro das cinco versões estudadas variam de 75,18% na primeira versão, 64,32% na segunda, continua decaindo, chegando a 53,75% na terceira, mas sofre novo aumento na quarta versão, representando 67,51% do total de ingressos.

Gráfico 2 – Percentuais de evasão das quatro versões do curso de aperfeiçoamento “Atividade Física para Pessoas com Deficiência”



Fonte: A autora

Para uma análise mais profunda foi feita a separação dos dados por versão.

3.4.1 ANÁLISE DA 1ª VERSÃO DO CURSO

A primeira versão do curso ocorreu no período de 22 de fevereiro de 2010 a 30 de agosto de 2010 e contou com a matrícula de 943 alunos, registrados pelos números de 104470001 a 104471005. Estabeleceu-se um ranking entre os vinte e seis estados citados como residência dos alunos e relacionou-se com o número de matrículas, desistentes e concluintes.

Por meio da Tabela 4, é possível identificar que Minas Gerais é o estado que detém o maior número de matrículas, mas que possui também 93% de desistência, restando deste total apenas 29 concluintes. Seguido do Rio Grande do Sul e São Paulo, que apresentam índices melhores de conclusão do curso, 55,9% e 50%, respectivamente.

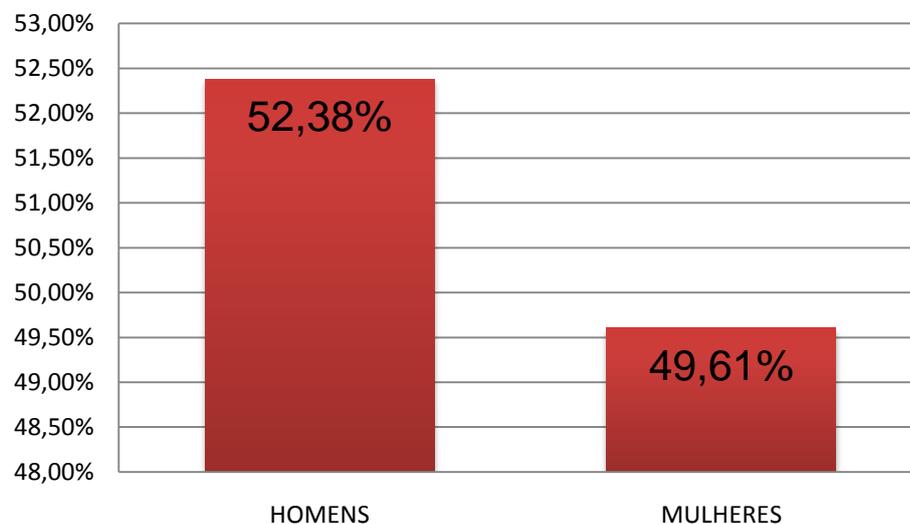
Tabela 4 – Ranking dos estados com maior número de alunos matriculados e sua relação com o número de desistentes e concluintes.

Distribuição dos alunos	Nº de matrículas	Nº de desistentes	Nº de concluintes
Minas Gerais (MG)	415	386 (93,01%)	29 (6,98%)
Rio Grande do Sul (RS)	93	41 (44,08%)	52 (55,91%)
São Paulo (SP)	76	38 (50%)	38 (50%)
Paraná (PR)	50	29 (58%)	21 (62%)
Bahia (BA)	43	26 (60,46%)	17 (39,53%)
Amazonas (AM)	36	35 (97,22%)	1 (2,77%)
Ceará (CE)	31	23 (74,19%)	8 (25,8%)
Alagoas (AL)	29	14 (48,27%)	5 (17,24%)
Rio de Janeiro (RJ)	26	16 (61,53%)	10 (38,46%)
Piauí (PI)	18	14 (77,77%)	4 (22,22%)
Mato Grosso do Sul (MS)	16	15 (93,75%)	1 (6,25%)
Pernambuco (PE)	15	6 (40%)	9 (60%)
Santa Catarina (SC)	14	10 (71,42%)	4 (28,57%)
Goiás (GO)	12	4 (33,33%)	8 (66,66%)
Pará (PA)	11	10 (90,9%)	1 (9,09%)
Rio Grande do Norte (RN)	10	7 (70%)	3 (30%)
Paraíba (PB)	9	7 (77,77%)	2 (22,22%)
Maranhão (MA)	8	6 (75%)	2 (25%)
Distrito Federal (DF)	8	6 (75%)	2 (25%)
Espírito Santo (ES)	7	4 (57,14%)	3 (42,85%)
Sergipe (SE)	5	5 (100%)	0 (0%)
Rondônia (RO)	4	3 (75%)	1 (25%)
Tocantins (TO)	3	1 (33,33%)	2 (66,66%)
Amapá (AP)	2	2 (100%)	0 (0%)
Mato Grosso (MT)	1	1 (100%)	0 (0%)
Acre (AC)	1	0 (0%)	1 (100%)

Fonte: A autora

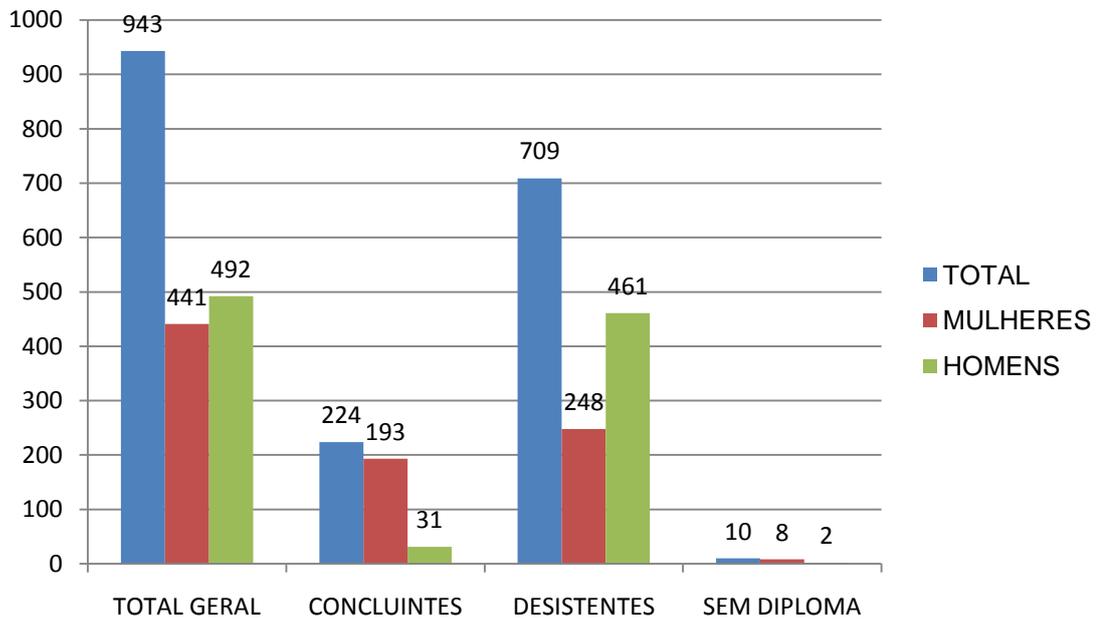
O Gráfico 3 apresenta a relação entre número de matrículas e a distribuição por gênero.

Gráfico 3 – Percentual de Homens e Mulheres matriculados na 1ª versão do curso.



Fonte: A autora

Gráfico 4 – Relação entre número total de matriculados, concluintes, desistentes e sem diploma com o gênero.



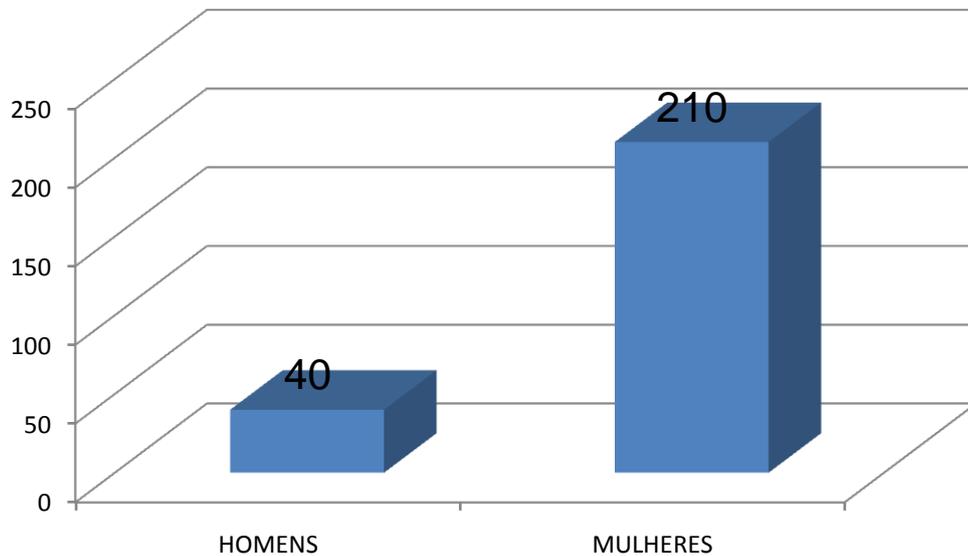
Fonte: A autora

A análise dos Gráficos 3 e 4 reflete, em um primeiro momento, uma pequena prevalência de homens matriculados (52,38%) na primeira versão do curso. Porém, levando-se em consideração o número de concluintes, percebe-se que as mulheres (49,61%) chegaram em maior quantidade ao final do curso proposto, representando 86,16% dos 224 concluintes. Foi possível identificar 10 alunos com problemas na documentação final, que impediram a retirada do diploma.

Após uma análise mais geral da primeira versão, tomam-se os dados do questionário respondido por 250 dos 943 alunos matriculados nesta versão do curso para que seja possível traçar um perfil mais detalhado dos professores da rede municipal e estadual envolvidos neste processo de formação. A 1ª edição do curso, obteve o maior índice de evasão, cerca de 75%, logo em seu momento inicial, tal fato influenciou diretamente no baixo número de respondentes do questionário.

Os 250 respondentes do questionário foram separados por gênero no Gráfico 5. Sua relação demonstra a predominância no número de mulheres em relação ao número de homens.

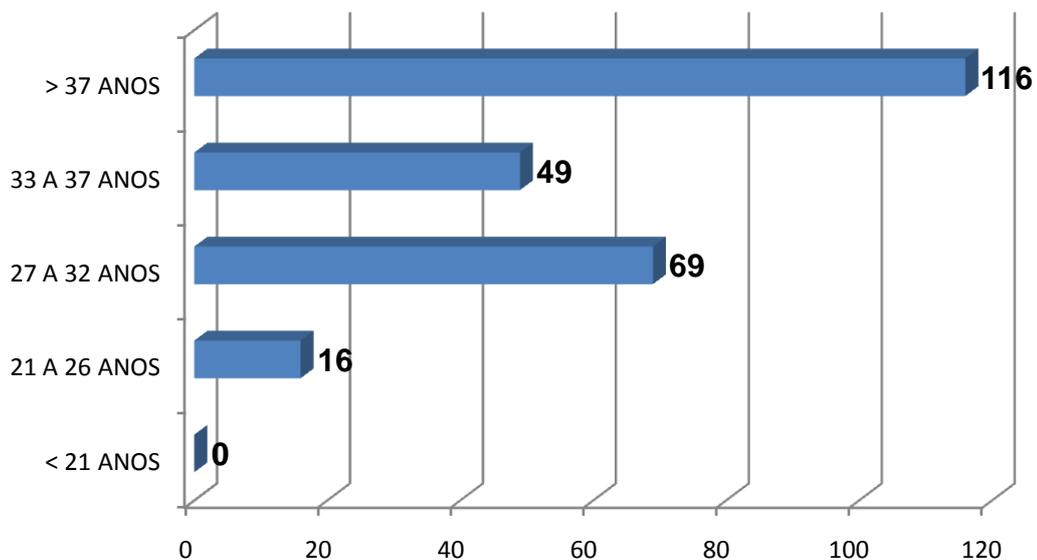
Gráfico 5 – Relação entre número de homens e mulheres que responderam ao questionário sobre o perfil do aluno na primeira versão do curso de aperfeiçoamento “Atividade Física para Pessoas com Deficiência”.



Fonte: A autora

Através das informações contidas no questionário, foi possível estabelecer a faixa etária do público alvo. Diante destes dados, compreende-se que a maioria dos alunos que responderam ao questionário possuem mais do que 37 anos e um número significativo possui entre 27 e 32 anos.

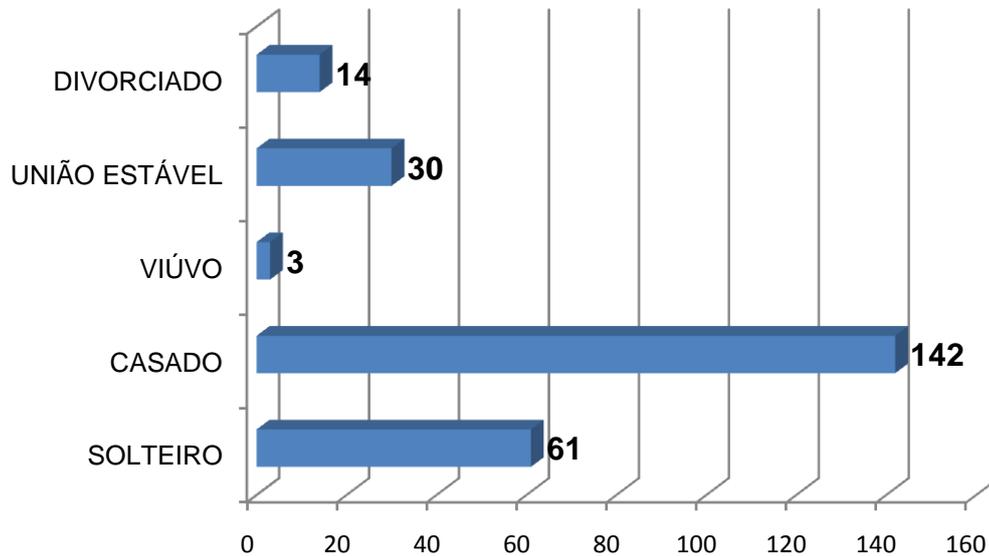
Gráfico 6 – Público alvo do curso por faixa etária



Fonte: A autora

Destaca-se no Gráfico 7 a prevalência de alunos casados em relação a outros estados civil.

Gráfico 7 – Público alvo do curso por estado civil



Fonte: A autora

As respostas obtidas através do questionário contemplaram algumas informações de cunho pessoal, sendo possível identificar que 3 (1,2%) dos 250 alunos possuíam deficiência, outros 12 (4,8%) tinham filhos com deficiência, e 53 (21%) possuíam na família alguém com deficiência. Além disso, a tabela 3 explicita informações como número de filhos, raça e com quem estes alunos moram.

Tabela 5 – Informações pessoais dos alunos quanto ao número de filhos, com quem moram e raça.

CATEGORIAS	DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES				
	0	1	2	3	+4
Nº DE FILHOS	90	64	70	21	5
COM QUEM MORA	Pais 35	Cônjuge 160	Familiares 33	Amigos 2	Sozinho 20
RAÇA	Branca 168	Preta 15	Parda 63	Amarela 4	Indígena 0

Fonte: A autora

Os dados apresentados indicam ainda a importância dessa modalidade de educação. Apesar do grande número de alunos solteiros e sem filhos, a maior parte deles é casada ou vive uma união estável, mora com seus respectivos companheiros e tem filhos, sendo que 64% têm um ou mais filhos. Isso atende às necessidades de um grupo populacional que, por circunstâncias das suas obrigações cotidianas, teria dificuldades de se ausentar do local de residência para realização de cursos de educação continuada.

Tabela 6 – Formação acadêmica e profissional.

DADOS DA FORMAÇÃO ACADÊMICA	NÍVEIS DE FORMAÇÃO			
	Superior	Especialização	Mestrado	Doutorado
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	88	158	4	0
ENSINO FUNDAMENTAL	Municipal	Estadual	Federal	Particular
	48	163	0	39
ENSINO MÉDIO	Municipal	Estadual	Federal	Particular
	9	172	4	65
EDUCAÇÃO SUPERIOR	Estadual	Federal	Particular	Não declarado*
	33	57	155	5
PÓS-GRADUAÇÃO	Estadual	Federal	Particular	Não declarado*
	28	21	145	56

* Não declarado ou não possui a formação mencionada.

Fonte: A autora

Entre os professores que responderam o questionário, verifica-se que a formação básica – ensino fundamental e médio – foi cumprida majoritariamente em instituições públicas de ensino, sejam elas municipais ou estaduais. Na educação superior, no curso de graduação predomina-se a formação em instituições privadas, responsáveis por 62% do total. Entre os alunos pós-graduados, 58% realizaram seus estudos neste nível em instituições privadas de ensino. Este dado sugere a necessidade de investimento em EAD, com a oferta de cursos de especialização a distância pelas instituições públicas de ensino superior, para ampliar as possibilidades de acesso à educação continuada. Além disso, 56 alunos (22,4%) não declararam ou não possuem pós-graduação, o que pode representar mais uma parcela da população que necessita de mais oportunidades de capacitação. E mais, que a EAD é uma poderosa ferramenta para o processo de educação continuada do

indivíduo e suas possibilidades de aplicação como política pública de capacitação para os professores vinculados aos órgãos públicos de gestão da educação são inúmeras.

Ao serem questionados a respeito da sua função atual na área profissional, 188 (75,2%) apresentaram-se como professores, 22 (8,8%) como coordenadores e 40 (16%) como responsáveis por outras funções dentro da escola. Outro fator importante destacado na coleta dos dados é que 185 (74%) alunos, no momento que participavam do curso, estavam atuando com pessoas com deficiência, o que lhes permitirá uma atuação mais qualificada a partir dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso de aperfeiçoamento. Enquanto 65 (26%) naquele momento não tinham contato em seu ambiente de trabalho com pessoas com deficiência.

Os dados da tabela 5 apontam que a grande maioria possui muitos anos de experiência na área educacional, pois 154 (61,6%) atuam há dez anos ou mais. Estes dados reiteram as possibilidades da EAD como modalidade de ensino que permite a atualização de conhecimentos nas diversas áreas de atuação profissional.

Tabela 7 – Atuação profissional

DADOS DA SITUAÇÃO PROFISSIONAL		TEMPO				
TEMPO DE ATUAÇÃO EM EDUCAÇÃO		< 5 anos	5 -10 anos	10-15 anos	15-20 anos	> 20 anos
		32	64	58	54	42
HORAS TRABALHADAS/DIA		< 4	4 -6	6 -8	8 -10	>10
		2	33	67	115	33

Fonte: A autora

Outro dado relevante é que 86% dos professores participantes do curso de aperfeiçoamento dedicam às tarefas profissionais mais de 6 horas diárias. A flexibilidade de horários e a possibilidade de organização do próprio tempo, permitidas pela EAD, representam um importante aliado para os interessados em obter novos conhecimentos e informações para seu desenvolvimento profissional.

Do grupo estudado verificou-se certo equilíbrio entre aqueles que tiveram neste curso de aperfeiçoamento sua primeira experiência com a EAD e aqueles que já possuíam experiência prévia: 130 (52%) e 120 (48%) respectivamente. Relacionando este dado com a avaliação expressa pelos participantes sobre seu conhecimento em informática e EAD, no início do curso, mais de 70% informaram que seu conhecimento sobre os assuntos era satisfatório ou muito satisfatório,

existindo a possibilidade de que estes professores possam atuar como multiplicadores deste conhecimento e dos conteúdos trabalhados no curso (Gráficos 8 e 9).

Gráfico 8 – Classificação do conhecimento sobre informática.

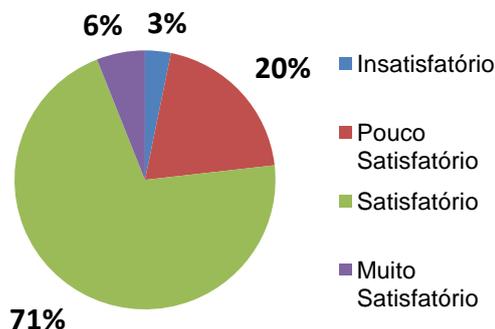
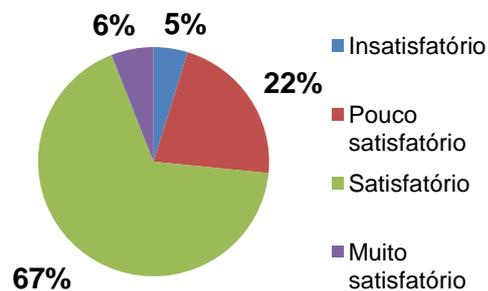


Gráfico 9 – Classificação do conhecimento sobre EAD.



Com a situação profissional expressa na Tabela 7, que demonstra uma ocupação com as atividades profissionais superando as 6 horas diárias para 86% dos professores envolvidos, a maioria (56%) dedicou de 1 a 2 horas diárias ao trabalho na plataforma Moodle e outros 14,4% dedicaram tempo diário ainda maior ao curso. Um número considerável de alunos teve disponibilidade apenas nos finais de semana (74), representando quase 30% do total. Estes dados permitem identificar que, mesmo com uma carga horária elevada de trabalho profissional, a EAD permite a realização de ações de capacitação continuada nos horário e da forma mais adequados à rotina do aluno.

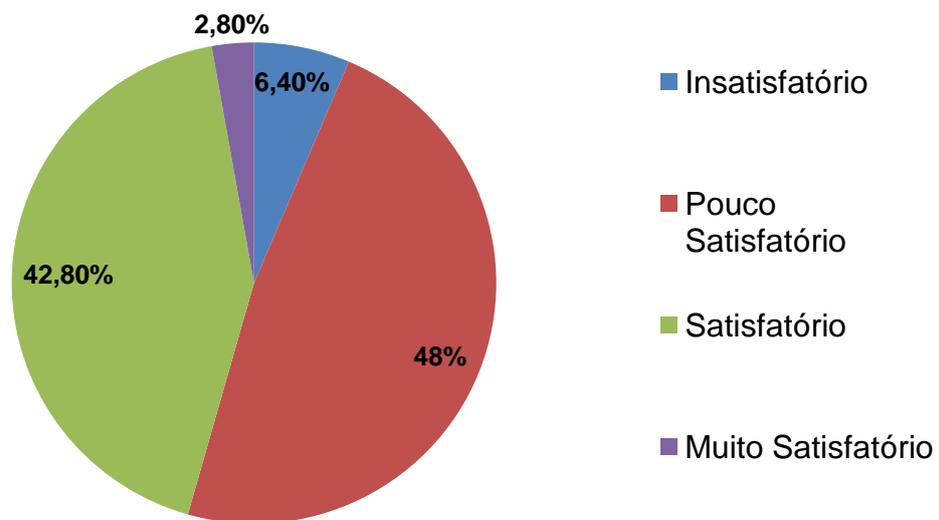
Tabela 8 – Tempo e local de acesso ao curso.

DEDICAÇÃO AO MOODLE H/DIA	DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES				
	1	2	3 - 4	+4	Fim de semana
	65	75	31	5	74
LOCAL ONDE ACESSA A INTERNET	Casa	Trabalho	Lan house	Sem acesso	Outros
	216	22	2	0	10

Na primeira versão do curso de aperfeiçoamento “Atividade Física para Pessoas com Deficiência”, 86,4% dos alunos participantes desta pesquisa acessava a Internet de sua casa, e 13,6% precisava buscar outros locais para acessar – trabalho e lan houses. Num curso de EAD com estas características, assegurar o acesso à Internet é elemento fundamental para o sucesso tanto dos participantes como da instituição que oferece o curso e suas parceiras.

Foi possível obter também informações acerca do conhecimento destes alunos sobre esportes e atividades físicas para pessoas com deficiência. Os mesmos classificaram seu conhecimento em insatisfatório (6,4%), pouco satisfatório (48%), satisfatório (42,8%) e muito satisfatório (2,8%). Tais dados são demonstrados no Gráfico 10.

Gráfico 10 – Classificação do conhecimento dos alunos sobre esportes e atividades físicas para pessoas com deficiência



Fonte: A autora

É possível identificar que mais de 50% destes alunos possuem poucos conhecimentos a respeito da temática e que, mesmo aqueles que acreditam possuir conhecimento satisfatório, ainda não se consideram aptos o suficiente para trabalhar com esta população que requer algumas necessidades especiais nos diversos contextos em que participam. Fica evidente a necessidade de se construir conhecimentos junto a esses professores responsáveis pela educação em situações adversas.

3.4.2 ANÁLISE DA 2ª VERSÃO DO CURSO

O estudo da segunda versão do curso de aperfeiçoamento “Atividade Física para Pessoas com Deficiência” seguiu a mesma linha da versão apresentada anteriormente, sendo possível estabelecer uma relação final entre todas as versões e identificar as principais tendências gerais.

A segunda versão do curso ocorreu no período de 27 de setembro de 2010 a 4 de abril de 2011. Iniciou com a matrícula de 911 alunos, registrados pelos números de 10447012 a 104471924. Nesta versão, vinte e cinco estados foram contemplados, sendo possível mais uma vez estabelecer um *ranking* entre eles, computando-se o número de matrículas, desistentes e concluintes.

Tabela 9 – Ranking dos estados com maior número de alunos matriculados e sua relação com o número de desistentes e concluintes.

Distribuição dos alunos	Nº de matrículas	Nº de desistentes	Nº de concluintes
São Paulo (SP)	225	131 (58,20%)	94 (41,77%)
Minas Gerais (MG)	103	68 (66,01%)	35 (33,98%)
Espírito Santo (ES)	73	50 (68,49%)	23 (31,5%)
Rio Grande do Sul (RS)	70	37 (52,85%)	33 (47,14%)
Goiás (GO)	61	40 (65,57%)	21 (34,42%)
Paraná (PR)	53	33 (62,26%)	20 (37,73%)
Rio de Janeiro (RJ)	41	37 (90,24%)	4 (9,75%)
Santa Catarina (SC)	36	26 (72,22%)	10 (27,77%)
Bahia (BA)	31	18 (58,06%)	13 (41,93%)
Distrito Federal (DF)	28	18 (64,28%)	10 (35,71%)
Mato Grosso do Sul (MS)	23	12 (52,17%)	11 (47,82%)
Ceará (CE)	21	15 (71,42%)	6 (28,57%)
Pará (PA)	21	16 (76,19%)	5 (23,8%)
Pernambuco (PE)	16	14 (87,5%)	2 (12,5%)
Mato Grosso (MT)	16	10 (62,5%)	6 (37,5%)
Tocantins (TO)	14	13 (92,85%)	1 (7,15%)
Rio Grande do Norte (RN)	13	7 (53,84%)	6 (46,15%)
Amazonas (AM)	12	7 (58,33%)	5 (41,66%)
Paraíba (PB)	11	9 (81,81%)	2 (18,18%)
Piauí (PI)	10	6 (60%)	4 (40%)
Acre (AC)	9	8 (88,88%)	1 (11,11%)
Maranhão (MA)	9	5 (55,55%)	4 (44,44%)
Alagoas (AL)	5	4 (80%)	1 (20%)
Rondônia (RO)	5	3 (60%)	2 (40%)
Sergipe (SE)	2	1 (50%)	1 (50%)

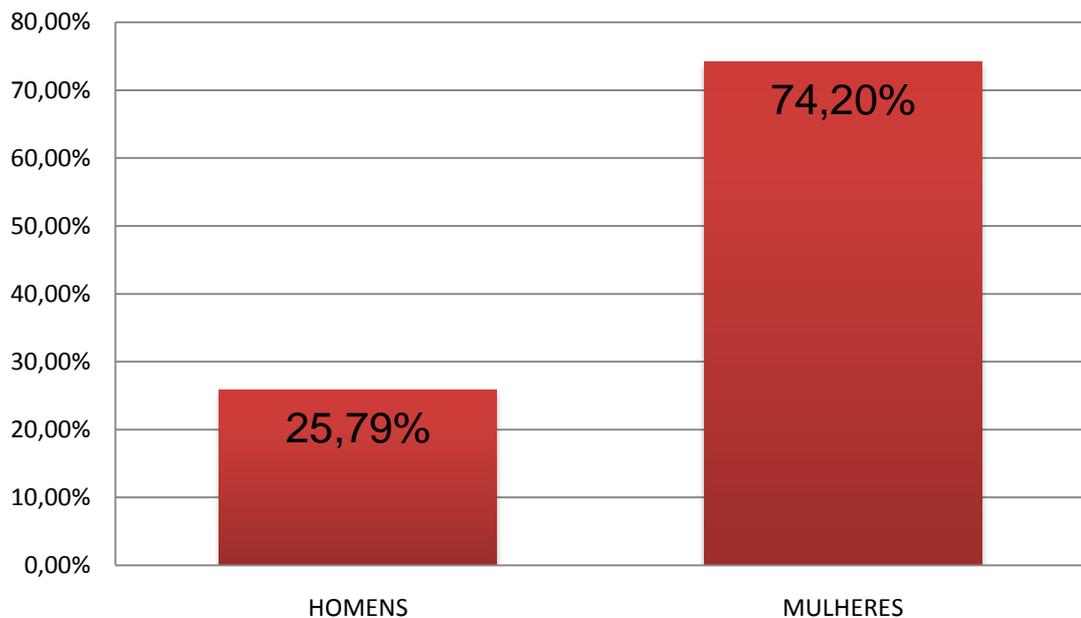
Fonte: A autora

Através da Tabela 9, identifica-se a superação do estado de São Paulo no número de matrículas (225) e grande destaque para o Espírito Santo, que na versão

anterior não obteve número significativo de matrículas. Minas Gerais e Rio grande do Sul continuam apresentando índices elevados de alunos matriculados e chama atenção o grande número de desistentes dos estados do Rio de Janeiro, Tocantins, Acre e Pernambuco. Os melhores índices de conclusão de curso ficaram para Rio Grande do Sul e do Norte, Sergipe e Mato Grosso do Sul.

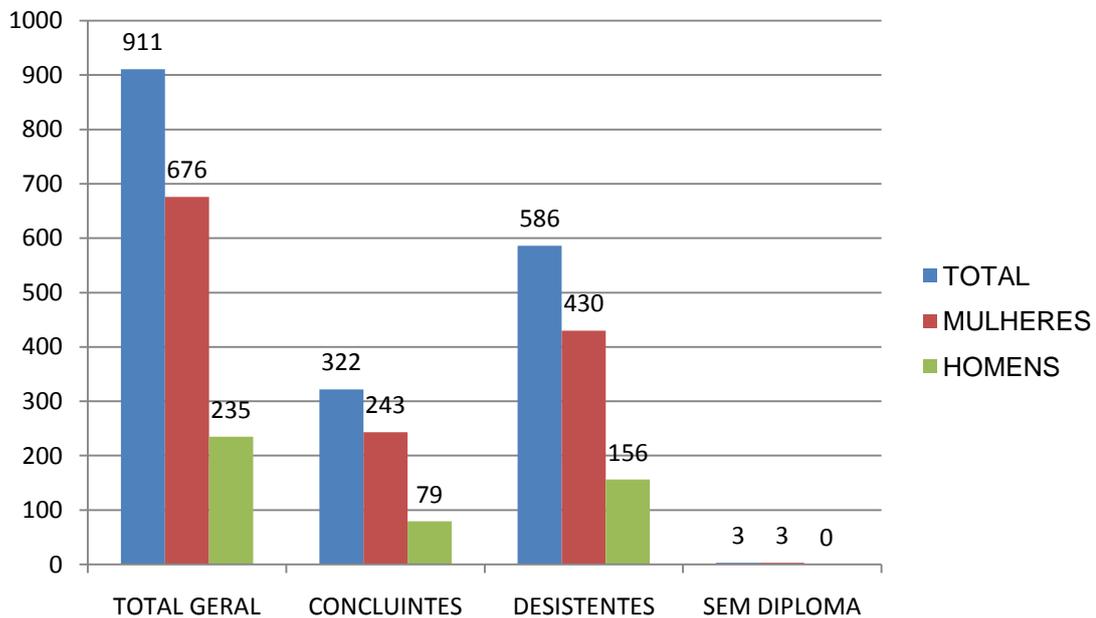
O Gráfico 11 demonstra uma tendência um pouco diferente da primeira versão do curso, no qual predominava o número de matrícula de homens em relação ao de mulheres. Na segunda versão ocorre uma grande inversão, de maneira que o número de matrículas femininas chega a ser quase três vezes maior do que as matrículas masculinas.

Gráfico 11 – Percentual de Homens e Mulheres matriculados na 2ª versão do curso.



Fonte: A autora

Gráfico 12 – Relação entre número total de matriculados, concluintes, desistentes e sem diploma com o gênero.



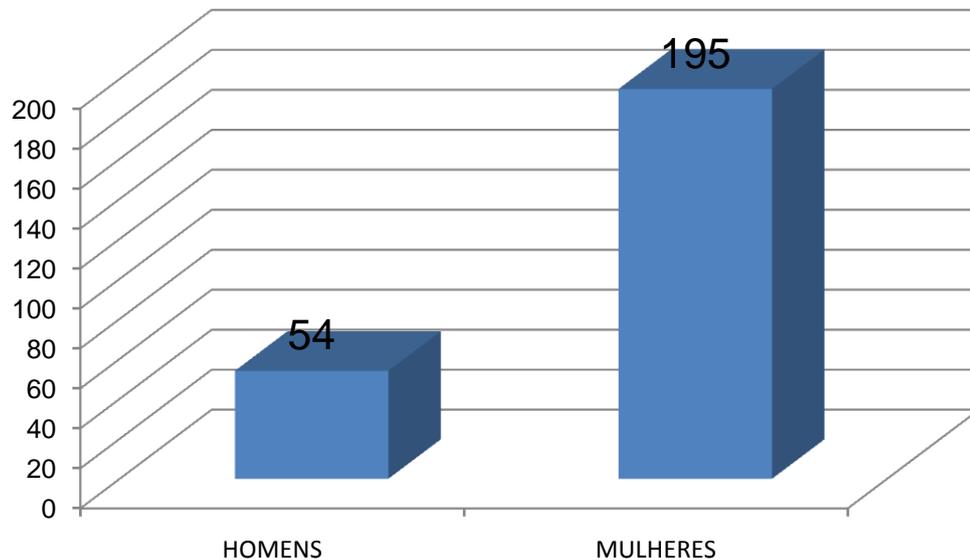
Fonte: A autora

As análises dos Gráficos 11 e 12 refletem tanto em número total de matrículas, quanto em desistentes e concluintes, a prevalência de mulheres, representando respectivamente, 74,2%, 73,37% e 75,46% na segunda versão do curso. Esta situação é um pouco diferente da versão anterior, em que o número de homens inicialmente matriculados foi maior. Neste curso foi possível identificar 3 alunas, todas elas mulheres, com problemas na documentação final que impediram a retirada do diploma.

Nesta versão, havia 911 alunos, mas foram respondidos apenas 249 (27,33%) questionários, número quase idêntico ao da primeira versão. A partir dos mesmos, realizou-se o mesmo processo da primeira versão e pode-se estabelecer uma relação entre o perfil dos alunos da primeira e segunda versão.

Mais uma vez, os 249 respondentes do questionário foram separados por gênero, conforme Gráfico 13. Fica evidenciada a predominância no número de mulheres em relação ao número de homens.

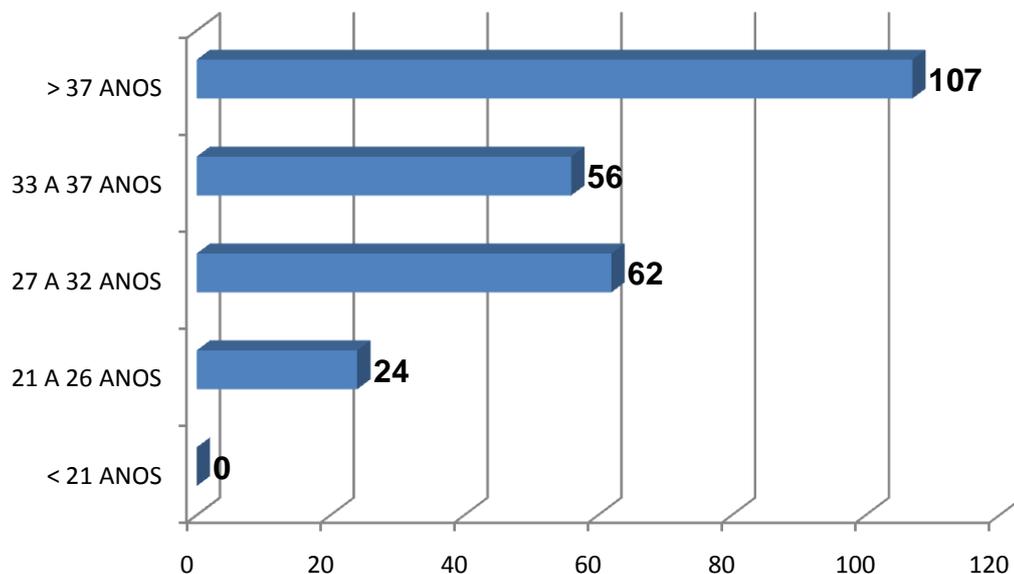
Gráfico 13 – Relação entre número de homens e mulheres que responderam ao questionário sobre o perfil do aluno na segunda versão do curso de aperfeiçoamento “Atividade Física para Pessoas com Deficiência”.



Fonte: A autora

Em relação à faixa etária, a tendência da primeira versão do curso se repete nesta, de forma que os alunos com mais de 37 anos são maioria, representando 42,97% do total, seguidos daqueles que possuem entre 27 e 32 anos (24,89%). A faixa etária até 21 anos, assim como na primeira versão do curso, não apresentou participantes.

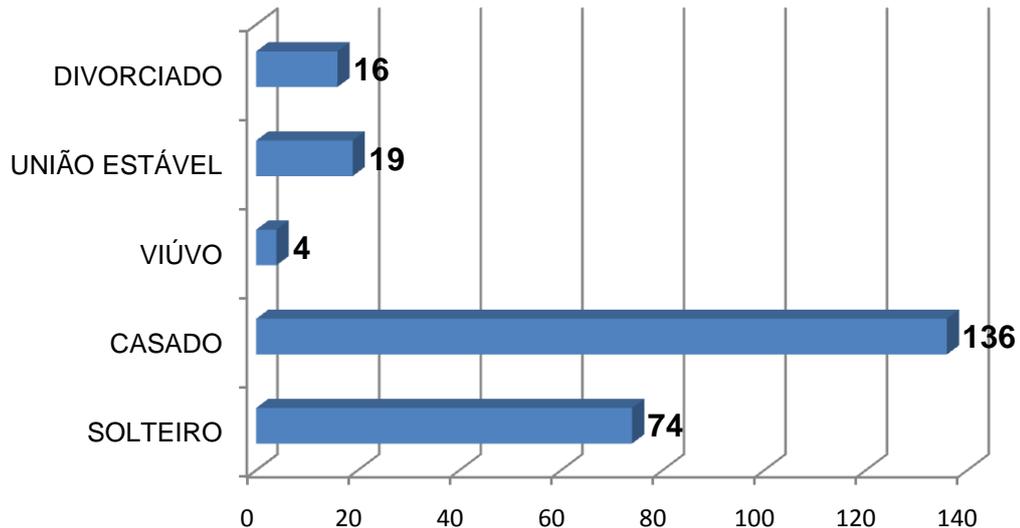
Gráfico 14 – Público alvo da segunda versão do curso por faixa etária



Fonte: A autora

A situação dos estados civil mantém distribuição muito parecida com a do curso anterior: predomínio de alunos casados e número considerável de solteiros, como mostra o Gráfico 15.

Gráfico 15 – Público alvo da segunda versão do curso por estado civil



Fonte: A autora

A tabulação dos dados demonstrou que 4 (1,6%) dos 249 alunos possuíam deficiência, outros 7 (2,8%) tinham filhos com deficiência, e 40 (16%) possuíam na família alguém com deficiência.

Tabela 10 – Informações pessoais dos alunos quanto ao número de filhos, com quem moram e raça.

CATEGORIAS	DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES				
	0	1	2	3	+4
Nº DE FILHOS	87	68	68	21	5
COM QUEM MORA	Pais	Cônjuge	Familiares	Amigos	Sozinho
	44	137	42	3	23
RAÇA	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
	142	27	74	4	2

Fonte: A autora

A Tabela 10 demonstra que 34,93% dos alunos não possui filhos e 54,6% tem 1 ou 2 filhos. Os números desta versão acompanham a mesma tendência da

anterior, demonstrando que muitos alunos são solteiros, mas que a prevalência continua sendo de alunos casados.

Tabela 11 – Formação acadêmica e profissional.

DADOS DA FORMAÇÃO ACADÊMICA		NÍVEIS DE FORMAÇÃO			
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	Superior	Especialização	Mestrado	Doutorado	
	97	150	2	0	
ENSINO FUNDAMENTAL	Municipal	Estadual	Federal	Particular	
	54	162	2	31	
ENSINO MÉDIO	Municipal	Estadual	Federal	Particular	
	16	177	4	52	
EDUCAÇÃO SUPERIOR	Estadual	Federal	Particular	Não declarado*	
	60	46	137	2	
PÓS-GRADUAÇÃO	Estadual	Federal	Particular	Não declarado*	
	14	20	153	62	

* Não declarado ou não possui a formação mencionada.

Fonte: A autora

A formação básica de grande parte dos professores se deu em escolas públicas da rede municipal e estadual, representando mais de 80% dos casos em ambos os níveis. Na educação superior, tanto no nível de graduação como pós-graduação, esta situação se inverte, de maneira que mais de 50% teve sua formação nestes níveis em instituições particulares.

O número de alunos que não declararam ou não possuem pós-graduação mantém-se com certo destaque e gera preocupação com a formação continuada destes professores, que necessitam de programas que se adequem às características desta classe.

Quanto à função atual na área educacional, 214 (85,84%) apresentaram-se como professores, 13 (5,22%) como coordenadores e 22 (8,83%) como responsáveis por outras funções dentro da escola. O número de coordenadores nesta edição teve uma queda, enquanto o número de professores manteve-se alto, superando os 85%.

Apesar dos dados da tabela 10 apontarem que mais de 80 % possui no mínimo 5 anos de experiência na área educacional, quase 30% não atua com pessoas com deficiência. Um pouco mais da metade (53,81%) destes professores trabalha há mais de 10 anos na área educacional, sugerindo também nesta edição

que a EAD representa um importante aliado para os interessados em obter novos conhecimentos e informações para seu desenvolvimento profissional.

Tabela 12 – Atuação profissional

DADOS DA SITUAÇÃO PROFISSIONAL		DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES				
TEMPO DE ATUAÇÃO EM EDUCAÇÃO		< 5 anos	5 -10 anos	10-15 anos	15-20 anos	> 20 anos
			47	68	66	36
HORAS TRABALHADAS/DIA		< 4	4 -6	6 -8	8 -10	>10
		2	37	81	94	35

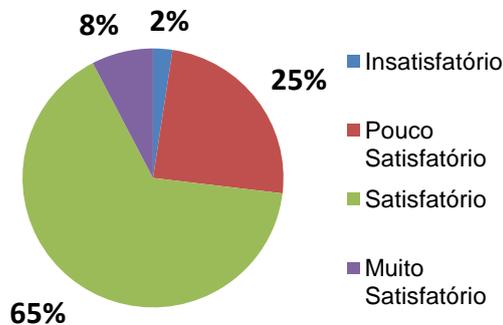
Fonte: A autora

Mais de 50% desses professores trabalha no mínimo 8 horas diárias, existindo aqueles que ultrapassam as 10 horas. Desta forma, resta pouco tempo para se dedicarem a estudos de formação, demonstrando que a EAD é uma ferramenta necessária para reduzir custos, tempo gasto com deslocamentos e direcionar esforços para os estudos complementares destes professores.

A distribuição daqueles que faziam um curso a distância pela primeira vez e aqueles que já haviam tido experiências anteriores se manteve equilibrada, assim como na primeira versão do curso de aperfeiçoamento “Atividade Física para Pessoas com Deficiência”. Do total, 121 (48,59%) estavam fazendo seu primeiro curso a distância e outros 128 (51,4%) já tinham experimentado esta modalidade de ensino.

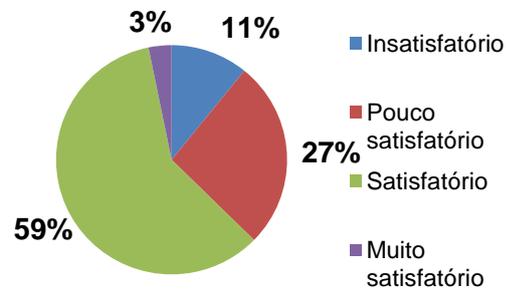
A experiência destes professores em relação à informática e à EAD está representada nos Gráficos 16 e 17 e demonstra que, independentemente da metade deles já possuir experiência prévia com a EAD, alguns (11%) ainda consideram seu conhecimento sobre o assunto insatisfatório, e outros (25%) e (27%) diagnosticam seu entendimento de informática e EAD pouco satisfatório. Percebe-se através destes dados que os alunos que ultrapassam as barreiras constituídas pela presença e manuseio da máquina – computador – superam qualquer constrangimento e conseguem, então, estabelecer uma relação de ensino-aprendizagem.

Gráfico 16 – Classificação do conhecimento sobre informática.



Fonte: A autora

Gráfico 17 – Classificação do conhecimento sobre EAD.



Fonte: A autora

A Tabela 11 traz informações a respeito da dedicação à Plataforma Moodle e do local de onde os alunos do curso acessam a Internet. Fica evidenciado que a maioria (67,06%) tem disponível entre 1 e 2 horas diárias para a realização das atividades propostas, e que apenas 10% dedicou mais do que 3 horas por dia aos estudos. Muitos professores, devido à quantidade de horas trabalhadas durante a semana, possuem apenas os finais de semana para se dedicarem ao curso. Desta forma, aproximadamente 23,7% acessam a Plataforma somente neste período. Estes números mostram a mesma tendência da primeira versão do curso, com pequena variação.

Tabela 13 – Tempo e local de acesso ao curso.

ACESSO AO CURSO		DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES				
DEDICAÇÃO AO MOODLE H/DIA	LOCAL ONDE ACESSA A INTERNET	1	2	3 - 4	+4	Fim de semana
		Casa	Trabalho	Lan house	Sem acesso	Outros
		92	73	22	3	59
		225	12	5	1	6

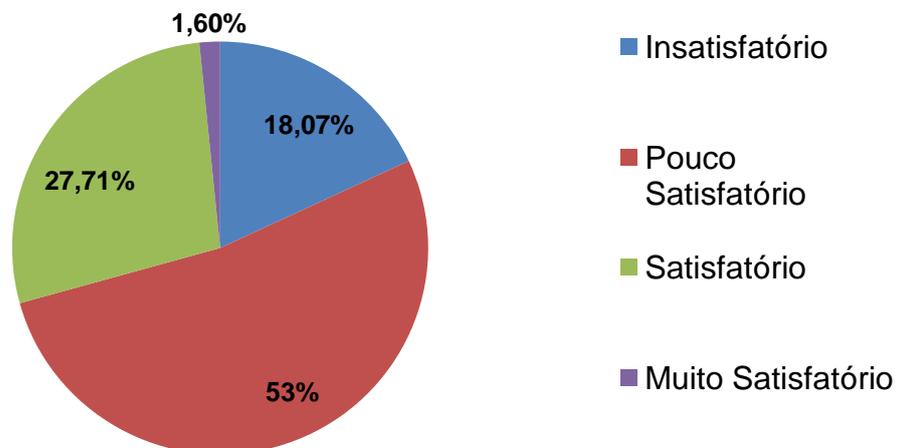
Fonte: A autora

Na primeira versão do curso de aperfeiçoamento “Atividade Física para Pessoas com Deficiência, 86,4% dos alunos participantes desta pesquisa acessava a Internet de sua casa. Na segunda versão este percentual foi ainda maior,

representando 90,36%, e apenas 9,23% precisava buscar outros locais para acessar – trabalho e lan houses. Nesta versão do curso, 1 pessoa declarou não ter acesso à Internet.

O assunto norteador de todas as edições do curso é a atividade física para pessoas com deficiência. Desta forma, é interessante observar através do Gráfico 18, o quanto estes professores conhecem sobre o mesmo. Cada um deles classificou seu conhecimento e os dados demonstram que o grupo daqueles que considerou seu conhecimento insatisfatório (18,07%) e pouco satisfatório (53%) aumentou da primeira para a segunda versão do curso, enquanto aqueles que consideraram satisfatório seu conhecimento a respeito do assunto diminuiu para próximo de 15%. Apenas 4 professores (1,6%), classificaram seu conhecimento como muito satisfatório.

Gráfico 18 – Classificação do conhecimento dos alunos sobre esportes e atividades físicas para pessoas com deficiência



Fonte: A autora

Os números desta versão demonstram que mais de 70% dos professores que participaram desta pesquisa acreditam que seu conhecimento não seria suficiente para lidar com a atividade física e a pessoa com deficiência em contextos inclusivos. Desta forma, fica claro que suas práticas pedagógicas e o desenvolvimento dos alunos com deficiência ficam comprometidos. A situação se repete de uma versão para a outra, corroborando com a ideia de que cursos como este são essenciais

para a atualização do conhecimento e desenvolvimento de práticas mais adequadas à realidade educacional.

3.4.3 ANÁLISE DA 3ª VERSÃO DO CURSO

Os dados da terceira versão do curso de aperfeiçoamento “Atividade Física para Pessoas com Deficiência”, que ocorreu entre 24 de Maio de 2011 a 30 de outubro de 2011, apresentam 865 alunos matriculados registrados pelos números de matrícula entre 104471930 e 104472776. O *ranking* dos 24 estados contemplados foi estabelecido na Tabela 14.

Tabela 14 – Ranking dos estados com maior número de alunos matriculados e sua relação com o número de desistentes e concluintes da terceira versão do curso.

Distribuição dos alunos	Nº de matrículas	Nº de desistentes	Nº de concluintes
São Paulo (SP)	191	72 (37,69%)	119 (62,3%)
Minas Gerais (MG)	154	77 (50%)	77 (50%)
Maranhão (MA)	77	56 (72,72%)	21 (27,27%)
Espírito Santo (ES)	58	34 (58,62%)	24 (41,37%)
Paraná (PR)	53	37 (69,81%)	16 (30,18%)
Ceará (CE)	52	30 (57,69%)	22 (42,30%)
Rio Grande do Sul (RS)	51	29 (56,86%)	22 (43,13%)
Goiás (GO)	49	32 (65,3%)	17 (34,69%)
Rio de Janeiro (RJ)	34	18 (52,94%)	16 (47,05%)
Bahia (BA)	22	22 (100%)	0 (0%)
Amazonas (AM)	19	3 (15,78%)	16 (84,21%)
Distrito Federal (DF)	14	8 (57,14%)	6 (42,85%)
Santa Catarina (SC)	13	8 (61,53%)	5 (38,43%)
Piauí (PI)	12	6 (50%)	6 (50%)
Pará (PA)	10	7 (70%)	3 (30%)
Mato Grosso do Sul (MS)	8	4 (50%)	4 (50%)
Mato Grosso (MT)	8	4 (50%)	4 (50%)
Pernambuco (PE)	7	5 (71,42%)	2 (28,57%)
Alagoas (AL)	7	5 (71,42%)	2 (28,57%)
Rio Grande do Norte (RN)	6	5 (83,33%)	1 (16,66%)
Sergipe (SE)	5	4 (80%)	1 (20%)
Paraíba (PB)	3	1 (33,33%)	2 (66,66%)
Rondônia (RO)	2	1 (50%)	1 (50%)
Tocantins (TO)	1	1 (100%)	0 (0%)

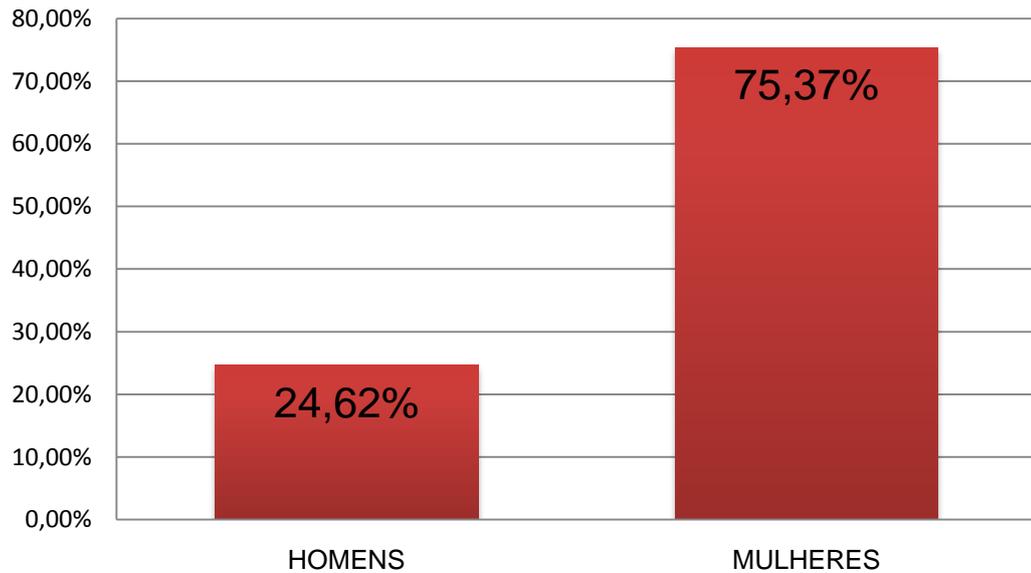
Fonte: A autora

Nesta versão, Minas Gerais e São Paulo mantêm seu destaque em relação ao número de matrículas e desta vez o Maranhão aparece na terceira posição, com 77 matrículas. No terceiro curso, destacam-se alguns índices de conclusão superando os (50%), chamando atenção para os (84%) alcançados pelo estado do

Amazonas e a melhora dos índices de Minas Gerais (50%) e São Paulo (62,3%) em relação às duas versões anteriores.

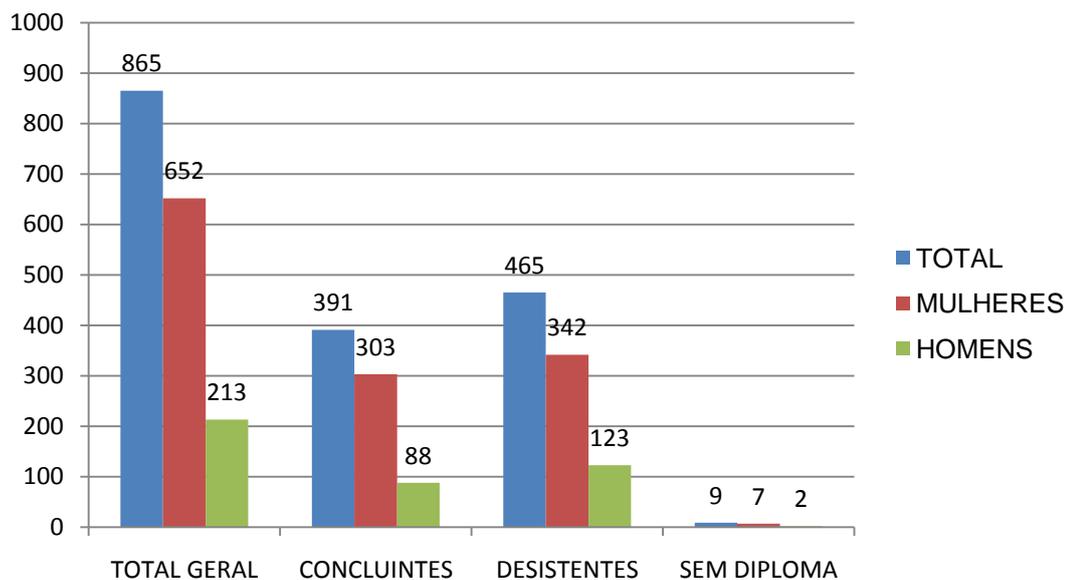
A predominância no número de mulheres matriculadas na versão 3 do curso de aperfeiçoamento “Atividade Física para Pessoas com Deficiência” se repete e é evidenciada no Gráfico 19.

Gráfico 19 – Percentual de homens e mulheres matriculados na 3ª versão do curso.



Fonte: A autora

Gráfico 20 – Relação entre número total de matriculados, concluintes, desistentes e sem diploma com o gênero.



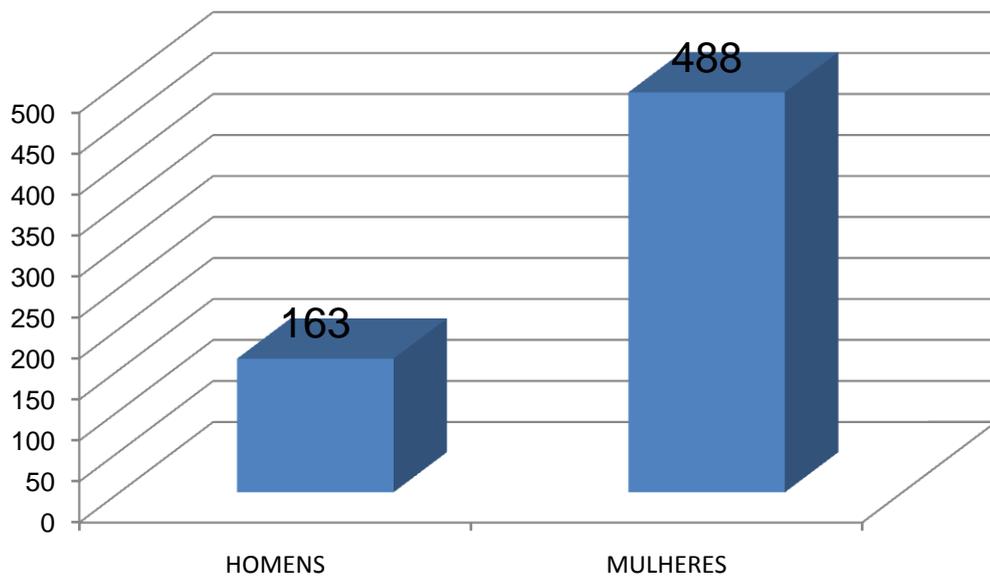
Fonte: A autora

No total de 865 alunos matriculados, 391 (45,2%) concluíram o curso, 465 (53,75%) desistiram ou não completaram e mais 9 (1,04%), por motivos de incompletude de documentação, não puderam retirar seu diploma de conclusão. A análise dos Gráficos 19 e 20 demonstra, ainda, que assim como na segunda versão, ocorre nesta também a predominância de mulheres em todos os grupos (geral, concluintes, desistentes e sem diploma).

Estabelecendo-se mais uma possibilidade de comparação, destacaram-se da terceira versão do curso de aperfeiçoamento “Atividade Física para Pessoas com Deficiência”, 651 (75,26%) alunos que forneceram seus dados, permitindo estruturar o perfil destes participantes.

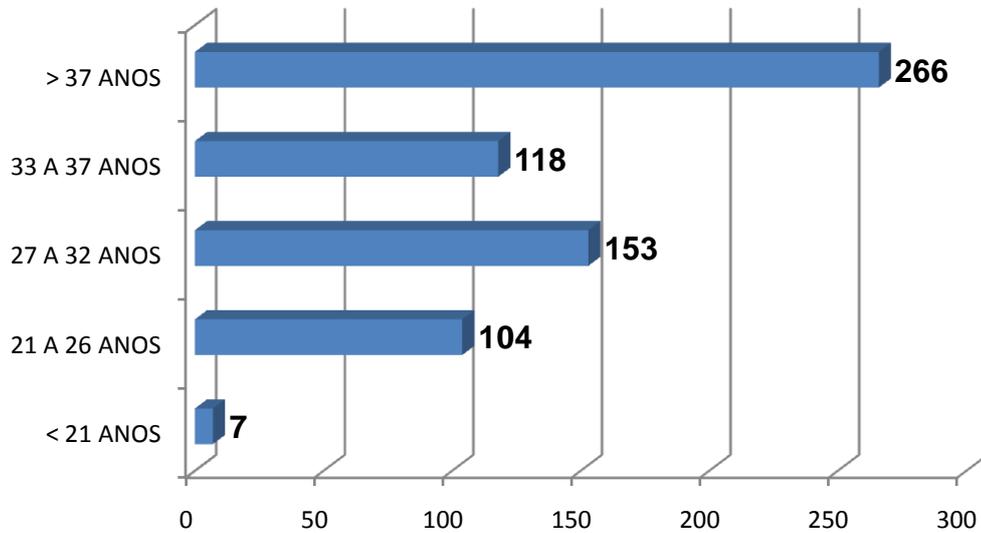
Em relação ao gênero, obteve-se o Gráfico 21.

Gráfico 21 – Relação entre número de homens e mulheres que responderam ao questionário sobre o perfil do aluno na terceira versão do curso de aperfeiçoamento “Atividade Física para Pessoas com Deficiência”.



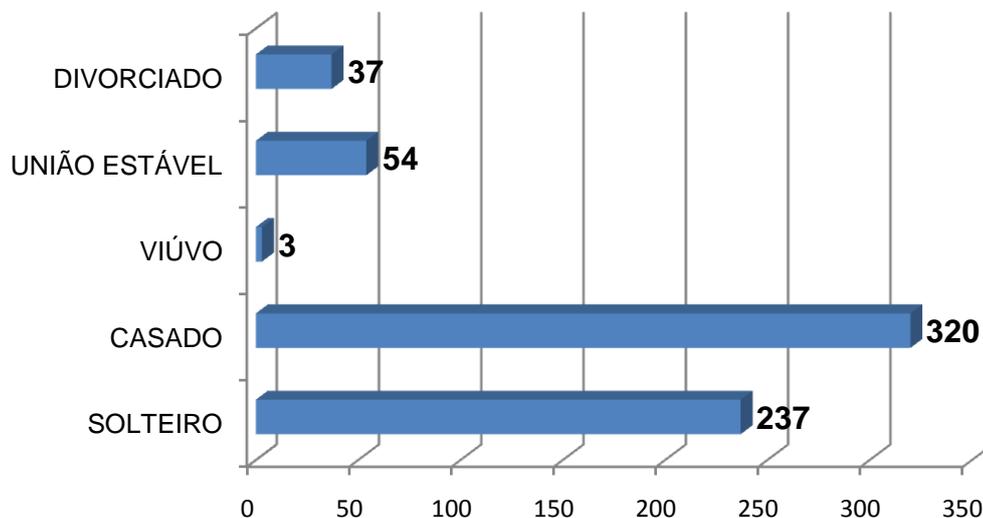
Fonte: A autora

A faixa etária de alunos com mais de 37 anos mantém-se em destaque nesta versão, sendo responsável por 40,86% do total de alunos. Os alunos com idade entre 33 e 37 anos correspondem a 18,12% e na faixa etária inferior, de 27 a 32 anos, estão situados 23,5% do total de 651. Nesta edição nota-se uma pequena participação de alunos com menos de 21 anos, mas a distribuição das demais faixas etárias segue a mesma tendência das versões anteriores.

Gráfico 22 – Público alvo da terceira versão do curso por faixa etária

Fonte: A autora

Os alunos casados continuam, nesta terceira versão, sendo maioria, mas nota-se uma queda neste índice de aproximadamente 5% da segunda para a terceira versão, enquanto a quantidade de alunos solteiros sofreu significativo aumento. Percentualmente, na primeira versão os solteiros representavam 24,4% do total, na segunda aumentou cerca de 5%, chegando à 29,71%, e na terceira alcançou 36,4%, representando uma curva crescente de participação. A proporção do estado civil na terceira versão do curso encontra-se representada no Gráfico 23.

Gráfico 23 – Público alvo da terceira versão do curso por estado civil

Fonte: A autora

Dos 651 alunos, 9 (1,38%) se autodeclararam deficientes, percentual muito parecido com os das versões anteriores. Foram identificados 3 alunos que possuíam o cônjuge com deficiência, 13 (2%) que possuíam filhos e mais 251 (38%) com outros familiares com deficiência. O percentual referente a outros familiares mostrou-se bastante elevado nesta versão, se destacando das anteriores.

Tabela 15 – Informações pessoais dos alunos quanto ao número de filhos, com quem moram e raça.

CATEGORIAS		DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES				
Nº DE FILHOS	0	1	2	3	+4	
	271	150	150	63	12	
COM QUEM MORA	Pais	Cônjuge	Familiares	Amigos	Sozinho	
	147	346	88	14	56	
RAÇA	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	
	338	62	234	14	3	

Fonte: A autora

Em relação ao número de filhos, 57,6% possui pelo menos 1 filho, e 41,62% não possui nenhum. Observa-se um equilíbrio quanto à distribuição de filhos nas três versões, destacando-se apenas um ligeiro crescimento do número de alunos sem filhos: 1ª versão (36%), 2ª versão (34,93%) e 3ª versão (41,62%).

Tabela 16 – Formação acadêmica e profissional.

FORMAÇÃO ACADÊMICA		NÍVEIS DE FORMAÇÃO			
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	Superior	Especialização	Mestrado	Doutorado	
	249	378	24	0	
EDUCAÇÃO SUPERIOR	Estadual	Federal	Particular	Não declarado*	
	199	119	319	14	
PÓS-GRADUAÇÃO	Estadual	Federal	Particular	Não declarado*	
	65	69	339	214	

* Não declarado ou não possui a formação mencionada.

Fonte: A autora

Nesta versão, não foi possível computar dados da formação básica dos professores que estavam fazendo o curso. Os dados da educação superior acompanham a mesma distribuição das versões anteriores, mantendo-se a metade dos profissionais com graduação em instituições particulares e a outra metade em instituições públicas. Cerca de 60% destes tem formação em cursos de pós-

graduação e em instituições particulares. Apenas o número daqueles que não declararam em qual tipo de instituição fizeram sua especialização aumentou, chegando a 32%.

O percentual de profissionais que se colocaram como professores se manteve na casa dos (80%), enquanto o número de coordenadores continuou decrescendo, chegando a representar apenas (0,5%) na terceira edição. Pessoas com funções diferentes destas citadas representaram 13,67%.

De acordo com a Tabela 17, um pouco mais da metade (55%) dos alunos da terceira edição deste curso trabalham na área educacional há, no máximo, 10 anos. Os outros 45% já possuem mais tempo de experiência, trabalhando há mais de 10 anos na rede de ensino. Destes profissionais, cerca de 26% não trabalham com pessoas com deficiência, enquanto o restante, 74%, atuavam, no momento do curso, com este público. Além da temática do curso oferecer subsídios práticos momentâneos a maioria dos envolvidos, é factível a importância da modalidade EAD, tendo em vista que aproximadamente 75% destes professores trabalham no mínimo 6 horas por dia, e destes, 36% trabalham 8 horas ou mais, tornando a rotina de trabalho e estudo bastante apertada.

Tabela 17 – Atuação profissional

SITUAÇÃO PROFISSIONAL		CATEGORIAS				
TEMPO DE ATUAÇÃO EM EDUCAÇÃO		< 5 anos	5 -10 anos	10-15 anos	15-20 anos	> 20 anos
			179	183	138	76
HORAS TRABALHADAS/DIA		< 4	4 -6	6 -8	8 -10	>10
		20	146	249	188	48

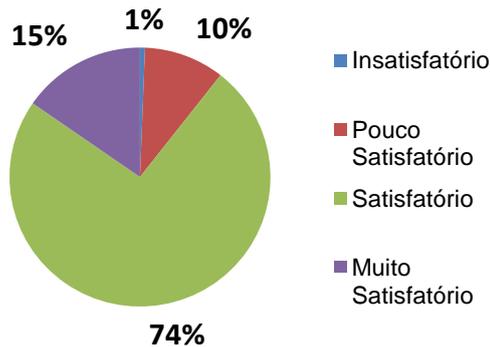
Fonte: A autora

Outro dado a ser analisado é a experiência com cursos a distância. Nesta versão, o equilíbrio entre aqueles que faziam um curso na modalidade EAD pela primeira vez (43%) e aqueles que nunca tinham participado (57%) se manteve como nas versões anteriores.

A experiência destes professores em relação à informática e à EAD está representada nos Gráficos 24 e 25, e demonstra que a grande maioria (74% e 67%, respectivamente) considera seus conhecimentos a respeito satisfatórios. Comparativamente às edições anteriores, a classificação que mais variou foi a do

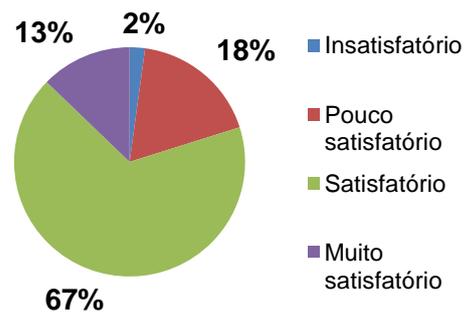
conhecimento pouco satisfatório, obtendo oscilações de até 10% de uma versão para outra.

Gráfico 24 – Classificação do conhecimento sobre informática.



Fonte: A autora

Gráfico 25 – Classificação do conhecimento sobre EAD.



Fonte: A autora

A dedicação à Plataforma Moodle é retratada pela Tabela 18. Através da mesma, é possível identificar que o principal local de onde os alunos têm acesso à Internet é da sua própria casa, chegando a representar (88,47%). A distribuição do tempo de dedicação ao curso varia um pouco em relação às versões anteriores. Esta apresentou apenas 13,36% dos alunos acessando apenas nos finais de semana, enquanto nas anteriores este percentual chegou a quase 30% na primeira e 23,7% na segunda versão. Mantêm-se em destaque aqueles que acessavam entre 1 e 2 horas na semana, representando cerca de 70% do total.

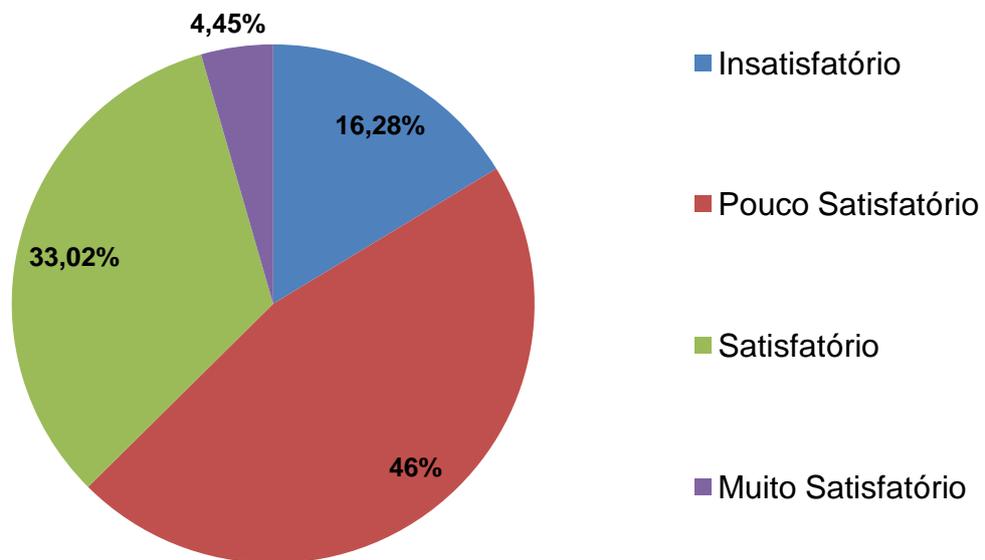
Tabela 18 – Tempo e local de acesso ao curso.

DEDICAÇÃO AO MOODLE H/DIA	CATEGORIAS				
	1	2	3 - 4	+4	Fim de semana
	172	285	95	12	87
LOCAL ONDE ACESSA A INTERNET	Casa	Trabalho	Lan house	Sem acesso	Outros
	576	57	9	3	6

Fonte: A autora

O assunto norteador de todas as edições do curso é a atividade física para pessoas com deficiência. Desta forma, é interessante observar, através do Gráfico 26, o quanto estes professores conhecem sobre o mesmo. Cada um deles classificou seu conhecimento e os dados demonstram que o grupo daqueles que considerou seu conhecimento insatisfatório (18,07%) e pouco satisfatório (53%) aumentou da primeira para a segunda versão do curso, enquanto aqueles que consideraram satisfatório seu conhecimento a respeito do assunto diminuiu para próximo de 15%. Apenas 4 professores (1,6%), classificaram seu conhecimento como muito satisfatório.

Gráfico 26 – Classificação do conhecimento dos alunos sobre esportes e atividades físicas para pessoas com deficiência



Fonte: A autora

Os valores percentuais que retratam o conhecimento destes professores sobre a atividade física para pessoas com deficiência, apesar de sofrerem pequenas variações entre as categorias, não modificam a predominância daquela que classifica os conhecimentos como pouco satisfatórios, contabilizando 48%, 53% e 33% na primeira, segunda e terceira versões, respectivamente.

3.4.4 ANÁLISE DA 4ª VERSÃO DO CURSO

A quarta versão do curso de aperfeiçoamento em Atividade Física para Pessoas com Deficiência ocorreu no período de 6 de fevereiro de 2012 à trinta de agosto de 2012, atendendo a 748 alunos sob os números de matrícula 104472777 a 104473521. Os alunos desta versão são de 25 estados diferentes, ranqueados na Tabela 19, abaixo.

Tabela 19 – Ranking dos estados com maior número de alunos matriculados e sua relação com o número de desistentes e concluintes da quarta versão do curso.

DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS	Nº DE MATRÍCULAS	Nº DE DESISTENTES	Nº DE CONCLUINTES
São Paulo (SP)	132	94 (71,21%)	38 (28,78%)
Minas Gerais (MG)	114	75 (65,78%)	39 (34,21%)
Paraná (PR)	66	36 (54,54%)	30 (45,45%)
Amazonas (AM)	65	50 (76,92%)	15 (23,07%)
Bahia (BA)	54	36 (66,66%)	18 (33,33%)
Goiás (GO)	43	27 (62,79%)	16 (37,20%)
Ceará (CE)	28	23 (81,14%)	5 (17,85%)
Rio de Janeiro (RJ)	26	19 (73,07%)	7 (26,92%)
Espírito Santo (ES)	23	19 (82,6%)	4 (17,39%)
Piauí (PI)	22	18 (81,81%)	4 (18,18%)
Santa Catarina (SC)	21	9 (42,85%)	12 (57,14%)
Maranhão (MA)	19	17 (89,47%)	2 (10,52%)
Mato Grosso do Sul (MS)	18	12 (66,66%)	6 (33,33%)
Alagoas (AL)	17	12 (70,58%)	5 (29,41%)
Distrito Federal (DF)	16	3 (18,75%)	13 (81,25%)
Pará (PA)	15	11 (73,33%)	4 (26,66%)
Mato Grosso (MT)	13	9 (69,23%)	4 (30,76%)
Pernambuco (PE)	10	8 (80%)	2 (20%)
Rio Grande do Norte (RN)	9	8 (88,88%)	1 (11,11%)
Roraima (RR)	9	4 (44,44%)	5 (55,55%)
Rio Grande do Sul (RS)	7	4 (57,14%)	3 (42,85%)
Sergipe (SE)	7	3 (42,85%)	4 (57,14%)
Paraíba (PB)	6	5 (83,33%)	1 (16,66%)
Rondônia (RO)	2	2 (100%)	0 (0%)
Tocantins (TO)	1	1 (100%)	0 (0%)

Fonte: A autora

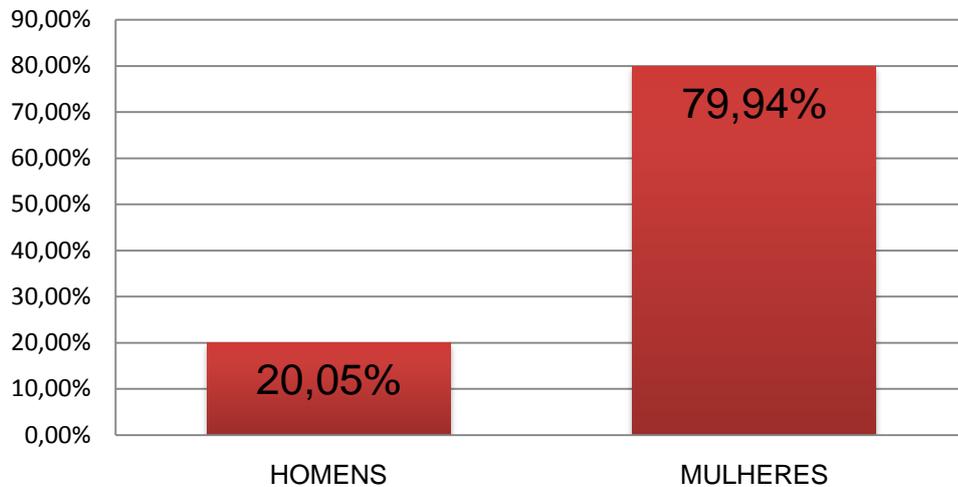
Nesta versão do curso, mais uma vez Minas Gerais e São Paulo mantiveram seus números de matrículas no topo da lista, ressaltando que na primeira versão, Minas Gerais teve seu pico com 415 inscritos, e São Paulo na segunda versão, com 225, mas ambos com índices de desistência elevados. Nas terceira e quarta versões, o número de matriculados caiu um pouco e tendeu a um equilíbrio, mas os índices de evasão destes estados mantiveram-se acima dos 60%. Nesta quarta

versão, destaca-se o estado do Paraná, que aparece com 66 matrículas, ocupando a terceira posição no *ranking*.

O Distrito Federal chama a atenção pelo índice de concluintes de 81,25%, enquanto os demais estados obtiveram percentuais de conclusão abaixo dos 50% nesta edição do curso.

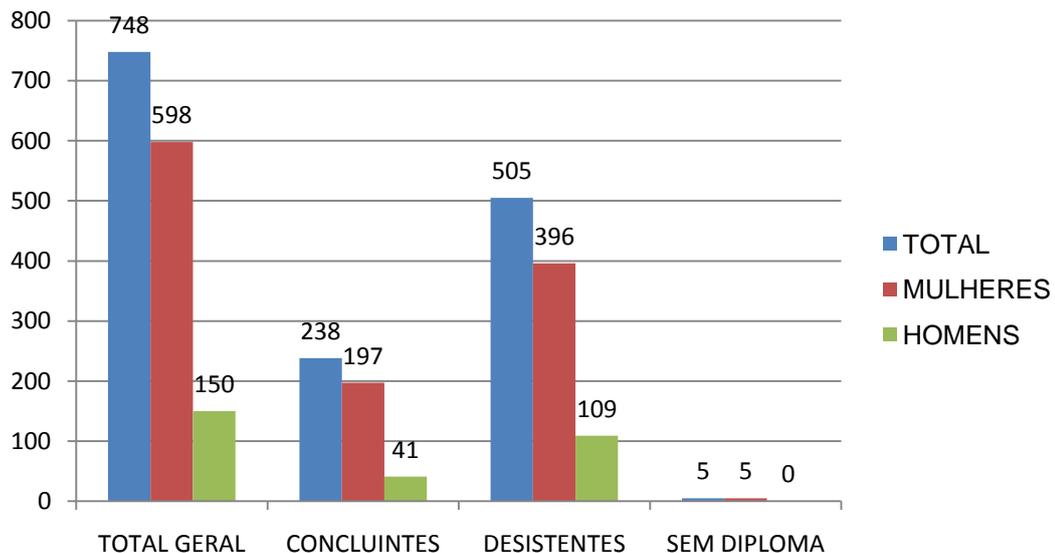
Dos 748 alunos matriculados, 598 foram mulheres, restando 150 homens, como demonstrado no Gráfico 27.

Gráfico 27 – Percentual de homens e mulheres matriculados na 4ª versão do curso.



Fonte: A autora

Gráfico 28 – Relação entre número total de matriculados, concluintes, desistentes e sem diploma com o gênero.



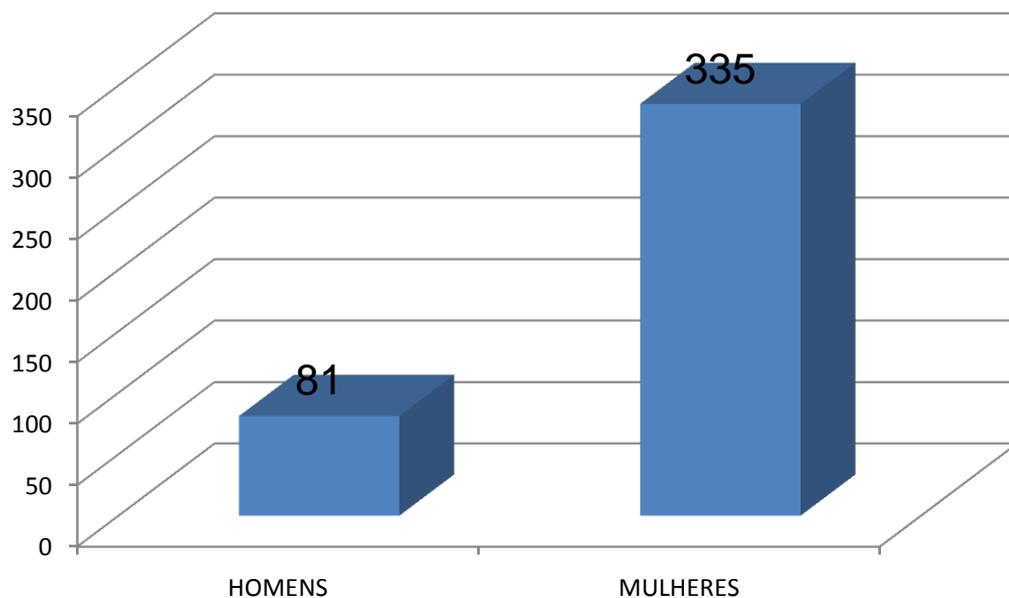
Fonte: A autora

O Gráfico 28 faz uma comparação entre o número total de matrículas de mulheres e homens com o número de concluintes, desistentes e pessoas sem diploma. Desta relação, é possível visualizar que 238 (31,81%) alunos concluíram o curso e dentre eles, 197 (82,77%) foram mulheres. Entre os 505 desistentes, 396 (78,41%) também foram mulheres.

A análise mais aprofundada do perfil dos alunos da quarta versão do curso de aperfeiçoamento “Atividade Física para Pessoas com Deficiência”, foi feita a partir de 416 (55,61%) alunos que forneceram seus dados, permitindo estruturar o perfil destes.

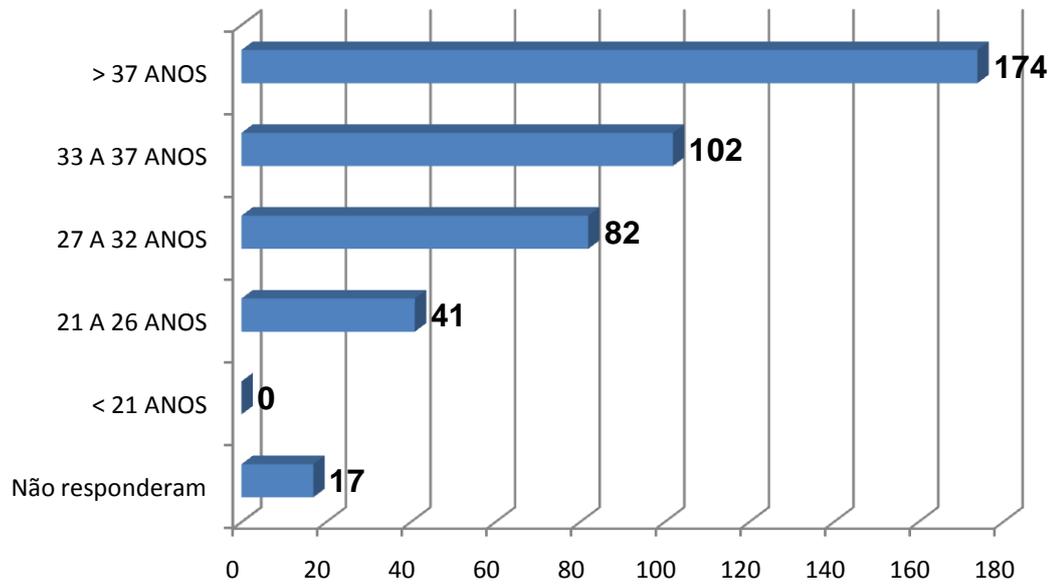
Em relação ao gênero, obteve-se o Gráfico 29.

Gráfico 29 – Relação entre número de homens e mulheres que responderam ao questionário sobre o perfil do aluno na quarta versão do curso de aperfeiçoamento “Atividade Física para Pessoas com Deficiência”.



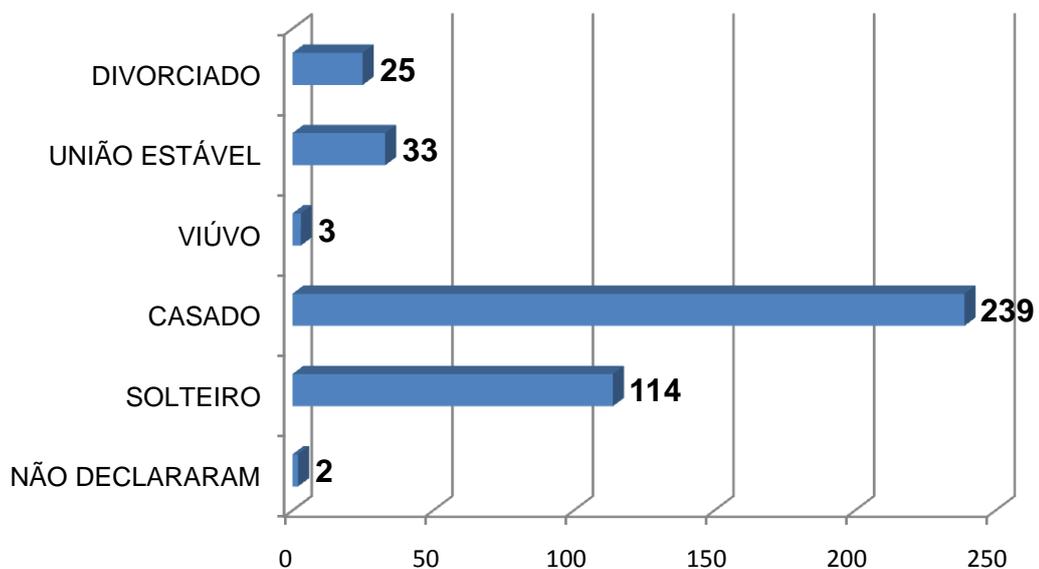
Fonte: A autora

O Gráfico 30 demonstra que o percentual de alunos com mais de 37 anos continua predominando também na quarta versão deste curso. Além disso, destaca-se o crescimento do número de alunos na faixa etária entre 33 e 37 anos, fator diferencial em relação às versões anteriores. Os percentuais de cada faixa etária foram: 9,85% para 21 a 26 anos, 19,71% para 27 a 32 anos, 24,71% para 33 a 37 anos e 41,82% para acima de 37 anos.

Gráfico 30 – Público alvo da quarta versão do curso por faixa etária

Fonte: A autora

Os números referentes ao estado civil dos alunos mantiveram-se proporcionais às versões anteriores, de maneira que o número de casados foi maioria, seguidos dos solteiros e quantidades inferiores de pessoas divorciadas, viúvas e que vivem uma união estável. O gráfico 31 representa os valores:

Gráfico 31 – Público alvo da quarta versão do curso por estado civil

Fonte: A autora

Na quarta edição do curso de aperfeiçoamento “Atividade Física para Pessoas com Deficiência”, foi possível identificar não só quantos alunos possuíam deficiência, como o tipo da mesma. Além disso, informações sobre outras pessoas da família que moravam no mesmo local também foram recolhidas, resultando na Tabela 20. Ressalta-se que 2 alunos não responderam se possuíam ou não deficiência, não sendo computados no item “alunos do curso”, que contabiliza o número e o tipo de deficiência dos mesmos.

Tabela 20 – Tipos de deficiência dos alunos e familiares da quarta versão do curso.

DISTRIBUIÇÃO	NÃO POSSUI	DEF. VISUAL	DEF. AUDITIVA	DEF. FÍSICA	DEF. MENTAL	OUTRAS
ALUNOS DO CURSO	402	6	3	1	0	2
FILHOS OU NETOS	400	2	1	4	0	9
OUTROS FAMILIARES	400	3	2	8	2	1

Fonte: A autora

Nesta edição do curso, as informações sobre número de filhos abrangeram também o número de netos em uma mesma categoria, por isso, na Tabela 21, estes dados foram computados de forma conjunta. Além disso, é importante ressaltar que foi considerado apenas o número de filhos e netos que residiam no mesmo local em que morava o aluno do curso.

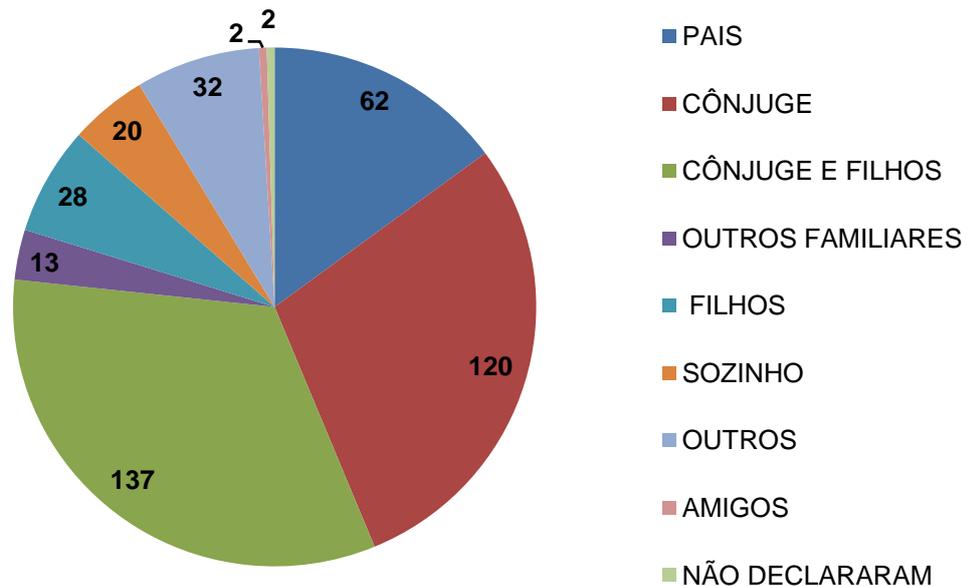
Tabela 21 – Informações pessoais dos alunos quanto ao número de filhos e netos.

CATEGORIAS	DISTRIBUIÇÃO DE PROFESSORES				
Nº DE FILHOS E NETOS	0	1	2	3	4+
	204	88	92	31	1

Fonte: A autora

A categoria “com quem mora” apresentou uma gama variada de possibilidades, já que era possível que os alunos residissem sozinhos, com apenas uma categoria de familiares ou até mesmo com vários familiares diferentes. Desta forma, diagnostica-se que a maioria deles, ou moravam com o cônjuge e os filhos (32,93%), ou apenas com o cônjuge (28,84%). Além destas opções, alguns moravam com os pais (14,9%) ou outros familiares, como demonstra o Gráfico 32.

Gráfico 32 – Quantitativo em relação à com quem moravam os alunos do curso.



Fonte: A autora

Tabela 22 – Formação acadêmica e profissional.

FORMAÇÃO ACADÊMICA	NÍVEIS DE FORMAÇÃO			
	Superior	Especialização	Mestrado	Doutorado
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	128	267	13	0
ENSINO BÁSICO	Pública	Particular	Não declarado*	--
	362	45	9	
EDUCAÇÃO SUPERIOR	Pública	Particular	Não declarado*	--
	184	220	12	
PÓS-GRADUAÇÃO	Pública	Particular	Não possui	Não declarado*
	84	241	85	6

* Não declarado ou não possui a formação mencionada.

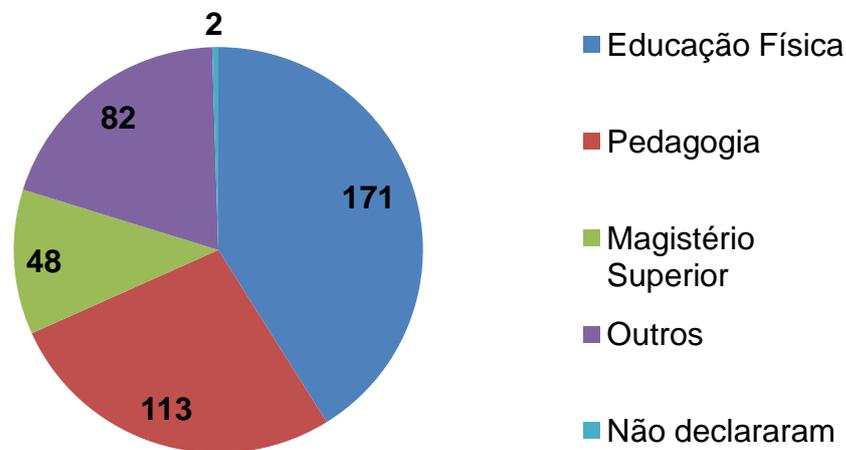
Fonte: A autora

Conforme Tabela 22, nesta versão os dados da formação básica englobam ensino fundamental e médio, e foram divididos em apenas duas categorias, pública e particular. As categorias de respostas da educação superior e pós-graduação também foram suprimidas. Fica evidenciada a inversão que ocorre em relação ao tipo de instituição em que estes alunos cursaram a educação básica e a superior. Destes, 87% estudaram grande parte do tempo da educação básica em escolas

públicas, enquanto no ensino superior este índice cai consideravelmente para 44,23%. Outro dado que chama atenção é o percentual de 20,43% de alunos que não possuem pós-graduação *Lato Sensu*, sugerindo necessidade de investimentos, principalmente públicos, para a capacitação destes professores, já que, daqueles que possuem pós-graduação, 57,93% foi cursada em instituições particulares.

Nesta edição do curso de aperfeiçoamento a formação dos professores também pode ser identificada. Desta forma, temos a distribuição como mostra o Gráfico 33, a seguir.

Gráfico 33 – Formação dos alunos do curso de aperfeiçoamento – quarta versão.



Fonte: A autora

O predomínio em relação à formação é de professores de Educação Física (41,1%), fator justificado pela temática do curso ser direcionada a área da atividade física. Porém, como a questão da inclusão e da deficiência é assunto intensamente abordado em todas as versões, é compreensível que muitos profissionais formados em áreas educacionais como a Pedagogia (27,16%) e o Magistério Superior (19,71%) possuam interesse em realizar o curso. Os 82 alunos categorizados como “outros”, possuem formação variada. Entre as citadas, temos Fisioterapia, Fonoaudiologia, Serviço Social, Geografia, Filosofia, Biologia, Matemática e Ciências Contábeis. Podem ser encontrados ainda, professores com formação em dois e até três cursos superiores.

Mais um fator relevante abordado nesta versão foi a formação específica em Educação Especial. Por informações fornecidas pelos alunos, constatou-se que 50

dos 416, participaram de cursos de extensão, e outros 64, além de cursos de extensão, participaram de outros tipos de cursos de formação. Em relação a cursos de aperfeiçoamento, 77 fizeram cursos deste tipo e mais 70 fizeram outros cursos, além do aperfeiçoamento. Por fim, 58 alunos tinham cursos de especialização e mais 57 possuíam, além da especialização, outros cursos em seu currículo. Desta forma, entende-se que, dos 416 alunos, 71,63% tinham ao menos cursos de extensão voltados especificamente para a área da Educação Especial. Os outros 29,37%, ou não possuíam cursos desta natureza ou não declararam.

Uma mudança em relação às informações sobre o cargo que cada um dos alunos ocupa na área educacional ocorreu nesta versão. Os dados, desta vez, contemplaram o nível em que atuavam: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio ou educação superior. A tabela 23 demonstra esta distribuição.

Tabela 23 – Nível de atuação docente, tipo de escola que leciona.

CATEGORIAS		DISTRIBUIÇÃO DE PROFESSORES				
NÍVEL DE DOCÊNCIA		Infantil	Fundamental	Médio	Superior	Não declarado*
		62	317	24	4	9
TIPO DE ESCOLA		Estadual	Municipal	Federal	Particular	Não declarado*
		106	273	4	17	16

Fonte: A autora

O percentual de profissionais que atuam no ensino fundamental é consideravelmente superior a todas as outras categorias, alcançando 76,2%.

Os professores foram questionados a respeito da natureza das instituições escolares que trabalhavam. Os dados explicitaram que 273 (65,62%) dos alunos trabalhavam em escolas municipais, enquanto 106 (25,48%) em escolas estaduais. Estes números são compreensíveis, já que o foco principal do curso são os professores das redes municipal e estadual de ensino.

Outra categorização possível com as informações retiradas do banco de dados da quarta versão do curso de aperfeiçoamento “Atividade Física para Pessoas com Deficiência” foi relativa ao tipo de escola. Entre as respostas possíveis estavam: Escola Regular, Escola Inclusiva e Escola Especial. Foram computados, para cada tipo, 227 (54,56%), 144 (36,61%) e 38 (9,13%), respectivamente. Além destes, 7 (1,68%), não declararam ou não trabalhavam em

escolas no momento. Nesta questão pode-se perceber uma possível confusão no momento da resposta, pois entende-se que a escola regular pode ser inclusiva ou não, de maneira que aqueles que indicaram trabalhar em escolas inclusivas podem estar automaticamente em escolas regulares. Desta forma, este dado pode não ser fidedigno.

A Tabela 24 sintetiza dados referentes ao tempo de atuação na área educacional, horas trabalhadas por dia e informações diretamente ligadas a atuação destes profissionais com pessoas com deficiência, como tempo e tipo das mesmas. Em relação ao tempo de atuação educacional, cerca de 54% tinham mais de 10 anos de experiência, sendo que um número relativamente grande (25%) de profissionais tinham entre 6 e 10 anos de experiência de trabalho. O percentual de profissionais que trabalhavam com pessoas com deficiência foi muito parecido com a terceira versão do curso, de aproximadamente 76,92%, e a deficiência que teve maior destaque foi a mental, correspondendo a 30,62% daqueles que atuavam com pessoas com deficiência. Diante desta situação, computou-se, também, o tempo que os participantes trabalhavam com pessoas com deficiência, encontrando-se quase 47,6% com experiência entre 1 e 5 anos.

O número de horas dedicadas por dia ao trabalho escolar predomina entre 5 e 10 horas, representando 69,23%, dentro da média esperada, de acordo com versões anteriores.

Tabela 24 – Atuação profissional – quarta versão.

DADOS DA SITUAÇÃO PROFISSIONAL						
TEMPO DE ATUAÇÃO EM EDUCAÇÃO	< 1 ano	1 – 5 anos	6 - 10 anos	11 – 15 anos	16 – 20 anos	> 20 anos
	2	72	107	111	61	55
ATUAÇÃO COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	FÍSICA	AUDITIVA	VISUAL	MENTAL	OUTRAS	NÃO ATUA*
	73	53	7	98	89	96
TEMPO DE ATUAÇÃO COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	< 1 ano	1 – 5 anos	6 - 10 anos	11 – 15 anos	16 – 20 anos	> 20 anos
	5	198	64	38	12	3
HORAS TRABALHADAS/DIA	< 5	5 – 10 horas	10 – 15 horas	15 – 20 horas	>20	NÃO DECLA*
	86	288	28	3	1	10

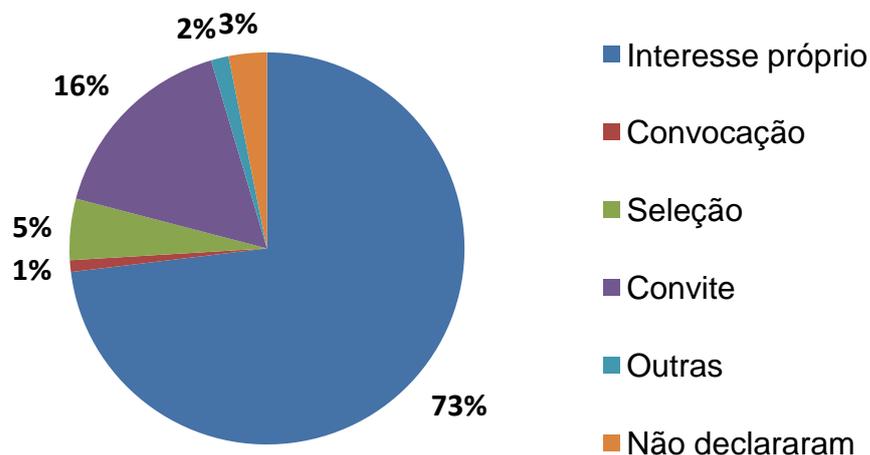
* Não atua ou não declarou.

Complementando as informações expostas pela tabela acima, identificou-se que dos 416 alunos respondentes, 323 (77,64%) possuíam cargos efetivos na instituição que trabalhavam, enquanto 84 (20,19%) eram temporários.

Além disso, identificou-se que 76,44% destes profissionais levavam até 30 minutos para se deslocarem até o local de trabalho e que 11% chegavam a gastar até 1 hora e 30 minutos nesse deslocamento. Estes dados refletem que grande parte dos professores busca estar próximo ao seu local de trabalho para diminuir seu tempo gasto com deslocamentos, fato necessário nos dias atuais. A forma de deslocamento variou principalmente entre as opções: carro (43,26%), caminhando (17,78%), transporte público (16,34%) e outros (16,82%).

A experiência em cursos a distância dos alunos foi classificada e computada da seguinte forma: não participaram anteriormente de cursos de EAD: 92 (22,11%); já participaram de curso EAD pela Internet: 280 (67,3%); já participaram de cursos EAD por outros meios diferentes da Internet: 24 (5,76%); não declararam: 20 (4,8%). Nesta versão, observa-se que mais de 70% já haviam participado de cursos na modalidade a distância, percentual que supera aqueles encontrados nas versões anteriores.

Gráfico 34 – Forma como foram inscritos no curso.



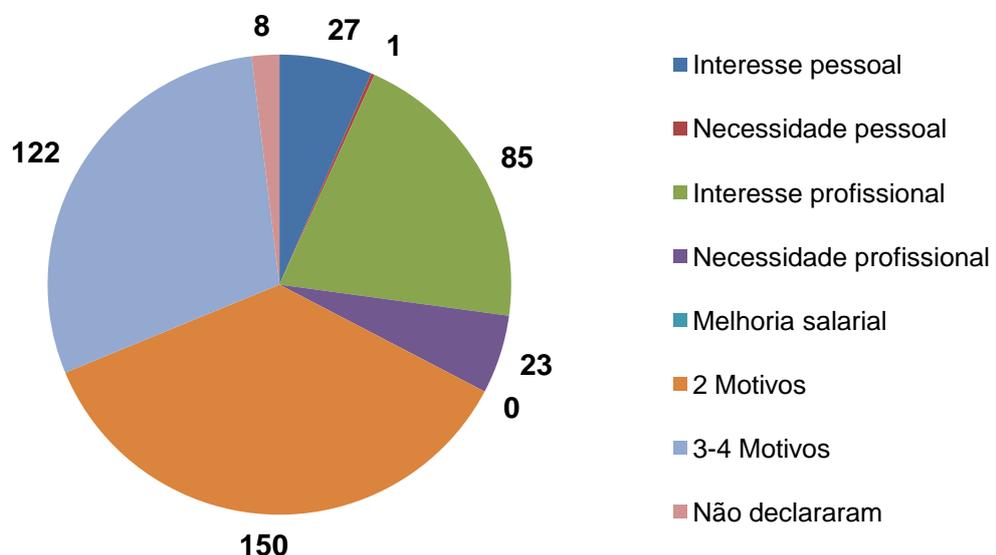
Fonte: A autora

A forma como os alunos se inscreveram ou foram inscritos no curso poderia ser considerada uma das razões para os níveis de evasão. Porém, percebe-se pelos números do Gráfico 34 que 73% dos alunos fizeram sua inscrição por interesse

próprio, eliminando grande parte das chances da evasão ter sido causada por motivos de desinteresse inicial dos mesmos.

A motivação para realização do curso é importante, pois ela é um dos fatores que garante a manutenção do aluno no curso. Nota-se, pelo Gráfico 35, que a grande maioria (65,38%) dos alunos tinha 2 ou mais motivos para realizar o curso e uma parcela considerável (20,43%) colocou o interesse profissional como fator motivador para esta participação. A melhoria salarial não foi apontada separadamente, mas por muitas vezes esteve entre aqueles que citaram 2 ou mais motivos.

Gráfico 35 – Motivos para se inscrever no curso.



Fonte: A autora

Como nesta versão do curso as horas dedicadas ao Moodle foram computadas de maneira diferente, tenta-se aqui fazer uma equiparação no número de horas por semana. Na primeira versão do curso, tem-se 56% dos alunos dedicando-se 1 a 2 horas por dia, o que gera cerca de 5 a 10 horas por semana. Na segunda versão temos um percentual também elevado de alunos (67,06%) que acessam entre 1 e 2 horas diárias e na terceira este percentual subiu ainda mais, chegando a 70% de alunos acessando a Plataforma entre 1 e 2 horas diárias. Comparativamente à quarta versão, temos cerca de (32,21%) dos alunos acessando entre 1 e 3 horas semanais e (20,67%) por um tempo superior a 3 horas, e de no máximo, 6 horas semanais. Levando-se em consideração que muitos (28,84%) não

responderam a esta questão, temos um número reduzido de horas de acesso durante a semana, comparativamente às versões anteriores.

Outro fator que diferenciou a quantificação dos dados de acesso foi que, na quarta versão os mesmos alunos forneciam informações a respeito do seu acesso aos finais de semana separadamente dos outros dias da semana. Em relação a estes dados, temos que 31,97% acessavam mais do que 3 e até 9 horas nos finais de semana, e outros 28,12%, entre 1 e 3 horas neste mesmo período. Porém, algo que chamou atenção foi o grande número de alunos que não responderam também a este questionamento, chegando a 35,33%.

Nesta quarta edição do curso, o local onde os alunos acessavam a Internet também foi considerado. Algumas categorias foram adicionadas, mas isso não modificou o panorama geral dos acessos, mantendo-se a maioria deles realizados de casa (76,44%). O tipo de conexão utilizada aparece apenas nesta edição, e retrata que 60,09% possuem conexão banda larga, 15,86% possuem modem móvel e outros pequenos percentuais estão distribuídos nas demais categorias, como demonstra a Tabela 25.

Tabela 25 – Dedicção ao curso, local de acesso e tipo de conexão.

ACESSO AO CURSO							
DEDICAÇÃO AO MOODLE H/SEMANA	<1	1 - 3	>3 - 9	>9 - 15	>15 - 21	> 21	Não declarado
	6	134	99	49	7	1	120
DEDICAÇÃO AO MOODLE FINAIS DE SEMANA	<1	1 - 3	>3 - 9	>9 - 15	>15 - 21	> 21	Não declarado
	5	117	133	11	1	2	147
ONDE ACESSA A INTERNET	Casa	Trabalho	Lan house	Disp. móvel	Local Público	Outros	Não declarado
	318	53	7	8	2	10	18
TIPO DE CONEXÃO DA INTERNET	Disca da	Banda larga	Modem móvel	Outros	Não declarado	--	--
	17	250	65	57	27	--	--

Fonte: A autora

Algumas questões de caráter pedagógico também foram abordadas no momento em que os alunos da quarta versão do curso responderam ao questionário. Entre elas, as habilidades no âmbito da Internet. As informações deste questionamento não

permitiram boa interpretação dos dados, já que, ao escolher uma determinada opção, o aluno excluía as demais. Para exemplificar tal ocorrência, colocamos a seguinte situação: uma das opções em que os alunos poderiam se considerar hábeis era “elaborar documentos escritos”. Ao marcar esta opção, ele encontrava-se impossibilitado de escolher outras opções, como “utilização de e-mail”, “participar de redes sociais” ou “navegar pela Internet”. Entende-se que, ao marcar uma das opções citadas, o aluno não exclui as demais. No entanto, nesta questão não era possível marcar mais de uma opção.

A Tabela 26 apresenta as questões de caráter pedagógico que foram viáveis para análise. Estas não estavam presentes nas versões anteriores do curso.

Tabela 26 – Preferência de aprendizado, apresentação de trabalhos e contato com a coordenação pedagógica do curso.

QUESTÕES	CATEGORIAS					
PEDAGÓGICAS						
COMO PREFERE APRENDER	Por vídeo	Escutar áudio	Ler texto	Vídeo conferência	Não declarado	--
	111	7	249	24	25	--
COMO PREFERE APRESENTAR TRABALHOS	Por vídeo	Áudio gravado	Por texto	Vídeo conferência	Presencialmente	Não declarado
	11	4	365	3	10	23
COMO PREFERE SER CONTACTADO PELA EQUIPE DO CURSO	E-mail	Chat	Telefone	Voz pela internet	Vídeo conferência	Não declarado
	393	2	4	0	0	17

Fonte: A autora

Compreende-se através dos dados que a maioria dos alunos (59,85%) tem preferência por aprender através de leituras de textos, o que reflete, talvez, certa tradicionalidade por parte dos alunos. Outros 26,68% prefeririam aprender através de vídeos, ampliando as possibilidades de aprendizado. Para a apresentação de trabalhos continua-se evidenciando a tradicionalidade dos alunos que, em 87,74% dos casos, preferem fazê-lo por textos escritos.

A forma preferencial de contato é por e-mail, chegando a 94,47%, restando percentuais pouco significativos. Este valor demonstra que, por mais que os alunos não tenham domínio total das ferramentas de navegação e Internet, utilizam com

frequência e desenvoltura o e-mail, elemento de comunicação eficaz e necessário na educação a distância.

Nesta versão não foi possível contabilizar o dados sobre o conhecimento dos alunos sobre a temática da atividade física para pessoas com deficiência, por não ter sido abordada no momento da coleta das informações.

3.4.5 ANÁLISE DA 5ª VERSÃO DO CURSO

A quinta versão do curso de aperfeiçoamento “Atividade Física para Pessoas com Deficiência” possui 1030 matrículas vigentes. Teve início no dia 1 de outubro de 2012 e tem previsão de término para dia 30 de abril de 2013. O *ranking* desta versão apresenta dados oficiais apenas de matrícula, já que a mesma ainda está em andamento.

Tabela 27 – Ranking dos Estados com maior número de alunos matriculados na quinta versão do curso.

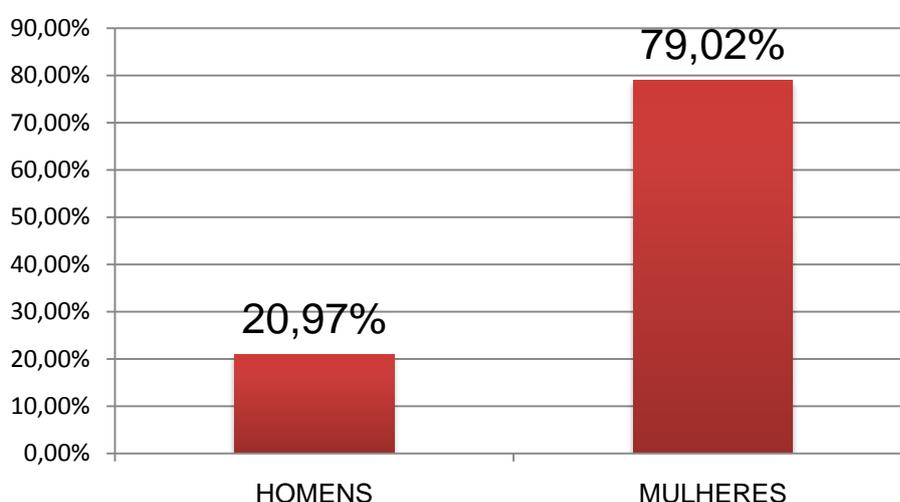
Distribuição dos alunos	Nº de matrículas	Nº de desistentes	Nº de concluintes
São Paulo (SP)	379	-	-
Minas Gerais (MG)	143	-	-
Rio Grande do Sul (RS)	100	-	-
Bahia (BA)	85	-	-
Distrito Federal (DF)	52	-	-
Roraima (RR)	50	-	-
Rio de Janeiro (RJ)	45	-	-
Paraná (PR)	26	-	-
Tocantins (TO)	25	-	-
Santa Catarina (SC)	23	-	-
Pará (PA)	13	-	-
Goiás (GO)	12	-	-
Mato Grosso do Sul (MS)	12	-	-
Ceará (CE)	10	-	-
Pernambuco (PE)	10	-	-
Espírito Santo (ES)	9	-	-
Mato Grosso (MT)	7	-	-
Rio Grande do Norte (RN)	7	-	-
Maranhão (MA)	5	-	-
Sergipe (SE)	4	-	-
Paraíba (PB)	4	-	-
Alagoas (AL)	3	-	-
Piauí (PI)	3	-	-
Rondônia (RO)	2	-	-
Amazonas (AM)	1	-	-

Fonte: A autora

O número de matrículas dos estados de São Paulo e Minas Gerais continuam em destaque, ocupando as primeiras posições, assim como em todas as versões anteriores. Desta vez, Rio Grande do Sul volta a ocupar uma das três primeiras posições e Roraima, estado ausente nas três primeiras edições, chama a atenção com o significativo número de 50 matrículas nesta versão do curso.

O número recorde de matrículas (1030) distribuiu-se entre 814 mulheres, representando 79% do total de matrículas, e 216 homens, correspondendo a 21% desse total, e é apresentado no Gráfico 36, abaixo.

Gráfico 36 – Número de homens e mulheres matriculados na 5ª versão do curso.

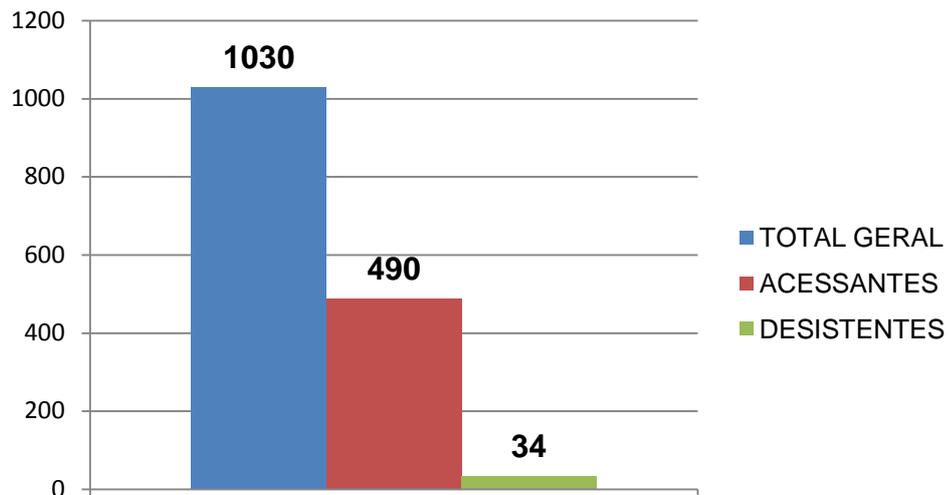


Fonte: A autora

Comparativamente, estes números sofreram grande alteração apenas na primeira versão do curso. Nas demais, eles mantiveram-se coerentes.

Através da análise dos relatórios parciais da equipe de professores do curso de aperfeiçoamento, foi possível estimar que, dos 1030 alunos matriculados, 490 (47,57%) estavam acessando as disciplinas do curso liberadas de acordo com o cronograma do mesmo no dia 15 de janeiro de 2013, data da última contagem de acessos. Este número tende a aumentar, tendo em vista que muitos alunos estavam atrasados, e que devido à flexibilidade proporcionada pela EAD, ainda podem concluir o curso. Os desistentes oficiais contabilizavam 34 até a mesma data. O Gráfico 37 apresenta esta relação.

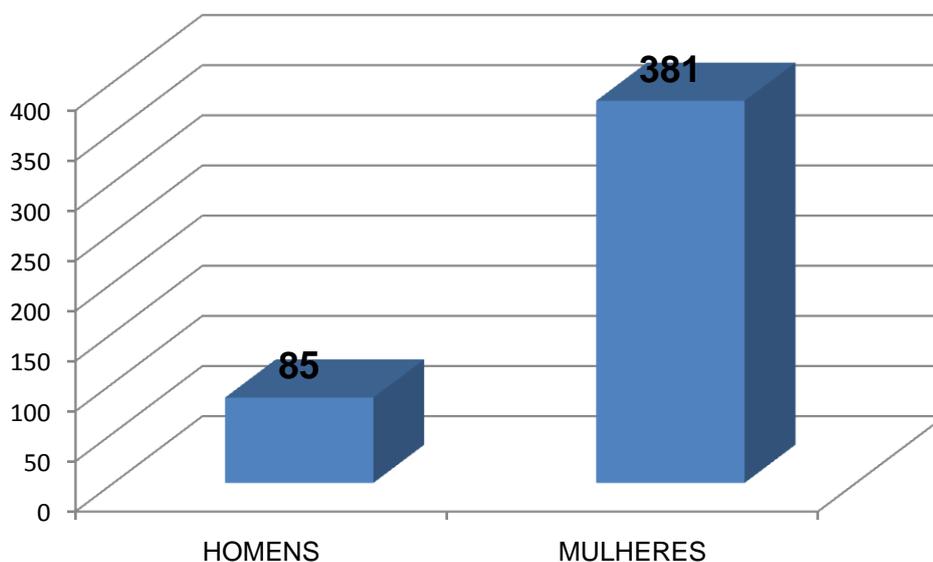
Gráfico 37 – Relação entre número total de matriculados, acessantes e desistentes oficiais.



Fonte: A autora

A quinta versão do curso de aperfeiçoamento “Atividade Física para Pessoas com Deficiência” teve um banco de dados de 466 alunos, número que representa 45,24% do total de matriculados (1030), sendo possível traçar um perfil dos mesmos. Em relação ao gênero, obtiveram-se os dados representados no Gráfico 38.

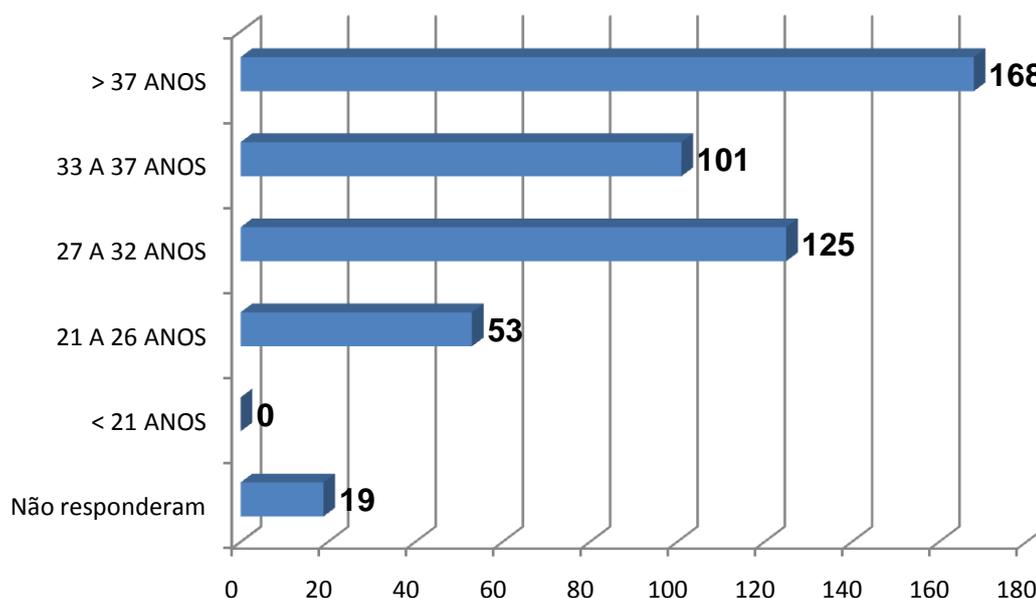
Gráfico 38 – Relação entre número de homens e mulheres que responderam ao questionário sobre o perfil do aluno na quinta versão do curso de aperfeiçoamento “Atividade Física para Pessoas com Deficiência”.



Fonte: A autora

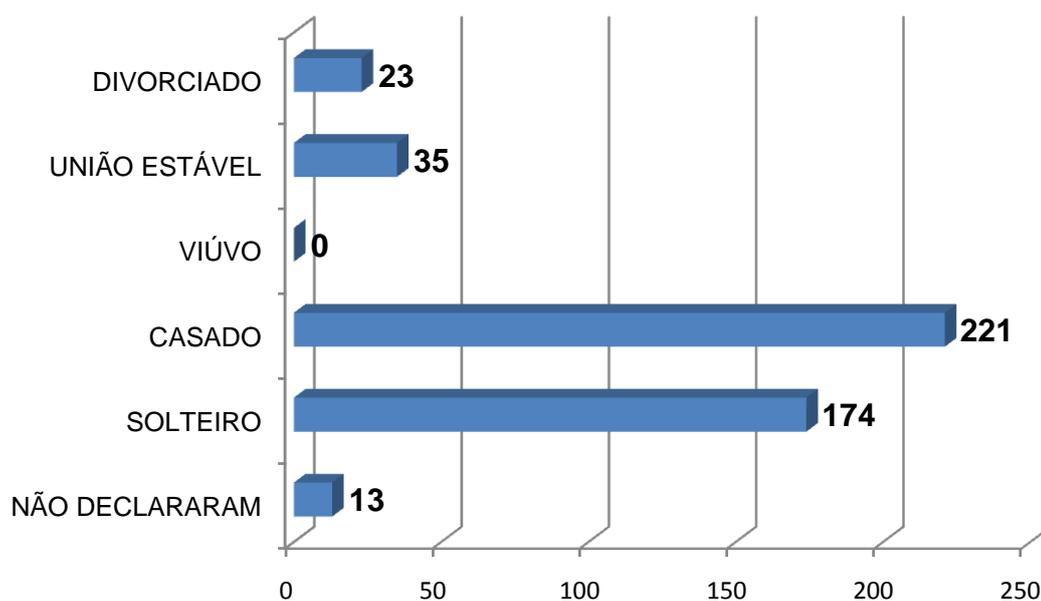
Nesta versão do curso, retomou-se o valor mais alto da faixa etária entre 27 e 32 anos, assim como na primeira, segunda e terceira versões, diferentemente da quarta, em que o número de alunos na faixa etária entre 33 e 37 anos foi superior a esta. Os percentuais de cada faixa etária foram: 0% para <21 anos, 11,37% para 21 a 26 anos, 26,82% para 27 a 32 anos, 21,67% para 33 a 37 anos e 36,05% para acima de 37 anos.

Gráfico 39 – Público alvo da quinta versão do curso por faixa etária



Fonte: A autora

Os números referentes ao estado civil dos alunos da quinta versão do curso se parecem muito com aqueles da terceira versão, demonstrando queda do número de casados e aumento no número de alunos solteiros. A situação está representada graficamente abaixo. Mesmo que tenham ocorrido variações entre as edições do curso em questão, percebe-se que o público predominante é de pessoas casadas.

Gráfico 40 – Público alvo da quinta versão do curso por estado civil

Fonte: A autora

Foram identificados 451 alunos sem deficiência e 8 alunos com deficiência, assim como demonstra a Tabela 27. Apenas 7 alunos não responderam se possuíam ou não deficiência.

Tabela 27 – Tipos de deficiência dos alunos e familiares da quinta versão do curso.

DISTRIBUIÇÃO	NÃO POSSUI	DEF. VISUAL	DEF. AUDITIVA	DEF. FÍSICA	DEF. MENTAL	OUTRAS
ALUNOS DO CURSO	451	3	2	2	0	1
FILHOS OU NETOS	266	1	0	4	3	4
OUTROS FAMILIARES	353	5	3	6	4	4

Fonte: A autora

Quanto aos filhos e netos possuírem ou não deficiência, constatou-se que 266 (57,08%) responderam que não possuíam filhos e netos com deficiência e que um número bem reduzido de 8 (1,71%) alunos possuíam filhos ou netos com algum tipo de deficiência. Destaca-se que 188 (40,34%), não responderam a este questionamento.

Em relação a possuírem outros familiares com deficiência, identificou-se que 353 (75,75%) não os possuíam, 22 (4,72%) tinham parentes com alguma das

deficiências citadas na Tabela 27 ou outros tipos. Neste caso, 91 (19,52%) não responderam.

O número de filhos e netos residentes junto aos alunos do quinto curso manteve a mesma distribuição da quarta versão, destacando-se os 55,36% de alunos que, nesta versão, não possuíam filhos ou netos residindo em suas casas. A Tabela 28 traz a distribuição dos dados.

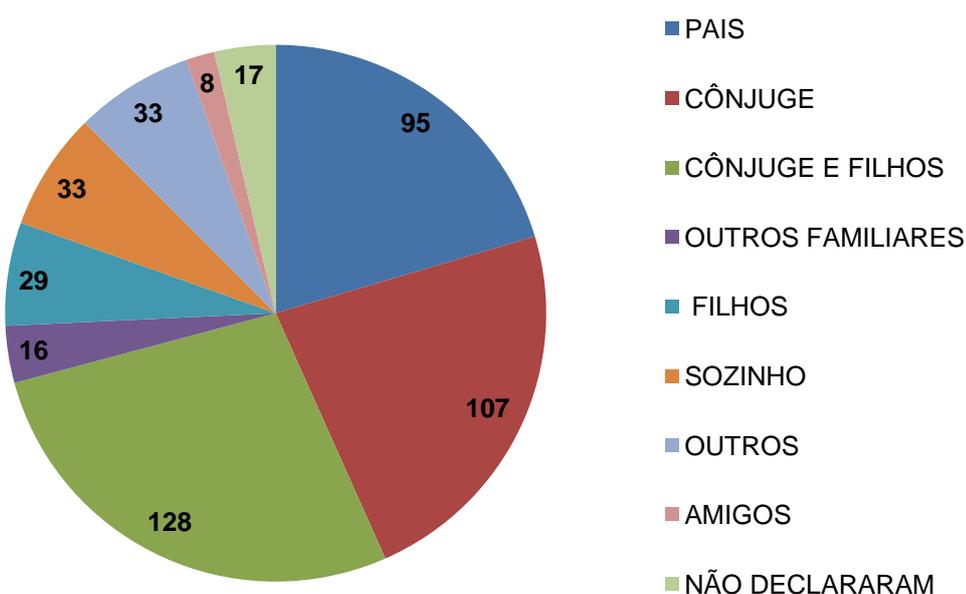
Tabela 28 – Informações pessoais dos alunos quanto ao número de filhos e netos.

CATEGORIAS	DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES				
	0	1	2	3	4+
Nº DE FILHOS E NETOS	258	105	81	14	8

Fonte: A autora

O dados quantitativos referentes à categoria “com quem mora” apresentaram distribuição muito semelhante à versão anterior do curso, na qual 22,96% residiam apenas com seu cônjuge e 27,46% com o cônjuge e os filhos. O percentual de alunos do curso que moravam com seus pais teve um aumento de cerca de 5%, alcançando 20,38% nesta edição. Tal fato pode ser reflexo também do aumento do número de pessoas solteiras. O Gráfico 41 faz esta relação.

Gráfico 41 – Quantitativo em relação à com quem moravam os alunos do curso.



Fonte: A autora

Tabela 29 – Formação acadêmica e profissional.

FORMAÇÃO ACADÊMICA	NÍVEIS DE FORMAÇÃO			
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	Superior	Especialização	Mestrado	Doutorado
	185	242	14	1
ENSINO BÁSICO	Pública	Particular	Não declarado*	--
	378	67	21	
EDUCAÇÃO SUPERIOR	Pública	Particular	Não declarado*	--
	127	316	23	
PÓS-GRADUAÇÃO	Pública	Particular	Não possui	Não declarado
	93	204	146	23

* Não declarado ou não possui a formação mencionada.

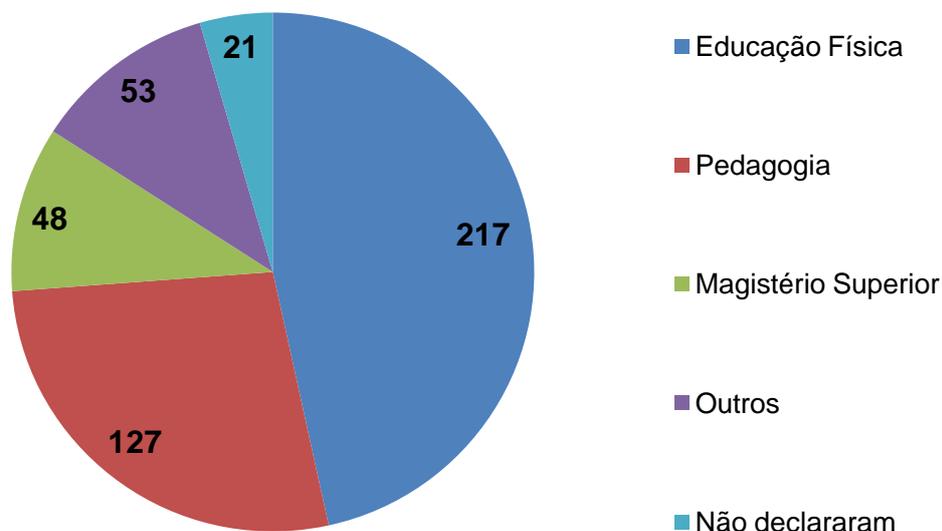
Fonte: A autora

A Tabela 29 traz informações a respeito da formação dos alunos envolvidos na quinta edição do curso de aperfeiçoamento “Atividade Física para Pessoas com Deficiência”. Foram computados dados a respeito do nível da formação superior e pode-se constatar que, dos 466 alunos/professores, 185 (39,69%) possuíam apenas a graduação, 242 (51,93%) tinham pelo menos uma especialização Lato Sensu em seu currículo, um número bastante reduzido de 14 (3%) possuíam Mestrado e apenas 1 o Doutorado. Nesta temática, 24 alunos não responderam.

Os números referentes ao ensino básico demonstraram distribuição muito semelhante à quarta versão do curso de aperfeiçoamento, de maneira que mais de 80% dos alunos estudaram grande parte do ensino básico em escolas públicas. Quanto ao ensino superior, manteve-se a superioridade numérica de alunos que fizeram seus cursos em instituições particulares, que nesta versão, alcançou 67,81%. O percentual de alunos que não possuem pós-graduação teve aumento de cerca de 10% da quarta para a quinta versão deste curso, representando 31,33% do total. Aqueles que possuem tal formação as fizeram em instituições particulares (43,77%) e em públicas (19,95%).

A formação superior dos alunos está representada no Gráfico a seguir.

Gráfico 42 – Formação dos alunos do curso de aperfeiçoamento – quinta versão.



Fonte: A autora

Os professores de Educação Física aparecem em maioria, assim como na versão anterior deste mesmo curso, representando 46,56%. São seguidos por 27,25% de pedagogos e 10,3% de professores do magistério superior. Nesta edição, 11,37% dos professores possuíam formação superior em outras áreas, entre elas Fisioterapia, Administração, Teologia, Geografia, Filosofia, Biologia, Matemática, Direito, Dança e História.

Nesta versão, o quantitativo referente à formação em Educação Especial foi prejudicado pelo grande número de professores que não responderam a este questionamento, resultando em 198 (42,48%) respostas em branco. Do total de 466 professores, 116 já participaram, em algum momento, de cursos de extensão, 97 de aperfeiçoamento e 102 já cursaram alguma especialização. Portanto, nesta edição, cerca de 57,51% dos alunos fizeram algum tipo de curso voltado para a área da Educação Especial.

Quanto ao cargo que cada um dos alunos ocupava na área educacional, os dados da Tabela 30 demonstram que mais uma vez o ensino fundamental recebe a maior parte dos professores envolvidos no curso, cerca de (66,73%), seguido pela educação infantil, com um número consideravelmente inferior (17,16%).

Tabela 30 – Nível de atuação docente, tipo de escola que leciona.

CATEGORIAS		DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES				
NÍVEL DE DOCÊNCIA	Infantil	Fundamental	Médio	Superior	Não declarado*	
	80	311	32	9	34	
TIPO DE ESCOLA	Estadual	Municipal	Federal	Particular	Não declarado*	
	105	309	0	15	-	

Fonte: A autora

No quesito “natureza da instituição escolar” pode-se perceber que a distribuição seguiu a mesma tendência da edição anterior, com 66,3% dos professores em instituições municipais, 22,53% em estaduais e apenas 3,21% em particulares.

Através dos dados referentes ao tipo de escola, foi possível identificar que 234 (50,21%) atuavam em escolas regulares, 169 (36,26%) em escolas inclusivas e 34 (7,29%) em escolas especiais. De acordo com a questão levantada já na quarta edição do curso sobre a dificuldade de se definir a fidedignidade desta informação, pode-se hipotetizar que aqueles professores que escolheram informar que a instituição em que trabalhavam era regular poderiam estar suscitando que as mesmas negam ou não recebem alunos com deficiência.

A atuação na área educacional e a prática com pessoas com deficiência foram representadas na Tabela 31.

Tabela 31 – Atuação profissional – quinta versão.

DADOS DA SITUAÇÃO PROFISSIONAL						
TEMPO DE ATUAÇÃO EM EDUCAÇÃO	< 1 ano	1 – 5 anos	6 - 10 anos	11 – 15 anos	16 – 20 anos	> 20 anos
	6	118	114	81	61	53
ATUAÇÃO COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	FÍSICA	AUDITIVA	VISUAL	MENTAL	OUTRAS	NÃO ATUA*
	108	35	19	115	85	80
TEMPO DE ATUAÇÃO COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	< 1 ano	1 – 5 anos	6 - 10 anos	11 – 15 anos	16 – 20 anos	> 20 anos
	20	202	84	38	8	5
HORAS TRABALHADAS/DIA	< 5	5 – 10 horas	10 – 15 horas	15 – 20 horas	>20	NÃO DECLA*
	47	367	20	1	0	31

* Não atua ou não declarou.

Fonte: A autora

As categorias “de 1 a 5 anos” e “de 6 a 10 anos” obtiveram percentual muito semelhante, ambas em torno dos 25%, de maneira que a categoria que mais se diferenciou da quarta versão foi a “de 11 a 15 anos”, que representou 17,38%, tendo queda de aproximadamente 9%. A representatividade daqueles que trabalhavam na área educacional há mais de 10 anos sofreu queda de mais de 10%, chegando a 41,84%.

Em relação à atuação com pessoas com deficiência, ocorreu pequena variação percentual entre as categorias nas duas últimas edições, mas a deficiência mental continuou predominando (24,67%), seguida desta vez, de maneira muito próxima, pela deficiência física (23,17%). Mais uma vez o percentual de professores que atuavam no momento do curso com pessoas com deficiência ficou acima dos 75%.

Apesar de esta edição ter apresentado um percentual significativo de professores com mais de 10 anos de experiência na área educacional, quando questionou-se sobre este tempo, relacionando-o com o trabalho com pessoas com deficiência, o tempo de experiência que predominou entre eles reduziu para 1 a 5 anos (43,34%). Ou seja, os professores possuem muitos anos de experiência, mas com pessoas com deficiência, essa experiência é reduzida. Isso provavelmente ocorre pelo fato de ser recente a atual concepção de inclusão que estamos vivendo neste momento.

O número de horas trabalhadas por dia, pelos alunos/professores pesquisados, seguiu a mesma tendência, com predomínio daqueles que trabalham entre 5 a 10 horas diárias, desta vez alcançando um índice de 78,75%. Os dados das demais categorias foram pouco significativos.

Dos professores participantes desta pesquisa, destaca-se que 378 (81,11%) possuíam cargos efetivos nas instituições educacionais em que lecionavam, enquanto 60 (12,87%) eram contratados temporariamente. Estes valores seguem a mesma característica de distribuição da quarta versão do curso, com destaque para o percentual de 81,11% de efetivos superando os 77,64% da versão anterior.

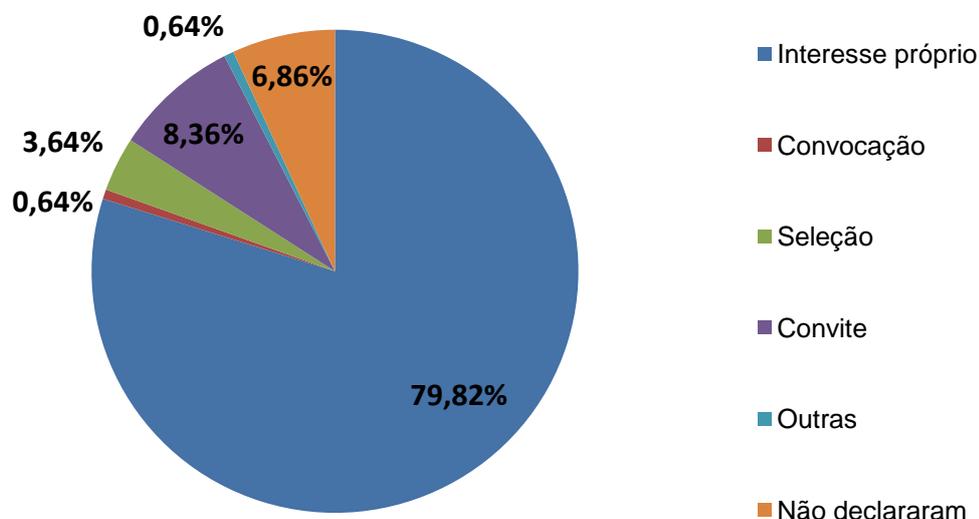
Para se deslocar até o local de trabalho, a maioria destes professores (50,21%) utilizavam carro, 21,24% usavam transporte público, 11,8% caminhavam e 8,58% utilizavam outros meios de se locomover, como moto e bicicleta. Desta forma, o tempo deste deslocamento, para 69,95% era de, no máximo, 30 minutos,

enquanto que para 18,24% este tempo ficava entre 30 minutos e 1 hora, e um percentual menor de alunos (5,79%) demoravam mais do que 1 hora.

A experiência em cursos a distância dos alunos não sofreu grandes alterações em relação à versão anterior, de maneira que teve seus percentuais distribuídos da seguinte forma: não participaram anteriormente de cursos de EAD: 129 (27,68%); já participaram de curso EAD pela Internet: 285 (61,15%); já participaram de cursos EAD por outros meios diferentes da Internet: 19 (4,07%); não declararam: 33 (7,08%). Para a grande maioria, o curso em questão não foi a primeira experiência com a educação a distância, demonstrando certa abertura para tal modalidade e recursos de aprendizagem alternativos aos tradicionais.

A forma como os alunos se inscreveram no curso está representada no Gráfico 43, demonstrando que quase 80% dos alunos se inscreveram por interesse próprio.

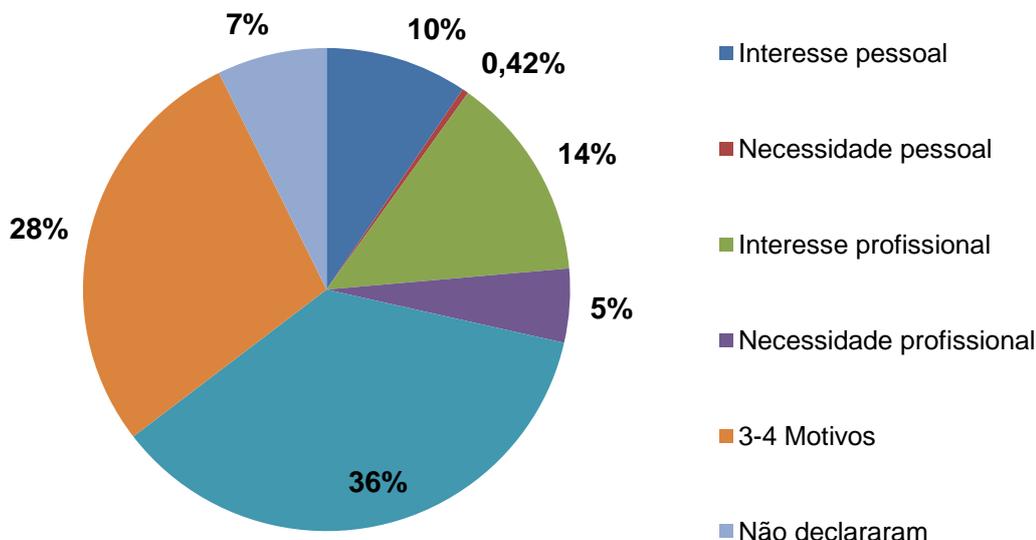
Gráfico 43 – Forma como foram inscritos no curso.



Fonte: A autora

Os motivos que levaram os alunos a participar do curso contemplaram as áreas pessoal e profissional, de maneira que a maioria (64,16%) aponta dois ou mais motivos pessoais e profissionais para a realização do mesmo. Mais uma vez, a melhoria salarial não aparece isoladamente, mas agrupada a outras motivações, pois foi citada em 8,36% dos casos. O Gráfico 44 demonstra tal distribuição.

Gráfico 44 – Motivos para se inscrever no curso.



Fonte: A autora

Durante os dias da semana, 29,18% dos alunos da quinta versão do curso de aperfeiçoamento acessam, em média, 1 a 3 horas semanais, 18,24% permanecem na Plataforma Moodle mais do que 3 horas e no máximo 6 horas e, mais uma vez, um número considerável de alunos não respondeu a esta questão, alcançando 24,89%. Tais dados demonstram um tempo reduzido de acesso durante os dias da semana, justificado possivelmente pela carga elevada de trabalho dos professores envolvidos.

Aos finais de semana, grande parte dos alunos (22,74%) acessavam entre mais de 1 até 3 horas, 30,68% acessavam mais do que 3 até 9 horas e, mais uma vez, 32,18% não responderam a esta questão.

Cerca de 72% dos alunos do curso acessavam de suas próprias casas, enquanto um percentual bastante inferior (15,45%) o faziam do trabalho. Em relação ao tipo de conexão, 68,66% possuíam banda larga e 17,81% utilizavam o modem móvel. Estes dados são retratados na Tabela 32.

Tabela 32 – Dedicção ao curso, local de acesso e tipo de conexão.

ACESSO AO CURSO							
DEDICAÇÃO AO MOODLE H/SEMANA	<1	1 - 3	>3 - 9	>9 - 15	>15 - 21	> 21	Não declarado
	1	136	102	90	14	7	116
DEDICAÇÃO AO MOODLE FINAIS DE SEMANA	<1	1 - 3	>3 - 9	>9 - 15	>15 - 21	> 21	Não declarado
	6	106	143	24	25	3	150
ONDE ACESSA A INTERNET	Casa	Trabalho	Lan house	Disp. móvel	Local Público	Outros	Não declarado
	336	72	0	15	0	10	33
TIPO DE CONEXÃO DA INTERNET	Disca da	Banda larga	Modem móvel	Outros	Não declarado	--	--
	12	320	83	15	36	--	--

Fonte: A autora

A Tabela 33 aborda dados referentes à forma como os alunos preferem aprender, apresentar trabalhos e ser contatados pela equipe de coordenação do curso. Os resultados demonstram que, também nesta edição, a grande maioria tem preferência por estudar e apresentar trabalhos através de textos escritos, e que a forma de contato que mais lhe agrada é via *e-mail*.

Tabela 33 – Preferência de aprendizado, apresentação de trabalhos e contato com a coordenação pedagógica do curso.

QUESTÕES PEDAGÓGICAS	CATEGORIAS					
	COMO PREFERE APRENDER	Por vídeo	Escutar áudio	Ler texto	Vídeo conferência	Não declarado
	134	9	248	23	31	
COMO PREFERE APRESENTAR TRABALHOS	Por vídeo	Áudio gravado	Por texto	Vídeo conferência	Presencialmente	Não declarado
	16	1	394	14	9	29
COMO PREFERE SER CONTACTADO PELA EQUIPE DO CURSO	E-mail	Chat	Telefone	Voz pela internet	Vídeo conferência	Não declarado
	411	3	14	1	3	29

Fonte: A autora

Este estudo foi relevante no sentido de ampliar o conhecimento acerca do perfil dos professores envolvidos no processo de inclusão escolar, considerando-se aspectos de sua formação pessoal e profissional que podem interferir no trabalho com pessoas com deficiência, e determinar as estratégias para alcançar o objetivo maior da inclusão. Estes professores são o que Rodrigues e Lima Rodrigues (2011), chamaram de agentes catalisadores do processo de inclusão, responsáveis por colocar em prática e impulsionar iniciativas a favor deste processo.

Mais uma vez, a atenção fica voltada para o tipo de profissional presente nas escolas, estando estes em contato frequente e intenso com os alunos. O processo inclusivo exige que o professor esteja “[...] pré-disposto a considerar e a respeitar as diferenças individuais, criando a possibilidade de aprender sobre si mesmo e sobre o outro, em uma situação de diversidade de idéias, sentimentos e ações” (PEDRINELLI, 2002).

Pelo perfil geral observado nas cinco versões do curso de aperfeiçoamento “Atividades Físicas para Pessoas com Deficiência”, pode-se observar que a maior flexibilidade de tempos, espaços e ritmos da EAD permite que pessoas adultas já inseridas no mercado de trabalho, e muitas vezes com famílias formadas e muitos compromissos pessoais e profissionais, consigam conciliar todas estas atividades com a continuação de seus estudos. Desta forma, fica evidenciado que as instituições educacionais precisam considerar a diversidade de estudantes de diferentes idades e classes sociais para que alcancem sucesso em seus cursos.

Lehnhard, Manta e Palma (2012), apontam a importância da Educação Física Escolar na educação e na formação das crianças e adolescentes que encontram-se, em sua maioria na escola e que precisam adquirir hábitos saudáveis e de atividade física regular para que possam no futuro manter a qualidade de vida e a saúde. Guedes e Guedes (1997), complementam que a adoção destes hábitos saudáveis estão diretamente relacionados à Educação Física Escolar, sendo esta responsável pelo estímulo inicial à prática da atividade física e sua manutenção independente ao longo da vida. Tais colocações estão diretamente ligadas às ações que o professor promove em suas aulas. Afinal, como destaca Seabra Júnior. (2006), é ele o responsável por aproximar os alunos e desenvolver suas capacidades, potencialidades e habilidades de acordo com o conteúdo da aula e as estratégias pedagógicas.

Torna-se necessário considerar aspectos da formação básica e continuada dos professores de Educação Física, e com isso, os currículos dos cursos de Licenciatura em Educação Física, que para Ferraz e Macedo (2001) e Silva (2005), não estão adequados às novas exigências e por isso, não tem sido suficientes para modificar as ações dos professores, no sentido de prepará-los para atuar adequadamente aos princípios da inclusão e da diversidade.

Portanto acredita-se que os professores devem estar preparados para atender a heterogeneidade, assumindo uma posição de prontidão para promover adaptações curriculares e pedagógicas. Além disso, verifica-se que cada vez mais iniciativas de formação continuada vem sendo destinadas a esta temática com o objetivo não só de promover a capacitação do professor, mas de mobilizar a escola à um novo modelo de organização.

4 A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

O presente estudo aborda o perfil do professor de Educação Física inserido na escola e no ensino superior e a prática pedagógica da Educação Física sob o prisma da inclusão, partindo do entendimento da necessidade de se investigar o processo de inclusão e suas influências nas ações pedagógicas da Educação Física.

Nos últimos anos, é inegável o crescimento do acesso à escola, seja pública ou particular. Os dados do último CENSO Escolar, referentes ao ano de 2011, demonstram um crescimento constante no número de matrículas na educação especial na escolar regular. Eles mostram, em 2011, um aumento de 7% no número de matrículas na Educação Especial (752.305 matrículas) em relação a 2010, quando havia 702.603 matrículas. Ao se comparar o número de alunos incluídos em classes comuns do ensino regular e na EJA, o aumento foi de 15,3%, enquanto nas classes especiais e nas escolas exclusivas, houve diminuição de 11,2% no número de alunos, evidenciando-se um possível êxito da política de inclusão na educação básica brasileira, pelo menos no que se diz respeito ao acesso (BRASIL, 2011).

Esse crescimento pode ser atribuído, entre outras iniciativas do governo, às políticas implementadas pelo Ministério da Educação, que incluem programas de implantação de salas de recursos multifuncionais, de adequação de prédios escolares para a acessibilidade, de formação continuada de professores da educação especial e do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC) na escola, além do programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. O propósito do programa é estimular a formação de gestores e educadores para a criação de sistemas educacionais inclusivos.

Atualmente, a proposta de Educação Inclusiva é respaldada por determinações legais que asseguram a participação e envolvimento das pessoas com deficiência no âmbito social, cultural e educacional. Entre estas determinações destacam-se a Constituição Federal, que elege como princípio para o ensino “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, a Lei nº. 9.394/1996, que enfatiza o oferecimento de condições especiais, quando necessário, a alunos com deficiência, se referindo à Educação Especial oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, de forma a garantir o direito de educação escolar de todos

os cidadãos, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Portaria nº 555/2007 e as Leis 10.048 e 10.098 de 2000 (CATALDI; FERREIRA, 2013).

Desta forma, é possível identificar que a inclusão de alunos com deficiência está muito bem amparada em termos legais e teóricos, estabelecendo-se um novo paradigma (SOUTO et al., 2010). Entretanto, sabe-se que até meados do século XX, o atendimento das pessoas com deficiência ou outras necessidades especiais era feito de maneira segregadora e segmentada nos âmbitos médico e sócio-educacional, o que contribuía para a exclusão destes e a falta de convívio. Estudos como Souto e outros (2010), Soares (2002), Carmo (2002), Carvalho (1999), apontam para a existência de um abismo entre aspectos teóricos e práticos na prática da inclusão. Ou seja, existe uma lacuna entre o que é garantido por direito e o que realmente é proporcionado pela escola.

A Educação Física é componente curricular obrigatório nas escolas de educação básica. Portanto, não pode ficar indiferente diante da Educação Inclusiva, já que, como os demais, responde pelas tarefas da escola em geral, e por isso não é isenta da responsabilidade de formação (BRASIL, 1996). Para Falkenbach e outros. (2007):

[...] a educação física também implica questões e avanços educacionais da escola; isso requer um entendimento que a prática da inclusão se refere à ação pedagógica da educação física também.

Atualmente, a prática pedagógica na escola regular encontra-se imbuída pelos princípios inclusivistas, apresentando dificuldades acerca de entendimentos, aceitação e organização pedagógica (KASSAR, 2005). Evidenciando-se este fato, estudos destacam contradições entre legislação e prática das escolas, no campo da Educação Inclusiva, o que provoca significativa distância entre os projetos pedagógicos, as articulações políticas e comunitárias e as ações da comunidade envolvida. Tal aspecto pode ser responsável pelo isolamento do professor que, sem apoio, coleciona insucessos e frustrações por tentar incorporar práticas inclusivas inconsistentes ao modelo de educação e de escola vigentes (FALKEBACH et al. 2007).

Desta forma, como parte da motivação para este estudo, Rodrigues (2006) acrescenta que é preciso mapear a distância entre os discursos e as práticas. Ao reconhecer estas dificuldades nos sistemas de ensino, reforça-se ainda a

necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las (BRASIL, 2007).

Para Rodrigues (2003) e Falkenbach e outros (2007), as práticas pedagógicas da escola regular, sejam na Educação Física ou nos demais componentes curriculares, demonstram-se desestruturadas devido à complexidade da busca pela inclusão. Isso porque os princípios da Educação Inclusiva, baseados na consideração da individualidade e da diferença, vão de encontro a antigas e atuais ações da escola regular, fundamentadas na universalização e uniformização do conhecimento, visando a uma educação homogênea, construída por conhecimentos comuns, que ignoram grande parte das diferenças socioculturais.

O histórico de dificuldades em relação à inclusão não está restrito à Educação Física, pois a escola apresenta dificuldades e progressos que são recentes na prática educativa de inclusão e isso está relacionado desde questões conceituais até as sociais que imprimem um modo cultural segregador (FALKENBACK; LOPES, 2010).

Ao levar-se em consideração aspectos históricos específicos do campo da Educação Física, podem ser levantadas questões complicadoras da prática pedagógica desta área, caracterizada na maioria das vezes por uma prática seletiva, segregadora e técnica, o que, de acordo com Carmo (2002), na grande maioria das vezes ocorre devido não só às dificuldades epistemológicas e de identificação de conteúdo próprias da área, mas também pela dificuldade da instituição escolar e de seus professores em estabelecer uma concepção de homem, em seus discursos e práticas. De acordo com Carmo (2002), as escolas

Falam e lutam por um homem e uma sociedade onde todos sejam iguais, tenham as mesmas condições, os mesmos direitos e deveres. Porém, trabalham com um homem concreto, diferente, discriminado, desigual, e utilizam como instrumental os conhecimentos gerados historicamente para atender as características e valores deste primeiro tipo de homem.

Para Falkenbach e outros (2007), estas características poderiam definir a Educação Física como a área pedagógica da escola com menor tendência para as finalidades da inclusão.

No campo das pesquisas, Rodrigues (2003) já relatava que o tema da Educação Inclusiva e Educação Física, eram insuficientemente tratados, e Carmo (2010) acrescenta que hoje, ainda não existe uma significativa preocupação com

estudos que relacionem Educação Física e Inclusão, tendo em vista que, historicamente, foca-se ainda na adaptação de esportes, que por suas características práticas, remetem à segregação, indo de encontro às idéias inclusivistas.

Alguns estudos já realizados na área da inclusão escolar e algumas vezes da Educação Física buscaram compreender aspectos relacionados a: a) como o professor concebe a inclusão de crianças com deficiência em suas aulas de Educação Física; b) experiências práticas vivenciadas na tentativa de efetivar este processo; c) aspectos de acessibilidade física e informacional (PLACE; HODGE, 2001); d) falta de formação e suporte para os professores (GOODWIN; WATKINSON, 2000; PIVIK; MCCOMAS, 2002); e) relações e interações sociais dos alunos com deficiência diante da inclusão (HUTZLER et. al. 2002; BATISTA; ENUMO, 2004); f) processos de aprendizagem motora nas aulas inclusivas (BLOCK; OBRUNIKOVA, 2007), entre outras formas de abordagem. Porém, este estudo foca em outro tipo de análise, tendo como objetivo identificar o perfil do professor responsável por promover a inclusão nas aulas de Educação Física e relacioná-lo com as práticas pedagógicas propostas por eles, influenciadas pelas políticas públicas de inclusão.

Portanto, a justificativa deste estudo está pautada no seguinte diagnóstico: o cenário brasileiro atual das políticas públicas de inclusão aponta para uma nova perspectiva da educação inclusiva e intenso crescimento do número de pessoas com deficiência nas escolas regulares; tem-se presente nas escolas brasileiras uma demanda crescente de profissionais capazes de transformar a prática escolar; os principais estudos na área da deficiência estão direcionados para a prática esportiva segregadora e não para a prática de atividades físicas inclusivas e a realidade escolar.

Enfim, para Rodrigues e Lima Rodrigues (2011), quando se fala em reformar a educação, neste caso em prol da Educação Inclusiva, é preciso responder: 1) quem são os agentes, os catalisadores desta mudança; e 2) como esta mudança será gerida e planejada. Além disso, quando se fala em agentes desta reforma, para este mesmo autor, está se falando principalmente dos professores que devem “[...] lidar com a gestão de um currículo, o que implica uma multiplicidade de opções e caminhos possíveis.”

4.1 METODOLOGIA

Este estudo contou com a análise dos dados obtidos pela coordenação do curso de aperfeiçoamento “Atividade Física para Pessoas com Deficiência”, oferecido pela Faculdade de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Juiz de Fora (FAEFID-UFJF) em parceria com a Secretaria de Educação Especial – SEESP/MEC, referentes a aspectos pessoais, acadêmicos e profissionais, de professores das redes municipal, estadual e particular de diversas regiões do país, responsáveis pelo componente curricular Educação Física, participantes da quarta e quinta edições do curso em questão. A partir destes dados, constituiu-se um possível perfil destes professores e relacionou-o com as atividades copiladas da Plataforma Moodle, ambiente virtual onde foram desenvolvidas as atividades teóricas durante todo o andamento do curso. Através desta relação, foi possível compreender como desenvolvem suas práticas pedagógicas e qual o entendimento atual de inclusão e atividade física inclusiva.

Pela sua natureza, este estudo caracterizou-se como quanti/qualitativo, descritivo, transversal (SEVERINO, 2000).

As informações dos professores/alunos do curso foram coletadas pela coordenação através de um questionário chamado de “avaliação diagnóstica”, composto por 35 perguntas. Estas foram disponibilizadas através da área restrita do aluno, no momento inicial do curso, mais especificamente na primeira disciplina de cada edição, de maneira que apenas ele tinha acesso às mesmas. Portanto, para fins de análise, foram considerados 372 professores/alunos, distribuídos da seguinte forma: 168 na quarta edição e 214 na quinta edição do respectivo curso.

Os dados foram tabulados utilizando-se as ferramentas estatísticas do aplicativo *Microsoft Excel*®.

As atividades analisadas e co-relacionadas foram escolhidas de maneira que refletissem o conceito e as características do que os professores compreendiam como atividade física inclusiva. Desta forma, foram selecionadas duas atividades para análise, sendo uma delas retirada da disciplina “Atividades Esportivas para Pessoas com Deficiência Visual e Auditiva” e a outra da disciplina “Atividades Esportivas para Pessoas com Deficiência Física”. Ambas as atividades tinham caráter de construção de uma proposta prática, ou seja, levavam este professor a

propor práticas que envolvessem e incluíssem pessoas com e sem deficiência no contexto escolar.

O enunciado das atividades selecionadas foram:

- Atividade 1: *Prezado aluno! Desenvolva e relate aqui, **duas atividades práticas para cada situação** apresentada abaixo:*

1ª SITUAÇÃO: (DUAS ATIVIDADES)

- Grupo de crianças com DV e sem DV em uma mesma aula.

As atividades devem ser possíveis de realização no seu cotidiano profissional e ter as seguintes características:

- a) Que tenham o movimento como ponto central;*
- b) Que trabalhem e incluam pessoas sem deficiência e com DV.*

2ª SITUAÇÃO: (DUAS ATIVIDADES)

- Grupo de crianças com DA e sem DA em uma mesma aula.

As atividades devem ser possíveis de realização no seu cotidiano profissional e ter as seguintes características:

- a) Que tenham o movimento como ponto central;*
- b) Que trabalhem e incluam pessoas sem deficiência e com DA.*

- Atividade 2: *Prezado aluno! Vamos colocar em prática uma estratégia de intervenção para o nosso cotidiano, de acordo com a seguinte situação:*

Você, sendo um professor do ensino regular, possui em sua turma um aluno com deficiência física, **usuário de cadeira de rodas, apresentando paraplegia de membros inferiores** (ele consegue manejar sua própria cadeira). **Proponha uma atividade motora global inclusiva onde deve inseri-lo.** Para isso siga o roteiro abaixo:

- Apresente a atividade;
- Defina as principais adaptações da atividade;
- Defina as adaptações de materiais e espaço físico;

- Faça as observações que julgar pertinentes, e que possam ajudar na compreensão e realização da atividade.

A análise qualitativa baseou-se na categorização das propostas de atividades encontradas e na discussão da relação entre o perfil do professor e as atividades propostas por eles, a partir dos referenciais teóricos da Educação Inclusiva e Educação Física Inclusiva.

Foram excluídos da análise os professores que não preencheram o campo do nome, o que impediu diagnosticar sua formação superior e identificar suas atividades na Plataforma Moodle. Em relação às atividades confeccionadas, foram desconsideradas aquelas em que a proposta metodológica não foi compreendida por completo.

Portanto, as etapas de análise do material seguiram os seguintes passos:

- Primeiramente foi traçado o perfil dos professores de Educação Física participantes da quarta e quinta versões do curso;
- Em seguida, foi realizada uma leitura intensiva e repetida de todas as atividades avaliativas do curso, postadas na Plataforma Moodle, objetivando conhecer todo o conteúdo abordado e escolher aquelas que caracterizassem a construção de propostas pedagógicas práticas e que poderiam representar a concepção de atividade física inclusiva para os professores de Educação Física;
- Foi feita a compilação das atividades selecionadas;
- A categorização das questões foi, então, baseada na proposta de LIEBERMAN (2009).
- Uma vez determinadas as categorias, realizaram-se as análises dos dados coletados.

4.2 RESULTADOS E DISCUSSÃO

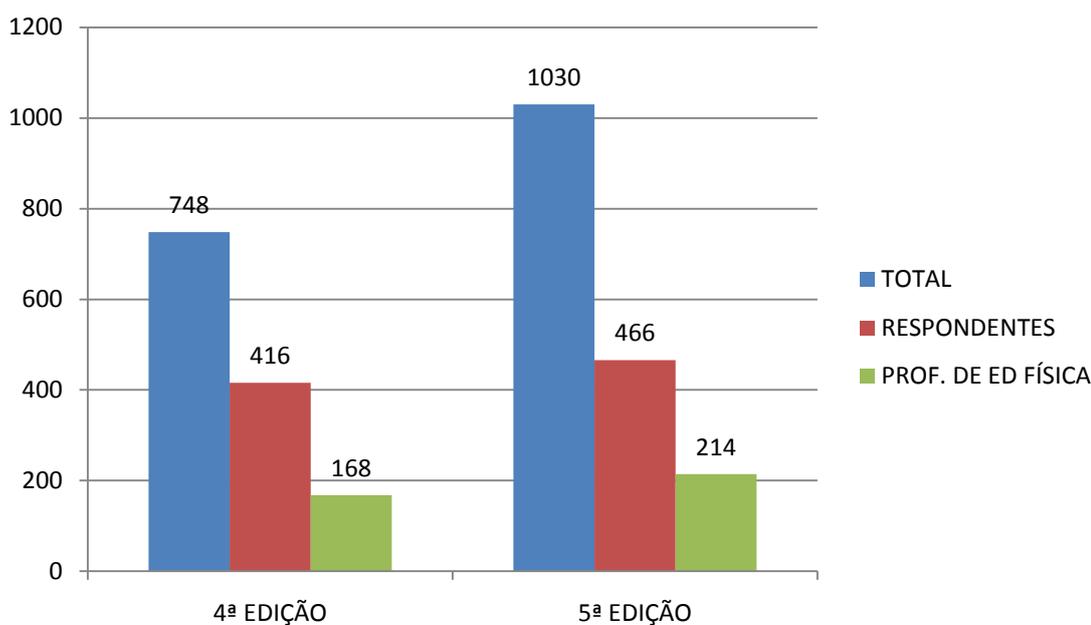
4.2.1 DIAGNÓSTICO DO PERFIL DOS PROFISSIONAIS

Compreende-se que diferentes perfis profissionais determinam diferentes formas de conviver e lidar com a diversidade. Muitos destes profissionais da Educação Física ainda estão no processo de ressignificação de sua prática pedagógica e da concepção de diversidade e de inclusão, isso porque sua formação teórico-prática está imbuída de conceitos e aplicações fundamentadas em uma cultura de segregação, competição, performance etc.(CARMO, 2002).

Os dados referentes às perguntas do questionário foram tabulados estabelecendo-se uma relação entre as informações pessoais, profissionais e de formação acadêmica, objetivando uma melhor compreensão do perfil deste professor envolvido diretamente com a Educação Física Inclusiva.

Os resultados obtidos encontram-se representados nos Gráficos e Tabelas abaixo, refletindo-se a problemática central.

Gráfico 45 – Número de alunos matriculados, respondentes ao questionário e professores de Educação Física respondentes.



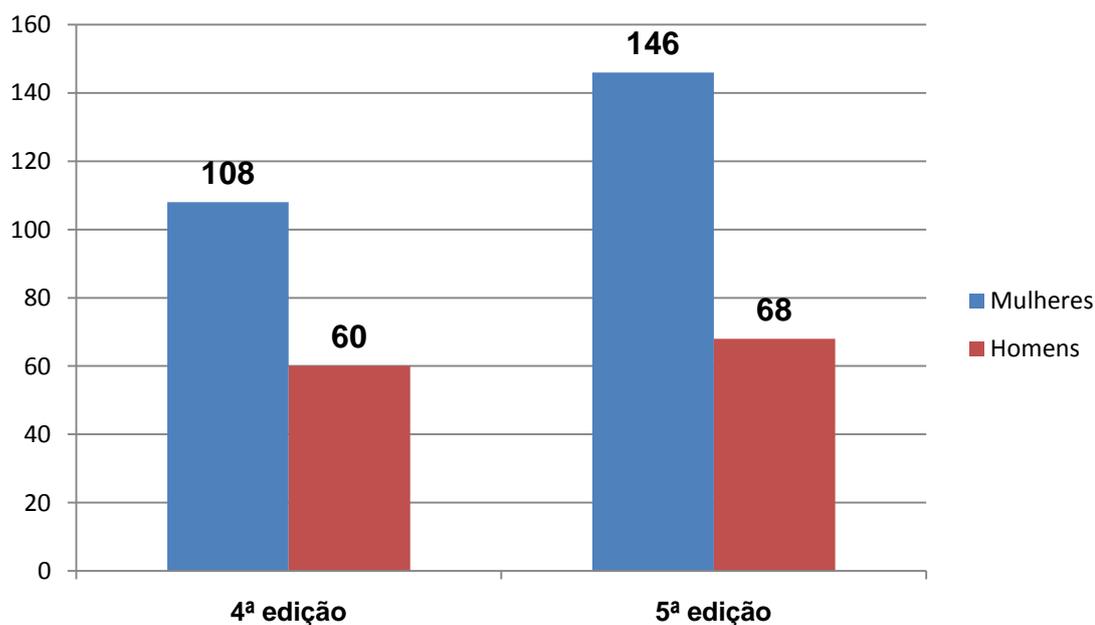
Fonte: A autora

O Gráfico 45 representa o número total de alunos matriculados na quarta e quinta edições do curso de aperfeiçoamento “Atividade Física para Pessoas com Deficiência” e demonstra que, mesmo a quinta edição possuindo um número superior de matrículas, a proporção de professores de Educação Física em relação ao número de respondentes se mantém similar nas duas edições comparadas, representando 40,38% na quarta edição e 45,92% na quinta edição.

As próximas análises consideraram apenas os professores de Educação Física.

No Gráfico 46, estes foram separados por gênero, o que evidencia a predominância de mulheres em relação aos homens. Tanto na 4ª quanto na 5ª edição, o percentual de mulheres supera os 60%.

Gráfico 46 – Número de homens e mulheres professores de Educação Física de cada edição do curso.



Fonte: A autora

A faixa etária dos professores variou pouco de uma versão para outra, de maneira que a categoria até 30 anos dividiu de forma bastante equiparada os percentuais com a categoria > 30 a 40 anos, tornando ambas significativas.

Tabela 34 – Faixa etária dos professores de Educação Física

Idades	4ª edição	5ª edição
Até 30 anos	64 (38,09%)	81 (37,85%)
> 30 a 40 anos	52 (30,95%)	80 (37,38%)
> 40 a 50 anos	30 (17,85%)	43 (20,09%)
Acima de 50 anos	6 (3,57%)	7 (3,37%)

Fonte: A autora

Quanto ao estado civil, a predominância ficou bastante dividida entre solteiros e casados, com as categorias divorciados e pessoas em união estável pouco representativas, enquanto a categoria viúvos não computou professores em nenhuma das duas versões analisadas. Os dados foram representados na Tabela 35.

Tabela 35 – Distribuição dos professores de Educação Física por versão e estado civil

Estado civil	4ª edição	5ª edição
Solteiro	83 (49,40%)	91 (45,52%)
Casado	68 (40,47%)	91 (45,52%)
União estável	9 (5,35%)	17 (7,94%)
Viúvo	0 (0%)	0 (0%)
Divorciado	7 (4,16%)	14 (6,54%)

Fonte: A autora

Ao analisar a formação geral dos professores de Educação Física inseridos no curso de aperfeiçoamento “Atividade Física inclusiva para Pessoas com Deficiência” em sua 4ª e 5ª versões, constatou-se que a grande maioria cursou o ensino básico em instituições públicas, situação que se inverteu no nível superior, tanto na graduação quanto na pós-graduação. O nível de formação profissional refletiu a predominância de professores com especialização *Lato Sensu*, sendo que na 5ª edição ocorreu uma queda na representatividade desta categoria, de maneira que muitos professores possuíam apenas a graduação. Dos 168 (4ª edição) e 214 (5ª edição) professores de Educação Física, 10 e 13, respectivamente, possuíam pelo menos uma segunda formação superior.

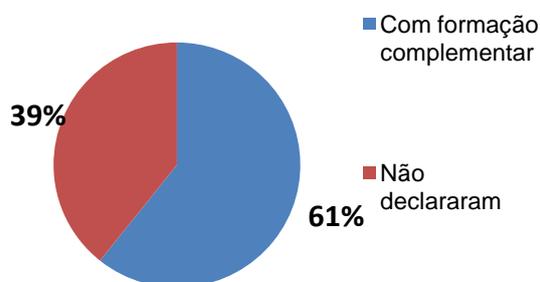
Tabela 36 – Distribuição dos professores de Educação Física por versão e estado civil

NÍVEIS DE FORMAÇÃO	TIPOS DE FORMAÇÃO 4ª EDIÇÃO				TIPOS DE FORMAÇÃO 5ª EDIÇÃO			
	Sup.	Esp.	Ms.	Dr.	Sup.	Esp.	Ms.	Dr.
Formação profissional	55	101	10	0	97	104	10	0
Ensino básico	Púb.	Part.	ND*	--	Púb.	Part.	ND*	--
	131	33	4		173	38	3	
Educação superior	Púb.	Part.	ND*	--	Púb.	Part.	ND*	--
	75	88	5		66	144	4	
Pós-graduação	Púb.	Part.	Não possui	ND*	Púb.	Part.	Não possui	ND*
	36	91	41		38	90	82	4

* Não declarado ou não possui a formação mencionada.

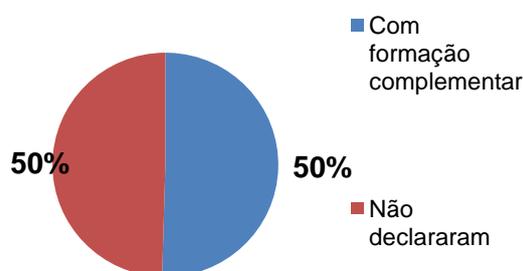
Fonte: A autora

Gráfico 46 – Formação em Educação Especial na 4ª versão do curso.



Fonte: A autora

Gráfico 47 – Formação em Educação Especial na 5ª versão do curso.



Fonte: A autora

Os dados referentes à formação em Educação Especial foram afetados pelo grande número de professores que não responderam a este questionamento. Na 4ª edição, do total de 168 professores, 102 já haviam participado, em algum momento, de cursos complementares à sua formação superior na temática referida. E na 5ª

edição, de 214 professores, 108 também tinham em seu currículo cursos na área da Educação Especial.

Tabela 37 – Nível de atuação docente, tipo de escola que leciona (4ª edição).

CATEGORIAS		DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES DA 4ª EDIÇÃO				
NÍVEL DE DOCÊNCIA	Infantil	Fundamental	Médio	Superior	Não declarado*	
	15	133	13	2	5	
TIPO DE ESCOLA	Estadual	Municipal	Federal	Particular	Não declarado*	
	43	99	2	14	10	

* Não declararam ou não lecionavam no momento.

Fonte: A autora

Tabela 38 – Nível de atuação docente, tipo de escola que leciona (5ª edição)

CATEGORIAS		DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES DA 5ª EDIÇÃO				
NÍVEL DE DOCÊNCIA	Infantil	Fundamental	Médio	Superior	Não declarado*	
	22	152	24	6	10	
TIPO DE ESCOLA	Estadual	Municipal	Federal	Particular	Não declarado*	
	67	122	0	12	13	

* Não declararam ou não lecionavam no momento.

Fonte: A autora

As Tabelas 37 e 38 organizam os dados referentes ao nível de docência e ao tipo de escola em que os professores envolvidos na 4ª e 5ª edições do curso de aperfeiçoamento lecionam. Diante dos números, pode-se destacar que 133 (80%) professores participantes da 4ª edição e 152 (71%) da 5ª edição trabalham no ensino fundamental. E no quesito natureza da instituição escolar, a distribuição ficou equilibrada entre as instituições estaduais e municipais, apresentando a seguinte proporção: na 4ª edição, 43 (25,59%) professores trabalhavam em escolas estaduais, enquanto 99 (58,92%) em instituições municipais. Na 5ª edição, 67 (31,3%) professores atuavam em escolas estaduais e 122 (57%) em municipais. Em ambas as versões, o quantitativo de professores que trabalhavam no ensino federal e particular foi muito reduzido. A atuação na área educacional e a prática com pessoas com deficiência foram representadas nas tabelas 39 e 40.

Tabela 39 – Atuação profissional (4ª edição)

DADOS DA SITUAÇÃO PROFISSIONAL						
TEMPO DE ATUAÇÃO EM EDUCAÇÃO	< 1 ano	1 – 5 anos	6 - 10 anos	11 – 15 anos	16 – 20 anos	> 20 anos
	1	46	53	28	19	16
ATUAÇÃO COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	FÍSIC A	AUDITIVA	VISUAL	MENTAL	VÁRIAS	NÃO ATUA*
	33	16	3	31	55	29
TEMPO DE ATUAÇÃO COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	< 1 ano	1 – 5 anos	6 - 10 anos	11 – 15 anos	16 – 20 anos	> 20 anos
	3	90	22	13	5	2
HORAS TRABALHADAS/DIA	< 5	5 – 10 horas	10 – 15 horas	15 – 20 horas	>20	ND*
	23	124	13	1	1	6

* Não atua ou não declarou.

Fonte: A autora

Tabela 40 – Atuação profissional (5ª edição)

DADOS DA SITUAÇÃO PROFISSIONAL						
TEMPO DE ATUAÇÃO EM EDUCAÇÃO	< 1 ano	1 – 5 anos	6 - 10 anos	11 – 15 anos	16 – 20 anos	> 20 anos
	4	76	55	32	17	17
ATUAÇÃO COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	FÍSIC A	AUDITIVA	VISUAL	MENTAL	VÁRIAS	NÃO ATUA*
	54	13	7	49	56	33
TEMPO DE ATUAÇÃO COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	< 1 ano	1 – 5 anos	6 - 10 anos	11 – 15 anos	16 – 20 anos	> 20 anos
	14	112	36	13	0	2
HORAS TRABALHADAS/DIA	< 5	5 – 10 horas	10 – 15 horas	15 – 20 horas	>20	ND*
	37	150	18	2	0	7

* Não atua ou não declarou.

Fonte: A autora

O tempo de atuação na área educacional variou de menos que 1 ano até valores superiores a 20 anos, mas a categoria que prevaleceu foi a de 1 a 5 anos, seguida da categoria de 6 a 10 anos em ambas as edições.

Em relação à atuação com pessoas com deficiência, a maioria dos professores atuava com mais de um tipo, valores representados pela categoria

“várias”. Além disso, as deficiências física e mental apareceram em destaque. O percentual de professores de Educação Física que atuavam com pessoas com deficiência superou os 80% nas duas edições do curso analisadas neste estudo.

O tempo de atuação na área educacional variou em ambas as edições, principalmente entre 1 e 5 anos, assim como o tempo de trabalho com pessoas com deficiência, de maneira que 53,57% na 4ª edição e 52,32% na 5ª edição estavam dentro desta categoria. Pode-se inferir que, desde o início da sua atuação em contextos escolares, estes professores têm contato com pessoas com deficiência. Isso provavelmente ocorre devido à atual concepção de inclusão que estamos vivendo neste momento.

O número de horas trabalhadas predominou entre 5 a 10 horas diárias, alcançando cerca de (70%) na duas versões do curso.

Ao diagnosticar o perfil do professor de Educação Física e compreender um pouco da sua formação e atuação na área educacional é possível estabelecer uma relação com sua prática pedagógica e então fazer suposições a respeito do seu entendimento de inclusão.

4.2.2 A CATEGORIZAÇÃO DAS ATIVIDADES

A escolha das atividades adequadas às diferentes realidades encontradas na diversidade imposta pela humanidade pode ser um fator que ainda traz equívocos. Estas escolhas estão relacionadas a padrões, constructos estabelecidos socialmente e culturalmente, portanto, consegue-se entender que o problema não está na deficiência em si, mas, nestes padrões, ou seja, em fatores que não fazem parte da deficiência, mas que estão fora dela. Costa e Sousa (2004) apontam que, ao compreender este fato, fica evidente que apenas acrescentar o conteúdo da atividade física e do desporto adaptado como partes constituintes do conhecimento da Educação Física Escolar não é o bastante para assegurar a inclusão, mas em um período inicial isso contribuiu para suscitar uma reflexão sobre a deficiência.

Hoje, torna-se necessário avançar, compreendendo-se que não será apenas o desporto adaptado o responsável pela inclusão, ou por minimizar discriminações e preconceitos. Um exemplo disso é que, por mais que os atletas paralímpicos venham conquistando medalhas e destacando-se mundialmente, estes não têm

recebido um reconhecimento compatível com atletas sem deficiência, que são privilegiados em termos de patrocínios e representam grandes marcas esportivas.

Diante disso, nada mais coerente que avaliar como as iniciativas governamentais, individuais e coletivas estão influenciando a prática docente. Uma das formas de se fazer isso é através da análise das propostas práticas dos professores de Educação Física, que encontram-se na “linha de frente” do processo inclusivo e buscam implantar o que hoje acreditam ser uma Educação Física Inclusiva.

Para Parrilla (2002), a atividade física e o esporte inclusivo são parte de uma corrente que busca ampliar o cenário escolar para desenvolver atividades compartilhadas entre pessoas com e sem deficiência.

Já Lieberman (2009), afirma que para se obter a igualdade de oportunidades na participação dos alunos nas aulas de Educação Física é necessário estabelecer critérios gerais para todas as atividades físicas e o esporte, buscando alcançar êxito pelos participantes, sendo necessárias variedades de propostas porque os alunos apresentam diferentes tipos de deficiências e, conseqüentemente, diferenças nas habilidades motoras.

Este autor apresenta uma proposta de categorização das atividades físico-esportivas que se configura da seguinte maneira:

CATEGORIA 1 - Atividades que utilizam as regras da atividade física e do esporte original – devem ser utilizadas quando o aluno com deficiência não necessita de nenhuma modificação das regras do esporte original, **ou utiliza as regras do esporte original com alguns ajustes**, quando se realiza algumas modificações e adaptações nas instalações, sem influenciar o rendimento de qualquer um dos participantes.

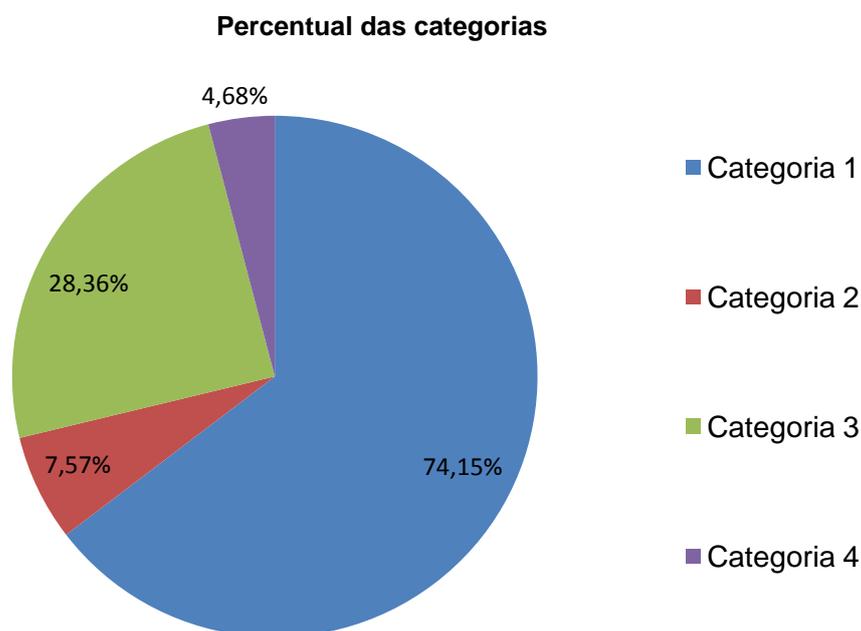
CATEGORIA 2 - Atividades que utilizam as regras da atividade física e do esporte original com algumas modificações no regulamento – utiliza-se estas atividades para aumentar a participação e a oportunidade das pessoas com deficiência quando estas possuem capacidades diferenciadas.

CATEGORIA 3 - Atividades que utilizam as regras da atividade física e do esporte adaptado para todos – todos participam dentro das regras das atividades e do esporte adaptado, sem qualquer modificação.

CATEGORIA 4 - Atividades que utilizam as regras da atividade física e do esporte original para pessoas sem deficiência e da atividade física e o esporte adaptado para as pessoas com deficiência.

Baseado na proposta de Lieberman (2009), as estratégias pedagógicas da população estudada apresentaram a seguinte configuração:

Gráfico 48 – Distribuição percentual das atividades copiladas da plataforma Moodle da 4ª e 5ª edições.



Fonte: A autora

O Gráfico 48 mostra uma relação percentual entre o total de atividades avaliadas na 4ª e 5ª edições e a distribuição das atividades propostas por cada categoria.

Os dados desta categorização acompanharam aqueles encontrados na pesquisa de Cataldi e Ferreira (2013), em uma proporção menor, já que nesta foram considerados um número menor de professores e atividades.

Tabela 41 – Distribuição das atividades copiladas da plataforma Moodle de acordo com a categoria.

CATEGORIAS	ATIVIDADES DA 4ª EDIÇÃO		TOTAL 2	ATIVIDADES DA 5ª EDIÇÃO		TOTAL 3	TOTAL 4
	DA e DV	DF	DA, DV e DF	DA e DV	DF	DA, DV e DF	CATEG TOTAL
SOMAS							
CATEG. 1	292	57	349	227	41	268	617
CATEG. 2	5	20	25	2	11	13	38
CATEG. 3	62	23	85	46	20	66	151
CATEG. 4	6	7	13	5	8	13	26
TOTAL 1	365	107	472	280	80	360	832

*TOTAL 1 – somatório das atividades por disciplina da 4ª edição (por coluna)

**TOTAL 2 – somatório das atividades por categoria da 4ª edição (por linha)

***TOTAL 3 – somatório das atividades por categoria da 5ª edição (por linha)

**** TOTAL 4 – somatório das atividades por categoria da 4ª e 5ª edições (por linha e coluna)

Fonte: A autora

Foram compiladas 836 atividades da 4ª e 5ª versões do curso, sendo 4 destas excluídas por não se adequarem aos requisitos de análise descritos na metodologia. Na categorização das 832 atividades que estavam de acordo com o critérios de análise, encontrou-se grande superioridade quantitativa das atividades que se enquadravam na categoria 1, a qual representa aquelas que sofrem apenas pequenas adequações nas regras e/ou instalações com o objetivo de proporcionar maior participação das pessoas com deficiência em situações inclusivas.

A categoria 3, que representa o grupo de atividades em que os professores propuseram adaptar o esporte ou a atividade física para todos os alunos, alcançou 28,36% no somatório das duas edições do curso consideradas para esta pesquisa, um percentual bastante inferior se comparado à categoria 1, mas significativo, demonstrando que esta estratégia é frequentemente considerada em situações inclusivas.

As categorias 2 e 4 foram as menos utilizadas pelos professores no momento de propor práticas pedagógicas inclusivas, demonstrando, talvez, dificuldades em se estabelecer momentos de vantagem às pessoas com deficiência ou em se conciliar regras do esporte original e do adaptado em um mesmo tempo e espaço. Outra possível análise estaria relacionada ao fato de estas estratégias não serem, na concepção dos professores, mais adequadas para promover a inclusão. Isso porque

a categoria 2 abrangeu atividades em que as modificações na regra geravam certa vantagem para a pessoa com deficiência, o que, para alguns, poderia significar, por exemplo, exposição do aluno, ou gerar desigualdade de tratamento entre os mesmos.

A categoria 4 sugere a proposição de atividades em que as regras para pessoas com deficiência são diferentes das regras para pessoas sem deficiência, provocando, em um mesmo tempo e espaço, dois grupos na mesma prática mas em condições diferenciadas. Esta linha de atividade busca a igualdade de oportunidade através da diferenciação das regras. Neste caso, o professor que não utiliza esta categoria pode acreditar que promover esta situação não está de acordo com os princípios da inclusão.

4.2.3 A ANÁLISE DAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

As atividades analisadas dão indícios de dificuldades de compreensão sobre os princípios da inclusão e sua forma de ser aplicada nas aulas de Educação Física, mas ao mesmo tempo, representam, em alguns casos, sugestões simples que dependem muito mais da disposição e da abertura do professor para receber o novo e o diferente.

Em seu enunciado, todas as atividades faziam referência à necessidade de serem inclusivas e promoverem a participação efetiva do aluno com deficiência, mas a forma que deveriam ser feitas, ou as estratégias a serem utilizadas eram determinadas pelos próprios professores, o que resultou em algumas propostas:

Badminton recreativo - Os alunos cadeirantes realizarão a atividade na cadeira de rodas. Primeiramente os alunos poderão ocupar todo o espaço da quadra, tentando rebater a bolinha com a raquete, tentando manter o controle desta. Em duplas, frente a frente, mantendo uma certa distância, um aluno lança a bolinha para o outro, tentando manter esta em jogo o maior tempo possível, podendo contar as rebatidas. Nesta atividade o aluno cadeirante faz dupla com um aluno sem DF. Repetir a atividade anterior, em trios e depois em pequenos grupos. Usando a quadra de voleibol, e uma faixa larga para dividir o campo como se fosse uma rede, a mais ou menos 1,50m de altura. Dividir a turma em equipes de 6 a 8 alunos, colocá-los na quadra. O objetivo do jogo é rebater a bola/peteca de um lado para outro da quadra usando a raquete e com no máximo 5 toques. O jogo sempre reiniciará com saque e sempre que a bola sair de quadra, a equipe que a jogou perde a posse de bola/peteca. Ganha a equipe que fizer 10 pontos. Esta atividade não precisa de grandes adaptações, pois exige mais dos

membros superiores, é de fácil compreensão, os alunos podem ajudar o cadeirante a recolher as bolinhas do chão quando necessário.

A atividade proposta acima pertence à categoria 1, de maneira que o professor não faz alterações nas regras que coloquem o aluno com deficiência física em vantagem. Ele apenas sugere auxílio de outros alunos sem deficiência caso seja necessário.

Um segundo exemplo reflete possível dificuldade em incluir um aluno com deficiência em igualdade de condições:

Mãe da Rua - O espaço em que será realizado é delimitado por duas linhas paralelas com a distância de mais ou menos 8 metros entre elas, simulando o espaço de uma rua com duas calçadas. As crianças se posicionam atrás de uma das linhas e ficam voltadas na direção do espaço entre elas. Um jogador é escolhido como pegador e se posiciona no centro do espaço de jogo. O desafio para os fugitivos é atravessar o campo de jogo entre uma calçada e outra sem ser tocado pelo pegador. Caso isso aconteça, o jogador pego assume essa função, e o pegador passa a ser fugitivo. Poderemos propor uma regra que torna o jogo mais desafiante para todos os participantes: os jogadores fugitivos que deixarem uma das calçadas em direção ao campo não podem mais retornar para a calçada de onde saíram, tendo que tentar a travessia do campo. [...] é justamente a construção dessas noções de distância e velocidade o objeto principal de aprendizagem que o jogo promove nos jogadores. [...] Um desdobramento do grau de complexidade do jogo pode ser proposto na segunda aula de vivência do jogo, com a alteração de um detalhe da regra: o jogador que é pego se transforma em pegador, mas quem o pegou continua exercendo essa função, ou seja, a cada jogador pego aumenta o número de pegadores. Consequentemente, o espaço de fuga vai se tornando cada vez menor e o desafio para os fugitivos vai se tornando cada vez mais complexo. [...] Adaptação: Como há espaços para atravessar, se o cadeirante quiser ele pode pedir ajuda para um colega para atravessá-lo, e quando ele (o cadeirante) for o pegador, se ele achar necessário, pedir a um colega para ajudá-lo (empurrando a cadeira para que tenha mais agilidade). Penso que essas adaptações só deverão ser feitas se o cadeirante achar necessário.

A atividade proposta também foi classificada na categoria 1, pois não foram identificadas alterações significativas nas regras, e que colocassem o aluno com deficiência em vantagem. Na verdade, o que se percebe é que, apesar do professor ter considerado a possibilidade do aluno com deficiência ser mais lento para deslocar-se e sugerir que diante da necessidade, que outro aluno auxiliasse o cadeirante, ainda sim seria bastante provável que o aluno cadeirante tivesse dificuldades em atravessar a distância proposta sem ser tocado pelo colega “pegador”, fato que poderia significar desvantagem e, portanto, desigualdade na participação e nas chances de sucesso na atividade do aluno com deficiência.

Se por um lado, essa atividade permite a participação conjunta dos alunos com deficiência por outro lado ela expõe as dificuldades motoras de uma participação efetiva.

Além desta, algumas outras sugestões de atividades que se enquadraram na categoria 1 apresentaram os mesmos problemas, o que denota dificuldades de compreender os pressupostos subjacentes à concepção de inclusão.

Em outra atividade, a estratégia pedagógica é relatada:

Basquete - Regras: Dividir a turma em duas ou mais equipes (dependendo da quantidade de alunos). O aluno cadeirante é o coringa e a equipe que estiver de posse da bola deve passar a bola para o coringa pelo menos 01 vez antes de realizar a cesta. Caso a bola não seja passada para o coringa, será falta para a equipe adversária. OBS: o coringa pertence à equipe que estiver de posse da bola.

Ao colocar o cadeirante como “coringa”, o professor aumenta a possibilidade de participação do mesmo através da mudança no regulamento do basquete original. A estratégia utilizada faz com que esta proposta de atividade se enquadre na categoria 2. As alterações sugeridas na regra desse esporte podem gerar aumento da motivação devido ao desafio extra que é sempre passar a bola pelas mãos do “coringa”, mas por outro lado, seria possível, também, ocorrer desmotivação e frustração por parte dos alunos sem deficiência, por terem ou não conseguido seguir esta regra. Esta outra possibilidade de leitura da atividade proposta é suscitada pelo fato de não existirem, ainda, padrões pré-estabelecidos de atividades inclusivas, ou seja, não existem passos sistematizados e organizados a serem seguidos que garantam a inclusão plena de todos.

É possível também, fazer uma relação entre o tipo de deficiência, a atividade proposta e as adaptações necessárias, o que determina a categoria na qual a proposta pedagógica foi incluída. Os números desta pesquisa demonstraram que, quando a deficiência era visual ou auditiva, as necessidades de adaptação das tarefas eram menores, o que pode ter provocado um maior número de atividades na categoria 2 e 3 quando a deficiência era física, neste caso em específico, paraplegia.

Outra proposta de atividade pode ser destacada para exemplificar a categoria 3:

Tênis de Mesa Adaptado - Apresentação da atividade. A atividade será realizada de forma bem similar ao esporte tradicional, mas no primeiro momento será em dupla. Após os participantes com ou sem deficiência se adaptarem, pode-se praticar o jogo um contra um. Principais adaptações da atividade: a principal adaptação é o fato de que todos os participantes irão

realizar a prática sentados, seja numa cadeira de rodas ou em uma cadeira comum.

Neste caso, devido à presença de um aluno com deficiência, a atividade foi adaptada para todos os participantes, independentemente de possuírem deficiência ou não. Pode-se apontar que esta proposta, assim como muitas daquelas que se enquadraram na categoria 3, apresentam a tentativa de igualar a condição das pessoas sem deficiência à das pessoas com algum tipo de deficiência. O que, para os professores que sugeriram estas atividades, parece ser uma forma inclusiva de se trabalhar na Educação Física. No caso citado acima, o professor ainda sugere que: “Caso os praticantes encontrem alguma dificuldade, pode-se permitir um segundo quique da bolinha”. A análise desta atividade permite observar que, de fato as adaptações sugeridas estão proporcionando a participação da pessoa com deficiência, mas levanta uma preocupação em relação à condição em que são colocados os alunos sem deficiência: Seria a condição ideal ou a mais adequada? Mais uma vez, pelo fato de os princípios da inclusão não serem claros e objetivos, fica difícil estabelecer padrões inclusivos.

O voleibol sentado foi frequentemente sugerido pelos professores como atividade inclusiva, colocando mais uma vez os alunos sem deficiência em situação semelhante à daqueles que possuíam deficiência:

ATIVIDADE: VOLEIBOL SENTADO - ADAPTAÇÕES DA ATIVIDADE: Todos os participantes vão jogar voleibol como se estivessem com paraplegia dos membros inferiores, não podendo movimentar os membros inferiores. ADAPTAÇÕES DE MATERIAIS E ESPAÇO FÍSICO: Essa atividade pode ser realizada numa quadra, pátio ou sala de aula, precisa de uma rede de voleibol, bola de voleibol e coloca a rede a uma altura de 1 metro a 1/5. OBSERVAÇÕES: Mesmo que a sala não se encontre nenhum aluno com deficiência física/motora ou outros tipos de deficiência, o professor deve estar trabalhando com essas atividades numa dimensão de inclusão.

Ressalta-se que os lesados medulares também são praticantes em potencial, porém, de acordo com o tipo de lesão e a altura da mesma, pois existem casos em que o controle de tronco é comprometido, não permitindo permanecer na posição sentada. Pode-se destacar que os participantes do voleibol sentado são, em sua maioria, amputados de membros inferiores ou aqueles com sequelas de poliomielite. No enunciado da tarefa em questão era necessário propor atividades que incluíssem alunos com lesão medular, e o fato do voleibol sentado ter sido muito citado pode

significar pensamentos equivocados no momento da escolha da atividade a ser praticada, já que a altura da lesão não foi, na maioria das vezes, considerada.

É possível destacar exemplos de atividades enquadradas na categoria 3 diferentes dos esportes tradicionais e adaptados, mas que assumem a mesma tendência:

Bambolê – Descrição da Atividade: Formação: Todos os alunos terão os olhos vendados. Cada um ocupará um bambolê, preferencialmente de mãos dadas, formando uma roda. Obs: A criança DV deve se familiarizar com o bambolê antes de posicioná-lo no chão. O professor coloca uma música e pede que os alunos girem no sentido horário 2 passos simples, 4 passos simples no sentido anti-horário, etc. os alunos de mãos dadas vão pulando os bambolês que estão ao seu lado, (o professor deve orientar o lado). O professor pode orientar também para sair do bambolê; para frente, para trás.

Para ser categorizada no grupo 4, a atividade ou esporte deveria apresentar dois tipos de regras diferentes, uma para as pessoas com deficiência e outra pessoas sem deficiência. Diante desta característica, algumas propostas puderam ser identificadas:

DESCRIÇÃO: Traçamos figuras geométricas no chão para que os alunos se desloquem como na “amarelinha”. Ex: no triângulo pisar com o pé direito; no círculo com o pé esquerdo e no quadrado com os dois pés. Montamos uma sequência variada, a qual o aluno deve completar. ADAPTAÇÕES: [...] no triângulo girar (45 graus) a cadeira para a direita; no círculo girar para a esquerda; no quadrado deslocar-se para frente; no trapézio deslocar-se para trás, na estrela empinar a cadeira.

De acordo com a descrição desta atividade, os alunos que possuíam deficiência física deveriam executar movimentos que levavam em consideração o uso da cadeira de rodas, enquanto os demais, que não a utilizavam, tinham que cumprir outras tarefas compatíveis com suas possibilidades.

Outra situação esportiva apresenta claramente estas características:

Proponho que se mantenham as regras do esporte original para os jogadores sem deficiência e as regras do esporte adaptado, para os jogadores com deficiência. [...] As regras do jogo são: os passos dos jogadores em cadeira de rodas são contados pelos impulsos na roda (não se deve para o jogo). O jogador em cadeira de rodas pode usar um ou dois impulsos e assim se inicia um novo ciclo de passos.

É possível perceber que a prática pedagógica dos professores envolvidos nesse estudo ainda tem se fundamentado em adaptações, principalmente de

atividades e esportes com caráter competitivo ou performático, de maneira que ainda é difícil para os professores de Educação Física trabalhar com respeito à individualidade, numa perspectiva de cooperação.

Estudar a temática da inclusão da Educação Física através das propostas do perfil e das propostas pedagógicas dos professores envolvidos diretamente neste processo demonstrou que estes professores ainda não possuem ferramentas suficientes para compreender e promover a inclusão de pessoas com deficiência. Mas que a inclinação para a finalidade da inclusão encontra-se muito forte no momento. As iniciativas tem sido favoráveis à inclusão, mas na prática estes professores não têm certeza de como fazê-la. Tal conclusão também foi observada por Falkenbach, et. al (2007), através de uma pesquisa que objetivou investigar como o professor de Educação Física recebe e atua com crianças com deficiência nas educação infantil.

Apesar de já existirem iniciativas sensibilizadas pelo tema da inclusão, é necessário, ainda, que os conceitos e fundamentos da inclusão sejam compreendidos mais claramente, para que a Educação Física possa garantir práticas inclusivas e os professores serem capazes de planejar suas ações pedagógicas de maneira que as mesmas ultrapassem a idéia da simples adaptação.

Tais conclusões podem ser TIRADAS não só a partir deste estudo, mas de trabalhos anteriores, como o de Sousa (2002), que apontou que apenas acrescentar a atividade física e o desporto adaptados como conteúdos nas aulas de Educação Física, ou oferecer condições de compreensão e execução das atividades, não garante a inclusão e a participação de todos. Alves e Duarte (2012) acreditam que “as adaptações necessárias para concretização do processo inclusivo devem ocorrer em todos os aspectos da aula, com reestruturação do ambiente, objetivos, conteúdos e atividades”.

Como já demonstrou Alves e Duarte (2012), análises como esta servem como “subsídio para a elaboração, concretização e até alterações nas políticas públicas relacionadas com a educação especial”. Mas para Rodrigues (2006), a transformação da legislação e do discurso dos professores em um primeiro momento foi muito rápida, mas insuficiente, pois as práticas nas escolas não têm retratado, ainda, complexa transformação.

Aspectos relacionados à formação do professor também devem ser considerados, já que a implantação da Educação Inclusiva requer uma reforma educacional baseada nas ações de professores formados por novos modelos, diferentes dos tradicionais e capazes de reformar os agentes deste processo (RODRIGUES; LIMA RORIGUES, 2011).

As possíveis respostas para o panorama atual levam a questionar: o que é Educação Física Inclusiva? Quais as práticas que promovem realmente a inclusão? Quais são as ferramentas necessárias para promover a inclusão nas aulas de Educação Física?

As propostas pedagógicas aqui estudadas refletem as dificuldades de compreensão integral do processo inclusivo, pois elas são um resultado concreto da tentativa de implantação da inclusão na Educação Física. Os números da categorização destas propostas demonstram que o profissional provavelmente não conhece suficientemente as deficiências e por isso não sabe quais são as necessidades de adaptação das atividades, resultando na não adaptação ou em adaptações insuficientes para promover a prática de atividades físicas e de esportes pelas pessoas com deficiência. Também demonstram que os professores não consideram vários tipos de deficiências: adaptam as atividades para um determinado grupo e excluem os demais, considerando apenas pessoas com deficiências e sequelas leves, sejam elas mental, visual, auditiva ou física, excluindo a possibilidade de participação de pessoas mais acometidas. Somando-se a isso, aspectos sobre formação do professor, infra-estrutura, objetivos e participação da escola e políticas públicas de inclusão são divergentes e inapropriados à realidade da inclusão.

Mantendo a mesma ideia, Falkenbach e Lopes (2010), acrescentam que o sucesso pedagógico dos professores depende principalmente da forma como compreendem a inclusão e a aspectos relacionados à sua formação e contínua qualificação profissional.

Desta forma, compreende-se que ainda existem muitas dúvidas relacionadas ao conteúdo a ser trabalhado e às estratégias de ensino-aprendizagem a serem utilizadas. Compreende-se, também, que a proposta pedagógica, em si, é resultado concreto das dificuldades encontradas no complexo processo inclusivo.

5 EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA: UM PANORAMA DAS PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS ENTRE 2000 E 2012

De acordo com Sasaki (1997), a inclusão é a modificação da sociedade para que a pessoa com necessidades especiais busque seu desenvolvimento e exerça a cidadania. No mesmo sentido, Falkenback e Lopes (2010), complementam que é possível perceber que não se trata de um movimento natural, mas sim um movimento especial que envolve esforço do professor e dos alunos, tornando todo este processo um exercício constante na direção da educação inclusiva.

Os estudos de Rodrigues (2006) e Sasaki (2011) complementam os pressupostos anteriores, afirmando que no âmbito específico da Educação, a Inclusão é aquela que rejeita a exclusão de qualquer aluno, através de políticas de Educação Inclusiva que visem a qualidade da formação acadêmica por meio de um conjunto de práticas, princípios e procedimentos que valorizem cada aluno e sua construção, proporcionando participação plena em uma estrutura que leva em consideração valores, práticas, interesses, objetivos e direitos dos mesmos.

E Doré et. al. (1997, p.176) acrescenta que:

...trata-se de um novo paradigma [...] a noção de “full inclusion” prescreve a educação de todos os alunos nas classes e escolas de bairro [...] reflete mais clara e precisamente o que é adequado: todas as crianças devem ser incluídas na vida social e educacional da escola e classe de seu bairro, e não somente colocada no curso geral (“mainstream”) da escola e da vida comunitária, depois de já ter sido excluída.

Carmo (2011), acrescenta, ainda, que hoje não existe uma significativa preocupação com estudos que relacionem Educação Física e inclusão, tendo em vista que, historicamente, foca-se ainda na adaptação de esportes, que por suas características práticas, remetem à segregação, indo de encontro às idéias inclusivistas. E a Educação Física não pode ficar indiferente diante da educação inclusiva, já que é parte do currículo oferecido pela escola.

O mapeamento e avaliação da produção de conhecimento na área da Educação Física é considerado recorrente desde os primórdios da década de 1980. Estes estudos caracterizam tanto campos acadêmicos em consolidação quanto aqueles já consolidados e se justificam pela necessidade de se pensar e nortear seu próprio desenvolvimento, além de subsidiar outros estudos daqueles que se

aproximam da temática e precisam contextualizar sua produção (BRACHT et al., 2011).

De acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Brasil ocupa o 13º lugar no ranking dos países com maior volume de produção científica do mundo, e de 2007 para 2008 a produção científica brasileira subiu de 19.436 para 30.451, representando um aumento de 56%. Os investimentos no setor já rendem bons lucros para o Brasil e a expectativa da CAPES é alcançar a 9ª ou a 10ª posição nos próximos anos (BRASIL, 2011).

Algumas iniciativas no sentido de se identificar o peso de uma determinada temática em relação à produção global da área podem ser apontadas: Bracht e outros, (2011, 2012) analisou a produção no campo da Educação Física escolar; Lazzarotti Filho e outros (2012), considerou a veiculação do conhecimento de algumas revistas científicas da Educação Física brasileira; Monteiro e outros (2012), ponderou a respeito da produção científica sobre políticas públicas para a Educação Física em 11 revistas da área; Lüdorf (2002) buscou verificar o comportamento da produção científica da Educação Física na década de 90.

Devido à abrangência do conteúdo e à presença e participação das pessoas com deficiência nos diversos campos da educação, esporte e cultura, as pesquisas sobre Educação Física Inclusiva e deficiência estão inseridas tanto na área das Ciências Naturais, abarcando principalmente bases científicas para fundamentar sua prática “[...] voltada ao ensino e aprimoramento de técnicas específicas, ao treinamento e preparação física de modalidades esportivas e ao conhecimento das mudanças fisiológicas que a atividade física causa no organismo [...]” (LÜDORF, 2002), quanto na área das Ciências Humanas e Sociais, contemplando também questões “[...] pedagógicas, culturais, antropológicas, filosóficas e sociais [...]” (LÜDORF, 2002).

Apesar disso, Ramos et. al.(2009) identifica que no Brasil a área de saúde/biológica apresenta superioridade numérica na produção científica quando comparada à área das Ciências Humanas e Sociais, resultado de um menor número de incentivos, periódicos e financiamento de pesquisas para esta última.

Sendo assim, torna-se importante perceber de que modo a produção do conhecimento sobre Educação Física Inclusiva vem se comportando nos principais periódicos, que são significativamente representativos da produção da área, uma vez que, nos programas de pós-graduação em Educação Física brasileiros está

ocorrendo uma valorização do periódico científico em relação às teses e dissertações (LAZZAROTTI FILHO et al. 2012).

5.1 MÉTODOS

Realizou-se um mapeamento e uma avaliação de caráter quantitativo-descritivo da produção de artigos em periódicos situados nos extratos B1, B2, B3, B4 e B5, de acordo com a Área 21 (Educação Física), do Qualis Capes referente ao triênio 2010 - 2012, e que propagam estudos a respeito da articulação entre Educação Física e Inclusão. Estes extratos foram escolhidos por concentrarem a maioria dos periódicos da área da Educação Física, além da sua representatividade quantitativa em relação aos demais extratos (MONTEIRO et al., 2012). O levantamento abrangeu os anos de (2000 - 2012) por tratar-se de um período de efetivação das Políticas Públicas de Inclusão no Brasil, além de, no campo científico, representar um momento de intensa produção acadêmica (UNESCO, 2010, 2011).

Foram selecionados, portanto, 26 dos principais periódicos (Quadros 1 a 4). Os critérios utilizados para a seleção dos periódicos foram baseados no caráter geral dos mesmos, o que garante grande público e a credibilidade no meio da Educação Física.

Considerou-se aqueles que estavam disponíveis *on-line* e que são representativos nas temáticas Educação Física, Educação e Deficiência, contemplando diferentes perspectivas teóricas vinculadas tanto às Ciências Humanas e Sociais quanto às Ciências Naturais e abrangendo formas diferentes de se conceber a Educação Física, a deficiência e a inclusão. Neste sentido, não considerou-se para esta análise periódicos específicos da área biológica.

A Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, mesmo sendo o único periódico que não é brasileiro foi considerado pela sua frequente produção de artigos de autores brasileiros e a sua relevância na área da Educação Física e Esportes.

Foram excluídos os periódicos que apresentaram dificuldades de acesso às suas edições e certa desorganização, dificultando a contabilização dos trabalhos e a categorização dos mesmos, e, algumas vezes, dificuldades de acesso aos resumos.

Destaca-se o fato de terem sido selecionados 14 periódicos B1, 7 periódicos B2, 1 periódico B3 e 4 periódicos B4, ressaltando que não foram encontrados periódicos com classificação B5 que atendessem aos critérios desta pesquisa.

Quadro 4 – Periódicos selecionados para a pesquisa com classificação B1 pela CAPES na área da Educação Física.

Periódicos	Instituição	Links de acesso
Movimento*	UFRGS	http://seer.ufrgs.br/Movimento
Motricidade	FTCD/FIP-MOC	http://www.revistamotricidade.com/pt/index.html
Revista Brasileira de Ciências do Esporte	CBCE	http://rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE
Revista Brasileira de Educação Física e Esporte **	USP	http://www.revistas.usp.br/rbefe/issue/archive
Revista Brasileira de Educação Especial	ABPEE	http://www.abpee.net/ http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issues&pid=1413-6538&lng=pt&nrm=iso
Revista Portuguesa de Ciências do Desporto	FADEUP	http://www.fade.up.pt/rpcd/entradaPT.html
Revista Portuguesa de Educação	CIEd - UMinho	http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/HomRevRed.jsp?iCveEntRev=374
Educação em Revista	UFMG	http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issues&pid=0102-4698&lng=pt&nrm=iso
Educação e Pesquisa	USP	http://www.educacaoepesquisa.fe.usp.br/?cat=18
Educação & Sociedade	CEDES	http://www.cedes.unicamp.br/rev_exemplares.htm
Cadernos CEDES	CEDES - UNICAMP	http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issues&pid=0101-3262&lng=pt&nrm=iso
Ensaio	Cesgranrio	http://www.cesgranrio.org.br/publicacoes/principal.aspx
Interface	UNESP - Botucatu	http://www3.fmb.unesp.br/interface/
Pró-posições	UNICAMP	http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/edicoes/sumario62.html

* A Revista Movimento, até o ano de 2012, possuía versão impressa e *on-line* com classificação B1 e A2, respectivamente. A partir de 2012, passou a ser publicada apenas na versão *on-line*.

** Antiga Revista Paulista de Educação Física.

Fonte: A autora

Quadro 5 – Periódicos selecionados para a pesquisa com classificação B2 pela CAPES na área da Educação Física.

Periódicos	Instituição	Links de acesso
Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde	SBAFS	http://www.sbaafs.org.br/revista/index.php
Revista da Educação Física da UEM	UEM	http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis
Revista Brasileira de Ciência e Movimento	UCB - DF	http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM
Educar em Revista	UFPR	http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/index
Pensar a Prática	UFG	http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef
Avaliação	UNICAMP	http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_issues&pid=1414-4077&lng=pt&nrm=iso
Licere	UFMG	http://www.anima.eefd.ufrj.br/licere/

Fonte: A autora

Quadro 6 – Periódicos selecionados para a pesquisa com classificação B3 pela CAPES na área da Educação Física.

Periódicos	Instituição	Links de acesso
Revista Brasileira de Promoção da Saúde	UNIFOR	http://www.unifor.br/index.php?option=com_content&view=article&id=148&Itemid=386

Fonte: A autora

Quadro 7 – Periódicos selecionados para a pesquisa com classificação B4 pela CAPES na área da Educação Física.

Periódicos	Instituição	Links de acesso
Motrivivência	UFSC	http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia
Arquivos em Movimento	EEFD/UFRJ	http://www.eefd.ufrj.br/arquivos
Revista Educação Especial	UFSM	http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/issue/archive
Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte	REMEFE	http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef

Fonte: A autora

Para esta pesquisa, foram mapeados não só os artigos, mas todo tipo de publicação presente nos periódicos, inclusive resumos de livros, de dissertações e teses, resenhas e anais de congressos, pois acredita-se que estes trabalhos refletem também a direção das discussões acerca das temáticas especificadas.

De posse de cada exemplar, este foi analisado a partir do sumário, a leitura do título e do resumo dos artigos de suas respectivas edições até o mês em que se deu a coleta. Para fim de análise do material empírico, foram estabelecidas 7

categorias, que emergiram do próprio material, o que permite identificar quais temáticas predominam ao longo dos anos e como elas se distribuem nos periódicos analisados (Quadro 8).

A produção científica foi categorizada da seguinte maneira: Inclusão, Educação Física Inclusiva, Deficiência, Educação Inclusiva, Acessibilidade, Esporte Adaptado e Atividade Física e Deficiência.

Quadro 8 – Categorias para classificação das publicações que relacionam a deficiência nos periódicos da área.

Agrupamento dos artigos por categorias	
Categorias	Denominação
Inclusão	C1
Educação Física Inclusiva	C2
Deficiência	C3
Educação Inclusiva	C4
Acessibilidade	C5
Esporte Adaptado	C6
Atividade Física e Deficiência	C7

Fonte: A autora

Os trabalhos classificados para a categoria “Inclusão” abordam questões relacionadas à inclusão sem relacioná-la com aspectos educacionais e escolares, e não necessariamente apresentam relação com deficiência. Desta forma, tratam a inclusão de uma maneira mais geral, em contextos diversificados e, muitas vezes, trazem discussões bastante teóricas que representam o panorama atual desta temática. Boa parte dos trabalhos inseridos nesta categoria perpassam conteúdos conceituais e estabelecem a relação Inclusão X Exclusão na sociedade.

A categoria “Educação Inclusiva” engloba trabalhos situados no contexto escolar, pedagógico e educacional, refletindo preocupações sobre como incluir a todos, possibilitando o seu desenvolvimento em potencial. Neste caso, diversifica as relações ao cruzar elementos como a participação e a perspectiva dos pais no contexto escolar inclusivo, a comunicação, interação e aprendizado das pessoas com deficiência, altas habilidades ou quaisquer outras necessidades especiais, seja no campo físico, cognitivo ou social. Ainda nesta categoria é possível acrescentar as produções que discutem a formação do professor e suas práticas pedagógicas, e até mesmo aquelas que envolvem o exercício de gestores em função da inclusão escolar.

Foram categorizados como “Esporte Adaptado” os trabalhos que se referiam ao esporte adaptado de maneira específica. Desta forma, todo material publicado com essa temática, fosse histórico ou que se remetia à prática, performance ou avaliação de atletas. Para estes últimos, em específico, os trabalhos que consideravam aspectos físicos e/ou psicológicos.

Para a categoria “Atividade Física e Deficiência”, foram direcionados os trabalhos que não citavam a temática da inclusão, mas relacionavam a deficiência à prática de atividades físicas e ao movimento em situações diversificadas. Por isso, produções que tinham a pessoa com deficiência como sujeitos submetidos a programas de atividade física, avaliados, analisados ou testados nos aspectos físicos, cognitivos, motores, sociais ou psicológicos eram colocados nesta categoria.

De todas as categoriais estabelecidas, a mais específica é a Educação *Física Inclusiva*. Nesta estão inseridas as produções científicas que relacionam de maneira estreita a Inclusão e a Educação Física, abordando questões histórico–culturais, pedagógicas, de aprendizagem, desenvolvimento motor, todas elas relacionadas à prática de atividade física em contextos inclusivos. Estas publicações caracterizam-se por oferecer um panorama de como a Inclusão vem influenciando desde a formação de professores de Educação Física até suas práticas pedagógicas

A categoria “Acessibilidade” engloba aqueles trabalhos que tratam a acessibilidade educacional, física e informacional para pessoas com deficiência como tema central de suas discussões.

Por fim, a categoria “Deficiência” trata dos trabalhos gerais sobre deficiência em diversos aspectos, variando sua temática da área da saúde à da educação, sem relacionar questões sobre inclusão, educação física, esporte adaptado e educação inclusiva de maneira específica. São caracterizados por certa pluralidade de assuntos que perpassam a área médica, da reabilitação, da arte, do lazer, do desenvolvimento motor e cognitivo.

5.2 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os extratos deste estudo apresentam 1.521 periódicos classificados de acordo com a Área 21, com B1 representando aproximadamente 21,36%, e B2

18,01%, o que demonstra grande concentração de periódicos nestes extratos quando comparados aos demais (CAPES, 2012).

Quadro 9 – Quantitativo de periódicos na Área 21 por extrato.

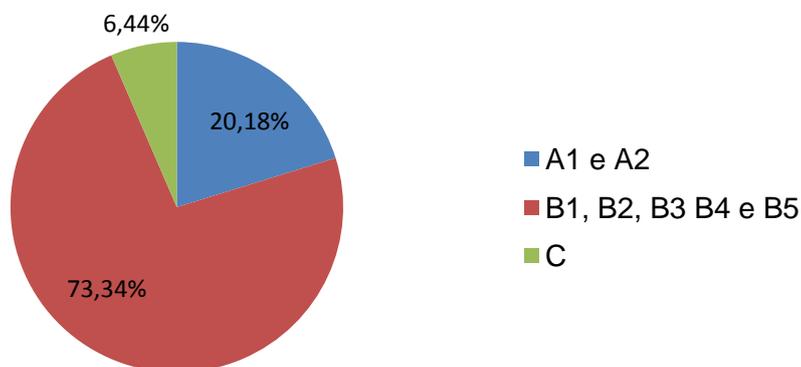
Extratos	Periódicos na Área 21	Agrupamento dos extratos	Representação percentual (%)
A1	145	307	9,53%
A2	162		10,65%
B1	325	1.116	21,36%
B2	274		18,01%
B3	168		11,04%
B4	156		10,25%
B5	193		12,68%
C	98	98	6,44%
TOTAL	1.521	1.521	100%

Fonte: A autora

O Gráfico 49 destaca a representatividade do grupo de extratos em dados percentuais e demonstra a superioridade quantitativa dos extratos situados no intervalo de B1 a B5 na Área 21 – Educação Física.

Gráfico 49 – Distribuição dos periódicos por extratos agrupados, Área 21 - 2012.

Distribuição dos artigos por extratos agrupados



Fonte: A autora

Dos 12.247 trabalhos encontrados nos 26 periódicos pesquisados entre os anos de 2000 e 2012, 910 abordavam pelo menos uma das 7 categorias apresentadas, assumindo a seguinte configuração: Inclusão (n=51), Educação Física Inclusiva (n=41), Deficiência (n=469), Educação Inclusiva (n=236), Acessibilidade (n=11), Esporte Adaptado (n=48), e Atividade Física e Deficiência (n=54). Juntas, elas representam cerca de 7,43% da publicação total (Quadro 10). Quanto à

produção na categoria Educação Física Inclusiva, foram encontrados apenas 41 trabalhos, chamando atenção para o baixo valor de 0,33% em relação à produção total nos últimos 13 anos.

Quadro 10 – Número de trabalhos por categorias e percentual em relação à produção total (2000 – 2012)

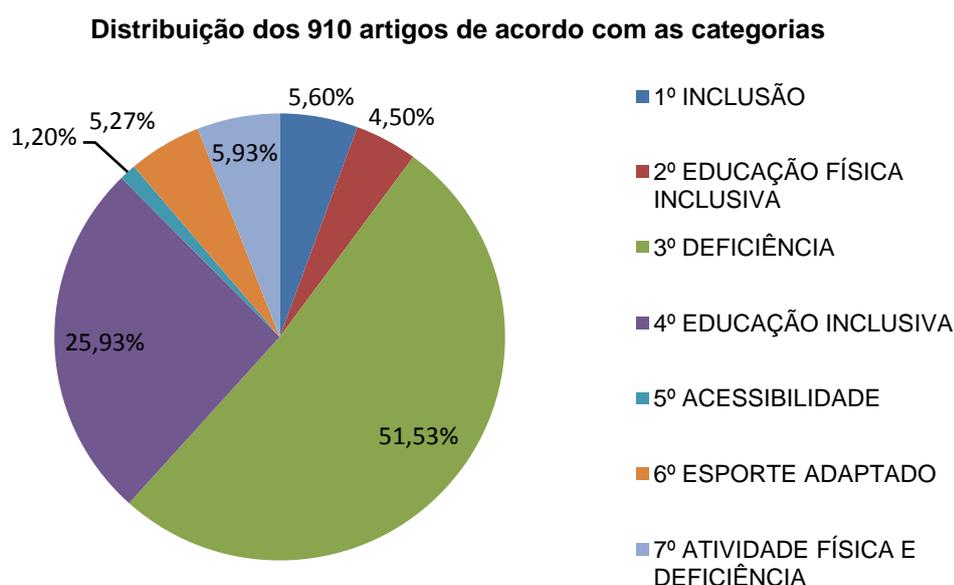
Categorias	Nº de trabalhos (2000 - 2012)	% em relação à produção total (2000 – 2012)
Inclusão (C1)	51	0,41
Educação Física Inclusiva (C2)	41	0,33
Deficiência (C3)	469	3,82
Educação Inclusiva (C4)	236	1,92
Acessibilidade (C5)	11	0,09
Esporte Adaptado (C6)	48	0,39
Atividade Física e Deficiência (C7)	54	0,44
TOTAL	910	7,43

Fonte: A autora

Devido à relevância e à urgência desses temas nos diversos campos que atendem às pessoas com deficiência, não podemos considerar expressivo o resultado apresentado. O contexto atual exige uma reorganização geral para atendimento dos princípios inclusivos.

O Gráfico 50 demonstra a relação entre o percentual de publicações dentro de cada categoria.

Gráfico 50 – Distribuição dos artigos de acordo com as categorias no período de 2000 – 2012.

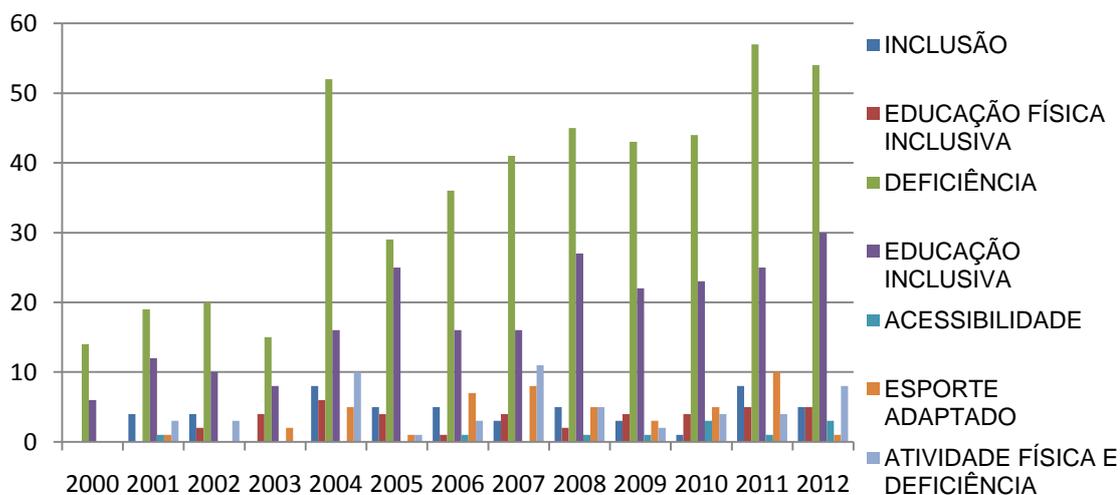


Fonte: A autora

Como se pode observar, o tema da deficiência prepondera de maneira significativa em relação aos demais, e ao mesmo tempo, está inserido em quase todas as outras categorias, pois grande parte das publicações encontradas articula-se à deficiência.

Já no Gráfico 51, apresenta-se a distribuição da produção nas categorias, relacionando-a aos anos 2000 a 2012.

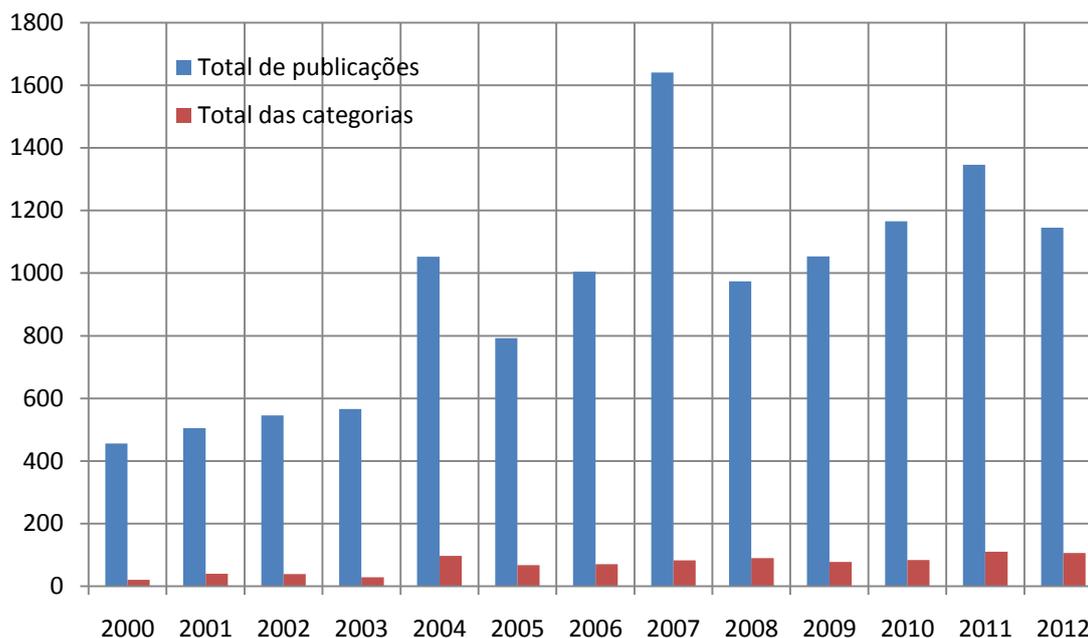
Gráfico 51 – Relação da produção entre categorias (2000 – 2012).



Fonte: A autora

Nota-se um aumento no número de publicações sobre todas as temáticas que envolvem as 7 categorias a partir do ano de 2004, com destaque para um pico de publicações na categoria “Deficiência” neste ano.

A partir do Gráfico 52, verifica-se a tendência de manutenção da quantidade de publicações dentro das categorias a partir de 2004, e mesmo quando a produção total passa por um pico de crescimento em 2007, as publicações das categorias não acompanharam o mesmo ritmo, retratando certa estabilização nos anos que se seguiram.

Gráfico 52 – Produção total X categorias (2000 – 2012).

Fonte: A autora

Diante do exposto no Quadro 11, consegue-se estabelecer algumas relações: a primeira é a contribuição quantitativa de cada periódico nos últimos 13 anos. Assim, destacam-se a Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, com 1095 publicações científicas, em seguida a Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde, com 977 trabalhos, o periódico Interface, com 860 trabalhos, Educação & Sociedade, apresentando 804 produções e a Revista Brasileira de Ciência e Movimento, com 649 publicações.

A maioria dos periódicos selecionados estão relacionados a instituições de ensino superior que ofertam cursos de graduação e pós-graduação. Para Lazzarotti Filho e outros(2012), “o tempo de vida de uma revista constitui-se um forte indicador da sua consolidação e aceitação pela comunidade científica”. Desta forma, apesar de alguns periódicos selecionados possuírem poucos anos de circulação, a média de vida entre os 26 é de 20 a 21 anos.

Quadro 11 – Participação de cada revista no total de publicações sobre a temática de cada categoria

Periódicos	Total	Nº de trabalhos das categorias						
		C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7
Movimento	470	0	9	3	1	0	2	1
Motricidade	450	2	1	6	0	1	6	2
Revista Brasileira de Ciências do Esporte	517	1	5	7	2	0	5	3
Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	352	1	1	5	0	0	1	2
Revista Brasileira de Educação Especial	347	12	4	211	84	7	0	7
Revista Portuguesa de Ciências do Desporto	1095	2	2	6	0	0	13	5
Revista Portuguesa de Educação	239	0	0	0	0	0	0	0
Educação em Revista	281	0	0	1	8	0	0	0
Educação e Pesquisa	438	0	0	5	4	0	0	0
Educação & Sociedade	804	7	0	5	6	0	0	0
Cadernos CEDES	265	3	0	9	4	0	0	0
Ensaio	255	3	1	3	3	0	0	0
Interface	860	2	0	11	1	0	0	0
Pró-posições	586	2	0	2	4	0	0	0
Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde	977	1	2	6	0	0	3	14
Revista da Educação Física da UEM	480	2	3	5	0	0	1	4
Revista Brasileira de Ciência e Movimento	649	1	1	6	0	0	5	5
Educar em Revista	550	1	0	17	7	0	0	0
Pensar a Prática	329	0	4	5	3	0	3	4
Avaliação	449	1	0	0	0	0	0	0
Licere	362	1	0	1	0	1	0	0
Revista Brasileira de Promoção da Saúde	409	0	0	23	1	0	0	0
Motrivivência	333	0	1	1	0	0	0	0
Arquivos em Movimento	143	0	1	1	0	0	1	3
Revista Educação Especial	300	9	5	129	106	2	1	1
Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte	307	0	1	1	2	0	7	3
TOTAL	12247	51	41	469	236	11	48	54

Fonte: A autora

Ao distribuir-se a produção total sobre as temáticas de cada categoria, também fica evidente que alguns periódicos são veículos privilegiados para o conhecimento relativo à deficiência. As revistas Educação Especial e Revista Brasileira de Educação Especial contemplam praticamente todas as categorias de publicação, com grande número de publicações acerca da deficiência, (n=211) e (n=129) respectivamente, sem necessariamente relacioná-la com a prática esportiva, de atividade física ou com as questões inclusivas. Os periódicos Interface (n=11), Educar em Revista (n=17) e Revista Brasileira de Promoção da Saúde (n=23)

também apresentaram certo destaque para publicações envolvendo diversos aspectos da deficiência.

A categoria “Esporte Adaptado” não teve tanta representatividade, mas se destacou na Revista Portuguesa de Ciências do Desporto (n= 13), certamente por apresentar grande volume de publicações a respeito do desporto em geral.

A categoria “Atividade Física e Deficiência” teve trabalhos citados em todos os periódicos mais específicos da área da Educação Física, sendo destaque na Revista Brasileira de Promoção da Saúde (n=14), e raramente foi assunto nos periódicos da área da Educação.

A categoria “Inclusão” não obteve número significativo de publicações, apresentando certa relevância na Revista Brasileira de Educação Especial (n=12).

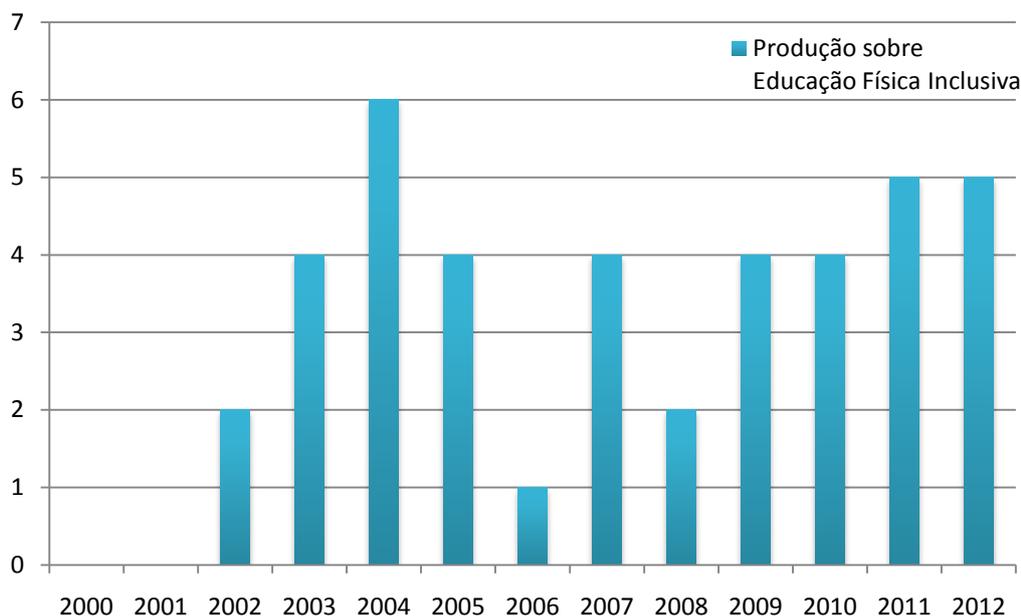
O fato das categorias “Acessibilidade” e “Educação Física Inclusiva” terem sido pouco citadas reflete a escassez de estudos que abordem estas questões, ainda recentes.

Mais uma vez as revistas Educação Especial e Revista Brasileira de Educação Especial apresentaram destaque para outra categoria, a da “Educação Inclusiva”, dado esperado pelo fato destes periódicos concentrarem seus esforços na área Educação Especial.

5.3 A CARACTERIZAÇÃO DAS PUBLICAÇÕES SOBRE O TEMA EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA

Para a segunda etapa de análise dos dados, selecionou-se a categoria “Educação Física Inclusiva”, temática de maior interesse neste estudo. Foram identificadas 41 publicações enquadradas nesta categoria e, portanto, elencadas para uma análise mais aprofundada.

O comportamento das publicações sobre Educação Física Inclusiva entre os anos de 2000 a 2012 está representado no Gráfico 53.

Gráfico 53 – Produção da categoria Educação Física Inclusiva (2000 – 2012).

Fonte: A autora

Como se pode observar, não ocorreu nos periódicos selecionados, publicações a respeito da Educação Física Inclusiva nos anos de 2000 e 2001, o que indica que o resultado de tantas transformações causadas pela emergência de assuntos ligados à inclusão ainda estaria por vir. Nos anos seguintes, é possível identificar um crescimento no interesse pela temática, e uma certa estabilização da produção acerca da mesma. Há de se destacar a contribuição dos periódicos: Movimento (n=9), Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Revista Educação Especial (n=5) e Pensar a Prática (n=4).

No Quadro 12, apresenta-se a produção total de trabalhos sobre Educação Física Inclusiva e a distribuição desses trabalhos entre as seções “Artigos Originais”, “Artigos de Revisão”, “Relatos de Caso”, “Pôster”, “Resumos e Ensaios”, relacionando-a com o ano de publicação. A observação dos números permite afirmar que grande parte da produção caracteriza-se como “Artigos Originais” durante todo o período que abrangeu a pesquisa. Em termos percentuais, esta seção destaca-se com 87,8% das publicações.

Quadro 12 – Distribuição dos artigos sobre Educação Física Inclusiva nas seções/ ano de publicação

Seções/Ano de publicação	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Artigos originais	0	0	2	3	6	3	0	3	2	4	4	4	5
Artigos de revisão	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Relatos de caso	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Poster	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0
Resumos	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
Ensaaios	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	0	0	2	4	6	4	1	4	2	4	4	5	5

Fonte: A autora

Considerando-se a produção no âmbito da Educação Física Inclusiva, foi possível diagnosticar algumas características a respeito da autoria. Dos 41 trabalhos encontrados, calculou-se a média de 2,3 autores por texto, demonstrando uma tendência à publicação compartilhada, dado que corrobora em menor escala a pesquisa de Lazzarotti Filho e outros (2012).

No Quadro 13, observa-se a predominância de trabalhos com 2 autores e um número muito reduzido de produções com 4 ou mais autores. As produções individuais estão presentes, mas sem grande destaque, representando cerca de 14,63% do total das publicações.

Quadro 13 – Distribuição dos artigos sobre Educação Física Inclusiva em relação ao número de autores

Número de autores	Nº de artigos	% dos artigos
1	06	14,63
2	19	46,34
3	12	29,26
4	04	9,75
>4	00	0
Total	41	100

Fonte: A autora

Lazzarotti Filho e outros (2012), destaca em sua pesquisa que 8,5% da produção em Educação Física no ano de 2008 tinham autoria individual, evidenciando uma tendência da autoria partilhada. Além disso, seus dados demonstraram, também, certa proximidade entre o número de trabalhos com 2 e 3 autores, assim como esta pesquisa. Seguindo um lado oposto, para este estudo, não foram encontrados valores significativos de trabalhos com 4 ou mais autores.

Pode-se estabelecer, também, uma relação entre a quantidade de publicações fundamentadas pelas Ciências Naturais e aqueles fundamentados pelas Ciências Humanas e Sociais. Assim, no Quadro 14 observa-se que 9,75% dos trabalhos analisados estabelecem relação com as Ciências Naturais, enquanto 90,24% com as Ciências Humanas e Sociais. Estes dados refletem, por um lado, o caráter multidisciplinar da temática Educação Física Inclusiva e sua forte ligação a aspectos históricos, sociais e filosóficos, mas por outro, vão de encontro à trajetória histórica da Educação Física que, de acordo com os estudos de Lüdorf (2002), é influenciada principalmente por correntes da saúde e higiene, militarismo e esporte de rendimento, estabelecendo discussões nos âmbitos médico, fisiológico, antropométrico, técnico instrumental e metodológico, portanto, fundamentados principalmente nas Ciências Naturais.

Quadro 14 – Relação das publicações sobre Educação Física Inclusiva com as Ciências Naturais e as Ciências Humanas e Sociais

Ciências	Nº de artigos	% dos artigos
Ciências Naturais	04	9,75
Ciências Humanas e Sociais	37	90,24
Total	41	100%

Ressalta-se, ainda, que cada periódico apresenta uma relação mais próxima ou distante com uma das Ciências citadas, característica construída historicamente por cada publicação após anos de veiculação de conhecimento.

Para Lazzarotti Filho e outros (2012), as palavras-chave, além de facilitar a localização do seu conteúdo dentro de uma coleção, constituem importante aspecto a ser observado no debate epistêmico dos periódicos e da área analisada. Desta forma, temos o fato da Educação Física Inclusiva ser uma temática recente e pouco explorada, o que pode determinar grande diversidade de palavras-chave e dificuldades de se estabelecer, no momento atual, precisão nos termos de busca, tornando-se pertinente recuperar para este estudo aquelas mais utilizadas nas 41 produções analisadas.

Dos 41 trabalhos analisados, foram extraídas 76 palavras-chave, sendo 05 na língua espanhola. As palavras-chave mais recorrentes em todos os textos analisados foram: Educação Física (n= 22) e Inclusão (n=16), demonstrando coerência a partir do momento em que a temática principal desses textos é a

Educação Física Inclusiva. As demais palavras-chave identificadas não obtiveram destaque, mas grande parte delas se referia a termos na área da Educação, da Atividade Física, da Inclusão e da Deficiência.

A partir dos dados deste artigo, foi possível oferecer uma análise inicialmente quantitativa-descritiva a respeito daquilo que foi produzido nas 7 categorias estabelecidas, categorias estas que envolviam em contextos diferenciados a pessoa com deficiência ou com outras necessidades especiais. Além disso, também foi possível mapear o conhecimento produzido, objetivando-se a facilitação do acesso de pesquisadores da área à temática da Educação Física Inclusiva e afins.

Considerando-se a crescente valorização da publicação de trabalhos científicos em revistas indexadas e o peso que a temática Educação Física Inclusiva possui nos dias de hoje, pode-se considerar tímido o interesse dos pesquisadores, já que apenas 0,33 % das publicações correspondem a esta categoria, e que o recorte temporal e a escolha dos extratos e dos periódicos tenham sido pensados de forma a abranger ao máximo a produção relacionada à área deste conhecimento.

As tabelas e gráficos que relacionam ano de publicação e quantidade de artigos sobre a temática podem apresentar distorções, tendo em vista que alguns periódicos distribuíam suas publicações por tema e não por demanda espontânea. Outro aspecto a ser destacado é que algumas revistas possuem como temática principal a Educação Especial ou o Esporte e, conseqüentemente, fica mais evidenciada a produção de trabalhos científicos que articulam estes assuntos. Ainda assim, é possível perceber que apesar dos periódicos terem ampliado a produção total de artigos nos últimos 8 anos e que a pessoa com deficiência apareça como sujeito de muitas pesquisas, não ocorreu um aumento da publicação de artigos sobre Educação Física Inclusiva, já que o percentual se manteve muito baixo e estável no período analisado.

Os resultados deste estudo demonstram que o cruzamento entre as temáticas relacionadas à Educação Física Inclusiva tem sido recorrente nos veículos de disseminação de conhecimento científico na área da Educação Física.

A predominância e a distribuição, nos periódicos, de estudos na categoria “Deficiência” (n= 469) demonstram preocupação com estas pessoas e suas necessidades especiais em diversos contextos. Já a concentração de trabalhos

sobre Educação Inclusiva (n=236) reflete a especificidade de alguns periódicos neste assunto.

As evidências relacionadas à produção no campo da Educação Física Inclusiva permitem caracterizá-lo como novo, requerendo mais atenção, e apresentam a necessidade de ampliar os olhares no sentido de direcionar as publicações desta área para o processo de inclusão através da Educação Física e das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, no intuito de concretizar a Inclusão. Além disso, pelo caráter das publicações na área da Educação Física Inclusiva e pelas novas exigências em relação à exploração dos fenômenos humanos e sociais, fica evidente a necessidade de se incorporar a estas pesquisas novos instrumentos e técnicas de caráter qualitativo, que combinem com as interpretações dos fenômenos vinculados às Ciências Humanas e Sociais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados apresentados sugerem que as mudanças na educação vão além da simples ampliação distanciada e objetiva do quantitativo de professores que buscam uma qualificação. Ela passa pela observação, pelo encantamento individual e coletivo, pelo respeito à diversidade e pela valorização das diversas culturas existentes na sociedade.

Em relação à Educação Física, é importante mencionar que trabalhar com a Educação Física Inclusiva não é algo tão simples. Não é suficiente supor e nem adaptar gestos corporais, nem tão pouco basta um afrouxamento do rigor, das exigências técnicas para o desenvolvimento de qualquer atividade. O exercício da prática corporal requer uma instrumentalização capaz de propiciar a construção de uma ordem de movimentos que sejam adequados à percepção de padrões estruturantes de uma técnica que permita a realização de gestos corporais que tenham sentido para as pessoas com deficiência. Isto nos remete a pensar que a Educação Física Inclusiva não pode ser construída por caminhos únicos. Ela deve ser constituída pela extensa e intensa experimentação do movimento e permitir que as pessoas se signifiquem pelo movimento. Desta forma, a Educação Física Inclusiva pode ser um elemento de equilíbrio social e, em outros momentos, ela pode ser uma possibilidade de questionamento, ruptura e transformação.

O que se percebe é que, no decorrer deste processo, a Educação Física Inclusiva tem se tornado um espaço que, aos poucos, está transpondo barreiras historicamente hostis e excludentes para as pessoas com deficiência.

Acredita-se que o fio condutor para uma sociedade mais justa deva ser constituída através do respeito às multiplicidades e complexidades de cada cidadão. Portanto, torna-se importante discutir possibilidades educacionais que permitam que os profissionais da área da Educação Física atuem no exercício da atividade docente em seus diversos níveis, a partir de bases teórico-metodológicas da atividade física inclusiva observando as especificidades e as possibilidades de todos seus alunos.

A Educação Física inclusiva proposta nas/para as escolas, representa hoje um dos maiores ganhos para a construção da identidade de uma nova sociedade efervescente. As propostas metodológicas inclusivas são baseadas na socialização e na cooperação. Geralmente nas atividades desenvolvidas as regras são

dinamicamente estabelecidas. Não há limite de idade para os participantes, não existem, necessariamente, ganhadores/perdedores. O prestígio que se dá a cada um junto ao coletivo e as experiências que são incorporadas pelo grupo e pelo indivíduo tornam-se o grande troféu das atividades. O que se tem visto presente nestas relações é que há um exercício de alteridade, quer por parte de um ou de outro.

É importante notar que nas propostas de Educação Física Inclusiva todos os alunos, com suas mais diversas características físicas, aprendem a conviver e conhecer as diferenças do outro. Através das aulas práticas, constitui-se um espaço, um meio de campo onde os alunos interagem e juntos constroem maneiras novas de lembrar, de celebrar e de superar as diversidades culturais em busca de uma sociedade mais democrática.

Acredita-se que para instaurar-se uma Educação Inclusiva é preciso, como já dizia Rodrigues (2008a), promover uma reforma educativa que modifique valores inerentes à escola, no sentido de desenvolver valores educacionais e metodologias de ensino que permitam que os alunos aprendam juntos, independentemente de sexo, nível sócio-econômico, deficiência, etnia etc.

Mantendo a mesma ideia, Falkenbach e Lopes (2010) acrescentam que o sucesso pedagógico dos professores depende, principalmente, da forma como compreendem a inclusão e de aspectos relacionados à sua formação e contínua qualificação profissional.

Já é possível perceber, através dos estudos já citados, que acrescentar o esporte e a atividade física como conteúdos da Educação Física Escolar e ainda priorizar estas práticas com o objetivo de criar atletas paraolímpicos não é a solução para a inclusão, uma vez que a Educação Física não se resume a estas modalidades, e a prática pela prática não cria valores, não inclui, não gera reconhecimento duradouro e, com isso, não garante a participação plena da pessoa com deficiência na sociedade.

Uma das possíveis causas desta realidade pode estar associada à forma de os professores compreenderem o processo de inclusão, ou talvez a dificuldade de entendimento de como este processo ocorre. Somado a isso, as características da formação e qualificação destes profissionais, evidenciadas pelos dados apresentados, contribui, no momento, com a dificuldade de obtenção de sucesso nas práticas pedagógicas relatadas.

Para Pedrinelli (2002), existe uma relação direta desta ‘não participação’ com a ação pedagógica do professor, ou seja, quanto menor a ação do professor, menor o envolvimento do aluno. Nesse sentido, indo além das propostas pedagógicas produzidas pela área, entende-se que a intervenção do professor deve basear-se numa ação pedagógica no sentido de favorecer, estimular e orientar o desenvolvimento do aluno, de maneira que seja levada em consideração durante a ação pedagógica, a interação dos conhecimentos sobre o que ensinar, como ensinar e para quem ensinar.

Em relação aos cursos a distância, esta proposta já faz parte de um determinado contexto de educação que vem se proliferando, e que vem sendo usada principalmente como uma ação social, como um instrumento que contribui para a inclusão social.

O processo do ensino a distância propicia um riquíssimo diálogo entre os participantes. O que mais se destaca é a construção de propostas pedagógicas realizadas através de um trabalho corporativo e colaborativo, ou seja, os alunos, em muitos momentos, escolheram, com o auxílio dos professores, caminhos e conteúdos para desenvolverem efetivamente uma educação inclusiva.

O que se percebe, também, é que os alunos que ultrapassam as barreiras constituídas pela presença e manuseio da máquina – computador – ao superarem o constrangimento presente, conseguem, então, estabelecer uma relação de ensino-aprendizagem. O computador deixa de ser um preconceito para ser uma experiência simbólica.

Colocado na fronteira entre a impossibilidade e a possibilidade, o ensino *on-line* tornou-se um *locus* de contato com a educação, um espaço através do qual os professores dos mais diversos municípios reivindicam participação nesta organização educacional que historicamente/geograficamente, tende a excluí-los. Os cursos de formação continuada a distância estão ocupando um lugar importante no processo educacional ao permitir um ajuntamento de pessoas com interesses comuns, mesmo separados pela posição geográfica.

E esta qualificação, sem dúvida, está corroborando e forma significativa para o processo de inclusão educacional e conseqüentemente social.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **CensoEAD.BR**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil. Ed. bilíngue: português/inglês. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2011.

AGUIAR, J. S. de; DUARTE, E. Educação inclusiva: um estudo na área da Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 2, p. 223-240, maio/ago. 2005.

ALVES, M. L. T.; DUARTE, E. Os caminhos percorridos pelo processo inclusivo de alunos com deficiência na escola: uma reflexão dos direitos construídos historicamente. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 207-218, maio/ago. 2011.

AMARAL, L. A. et al. **Propondo uma política da USP referida à deficiência**. Disponível em: <www.cecae.usp.br/usplegal/quem/Propondo_uma_Política_da_USP_Referida_à_Deficiência>. Acesso em: 20 dez. 2006.

BISSOTO, M. L. Educação inclusiva e exclusão social. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo, v. 26, n. 45, 2013.

BRACHT, V. et al. A Educação Física escolar como tema da produção de conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte I. **Movimento**, Porto Alegre, v.17, n. 2, p. 11-32, abr./jun. 2011.

BRACHT, V. et al. A Educação Física escolar como tema da produção de conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte II. **Movimento**, Porto Alegre, v.18, n. 2, p. 11-37, abr./jun. 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto-lei nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. 1999.

BRASIL. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, DF, 2001a.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9.394/96**. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota técnica 03/2011**. Brasília, DF, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Plano Nacional de ação conjunta para integração da pessoa deficiente**: 1985. Rio de Janeiro, 1985.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação: PNE**. Brasília, DF, 2001b.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação e Desportes. **Teoria e prática dos esportes para todos**. 1982-1983. Brasília, DF, 1983.

BATISTA, M. W.; ENUMO, S. R. F. Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 9, n. 1, p.101-111, 2004.

BLOCK, M.; OBRUSNIKOVA, I. Inclusion in physical education: a review of literature from 1995-2005. **Adapted Physical Activity Quarterly**, Illinois, v. 24, p.103-124, 2007.

CARMO, A. A. Atividades físicas inclusivas. In: FERREIRA, E. L. (Org.). **Atividades físicas inclusivas para pessoas com deficiência**. Mogi das Cruzes: Confederação Brasileira de Dança em Cadeira de Rodas, 2011. v. 2, p.13-124.

CARMO, A. A. Aspectos históricos filosóficos e sociológicos da deficiência. In: FERREIRA, E. L. (Org.). **Atividade física, deficiência e inclusão escolar**. Niterói: Intertexto, 2010. v. 1.

CARMO A. A. Estigma, corpo e deficiência. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, SP, v. 9, n. 3, 1988.

CARMO, A. A. Inclusão escolar e a Educação Física: que movimentos são estes? . **Integração**, Brasília, DF, v. 14, p. 6-13, 2002. Edição Especial.

CALVALCANTI, K. B. **Esporte para todos**: um discurso ideológico. São Paulo: IBRASA, 1984.

CARVALHO, R. E. Integração e inclusão: do que estamos falando? In: _____. **Salto para o futuro**: tendências atuais. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1999.

CATALDI, C. L.; FERREIRA, E. L. Análise das estratégias pedagógicas de professores de educação física na perspectiva inclusiva. **The FIEP Bulletin**, Foz do Iguaçu, v. 83, 2013.

CIDADE, R. E.; FREITAS, P. S. Educação física e inclusão: considerações para a prática pedagógica na escola. **Integração**, Brasília, DF, v.14, p. 26-30, 2002. Edição Especial.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Instituições brasileiras são reconhecidas por contribuição científica**. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/36-noticias/5097-instituicoes-brasileiras-sao-reconhecidas-por-contribuicao-cientifica>>. Acesso em: 13 nov. 2012.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Webqualis**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <<http://qualis.capes.gov.br/webqualis/ConsultaPeriodicos.faces>>. Acesso em: 13 nov. 2012.

COSTA, A. M. da ; SOUSA, S. B. Educação física e esporte adaptado: história, avanços e retrocessos em relação aos princípios da integração/inclusão e perspectivas para o século XXI. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, SP, v. 25, n. 3, p. 27-42, 2004.

CRUZ, G. de C. et al. Formação continuada de professores inseridos em contextos educacionais inclusivos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 42, p. 229-243, out./dez. 2011.

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

DORÉ, R. et al. A integração escolar: os principais conceitos, os desafios e os fatores de sucesso no secundário. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **A integração de pessoas com deficiência**: contribuição para uma reflexão. São Paulo: Senac, 1997. p.174-183.

ECHEITA, G. Los dilemmas de las diferencias en la educación escola. In: JORNADA CIENTÍFICAS DE INVESTIGACION SOBRE PERSONAS COM DISCAPACIDADE, 7., 2009, Salamanca. **Anais...** Salamanca: [s. n.], 2009.

FALKENBACH, A. P.; LOPES, E. R. Professores de Educação Física diante da inclusão de alunos com deficiência visual. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v.13, n. 3, p.1-18, 2010.

FALKENBACH, A. P. et al. A inclusão de crianças com necessidades especiais nas aulas de Educação Física infantil. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 37-53, maio/ago. 2007.

FERRAZ, O. L.; MACEDO, L. de. Reflexão de professores sobre a educação física na educação infantil incluindo o referencial curricular nacional. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v.15, n.1, p. 83-102, 2001.

FERREIRA, E. L. (Org.). **Atividade física, deficiência e inclusão escolar**. Niterói: Intertexto, 2010. v. 1.

FERREIRA, E. L. et al. Perfil dos alunos em cursos de formação continuada de educação física inclusiva à distância. In: VI CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 6., 2009, São Luiz. **Anais...** São Luiz: [s. n.], 2009.

FERREIRA, E. L. **As formas dos discursos da/na dança em cadeira de rodas e seus processos de significação**. 2003. Tese (Doutorado)–Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.

LAZZAROTTI FILHO, et al. Modus operanti da produção científica da Educação Física: uma análise das revistas e suas veiculações. **Revista da Educação Física da UEM**, Maringá, v. 23, n. 1, p. 1-14, 2012.

FILUS, J.; MARTINS JR. Reflexões sobre a formação em Educação Física e a sua aplicação no trabalho junto às pessoas com deficiência. **Revista da Educação Física da UEM**, Maringá, v. 15, n. 2, p. 79-87, 2. sem. 2004.

FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

GOODWIN, D.; WATKINSON, J. Inclusive Physical Education from the Perspective of Students with Physical Disabilities. **Adapted Physical Activity Quarterly**, Illinois, v.17, p.144-163, 2000.

GUEDES, J. E. R. P.; GUEDES, D. P. Características dos programas de educação física escolar. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v.11, n.1, p. 49-62, 1997.

GUIMARÃES, L. S. R. Reflexões sobre os alunos. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (Org.) **CensoEAD2009.br: relatório analítico da aprendizagem à distância no Brasil**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2011. p. 53-62.

HUTZLER, Y. et al. Perspectives of children with disabilities on inclusion and empowerment: supporting and limiting factors. **Adapted Physical Activity Quarterly**, Illinois, v. 19, p. 300-317, 2002.

IBGE. **Censo demográfico, 2009**. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/censo/2009/TEXTO_DIVULGACAO_EDUCA_CENSO_20093.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2012.

IBGE. **Censo demográfico, 2011**. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2011.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2012.

KASSAR, M. C. C. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: do que e de quem se fala? In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 49-68.

LEHNHARD, G. R.; MANTA, S. W.; PALMA, L. E. A prática de atividade física na história de vida de pessoas com deficiência física. **Revista da Educação Física da UEM**, Maringá, v. 23, n. 1, p. 45-56, 1. trim. 2012.

LIEBERMAN, L. J.; HOUSTON-WILSON, C. *Strategies for Inclusion*. 2nd ed. Champaign, IL: Human Kinetics, 2009.

LITTO, F. M. **Aprendizagem a distância**. São Paulo: Imprensa Oficial de São Paulo, 2010.

LÜDORF, S. M. A. Panorama da pesquisa em Educação Física da década de 90: análise dos resumos de dissertações e teses. **Revista da Educação Física da UEM**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 19-25, 2002.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 406-423, set./dez. 2006.

MONTEIRO, et al. Produção científica sobre políticas públicas para a Educação Física: abordagem sobre gênero e raça. **Revista da Educação Física da UEM**, Maringá, v. 23, n. 1, p. 141-153, 2012.

OLIVEIRA, V. M. **Consenso e conflito da Educação Física brasileira**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Nova Iorque, 2006. Disponível em: <<http://www.prsp.mpf.gov.br/gov.br/cidadania/dpesdef/onu.pdf>> Acesso em: 15 nov. 2012.

PARRILLA, A. Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. **Revista de Educación**, n. 327, p. 11-29, 2002.

PEDRINELLI, V. J. Possibilidades na diferença: o processo de inclusão de todos nós. **Revista Integração**, v. 14, p. 31-35, 2002. Edição Especial.

PIVIK, J.; MCCOMAS, J.; LAFLAME, M. Barriers and facilitators to inclusive education. **Exceptional Children**, Arlington, v. 69, no. 1, p. 97-107, 2002.

PLACE, K.; HODGE, S. Social inclusion of students with psycal disabilities in general Physical Education: a behavioral analyses. **Adapted Physical Activity Quartely**, Illinois, v. 18, p. 389-404, 2001.

PROFETA, M. S. A inclusão do aluno com deficiência visual no ensino regular. In: MASINI, E. F. **A pessoa com deficiência visual**: um livro para educadores. São Paulo: Vetor, 2007. p. 209-236.

RAMOS, P. et. al. Dissertações e teses de pós-graduação geram publicação de artigos científicos?: análise baseada em 3 programas da área de educação física. **Brazilian Journal of Biomotricity**, Itaperuna, v. 3, n. 4, p. 315-324, out. 2009.

RODRIGUES, D. Desenvolver a educação inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. **Revista Inclusão**, Brasília, DF, v. 4, n. 2, p. 7-16, jul./out. 2008b.

RODRIGUES, D. A educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. **Revista da Educação Física da UEM**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 67-73, 2003.

RODRIGUES, D. Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de educação inclusiva. **Revista Inclusão**, Brasília, DF, v. 4, n. 1, p. 33-40, jan./jun. 2008a. Edição Especial.

RODRIGUES, D.; LIMA RODRIGUES, L. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 41- 60, jul./set. 2011.

RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

SANTIN, S. **Educação Física**: uma abordagem filosófica da corporeidade. Ijuí: Unijuí, 1987.

SASSAKI, R. K. Educação inclusiva: princípios, parâmetros, premissas e procedimentos. In: FERREIRA, E. L. (Org.). **Atividades físicas inclusivas para pessoas com deficiência**. Mogi das Cruzes: Confederação Brasileira de Dança em Cadeira de Rodas, 2011. v. 1, p. 197-226.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma escola para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA Editora, 1999.

SEABRA JUNIOR, Luiz. **Inclusão, necessidades especiais e educação física: considerações sobre a ação pedagógica no ambiente escolar**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Física)–Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2006.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, R. F.; ARAÚJO, P. F.; SEABRA JUNIOR, L. **Educação Física adaptada no Brasil: da história à inclusão educacional**. São Paulo: Phorte, 2008.

SILVA, R. F. A ação do professor de ensino superior na educação física adaptada: **construção mediada pelos aspectos dos contextos históricos, políticos e sociais**. 2005. Dissertação (Mestrado)–Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física, Campinas, SP, 2005.

SOUSA, S. B. Educação Física Inclusiva: um grande desafio para o século XXI. **Revista Integração**, Brasília, DF, ano 14, p. 35-38, 2002. Edição especial.

SOUSA, S. B. **Inclusão escolar e o portador de deficiência nas aulas de educação física das redes pública municipal e estadual da cidade de Uberlândia-MG**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2002.

SOUTO, M. C. D. et. al. Integrando a Educação Física ao projeto político pedagógico: perspectivas para uma educação inclusiva. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 3, p. 762-765, jul./set. 2010.

UNESCO. **Representação da UNESCO no Brasil: transformação social no Brasil**. 2011. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/social-and-human-sciences/social-transformation/>>. Acesso em: 19 dez. 2012.

UNESCO. **UNESCO Science report 2010: the current status of science around the world**. 2010. Disponível em: <<http://www.ngicreative.com/clients/unesco/administration/f5yip9dsax43fs/UNESCO%20SCIENCE%20REPORT%202010.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2012.

UNESCO. **48th International Conference on Education - Conclusions and Recommendations**. Geneve: IBE, 2008.

VALENTE, E. **Esporte...para todos?** Maceió: Edufal, 1997.

VILELA JUNIOR, G. B. Introdução a educação a distância e ao ambiente virtual de aprendizagem. In: FERREIRA, E. L. (Org.). **Esportes e atividades físicas inclusivas**: fundamentos pedagógicos inclusivos. Niterói: Intertexto, 2009. v. 1, p.1-76.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ANEXOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL

DECLARAÇÃO

Declaro, para os devidos fins que o artigo intitulado ***Implantação e Implementação da Educação Física Inclusiva***, de autoria de **Eliana Lucia Ferreira e Carolina Lessa Cataldi** foi submetido à avaliação sendo APROVADO para publicação na Revista Educação Especial/UFSM, que é avaliada pelo Quallis/CAPES 2012 como B2. A publicação do referido manuscrito está prevista para o N°2/2013.

Professora Dra Maria Inês Naujorks
Editora da Revista Educação Especial