

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA
Faculdade de Filosofia e Ciências

ALEX FABIANO SANTOS BEZERRA

**ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO INCLUSIVO DE ALUNOS
COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Marília
2010

ALEX FABIANO SANTOS BEZERRA

**ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO INCLUSIVO DE ALUNOS
COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP - Campus de Marília, para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira

Linha de Pesquisa: Educação Especial no Brasil

Orientador: Prof. Dr. Eduardo José Manzini

Marília

2010

ALEX FABIANO SANTOS BEZERRA

Estratégias para o Ensino Inclusivo de Alunos com
Deficiência nas Aulas de Educação Física

Tese para obtenção do título de Doutor em Educação

BANCA EXAMINADORA

Orientador: _____
Prof. Doutor Eduardo José Manzini – UNESP/ Marília

2º Examinador: _____
Prof. Doutora Lígia Maria Presumido Braccialli - UNESP/Marília

3º Examinador: _____
Dr. Irineu A. Viotto Filho – UNESP/Presidente Prudente

4º Examinador: _____
Dr^a. Silvana Maria Moura da Silva - UFMA

5º Examinador: _____
Dr^a. Maria da Piedade Resende da Costa - UFSCAR

Marília, 08 de novembro de 2010.

*Aos meus pais:
Hortencio Cantanhede Bezerra e
Maria Ribamar Santos Bezerra*

AGRADECIMENTOS

À Deus, pelos momentos de fé e crença da sua presença em minha vida;

Às minhas irmãs: Karla, Marcelli, Karine e Neila;

À minha esposa Leidiane, e à minha filha Maria Eduarda;

Ao meu orientador Dr. Eduardo José Manzini, pela orientação segura, pelo zelo nos momentos difíceis, e pela amizade construída;

Aos professores do Programa: Dr^a. Débora Deliberato, Dr^a Lígia Maria Presumido Braccialli, Dr^a Ana Clara Bortoleto Nery, Dr. Dagoberto Buim Arena;

Ao programa de Pós-Graduação em Educação da UNES/Campus de Marília, pelo acolhimento do Doutorado Interinstitucional da UFMA;

Aos membros do grupo de Pesquisa Deficiências Físicas e Sensoriais;

Aos colegas do Dinter em Educação da Universidade Federal do Maranhão;

Ao Doutor José Erasmo Campello;

Ao Doutor Osmar Seabra Júnior, pela amizade e aproximação da área;

Ao Doutor Irineu Tuim, pela rica colaboração na qualificação e defesa da tese;

Aos colegas do Departamento de Educação Física (UFMA): Elizabeth, Florentino, Waldeci, Juciléa e Silvana Moura.

Aos professores de Educação Física e seus alunos, participantes da pesquisa.

*Aquilo que não nos mata.
Torna-nos mais fortes.*

Nietzche

RESUMO

Estudo aborda as estratégias para o ensino inclusivo de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física escolar. Como objetivo procurou-se analisar as estratégias utilizadas pelo professor de Educação Física, que possuíam alunos com deficiência matriculados em suas aulas, em escolas do Ensino Fundamental da Rede Municipal da cidade de São Luís - Ma. Caracterizou-se as estratégias de ensino utilizadas pelos professores de Educação Física em classes que possuíam alunos com deficiência incluídos; e descreveu-se as manifestações dos alunos da sala, frente às estratégias de ensino. O estudo foi realizado por meio da análise microgenética com enfoque na teoria histórico-cultural de Vigotski, em quatro escolas públicas da rede municipal de Educação, identificadas como escola A, B, C, e D. Os sujeitos foram quatro professores de Educação Física, 14 alunos com deficiência e 128 alunos das respectivas salas. Como instrumento, utilizou-se o registro em vídeo digital, com três coletas em tempo médio de 15 minutos por escola, totalizando-se 218 minutos e 26 segundos de vídeo, que foram analisados nos momentos: no início das aulas, no desenvolvimento e na etapa final. Os resultados apontaram as aulas: primeira aula da *Escola A*, segunda da *B*, primeira da *C* e a primeira da *Escola D*, como as aulas menos inclusivas; e as aulas: terceira da *Escola A*, primeira da *B*, terceira da *C* e segunda da *Escola D*, como as aulas mais inclusivas. Nos momentos iniciais das aulas de Educação Física, as categorias: estratégias de organização e distribuição dos alunos; estratégias de instrução; primeira estratégia; estratégia de exclusão e inclusão; e estratégias de convivência, surgiram como as estratégias primordiais na promoção do ensino inclusivo. No desenvolvimento da aula, as categorias: conteúdo, adaptação de regras; estratégias de exclusão ou inclusão; estratégias de ensino inclusivo; estratégias individuais e em grupo; e especificidades das deficiências, surgiram como principais nessa etapa. Nos momentos finais as categorias: estratégias de exclusão e inclusão; estratégia do momento livre; e estratégias de finalização e consolidação, surgiram como as mais importante para essa etapa da aula. Durante as aulas, o conteúdo do jogo e do esporte foram identificados como os únicos conteúdos presentes. Além disso, das 12 aulas, apenas três apresentaram o ensino centrado no aluno, portanto, as aulas mais inclusivas, coincidiram com as que apresentaram um estilo de ensino mais centrado no aluno. Conclui-se que as estratégias de ensino mais indicadas para o encaminhamento do ensino inclusivo das aulas de Educação Física são as estratégias de ensino: organização dos alunos no espaço da quadra; estratégia de instrução; a primeira estratégia; estratégia de convivência; estratégia de adaptação; estratégia de ensino inclusivo; estratégia de aula livre; e estratégia de finalização e consolidação. Com isso, para que o ensino encaminhe-se numa direção mais inclusiva é imprescindível que o professor planeje, flexibilize, crie e oportunize a criação de estratégias em todos os instantes da aula, para que as aulas de Educação Física contribuam significativamente com a educação de qualidade para todos.

Palavras-chave: Educação Física. Educação Especial. Estratégias de ensino.

ABSTRACT

This study discusses the strategies for inclusive education of disabled students in class School Physical Education. The objective sought to analyze the strategies used by physical education teachers who had students with disabilities enrolled in their classes in schools from Elementary School City Hall in São Luis – Ma. Characterizing the teaching strategies used by physical education teachers in classes that have students with disabilities included, and describing the demonstrations by the students in the room, facing the teaching strategies. The study was conducted by analysis with a focus on microgenetic theory Vygotsky's cultural-historical, in four public schools in the municipal Education school identified as A, B, C and D. The subjects were four professors of Physical Education, 14 students with disabilities and 128 students from their classrooms. As a tool, the digital video recording was used, with three collections in average time of 15 minutes per school, totaling 218 minutes and 26 seconds of video, which was analyzed in moments: at the beginning of classes, in the development, and final step. The results pointed to the classes: the first class of School A, second of B, first of C and the first class of *School D*, as the classes were less inclusive, and the classes: the third of the *School A*, first of B, the third of C and second of *School D*, as the lessons were more inclusive. In first moments of physical education classes, the categories: strategies for provision and organization of students, instructional strategies, the first strategy, strategies of exclusion and inclusion, and coping strategies have emerged as strategies paramount in the promotion of inclusive education. In the development of the class categories: content, adaptation of rules, strategies of exclusion or inclusion, inclusive teaching strategies, individual and group strategies, and specificities of disabilities, emerged as the primary categories in that stage. In the final moment's categories: strategies of exclusion and inclusion, the strategy of free time, and strategies of completion and consolidation have emerged as the most important step for this class. During the classes, the game content and sports were identified as the only content present. Moreover, of the 12 classes, only three showed the student-centered learning, so that the classes more inclusive had coincided with a teaching style more focused on the students. We conclude that the teaching strategies most appropriate for routing of inclusive education of physical education classes are the strategies of education: organization of students within the court; instructional strategy, the first strategy; living strategy; adaptation strategy, inclusive education strategy, the strategy of a free class, and the strategy of finalization and consolidation. With this, for education to move forward in a more inclusive direction is essential for the teacher to plan, be flexible, create, and take advantage of developing strategies in all moments of class, so that physical education contributes significantly to the quality education for all.

Keywords: Physical Education. Students with disabilities. Strategies.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 QUADRO TEÓRICO	16
2.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ENSINO INCLUSIVO	16
2.1.1 <i>Inclusão</i>	18
2.1.2 <i>Educação inclusiva</i>	20
2.1.3 <i>Escola inclusiva</i>	21
2.2 ENSINO INCLUSIVO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	23
2.2.1 <i>Educação Física Adaptada</i>	24
2.3 ESTRATÉGIAS NO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA	28
2.3.1 <i>As estratégias nas aulas de Educação Física</i>	30
3 OBJETIVOS	33
4 MÉTODO	34
4.1 CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA	34
4.2 DESCRIÇÃO DO CENÁRIO DA PESQUISA	34
4.3 PARTICIPANTES DO ESTUDO.....	36
4.4 REGISTRO E COLETA DOS DADOS	37
4.5 ANÁLISE DE DADOS	39
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	42
5.1 RESULTADOS E DISCUSSÃO DA ETAPA INICIAL DAS AULAS	42
5.2 RESULTADOS E DISCUSSÃO DA ETAPA DE DESENVOLVIMENTO DAS AULAS	61
5.3 RESULTADOS E DISCUSSÃO DA ETAPA FINAL DAS AULAS	93
6 CONCLUSÃO	99
REFERÊNCIAS	101
APÊNDICES	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.

1 INTRODUÇÃO

Na discussão sobre a inclusão de alunos com deficiência na escola, uma tendência central reside no fato de que a educação inclusiva deva ser vista como um processo de educação de qualidade para todos os alunos. Segundo a UNESCO (2009), a discussão acerca da inclusão de alunos com deficiência na escola deve ser vista como um processo que necessita de Educação Especial a todos os grupos vulneráveis à exclusão a fim de promover uma escola para todos.

Considerando esses aspectos na realidade brasileira, percebe-se quão distante pode-se encontrar o princípio de educação de qualidade para todos, havendo escolas que se aproximam ou se distanciam desse ideal. Para Mantoan (2006, p. 23), “[...] o problema escolar brasileiro é dos mais difíceis, diante do número de alunos que temos de atender, das diferenças regionais, do conservadorismo das escolas.”. Como consequência, Carmo (2006, p. 54) afirmou que essa tendência inclusivista “[...] tem deixado os dirigentes educacionais confusos em ter que atender num mesmo ambiente, crianças com as mais diferentes formas de habilidades, capacidades, comportamentos e histórias de vida.”

A Declaração de Salamanca foi vista por Rodrigues (2006, p. 65), como “[...] uma verdadeira ‘magna carta’ da mudança de paradigma da escola integrativa para a educação inclusiva”, contempla na escola de orientação inclusiva o meio mais capaz para combater as atitudes discriminatórias na construção de uma sociedade mais inclusiva.

Nessa discussão, a diversidade humana floresce como ponto central na possibilidade de construção de um processo educacional de qualidade para todos os alunos. Porém, questiona-se a efetividade de tal processo, se as escolas se apresentarem como um instrumento de seleção de alunos apoiada na concepção do padrão estabelecido social e cultural, que historicamente tem acentuado as diferenças. Para Duarte e Santos (2003, p. 95) “[...] a diferença nos ensina de forma extraordinária. Ela é, no entanto, muitas vezes desconsiderada, porque o padrão se sobrepõe e passa a ser a referência.”. Concretiza-se, assim, uma evidente contradição, pois, no mesmo discurso de escola que defende as diferenças concretas, oferece uma prática de exclusão daqueles que fogem do padrão

estabelecido culturalmente pela sociedade. Portanto, questiona-se a existência da escola inclusiva numa sociedade em que as instituições básicas são as primeiras a excluir.

Nessa discussão, os alunos da escola que fogem do padrão culturalmente estabelecido, e especificamente os alunos com deficiência, ficam sujeitos à sensibilidade do sistema de ensino para garantir-lhes os direitos já adquiridos com as políticas públicas para esse setor. Na direção de um ensino de qualidade para todos, a construção do currículo pautado na diversidade humana torna-se princípio para que as áreas do conhecimento da educação possam contribuir com suas especificidades na direção de um ensino de qualidade para todos.

A Educação Física enquanto componente curricular se vê na perspectiva não somente de garantir a participação do aluno com deficiência nas aulas, mas também, possibilitar desenvolvimento de suas potencialidades amparadas na cultura corporal de movimentos. Vê-se, nessas vivências, a oportunidade de emancipação humana de todos os envolvidos nesse processo, como sujeitos históricos ativos e influentes nos diversos ambientes em que participam.

Assim, como pensar na motricidade de alunos com os mais diversos tipos de limitações nas aulas de educação física? Como a escola poderá usar essa motricidade como ferramenta aliada ao processo de educação para todos os envolvidos? Para Carmo (2006), a escola brasileira e suas várias áreas de conhecimento têm conseguido, ao longo dos últimos anos, com pequenos arranjos metodológicos, trabalhar, no mesmo espaço e tempo, alguns casos isolados envolvendo a diversidade humana e, mais precisamente os alunos com deficiência.

A Educação Física construiu sua trajetória no cenário educacional a partir de suas próprias crises de identidade enquanto área de conhecimento. Essa evolução parte de uma visão técnico-biológica até a crítico-social. Cruz (1997, p.17) afirmou que “[...] da década de 80 pra cá, vários questionamentos têm sido realizados no tocante às possibilidades de atuação da Educação Física.”

Para Pedrinelli e Verenguer (2008, p. 1):

[...] ao longo do tempo, fomos acostumados a associar a prática da Educação Física e do Esporte aos conceitos de desempenho, rendimento, recordes. Fomos treinados para buscar resultados: ‘o mais forte’, ‘o mais rápido’, ‘o mais habilidoso’, ‘o melhor!

Neste sentido, a Educação Física, como referência de aptidão física, tem no esporte sua principal ferramenta. Para Guiraldelli Jr (1988), a Educação Física era vista como sinônimo desporto, que se baseava no culto ao atleta, herói, com objetivo de aprimorar forças físicas, morais, cívicas, psíquicas, e sociais. Na busca do rompimento com esse modelo de prática da Educação Física nas escolas, parte-se para inseri-la numa visão crítica e consciente no cenário nacional (SOARES et al., 1992).

Ao se pensar hoje nos caminhos que a Educação Física escolar percorreu para estabelecer-se como componente curricular Brasil (1996), de imediato, pode-se vê-la como fator de exclusão, não só de alunos com deficiência, mas também de alunos que se afastavam do padrão corporal estabelecido culturalmente. Segundo Duarte e Santos (2003, p. 95), “Há a necessidade de se estar no padrão. Como se os corpos fossem padronizados.”.

Com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para a área de Educação Física, um marco no avanço das discussões em torno das práticas corporais oferecidas nas escolas se estabelece. Na proposta de Educação Física cidadã, que os PCN's da área defendem, o princípio de inclusão passa a se tornar um eixo de discussão nos programas de Educação Física na escola. Esse referencial destaca como princípio básico, a necessidade das aulas serem destinadas a todos os alunos (BRASIL, 1998).

Para Darido et al. (2001, p. 19), no documento apresentado pelos PCN's de Educação Física, “[...] busca-se reverter o quadro histórico de seleção entre indivíduos aptos e inaptos para as práticas corporais, resultante da valorização exacerbada do desempenho e da eficiência.” Para esta autora, esse documento prova de que muitas ideias já vinham sendo discutidas na área. No início da década de 1990, surge o princípio da não exclusão, que Betti (1991) defendera já apontando para o que se concebe hoje, como princípio no ensino inclusivo da Educação Física.

Neste cenário inclusivista que a Educação Física se pauta, o discurso que advoga as diferenças passa agora a defendê-la como princípio para o ensino inclusivo da área. Porém, não se pode negar que as diferenças sempre estiveram muito perto das relações sociais estabelecidas na escola, mas estas mesmas diferenças foram durante muitos anos desconsideradas pelos educadores. Carmo (2006, p. 54) pontua muito bem essa questão quando afirma que a área da

Educação Física Adaptada, que discute a educação de pessoas com deficiência na escola, “[...] está passando por um dos desafios mais importantes de sua trajetória, isto é, atender, com os conhecimentos acumulados que possui a política de inclusão que advoga o trabalho conjunto de toda a diversidade humana.”.

Foi a partir do contato com a disciplina Educação Física Especial ou Educação Física Adaptada, nos currículos de formação de professores, que muitos professores de Educação Física passaram a garantir a participação de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física escolar.

Entende-se que garantir a participação de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física é um grande avanço. Porém, diante do processo que se busca construir na inclusão de alunos com deficiência no ensino da Educação Física, somente a participação, não seria o suficiente.

Para muitos professores de Educação Física, adaptar os conhecimentos da área ao ensino de alunos com deficiência é grande feito, e acreditam estar dando uma extraordinária contribuição ao ensino inclusivo. Entende-se que essa adaptação se constitui apenas um dos elementos do processo, é preciso aprofundar nas relações sociais que se estabelecem como resultado de suas ações pedagógicas, e estas incidem diretamente no cotidiano escolar do aluno com deficiência.

Os professores que trabalham com a Atividade Física Adaptada, em sua grande maioria, se apresentam contra a discriminação, o preconceito e a segregação social. Entretanto, o corpo de conhecimentos que utilizam na prática, na tentativa de vencer esses comportamentos indesejáveis, os conduz diretamente para a manutenção desses mesmos comportamentos [...] (CARMO, 2006, p. 55).

Na direção do ensino inclusivo da Educação Física ofertada aos alunos com deficiência matriculados, há um universo de possibilidades motoras, mas que, para serem exploradas, precisam ser articuladas em estratégias afirmativas que conduzam o ensino numa direção contrária à exclusão. É nessa direção que o professor de Educação Física, com o uso de estratégias pedagógicas apontadas ao ensino inclusivo, poderá fornecer aos alunos com deficiência e seus pares da sala, um cotidiano repleto de ações pedagógicas inclusivistas.

O professor de Educação Física deve repensar suas ações no sentido de explorar outras habilidades e ensiná-las de outras formas possíveis. Para isso, ele

poderá eleger estratégias apropriadas ao ensino de todos os alunos, respeitando devidamente suas individualidades, suas relações sociais e suas potencialidades. Mas do que isso, ele poderá optar por vivência em movimentos que reforcem a cooperação, a ludicidade, a participação em grupo, o ensino colaborativo, enfim, um universo motor acessível às potencialidades e características de todos os seus alunos, e não as dificuldades de alguns.

Diante das considerações anteriormente apresentadas, pode-se questionar: Como as estratégias de ensino utilizadas pelos professores de Educação Física estão impactando na inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física das escolas da Rede Municipal de São Luís - MA?

2 QUADRO TEÓRICO

O quadro teórico que servirá de base à discussão do estudo traz questões relacionadas à educação inclusiva e ao ensino Inclusivo, pontuando estes nas condições objetivas que se estabelecem. Em seguida, pontua-se a realidade da escola com base na educação inclusiva, afinando a discussão para as questões da área da Educação Física, amparada no princípio de educação de qualidade para todos. Por fim, tecem-se considerações acerca das estratégias de ensino na área da Educação Física, com o propósito de aproximar ainda mais a área das questões que envolvem o ensino inclusivo no processo de educação de qualidade para todos.

2.1 Educação inclusiva e ensino Inclusivo

A primeira tentativa de educação voltada às pessoas com deficiência se apoia no que se conhece por segregação, que, para Amaral (1994, p. 14), “[...] é uma política tão antiga como a humanidade, apoia-se no tripé: preconceito, esteriótipo e estigma.”. Neste contexto, as crianças deveriam ser educadas em classes separadas, na escola com a justificativa para essa atitude, de que as crianças não aprendiam com os normais (JANNUZZI, 1985).

Essa prática, reconhecida como segregação, inicialmente admitia que as pessoas com deficiência não pudessem ser ensinadas. Segundo Mendes (2003, p. 26), “[...] a partir do século XVI, começa a ampliar essa preocupação, e nasce a educação especial segregada. Até a década de 60, as provisões educacionais para os portadores de deficiências eram de impedimento de acessar a escola comum.”. Esse pensar em relação à deficiência refletia o entendimento que a sociedade tinha em relação a essas pessoas: uma relação de exclusão, de separação dos ditos “normais”. Conforme o documento Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica quando explicita que:

Acompanhando a evolução da história universal, desde os mais remotos tempos, evidenciam-se teorias e práticas sociais segregadoras, inclusive quanto ao acesso ao saber. Poucos podiam

participar dos espaços sociais nos quais se transmitiam e se criavam conhecimentos. A pedagogia da exclusão tem origens remotas, condizentes com o modo como estão sendo construídas as condições de existência da humanidade em determinado momento histórico (BRASIL, 2001, p. 19).

O árduo e longo caminho percorrido entre a exclusão e a inclusão não eliminou radicalmente esta forma de educar as pessoas com deficiência, sendo ainda possível encontrar esta prática em várias partes do país, ainda apontando o referido documento:

Até recentemente, a teoria e a prática dominantes relativas ao atendimento às necessidades educacionais especiais de crianças, jovens e adultos, definiam a organização de escolas e de classes especiais, separando essa população dos demais alunos (BRASIL, 2001, p.20).

A Integração se apresenta como o segundo modelo educacional destinado às pessoas com deficiência. Teoricamente se tornou o objetivo primordial de todos os documentos decorrentes das políticas destinadas às pessoas com deficiência, no final da década de 70, 80 e meados dos anos 90.

Mas, antes deste período, já havia pressões internas e externas na tentativa de encontrar uma melhor forma de educar as pessoas com deficiência. Neste sentido, “[...] depois de séculos de uma explícita hegemonia da política segregatória, criou-se um espaço para o advento da política contraditória: a integração.” (AMARAL, 1994, p. 40). Além disso, a necessidade de mudança vista pela educação especial, em decorrência das pressões de grupos socialmente organizados, sobretudo os de pais de crianças e jovens com alguma deficiência física, sensorial ou mental, marcaram a passagem para o modelo de integração (MAZZOTTA, 2003).

Nesse contexto histórico, a tentativa de eliminar os preconceitos e de integrar os alunos portadores de deficiências nas escolas comuns do ensino regular se tornara a “nova” saída para a educação de pessoas com deficiência. Basicamente, a Integração se caracterizava pela utilização das classes especiais (integração parcial) na “preparação” do aluno para a “integração total” na classe comum. Assim, na Integração era o aluno que tinha que se adequar à escola que se mantinha inalterada (BRASIL, 2001).

A Integração envolve preparar os alunos para serem colocados nas escolas regulares. O aluno deve adaptar-se à escola. Assim a Integração significa tornar as escolas regulares em escolas especiais através da transposição das melhores práticas, dos melhores professores e dos melhores equipamentos.

Esse modelo representou fielmente a visão educacional que a sociedade atribuía não só às pessoas com deficiência, mas também àquelas que se diferenciavam de um modelo culturalmente estabelecido. Portanto, a própria escola representa esse segmento social com base na exclusão, pois “[...] as escolas são microcosmos da sociedade; elas espelham aspectos, valores, prioridades e práticas culturais tanto positivos quanto negativos que existem fora de seus muros.” (SCHAFFENER; BUSWELL, 1999, p. 72).

Sabe-se que muitas limitações de ordem patológica dificultam severamente qualquer tentativa de educação, e manter alunos nas escolas comuns, nestes casos, apenas para tender o princípio da integração, gerava grandes problemas. Além disso, vale ressaltar que antigamente atribuía-se o “fracasso” escolar ao aluno, com resquícios sobre a família, não havendo uma análise maior do entorno. Por isso, era necessário haver agora um re-ordenamento do pensar nas práticas pedagógicas. É hora de pensar em inclusão.

2.1.1 Inclusão

A inclusão se estabelece no cenário mundial como a era dos direitos que rompe com a ideologia da exclusão (BRASIL, 2001). O direito de todos à educação forçou os países a implantarem políticas públicas para atender as novas expectativas da sociedade. Vale ressaltar que “[...] a evolução para a questão da inclusão se deu pelo fato da sociedade exigir mudanças, e não por causa de ações políticas.” (MITTLER, 2003, p. 16).

Para Mendes (2003, p. 29), “o paradigma da inclusão tornou-se, no final do século XX, palavra de ordem em praticamente todas as ciências humanas.”. Assim, não foi por acaso que o Brasil adota o projeto de implantação da educação inclusiva, tais ações representam pressões internacionais, no sentido de acompanhar modelos educacionais advindos de outros países.

[...] a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento com qualidade, em todas as dimensões da vida (BRASIL, 2001, p. 20).

Na perspectiva inclusiva, inverte-se o polo da discussão, que antes recaía sobre a pessoa com deficiência e atribuía-se a ela a responsabilidade de buscar condições para satisfazer as suas necessidades educacionais. Passa-se, então, a atribuir à sociedade o re-ordenamento de valores, práticas, e atitudes que respeite as diferenças entre as pessoas.

Agora é a sociedade que tem que se adequar ao mundo da deficiência (SASSAKI, 1997) ou, como relata Duarte e Santos (2003, p. 95), “[...] não precisaríamos estar empenhados nesse tema se alguns preceitos básicos de convívio humano fossem respeitados [...]”. Para Mittler (2003), a inclusão implica em uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamentos de alunos nas atividades de sala de aula.

Resisti-se à inclusão escolar porque ela nos faz lembrar que temos uma dívida a saldar em relação aos alunos que excluímos pelos motivos mais banais e inconsistentes, apoiados por uma organização pedagógico-escolar que se destina a alunos ideais, padronizados por uma concepção de normalidade e de eficiência arbitrariamente definida (MANTOAN, 2006, p. 25).

Parte-se, então, para uma ressignificação da escola num olhar pautado sob o princípio inclusivo a partir das diferenças que se estabelecem nas relações sociais dos indivíduos participantes desse segmento. A compreensão da diversidade humana como tema gerador da educação de qualidade para todos implica num “[...] processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais oferecidas pela escola.” (MITTLER, 2003, p. 25).

No cotidiano escolar, essa ressignificação, com base nas diferenças para propiciar uma educação para todos, incide: na construção de um currículo que de fato atenda a esse princípio; na prática pedagógica amparada em metodologia e estratégias afirmativas em relação à inclusão; em uma mudança nas perspectivas de

avaliação, premiando outras potencialidades dos alunos; e em práticas motoras envoltas pela cultura corporal de movimentos.

2.1.2 Educação inclusiva

A educação inclusiva se constituiu como o modelo atual de referência à educação especial de pessoas com deficiência na escola. Rodrigues (2006, p.65) dirigiu-se ao modelo atual inclusivista com sendo a mudança de paradigma da escola integrativa para a educação inclusiva.

A educação inclusiva perpassa prioritariamente por um direito de todos à escola. As pessoas com deficiência e os demais estratos da sociedade que historicamente se encontravam em situação de risco de exclusão passam agora a serem contemplados com uma educação de qualidade para todos.

No entanto, a simples entrada do aluno com deficiência na escola não lhe garante a qualidade de ações pedagógicas inclusivas, nem ações afirmativas que diminuam as diferenças entre seus pares, e, ainda pior, não lhes garante aprendizagem. “[...] para haver inclusão é necessário que haja aprendizagem e participação social.” (SERRA, 2008, p. 33). Nessa participação social o convívio com o outro se torna o ponto chave no processo educativo, pois:

[...] tem sido observado que alunos com níveis diferentes de deficiência aprendem mais em ambientes integrados onde lhes são proporcionado experiências e apoio educacionais adequados do que quando estão em ambientes segregados. Quando existem ambientes adequados, a inclusão funciona para todos os alunos com e sem deficiências, em termos de atitude positivas, mutuamente desenvolvidas, de ganhos nas habilidades acadêmicas e sociais e de preparação para a vida na comunidade (STAINBACK, 1999, p. 22).

Hergarty (1994) estabeleceu educação inclusiva como o desenvolvimento de uma educação apropriada e de alta qualidade para alunos com necessidades especiais na escola regular. Duarte; Santos (2003) compreenderam educação inclusiva como o processo de inclusão da pessoa portadora de deficiência ou de distúrbios de aprendizagem na rede de ensino, em todos os seus níveis de ensino.

Por outro lado, pode-se perceber nestas conceituações uma visão aparentemente simples de como ofertar a educação para as pessoas com

deficiência nos níveis de ensino. Entende-se que tais conceitos estão enraizados por questões históricas amplamente discutidas, como o acesso, a permanência, a aprendizagem e as atitudes afirmativas que envolvem a educação com base nas diferenças e refletem numa educação de qualidade para todos.

Por isso, concorda-se com Rodrigues (2005), que defende “uma educação inclusiva” em lugar de uma “escola inclusiva” (grifo do autor). Para este autor, “[...] a educação inclusiva chama assim a atenção para a importância determinante que o processo de inclusão deve ter na comunidade e na família, sob pena de se tornar um processo realmente ineficaz.” (RODRIGUES, 2005, p. 47).

Nesse sentido, uma escola que se candidate a ser inclusiva deve se mostrar de forma acessível e de qualidade não só para alunos com deficiência, mas para todas as formas de diferenças... “[...] que assim não se fale só de igualdade de acesso, mas também em igualdade no sucesso.” (RODRIGUES, 2006, p. 65).

2.1.3 Escola inclusiva

O ponto crucial para uma discussão da educação inclusiva reside no ambiente social instituído para instrumentalizar o processo educativo: a escola. É na escola que as crianças e os jovens passam uma quantidade substancial do seu tempo e é lá que muitas de suas conexões sociais são feitas. (SCHAFFENER; BUSWELL, 1999).

Ao longo desse estudo vem-se discorrendo sobre uma educação de qualidade para todos em virtude do que se constituiria de educação inclusiva. Nesse sentido, Schaffener; Buswell (1999, p. 69) afirmaram que todos os que defendem a melhoria das escolas para melhor atender as reais necessidades dos alunos devem “[...] unir-se e reconhecer o princípio de que as boas escolas são boas escolas para todos os alunos e, então, agir com base nesse princípio.”.

Muitos países que subscreveram a Declaração de Salamanca se veem diante de uma prática contraditória de educação. É justamente o que questiona Rodrigues (2005, p. 47): “Poderá existir uma escola inclusiva numa sociedade que não é?” Vários autores como Schaffener; Buswell (1999), Mittler (2003), Rodrigues (2006), Pacheco et al. (2007) concordam que o que acontece nas escolas é um reflexo da

sociedade em que elas funcionam. Mas o que todos devem concordar “[...] é que todas as crianças precisam de um bom ensino que leve em conta os padrões individuais de aprendizagem.” (MITTLER, 2003, p. 27).

Segundo Mantoan (2006), é um engano pensar que as escolas de países mais avançados e mais ricos são melhores do que as brasileiras. Um dos raros estudos envolvendo países distintos (Islândia, Áustria, Portugal, e Espanha), que possuem experiências de inclusão bem sucedida com alunos com deficiência na escola, foi feito por Pacheco et al. (2007). Alguns pontos conclusivos do estudo indicaram: que o ambiente de uma classe inclusiva precisava de um pré-planejamento; que o currículo e o trabalho de aula devem ser aplicados a todos os alunos e, ao mesmo tempo, ser flexíveis e ajustáveis; que, nos aspectos metodológicos envolvendo as estratégias de ensino, destacam-se os métodos colaborativos, como aprendizagem cooperativa, além do trabalho individualizado, e o trabalho em pares.

Os problemas que envolvem a inclusão do aluno com deficiência nas escolas são comuns a muitas outras. Para Mantoan (2006, p. 27), “[...] estas podem ter índices menores de desaprovação, mas os problemas causadores dessa desaprovação são os mesmos em todo mundo.” Pacheco et al. (2007, p. 112) afirma: “[...] muitos têm dito que o que realmente acontece no dia-a-dia da sala de aula representa a política real de cada escola, independente de qual política esteja documentada.”

No entorno social, a deficiência se aproxima das péssimas condições de vida (RIBAS, 1985). Para Mittler (2003), não é por acaso que as crianças que são menos capazes academicamente são também aquelas que vivem nas áreas em desvantagem social e econômica. “As escolas são culpadas por terem baixa expectativa quanto ao aproveitamento dos alunos e, além disso, por aceitarem com facilidade que as crianças pobres serão aquelas que mais provavelmente não terão um bom desempenho na escola.” (MITTLER, 2003, p. 24). Entre muitos problemas que permeiam a escola, tais como:

[...] o insucesso escolar, o abandono da escola, os problemas de disciplinas, a rigidez dos currículos, etc. fizeram com que a escola, que deveria integrar e acolher todos, fosse, ela própria, um instrumento de seleção que, em muitos casos, acentuava as

diferenças culturais e de características e capacidades pessoais de que os alunos eram portadores (RODRIGUES, 2006, p. 64).

Nesse viés de discussão, vale ressaltar que se atribuía o “fracasso” escolar ao aluno, com resquícios sobre a família, não havendo uma análise maior do entorno da escola. Invertendo esse jogo, atribui-se à escola e à comunidade escolar o insucesso dos mesmos, devendo a escola e a comunidade escolar proporcionar uma ressignificação das atividades vivenciadas no cotidiano dos alunos em direção a uma educação de qualidade para todos.

No olhar inclusivista de Duarte e Santos (2003, p. 96), as escolas precisam ser reestruturadas para acolher toda diversidade humana representada pelo alunado com deficiência. Portanto, “[...] essas escolas inclusivas devem servir de base para a construção de uma sociedade orientada para as pessoas, respeitando-se diferenças e considerando-se a dignidade de todos os seres humanos.”

2.2 Ensino inclusivo nas aulas de Educação Física

Elencada algumas premissas na construção de uma escola inclusiva que se justifique na construção de uma sociedade orientada para lidar com a diversidade humana na busca de uma educação de qualidade para todos, parte-se para problematizar as diferenças no âmbito do ensino inclusivo das aulas de Educação Física. Porém, esclarece-se que a Educação Física compõe parte de um todo que deve ser contemplado na construção do currículo escolar, que esteja predisposta a enfrentar os obstáculos que visa promover educação inclusiva.

Como enfatizou Rodrigues (2006), o ensino inclusivo deve promover um horizonte para o educando numa direção além da igualdade de acesso a conteúdos significativos, para que haja possibilidades de igualdade no sucesso da aprendizagem. Neste sentido, o ensino inclusivo tende a criar condições para aproximar-se ao máximo da educação inclusiva, a fim de que esta de fato ocorra. Um fator primordial deve ser levado em conta: as diferenças entre os alunos na escola.

O direito à educação, por conseguinte, ao ensino inclusivo nos leva a compreensão de que “[...] não recorremos nenhum risco ao propor que alunos com e

sem deficiência deixem de frequentar ambientes educacionais à parte.” (MANTOAN, 2006, p. 27). Entende-se por classe inclusiva a mesma proposição atribuída ao ensino inclusivo de determinada área de conhecimento que compõe o currículo da escola.

[...] classe inclusiva é aquela que promove o desenvolvimento do seu aluno, e não apenas oferece oportunidade da convivência social. Para algumas instituições, o fato de receber o aluno especial e matriculá-lo representa uma forma de inclusão, quando de fato não é assim que pode ser denominada. Para haver inclusão é necessário que haja aprendizagem e participação social, e isso traz a necessidade de rever os nossos conceitos sobre o currículo (SERRA, 2008, p. 33).

O risco de fragmentar o ensino inclusivo com uma área de conhecimento que segue a orientação inclusiva e outra que não segue é o erro que muitas escolas cometem no discurso da educação inclusiva. Isso acontece em virtude da construção curricular que precisa se estabelecer numa relação dialógica entre os diversos saberes pela comunidade escolar.

Entende-se que a classe inclusiva precise ser planejada. Pacheco et al. (2007, p. 15) apontou alguns aspectos importantes: “[...] a formação de relacionamento, um ambiente afetoso e generoso, a igualdade, a possibilidade de apoio permanente e altas expectativas em relação a necessidades múltiplas.” Para isso ocorrer, as estratégias a serem valorizadas precisam envolver o trabalho em equipe de professores e alunos, aprendizagem cooperativa, intensificação das relações sociais, adaptações de equipamentos e gestão curricular.

2.2.1 Educação Física Adaptada

Este estudo parte do pressuposto que as aulas de Educação Física possuem elementos primordiais na direção de uma educação de qualidade para todos. Essa pretensão da Educação Física se justifica pela construção teórica de uma subárea conhecida como Educação Física Adaptada e que, nesses últimos 30 anos, vem marcando seu espaço na educação Especial (MAUERBERG-DECASTRO, 2005).

Esse espaço de conquista esteve atrelado às mudanças sociais que influenciaram as ciências humanas numa área intimamente enraizada por

conhecimentos técnico-biológicos, como é o caso da Educação Física. Segundo Rodrigues (2005), a questão da inclusão e da diversidade humana não é um ponto exclusivo das ciências humanas, tendo também enfoques na biologia e física. Para Cruz (1997, p. 17), “[...] notadamente a Educação Física Especial, enquanto subárea da Educação Física, vinculada ao sistema educativo e conseqüentemente ao sistema educacional, sofreu o impacto dessa movimentação social.”

Para muitos autores, como Cruz (1997), Brancatti (1999), Winnick (2004), Mauerberg-deCastro (2005), Cidade e Freitas (2009), a Educação Física Adaptada define-se como subárea de conhecimento da Educação Física. Enquanto subárea de conhecimento tem por mérito promover a cultura corporal de movimento para pessoas com deficiência em suas participações ativa em diversos ambientes em que se desenvolvem.

O termo cultura corporal foi introduzido na década de 1990 pela obra clássica da área de Educação Física, produzida por um coletivo de autores insatisfeitos com o modelo biológico unilateral em que se amparava a prática da Educação Física (SOARES et al., 1992). A abordagem crítico-superadora defendida nessa obra contribuiu para a reflexão do que vinha sendo em relação ao que deveria ser a prática pedagógica da Educação Física.

Envolvendo as formas culturais da atividade física (o jogo, o esporte, a dança, as lutas, a ginástica), Betti (1992) afirmou que a função pedagógica desses componentes é integrar e introduzir o aluno no mundo da cultura física, formando o cidadão que vai usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar essas formas culturais. Para Neira e Nunes (2008, p. 210), “[...] a cultura física, corporal ou motora traduz-se em uma parcela mais ampla da cultura e integra as conquistas materiais e simbólicas específicas de uma sociedade envolvendo o exercício físico [...]”. Assim, com a reflexão da cultura corporal uma nova compreensão de Educação Física se estabeleceu, passando a considerar a historicidade e a dinâmica das relações sociais na motricidade do indivíduo em sua relação íntima com a cultura.

Nesse bojo de reflexão, os objetivos da Educação Física voltados para pessoas também receberam novas atribuições nesse processo evolutivo da área. Entre os objetivos, destaca-se: “um programa diversificado de atividades desenvolvimentistas” (PEDRINELLI, 1994, p. 7); cobre os serviços que promovem a saúde, estilo de vida ativo, reabilitam funções deficientes e promovem a inclusão

(SHERRILL, 1998); “um programa elaborado para suprir as necessidades especiais dos indivíduos” (WINNICK, 2004, p. 4); “estudo e a intervenção profissional no universo das pessoas que apresentam diferentes e peculiares condições para a prática das atividades físicas.” (PEDRINELLI; VERENGUER, 2008, p. 4).

Pode-se perceber que na atribuição dos objetivos da Educação Física para pessoas com deficiência evoluiu de “prática de atendimento” para um programa diversificado de atividades. Ou seja, os objetivos que se ampararam no modelo médico reabilitacional passam agora a objetivar práticas pedagógicas conscientes da limitação da deficiência, mas com olhar nas possibilidades de ação. Portanto, a Educação Física Adaptada evoluiu do aspecto participativo em práticas corporais de pessoas com deficiência para um universo de possibilidades Pedrinelli; Verenguer (2008), com prestação de serviços especializados e inclusão de práticas conscientes da cultura corporal.

A Educação Física como integrada à proposta da escola e componente curricular da Educação Básica alia-se ao modelo inclusivo de educação. Para isso, desmistifica-se enquanto prática reprodutora de movimento, para uma prática significativa a toda comunidade escolar, como base na cultura corporal de movimentos. Nesse entendimento:

A Educação Física como disciplina curricular não pode ficar indiferente ou neutra face a este movimento de educação inclusiva. Fazendo parte integrante do currículo oferecido pela escola, esta disciplina curricular pode constituir como um adjuvante ou um obstáculo adicional a que a escola seja (ou se torne) mais inclusiva [...] (RODRIGUES, 2006, p. 65).

Afastar-se ou aproximar-se do movimento da educação inclusiva passa a depender do trato pedagógico que a Educação Física assume no processo de educação de qualidade para todos. O princípio de inclusão passa a ser palavra de ordem na construção de programas de Educação Física nas escolas.

Segundo os PCN's da área, busca-se a construção de uma proposta de Educação Física cidadã e o princípio da inclusão torna-se um eixo norteador dessa discussão. O modelo de Educação Física contido nos PCNs propõe como princípio básico a necessidade das aulas serem dirigidas a todos os alunos. (DARIDO et al., 2001)

Se compararmos o contexto geral da literatura nacional acerca do ensino inclusivo, cerceada quase sempre por produções em áreas correlatas à educação, pouca referência poderia se encontrar acerca das discussões que a Educação Física já vinha travando ao nível da subárea Educação Física Adaptada. Para Rodrigues (2006, p.65), “o tema da Educação Física Inclusiva em Educação Física tem sido insuficiente tratado talvez devido ao fato de se considerar que Educação Física não é essencial para o processo de inclusão social ou escolar [...]”.

Numa perspectiva contrária, esse tema vem se estabelecendo nos fóruns de discussão do III Congresso Brasileiro de Educação Especial ocorrido em 2008, e também contemplada no IV Congresso Brasileiro em 2010. Nesse evento, em particular têm dispensado discussões permanentes não só entre os profissionais da área de Educação Física, mas também entre outros profissionais da educação e da saúde, tendo nas temáticas questões sobre a motricidade de pessoas com deficiência em ambientes de inclusão.

Portanto, vê-se na área da Educação Física elementos muitos propícios aos ideais de inclusão. Nesta ótica, o ponto de partida é ter na diversidade humana os quesitos necessários para a direção no caminho a ser percorrido.

[...] O aspecto positivo na busca da orientação teórica na ação pedagógica dentro da escola inclusiva é assumirmos que a diversidade, com o tempo, nos indicará o caminho. Não será um único caminho, mas sim inúmeros, dos quais não poderemos mais nos desviar (MAUERBERG-DECASTRO, 2005, p. 422).

Estando no encaminhamento propício ao ensino inclusivo da Educação Física, cabe alertar-se para o fato de muitos profissionais da Educação Física, assim como outros profissionais da Educação, expressar-se em não estar preparados para trabalhar com alunos com deficiência. Para Darido (2004), muitos professores apresentam dificuldades em refletir e modificar procedimentos e atividades excludentes devido ao enraizamento de práticas de exclusão. Porém, “[...] os professores de Educação Física são vistos como profissionais que desenvolvem atitudes mais positivas aos alunos que os demais professores.” (RODRIGUES, 2006, p. 66).

Está-se diante de uma contradição interessante: se os professores de Educação Física reconhecidamente “[...] conotados como profissionais com atitudes

mais favoráveis à inclusão”, aliados a conteúdos que apresentam um grau de determinação e rigidez menor do que outras disciplinas, aparentemente a Educação Física seria uma área curricular mais facilmente inclusiva (RODRIGUES, 2006, p. 66). No entanto, “[...] é justamente aí que reside o grande desafio da Educação Física Adaptada, isto é, conciliar sua prática segregadora com a prática da inclusão escolar, que em tese são contraditórias.” (CARMO, 2006, p.55).

Para Carmo (2006), a grande maioria dos profissionais da área não tem tido a preocupação, nem percebe, que a concepção de homem presente em seus discursos é uma, e a que está presente em sua prática é outra.

Diante desse impasse, advoga-se uma reflexão que outrora parecia inoportuna, mas que agora se coloca no bojo de possíveis soluções que envolvem o potencial inclusivo da Educação Física, e esta se baseia nos seguintes termos: 1) a construção de conhecimento da Educação Física que vem paulatinamente afastando-se da exclusão; 2) a cultura corporal de movimento com seus conteúdos propiciam o ensino inclusivo; 3) as características pessoais dos professores de Educação Física, apontam-lhes tendências mais inclusivas.

Com isso, entende-se que o cotidiano das práticas das aulas de Educação Física pode contribuir de forma mais significativa para o encaminhamento do ensino inclusivo a alunos com deficiência. Para tanto, as estratégias de ensino constituem-se um ponto de partida em direção ao ensino inclusivo.

2.3 Estratégias no ensino da Educação Física

O uso do termo estratégia tem sido muito utilizado quando se trata da inclusão de alunos com deficiência no meio educacional. O estudo das estratégias de ensino vem ganhando discussões interessantes no decorrer desta última década. Pontua-se um estudo precursor, publicado no final da década passada em um capítulo no livro de Susan Stainback sobre inclusão, com ampla divulgação nacional.

Nesse capítulo, escrito por Schaffener; Buswell (1999, p. 81), afirmava-se que “[...] educar eficientemente alunos com diferentes níveis de desempenho requer que os educadores usem várias abordagens de ensino para satisfazer às necessidades de seus alunos.”. Assim, uma tendência em proporcionar formas variadas de ensino

para satisfazer às especificidades das limitações do aluno com deficiência começa a se caracterizar com a necessidade de se estabelecer estratégias de ensino que atendam às necessidades de todos os alunos.

Na dissertação de mestrado, Reganhan (2006), que tratou dos recursos e estratégias para o ensino de alunos com deficiência, já pontuava a dificuldade da literatura clarear se a estratégia de ensino estaria ligada às etapas que o professor utiliza ou se envolveria os meios para auxiliar na aprendizagem, como o procedimento de ensino, métodos ou técnicas.

Com um encaminhamento voltado para a área de Educação Física, Seabra Júnior e Manzini (2008, p. 6) definiram estratégia como “[...] uma ferramenta que exige a compreensão dos requisitos necessários para preparar e aplicar tarefas motoras frente às necessidades e capacidades da clientela em questão.”. Na sequência dos estudos, Manzini (2010, p. 14) defendeu estratégia como “[...] uma ação do professor que na maioria das vezes utiliza um recurso pedagógico para alcançar um objetivo específico de ensino ou de avaliação do aluno.”

O problema reside em não limitar o entendimento de estratégia a uma prescrição fechada de atividades voltadas ao ensino, sem considerar as diversidades humanas e os diferentes contextos de aplicação.

É importante entender que estratégia não se resume a passos a serem seguidos exatamente como planejados, em que o professor os determina e, por isso, não podem ser modificados após o seu planejamento. Pelo contrário, ela é flexível e passível de ser modificada, caso seja constatada pelo professor a sua não funcionalidade para o aluno (MANZINI, 2010, p. 15).

Percebe-se nessas definições a importância do professor no planejamento, na aplicação e avaliação da ação que envolve o uso de estratégias de ensino. Reganhan (2006) reforça essa questão, atribuindo à instrução um dos maiores componentes de qualquer estratégia de ensino, e esta se mostra como um fator externo ao aluno, mas manipulada pelo professor para que ocorra a aprendizagem.

O planejamento das estratégias é uma ação que pode determinar o sucesso ou insucesso da realização de qualquer ação. Em um aspecto educacional, é a estratégia que determina a realização da atividade, devendo, portanto, ser uma prática pedagógica habitual do

cotidiano de qualquer profissional que atua na área da educação. (SILVA, 2010, p. 31).

Para tanto, Manzini (2010, p. 15) vê a necessidade de o professor planejar mais de um tipo de estratégia para a realização de uma única atividade, pois pode acontecer que a “[...] estratégia planejada não garanta o ensino ou a avaliação que o professor propôs ao aluno, ele pode modificar o procedimento e partir para uma segunda estratégia, de maneira pensada e planejada.”

A partir das definições anteriormente levantadas, concorda-se com Lombardi (2010) ao acreditar que os princípios orientadores da abordagem de estratégias de aprendizagem são os mesmos que estão associados às melhores técnicas de ensino. Schaffner; Buswell (1999) pontuaram uma variedade de elementos que contribuem para o sucesso de todos os alunos, dentre os quais apontam o uso de estratégias de ensino que promovam a aprendizagem mais ativa. Nesse sentido, as estratégias de aprendizagem e as de ensino reforçam-se numa relação mútua em direção ao ensino de qualidade para todos os alunos.

2.3.1 As estratégias nas aulas de Educação Física

Os estudos feitos por Mosston e Ashworth (2008), apontaram a necessidade do professor de Educação Física redirecionar seu ensino para uma tomada de decisão pelo aluno. As tomadas de decisão sobre o ensino, que ficava exclusivamente sob a responsabilidade do professor, passariam a ser atribuídas aos alunos, com estilos de ensino de acordo com os conteúdos propostos.

Para Mosston e Ashworth (2008), o processo de ensino requer uma sequência de tomadas de decisões pelo professor, as quais se diferenciam de acordo com o estilo de ensino. Essas decisões são traduzidas em atitudes que o professor assume no exercício de sua função pedagógica, antes, durante e depois das aulas. Rich (2004) afirmou que o estilo de ensino é uma maneira de apresentar o conteúdo nas aulas de Educação Física.

Mosston e Ashworth (2008) descreveram várias estratégias de ensino e as classificaram de acordo com um *spectrum* que vai desde os estilos diretos – centrados no professor – até os indiretos – centrados no aluno. Para Rich (2004, p.

89), “esse *expectrum* reflete o grau de responsabilidade na tomada de decisões que cabe ao professor e ao aprendiz.”.

Fazendo um paralelo das estratégias de ensino nas aulas de Educação Física, com os estudos feitos por Mosston e Ashworth (2008) sobre os estilos de ensino, pode inferir que os estilos de ensino se apresentam como precursores da discussão de estratégia de ensino nas aulas de Educação Física.

Nessa perspectiva o ensino estratégico foi visto por Lombardi (2010), como saber o que fazer, quando fazer, e com que alunos fazer. Para Reganhan (2006), a escolha das estratégias mais adequadas para um determinado objetivo é um dos segredos do sucesso da aprendizagem.

Neste sentido, ensinar estrategicamente na Educação Física é usar estratégias de aprendizagem que beneficiem a todos os alunos, independente do conteúdo a ser trabalhado nas aulas. Nessa ótica, concorda-se com o que Lombardi (2010) afirmou sobre a necessidade das estratégias guiarem os alunos no “como aprender” e “o que aprender”.

A seleção das estratégias possíveis deverá estar incumbida de atender as reais necessidades de inclusão do aluno com deficiência e os demais alunos que se desviam do padrão na prática do ensino da Educação Física. Isso pode se refletir numa interação íntima do “corpo diferente” com a cultura corporal de movimentos que precisam construir uma nova história de sua motricidade.

No uso das estratégias em direção a uma prática inclusiva da Educação Física na escola, Mauerberg-deCastro (2005) reforça que algumas variáveis devem ser levadas em consideração ao adotar um ou outro procedimento, ou mesmo a sua combinação. Entre os procedimentos destaca: 1) a integração inversa que resulta na vivência de alunos não deficientes nos ambientes segregados; 2) ajudantes tutores com a função de trabalhar com seus pares deficientes por um período determinado; 3) auxiliares de ensino, que seria uma espécie de alunos tutores entre os próprios deficientes na colaboração de outros alunos com deficiência.

Nessa proposta de ensino colaborativo a estratégia de ensino através do colega tutor tem se destacado. Para Nabeiro (2010, p.401), “A tutoria é uma estratégia de ensino que vem sendo utilizada nas aulas de Educação Física inclusiva [...]”. Essa mesma autora reforçou que a tutoria é uma forma de dar suporte ao professor, e destacou entre as estratégias de ensino: as atividades em circuitos,

estilos de ensino, estratégias de instrução, atividades adaptadas, adaptação de equipamentos, modificação de regras, tarefa de casa e a tutoria. Nessa mesma perspectiva do ensino colaborativo nas aulas de Educação Física inclusiva:

“[...] encontramos alunos com deficiências nas turmas regulares de Educação Física, alterando o contexto ambiental desta área. Nesta nova situação, a Educação Física, agora inclusiva, demanda novas estratégias de ensino. Uma destas é o colega tutor (*peer tutor*), que vem sendo utilizada nos Estados Unidos da América, na qual um companheiro de classe sem deficiência, que auxilia o aluno com deficiência”. (COSTA; SOUZA, 2010, p.381).

Com base nesse aporte teórico sobre as estratégias de ensino, pode inferir que o uso das estratégias de ensino nas aulas de Educação Física que possuam alunos com deficiência matriculados, já desponta com algumas experiências e produções de conhecimentos práticos, com o objetivo de contemplar o uso destas na contribuição ao ensino inclusivo. Porém, podem-se avançar na discussão teórica, na tentativa de encontrar mais elementos de natureza prático-teórica que possam vir à tona na discussão do trabalho do professor de Educação Física, numa perspectiva do ensino de qualidade para todos.

3 OBJETIVOS

Objetivo Geral:

Analisar as estratégias utilizadas pelo professor de Educação Física, que possuíam alunos com deficiência matriculados em suas aulas, em escolas do Ensino Fundamental da Rede Municipal da cidade de São Luís - Ma.

Objetivos Específicos:

Caracterizar as estratégias de ensino utilizadas pelos professores de Educação Física em classes que possuam alunos com deficiência incluídos;

Descrever a manifestação dos alunos da sala frente as estratégias utilizadas pelo professor de Educação Física na aplicação das atividades propostas.

4 MÉTODO

Os procedimentos metodológicos apresentados a seguir foram construídos para delinear o encaminhamento das estratégias utilizadas pelo professor no ensino da Educação Física para alunos com deficiência. Inicialmente, faz-se uma caracterização do método, seguindo da contextualização do cenário da pesquisa e dos sujeitos envolvidos na investigação. Por fim, estabelece-se a instrumentalização do estudo, bem como a base de discussão do delineamento proposto.

4.1 Características da pesquisa

Este estudo enquadra-se dentro da abordagem qualitativa de pesquisa, com um enfoque na teoria histórico-cultural de Vygotski. As concepções de Vygotski (1997) acerca da deficiência demonstram sua preocupação em livrar-se do aspecto biologizante sobre a deficiência para dar lugar ao enfoque social.

Com base no enfoque da teoria histórico-cultural, entende-se que a participação do aluno com deficiência nas aulas de Educação Física vai além da reprodução de movimentos e parte para apropriação dos elementos da cultura que influenciam e são influenciados pela cultura corporal de movimentos.

As apropriações feitas pelos professores de Educação Física das metodologias de ensino presentes na aula desembocam em estratégias de ensino que se aproximam ou se distanciam do ensino inclusivo.

4.2 Descrição do cenário da pesquisa

As escolas da Rede Municipal de Educação do município de São Luís estão distribuídas em sete núcleos escolares, sendo seis núcleos na zona urbana e um na zona rural da cidade.

Entre os diversos setores administrativos da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), destaca-se, para esse estudo, a Superintendência de

Educação Especial, que preconiza um suporte pedagógico especializado aos alunos com deficiência matriculados na rede. Além disso, esta superintendência é responsável por divulgar e garantir políticas públicas no setor de educação especial, formação continuada voltada para o ensino inclusivo e suporte pedagógico para gestores e professores que atuam diretamente com alunos com deficiência matriculados.

Em cada um dos sete núcleos escolares, a SEMED elege uma escola modelo do núcleo, priorizando condições físicas, materiais e financeiras para essas escolas, haja vista a demanda de alunos matriculados. Esse diferencial também se aplica à questão da inclusão de alunos com deficiência, onde em tais escolas alocam-se pessoas, materiais e equipamentos para receber os alunos com deficiência. Porém, é válido ressaltar que nada impede que as demais escolas recebam alunos com deficiência, mas esses, geralmente, são encaminhados para as escolas modelo do núcleo, dependendo para isso de fatores específicos às suas limitações.

Em 2003, a SEMED criou o grupo de trabalho em Educação Física, ligado diretamente à Superintendência de Ensino Fundamental. Entre as ações iniciais do grupo de trabalho, podem-se listar: 1) levantamento do número de professores de Educação Física; 2) formação profissional continuada; 3) local e turno de trabalho; e 4) situação legal de trabalho (SÃO LUÍS, 2007). Após o diagnóstico inicial, o grupo de trabalho em Educação Física partiu para a formação continuada dos professores da área, destacando pontos conflitantes como: a formação profissional, a proposta curricular da Educação Física, ensino inclusivo, aspectos físicos e materiais das escolas, e a situação legal dos professores.

Em 2005, o grupo de trabalho em Educação Física promoveu um curso de capacitação em Educação Física Adaptada, com o objetivo de atender várias solicitações de professores de Educação Física, no intuito de atuarem diretamente com alunos com deficiências matriculados nas escolas da rede.

A partir dessas informações, selecionou-se quatro das sete escolas modelo para realizar o presente estudo.

4.3 Participantes do estudo

O número de alunos matriculados em cada núcleo foi critério de seleção utilizado para constituir a amostra da pesquisa. Foram eleitos quatro núcleos, sendo que dois deles possuíam o maior número de alunos com deficiência matriculados nas escolas e dois deles possuíam o menor número de alunos.

A partir desse critério, foram selecionados o núcleo 1, com 275 alunos; núcleo 2, com 332 alunos; núcleo 3, com 152 alunos e o núcleo 4, com 137 alunos com deficiência matriculados (APÊNDICE A).

As escolas participantes e representantes de cada núcleo escolar foram identificadas por letras do alfabeto: Escola A, B, C e D.

A Tabela 1 apresenta as caracterizações das escolas selecionadas referente ao quadro de professores de Educação Física.

Tabela 1 – Professores de Educação Física nas escolas pesquisadas.

ESCOLA	Professores de Ed. Física	Professores de Ed. Física em cada turno	Professores de Ed. Física participantes do estudo
A	4	2	1
B	4	2	1
C	6	2	1
D	4	2	1

De posse dessas informações, estabeleceu-se como o critério de seleção a sala de aula com maior número de alunos com deficiência matriculados, portanto, chegou-se ao total de quatro professores de Educação Física em condições de participar da pesquisa.

Em contato direto com as escolas pesquisadas, encontrou-se o seguinte dado referente aos alunos com deficiência matriculados nas escolas da rede, descritos na Tabela 2.

Tabela 2 - Alunos com deficiência matriculados nas salas pesquisadas.

ESCOLA	Nº de alunos por Sala	D.I	D.F	D.V	D.A	TOTAL
A	38	4	1			5
B	32	2		1	1	4
C	38	2	2			4
D	37		1	1	2	4

Com o levantamento anterior, a amostra de alunos participantes da pesquisa foi composta por 14 alunos com deficiência e 128 alunos pertencentes às respectivas salas de aula (APÊNDICE B).

Após a exposição do quadro referente às salas pesquisadas, definiu-se os sujeitos participantes do estudo em quatro professores de Educação Física, 14 alunos com deficiência e 128 alunos das respectivas salas.

4.4 Registro e coleta dos dados

Para registro de observação e coleta de dados da pesquisa, utilizou-se o registro em vídeo realizado no segundo semestre de 2009 em virtude de se encontrar uma rotina pedagógica já estabelecida no decorrer do ano nas escolas.

Recorreu-se aos pressupostos da análise microgenética (GÓES, 2000) devido às demandas de registro implicadas em que essa análise é associada ao uso de videogravação, envolvendo o domínio de estratégias para a filmagem e a trabalhosa atividade de transcrição.

O registro em vídeo foi previamente planejado com a coordenação pedagógica da escola, com o professor de Educação Física e com os alunos. Nessa oportunidade, foram entregues as devidas autorizações para realização do estudo, emitido pela Secretaria de Educação do Município, bem como encaminhamento dos termos de consentimento livre e esclarecido aos professores e aos alunos.

Antes de iniciar a coleta, fez-se uma visita às salas pesquisadas para as devidas apresentações do pesquisador e instruções para coleta do vídeo. Na oportunidade foi realizado um registro digital de cinco minutos, para que os alunos se vissem na tela exibida na câmera, com intuito de familiarizar os participantes com o equipamento e com o pesquisador. É importante salientar que este instante foi suficiente para dirimir a euforia da filmagem, haja vista as tecnologias de componentes digitais fazerem parte do cotidiano dos alunos.

Optou-se pelo número de três registros em cada ambiente escolar estudado, totalizando três semanas seguidas de acompanhamento. Em estudos com observação de registro em vídeo, em ambientes de sala de aula de Educação Física, verificou-se em estudos anteriores que três coletas são suficientes, pois a

partir da segunda coleta há uma tendência a repetição na ocorrência dos fatos (TREVISAN, 1996; CRUZ, 1997; BEZERRA, 1998).

No processo de captação das imagens, estabeleceu-se um tempo mínimo de 15 minutos para cada registro de aula, sendo divididos em três tempos médios de cinco minutos, correspondendo ao início, desenvolvimento e final de uma aula. No entanto, ressalta-se que esta medida serviu apenas como referência para iniciar a coleta, sendo que, em todas as ocasiões, este limite de tempo mínimo foi ultrapassado tanto nos intervalos médios, como no tempo total de vídeo, em decorrência de fatos oportunos de registro.

Os critérios para que os registros fossem válidos seriam a presença do professor de Educação Física e o número mínimo de dois alunos com deficiência matriculados, presentes no dia da aula, previamente programada para a realização da coleta. Diante disso, chegou-se ao total de 221 minutos e 21 segundos de registro em vídeo válidos para a pesquisa, podendo ser acompanhado seu detalhamento na Tabela 3:

Tabela 3 - Descrição detalhada do tempo de registro de filmagens.

Registro	Escola A	Escola B	Escola C	Escola D
1ª coleta	21 min. 30 seg.	20 min. 08 seg.	21 min.06 seg.	20 min.17 seg.
2ª coleta	19 min. 07 seg.	15 min. 02 seg.	16 min. 58 seg.	16 min.26 seg.
3ª coleta	16 min.36 seg.	17 min. 15 seg.	16 min. 33 seg.	21 min.13 seg.
TOTAL	57 min. e 03 seg.	52 min. e 25 seg.	54 min. e 37 seg.	57 min. e 56 seg.

Além do vídeo digital, fez-se um diário de anotações após as aulas, com o intuito de registrar percepções imediatas do pesquisador quanto às estratégias do professor, ao ambiente da aula sobre as questões de acessibilidade e aspectos da motricidade que envolvia a organização dos alunos no deslocamento para a quadra e distribuição desses nas atividades propostas.

A idéia inicial foi posicionar a câmera na parte mediana da quadra, a fim de obter uma imagem aberta do ambiente e realizar *zooms* fechados de imagens que merecessem destaque.

Fora esse padrão de posicionamento do equipamento, estabeleceu-se como regra de filmagem o deslocamento do equipamento em direção ao aluno com

deficiência matriculado na sala em virtude de possíveis estratégias do professor, em limitação ou ampliação dos espaços da quadra como estratégia.

O equipamento utilizado foi uma filmadora portátil digital modelo DCR-SR55E Sony, HDD de 40GB com dispositivo de imagem em 3.0 *megapixels*, zoom digital em lente *Carls Zeiss* de 50x, e LCD 2.7 *widescreen*, pesando 410 kg com a bateria. O registro de imagem foi feito em sistema LP, a fim de obter qualidade na imagem.

O levantamento dos dados das filmagens seguiu uma sequência que envolvia: 1º ver o filme na íntegra sem pausas; 2ª transcrever em folha de papel os microeventos ocorridos de acordo com os objetivos da pesquisa; 3º transcrever para o computador os microeventos ocorridos; 4º rever o filme para confirmação dos dados e eliminar possíveis dúvidas de ocorrência. Essa sequência de levantamento tornou-se laboriosa, mas mostrou-se muito válida para melhorar a fidedignidade da transcrição do microevento.

4.5 Análise de dados

Os eventos foram analisados seguindo os pressupostos da análise microgenética. Góes (2000, p. 9) definiu análise microgenética como “uma forma de construção de dados que requer a atenção detalhada de um recorte de episódios interativos, sendo feito um relato minucioso de acontecimentos.” Wertsch (1985) afirmou que a análise microgenética vem das proposições e pesquisas de Vygotski, definindo-a com um estudo que envolve o acompanhamento minucioso da formação de um processo, detalhando as ações dos sujeitos e as relações interpessoais, dentro de um curto espaço de tempo.

Segundo Góes (2000), a análise microgenética é uma visão abrangente que Vygotski vinculou a vários tipos de diretrizes metodológicas amplas que devem atender às duas teses fundamentais: “de que a gênese das funções psicológicas está nas relações sociais e de que a constituição do funcionamento humano é socialmente mediada, num curso de desenvolvimento que abrange evoluções e, sobretudo, revoluções.” (GÓES, 2000, p. 12).

A análise microgenética permitiu detalhar as estratégias utilizadas pelos professores de Educação Física, na sala de aula e nos alunos com deficiência matriculados.

Neste sentido, cabe perguntar: por que utilizar a análise microgenética para estudar uma estratégia de ensino? A resposta lógica refere-se a qual concepção se atribui a definição de estratégia. Assim, uma estratégia é uma ação dinâmica do professor que irá modificar-se na inter-relação de ensino-aprendizagem com seu aluno. Caso o aluno não consiga, por exemplo, entender o que é proposto pelo professor no momento do ensino, ele deverá modificar a sua estratégia para alcançar o seu objetivo (MANZINI, 2010). Dessa forma, o aporte da literatura que define a análise microgenética indica que ela se refere a um microevento que ocorre em episódios interativos (GÓES, 2000; WERTSCH, 1985) e que também indica algum tipo de mudança (SIEGLER; CROWLEY, 1991). Tendo como aporte teórico essa concepção de estratégia, passou-se a analisá-la nos diferentes momentos da aula de Educação Física.

Como discutido anteriormente, a coleta de dados durante a aula do professor de Educação Física ocorreu em três momentos distintos: 1) início; 2) desenvolvimento; e 3) parte final. Obtendo-se microeventos de cada uma das partes da aula, poder-se-ia chegar a resultados que permitiria uma análise de todo o processo, pois as ações dos professores poderiam ser diferentes dependendo do momento da aula.

A título de esclarecimento, demonstra-se, a seguir, um modelo detalhado da análise microgenética realizada a partir dos microeventos ocorridos em um dos ambientes pesquisados, tendo como referência a leitura das filmagens analisadas a partir das estratégias do professor em direção à manifestação da sala e aos alunos com deficiência matriculados.

Estratégias do Professor	Manifestação da Sala	Alunos com Deficiência
2. Com os alunos separados em espaços distintos da quadra o professor divide os grupos em dois subgrupos totalizando quatro círculos de alunos no espaço e inicia a instrução das regras do jogo.	2. No grupo dos meninos alguns alunos demonstram resistência em fazer o círculo segurando pelas mãos, e outros ridicularizam um colega com aparência comportamental feminina.	2. Os dois alunos com deficiência: um com paralisia cerebral (PC/andante) e um com deficiência intelectual (DI) ficam atentos a instrução iniciada pelo professor.

Quadro 1 - Modelo de apresentação da análise microgenética.

Nesse modelo, pôde-se perceber que a estratégia inicial do professor de Educação Física desencadeou uma série de comportamentos socialmente estabelecidos nos alunos da sala e especificamente nos alunos com deficiência.

Outro procedimento adotado na análise foi a categorização de eventos que se repetiram nas aulas. Algumas dessas categorias levantadas são específicas a um dos três momentos da aula e outras são comuns a todos esses momentos, propiciando assim encaminhamentos para compreensão da realidade do ensino inclusivo da Educação Física para alunos com deficiência matriculados.

Para análise dessas categorias, extraíram-se alguns microeventos das aulas de forma a facilitar o entendimento das discussões referentes às categorias de análise. Vale ressaltar que, por várias vezes, um mesmo microevento aparecia em categorias diferentes, sendo que este era discutido de acordo com a categoria identificada.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados são relativos às quatro escolas pesquisadas, a partir dos microeventos ocorridos nas aulas de Educação Física no momento inicial, no desenvolvimento e na conclusão das aulas. Nos quadros seguintes visualizar-se-á os resultados expressando: a) as estratégias do professor; b) as manifestações dos alunos da sala; e c) as ações dos alunos com deficiência.

A visualização dos dados no texto, das aulas mais e menos inclusivas, foram levantados a partir da visão do todo construído com base na análise microgenética realizada nas quatro escolas. Isso permitiu a comparação entre as escolas e as aulas que se apresentaram num direcionamento mais longe ou mais próximo do ensino inclusivo. No quadro a seguir, pode-se visualizar o resultado referente a esse critério de seleção.

Quadro 2 - Resultado das aulas de Educação Física, menos inclusivas e mais inclusivas.

Escola	Aula mais Inclusiva	Aula menos Inclusiva
A	1ª aula	3ª aula
B	2ª aula	1ª aula
C	1ª aula	3ª aula
D	1ª aula	2ª aula

As categorias surgiram com base na análise microgenética dos momentos iniciais, da etapa do desenvolvimento, e do momento final das aulas. Vale lembrar que, em várias ocasiões, um mesmo microevento serviu de parâmetro de análise para várias categorias de análise.

5.1 Resultados e discussão da etapa inicial das aulas

As categorias de discussão surgidas nos momentos iniciais das aulas de Educação Física das quatro escolas pesquisadas foram: estratégias de organização e distribuição dos alunos, estratégias de instrução, primeira estratégia, estratégia de exclusão e inclusão, e estratégias de convivência.

1. Estratégias de organização e distribuição dos alunos

A organização refere-se à preparação do ambiente da sala de aula para receber os alunos para a prática. A distribuição dos alunos refere-se ao espaço físico ocupado individualmente pelo aluno e, conseqüentemente, por toda a sala para o início das atividades propostas. A preparação não só do ambiente de prática, mas do material para o uso dos alunos apresentaram estratégias distintas que propiciaram uma aula menos ou mais inclusiva.

Na primeira aula da *Escola A*, o instante inicial da aula teve o microevento assim descrito:

Estratégia do professor	Manifestação da Sala	Alunos com Deficiência
O professor desloca-se ao grupo das meninas para preparar o material da aula (encher a bola).	Os meninos param sua divisão ao verem a aglomeração e alunas em cima do professor enchendo a bola.	Todos os quatro alunos com deficiência apenas observam.

Quadro 3 – Segundo microevento da primeira aula da Escola A

O material didático utilizado para a prática da Educação Física Escolar, como bola, cones, arcos, cordas, e tantos outros, são materiais muito atrativos por estarem em constante uso e possuem pouca durabilidade. Em escolas públicas, o material didático de Educação Física é um problema constante que afeta o processo de ensino e aprendizagem, pois além da falta e escassez do material, as péssimas condições desses impedem a potencialidade de atividades mais atrativas.

Pode-se inferir que a predisposição do professor para a preparação antecipada do material e do ambiente da aula reside no fato de muitos professores terem uma jornada excessiva de trabalho, fazendo com que estes atuem em várias escolas. Nesses casos, os professores permanecem somente o tempo previsto para ministrar suas aulas, e assim, acabam improvisando alguns procedimentos preliminares, como organização e preparação do ambiente da aula.

Certamente, essa dinâmica prejudica alguns cuidados básicos que o professor de Educação Física precisaria tomar como preparação do espaço de aula e do material. Em se tratando de escolas com alunos com deficiência matriculados, a necessidade de adaptação do material para atender determinada limitação

compromete a possibilidade de a aula potencializar encaminhamentos mais inclusivos para o aluno com deficiência.

Preparar o material no momento da aula, além de prejudicar a otimização do tempo destinado às atividades principais da aula, demonstra que o professor não teve os cuidados iniciais propícios a uma ação pedagógica planejada. Tais situações reforçam o estereótipo de que, para ministrar aulas de Educação Física, não é preciso formação pedagógica, apenas prática em algum esporte.

A distribuição dos alunos no ambiente da aula de Educação Física depende dos espaços disponíveis e das possibilidades de uso desses espaços para a prática. Assim, em uma aula de Educação Física, é importante que o professor reflita com antecedência a adequação do espaço físico para facilitar a disposição dos alunos na exploração consciente e objetiva, evitando a dispersão dos alunos. Esse elemento apareceu no primeiro microevento da segunda aula da *Escola B*:

Estratégia do professor	Manifestação da Sala	Alunos com Deficiência
No deslocamento para a quadra, há uma dispersão dos alunos que, ao chegarem ao espaço da quadra, iniciam suas próprias movimentações com corrida de pega-pega.	A sala se dispersa e, entre escolhas recíprocas, os alunos fazem sua própria atividade. Outros preferem manter-se encostados nas laterais da quadra.	O aluno (DI) e a aluna (DV) se posicionam na lateral da quadra esperando a professora. A aluna (DA) participou da atividade de correr, pois foi escolhida por um de seus pares. A aluna (SD) chega atrasada, sendo recebida com aplausos.

Quadro 4 – Primeiro microevento da segunda aula da Escola B.

No cotidiano das práticas, o deslocamento dos alunos da sala de aula para o espaço de prática das aulas de Educação Física quase sempre é envolvido por risadas, conversas e corridas em direção ao espaço de prática. Nesse deslocamento, a dispersão dos alunos caracteriza-se por uma exploração rápida dos ambientes da escola que quase sempre são dirigidos, ou pouco oportunizada, aos alunos durante sua permanência na escola.

O conhecimento prévio dos espaços para a prática na escola e de todo seu entorno permite ao professor propor estratégias de ensino de exploração motora a partir dos objetivos estipulados para aquela aula. Assim, no ato do deslocamento dos alunos da sala de aula para a quadra, o professor pode propor a estratégia de deslocamento diversificado, explorando os mais variados tipos de movimentações.

Como exemplo, o professor pode propor: deslocamento para a quadra com movimentação diversificada; imitação de movimentos de animais; limitação movimentos de algumas partes do corpo; deslocamento para a quadra com uso de comunicação alternativa, entre outros.

Outro ponto que merece destaque na distribuição dos alunos no ambiente da prática refere-se às questões de gênero. Separar alunos por sexo e determinar futebol e jogo de queimado é uma prática corriqueira nas aulas de Educação Física. No Quadro 5, pode-se acompanhar no primeiro microevento da *Escola A*.

Estratégia do professor	Manifestação da Sala	Alunos com Deficiência
O professor inicia a aula dividindo os alunos por gênero, em seguida determina o futebol para os meninos e o jogo de queimado para as meninas	Os alunos se separam para organização em grupo.	As alunas (DI-1 e DI-2), o aluno (DI-3), e a aluna (DF) no instante da divisão dos alunos para o jogo observam os líderes da sala que nesse instante se revelam.

Quadro 5 – Primeiro microevento da primeira aula da Escola A.

Essa ação pode demonstrar a falta de planejamento para a aula. Notadamente, essa estratégia reforça a exclusão tanto para alunos com deficiência, quanto daqueles com menos habilidade. Darido et al. (2001) afirma que o jogo da queimada (ou queimado) obedece princípios da exclusão total ou temporária, onde quem é queimado vai para o “cemitério” e, no caso de ser um aluno que não consegue pegar muito na bola, acaba ficando de fora antes do final do jogo.

As atividades de estrutura competitiva e de exclusão podem revelar a tendência histórica de determinar atividades exclusivas para meninas e meninos nas aulas de Educação Física. Essas questões de gênero, e gênero é aqui entendido “[...] como a construção social que uma dada cultura estabelece em relação a homens e mulheres” (SOUSA; ALTMANN, 1999, p. 53).

No pensar desses autores, a articulação da categoria de gênero deve estar atrelada a outras categorias como idade, força e habilidade, que durante as aulas de Educação Física formam um emaranhado de exclusões vivido por alunos e alunas em fases distintas do desenvolvimento de suas características sexuais. Neste sentido, Unbehaum (2010, p. 35) afirmou que “[...] a competitividade e a força física quando valorizadas como características intrínsecas ao homem podem ser geradoras de discriminação daquele que não corresponder a este modelo.”

Na organização dos alunos por sexo, tende a agradar tanto meninas como meninos, pois estes tendem a se identificarem com seus pares. No entanto, reforça as diferenças, principalmente se no grupo de alunos tiver alunos com características homossexuais e/ou qualquer outra forma de diferença. Esse fato foi identificado no segundo microevento da primeira aula da *Escola C*:

Estratégia do professor	Manifestação da Sala	Alunos com Deficiência
Com os alunos separados em espaços distintos da quadra o professor divide os grupos em dois subgrupos totalizando quatro círculos de alunos no espaço e inicia a instrução das regras do jogo.	No grupo dos meninos alguns alunos demonstram resistência em fazer o círculo segurando pelas mãos, e outros ridicularizam um colega com aparência comportamental feminina.	Os dois alunos com deficiência: um com paralisia cerebral (PC/andante) e o outro com deficiência intelectual (DI) ficam atentos a instrução iniciada pelo professor.

Quadro 6 – Segundo microevento da primeira aula da *Escola C*.

Nas últimas décadas atrás era raro se encontrar nas escolas alunos com padrões de comportamentos sexuais característicos como sendo do sexo oposto ao seu. Nas aulas de Educação Física, as questões que envolvem o corpo podem perfeitamente trazer à tona tais discussões, haja vista esse padrão de comportamento em relação às questões de gênero ter tido mudanças significativas nas relações sociais vividas pelos alunos na escola.

A prática desenvolvida nas aulas, tais como os jogos, brincadeiras e danças, sempre apontam conflitos, acordos, pausas para reflexão e conclusões com as quais construímos a convivência diária. Cada criança é a ponta de uma linha que se origina e retorna para a rede familiar. Jogamos e dançamos com as crianças, com suas famílias e seus valores. (CASCO, 2010, p. 78).

Os papéis sociais vividos pelas pessoas que envolvem a relação de gênero estão carregados de estereótipos construídos historicamente nas relações sociais pertinentes a cada um no decorrer de sua própria história. Portanto, essas mudanças que ocorrem nos vários aspectos da diversidade, se constituem terreno fértil de discussão para as aulas de Educação Física.

Por fim, essas questões do momento inicial da aula que refletem a distribuição dos alunos no espaço da quadra como ponto de partida para um

universo de possibilidades, na aula a seguir, precisam estar relacionadas com estratégias que criem expectativas positivas para todos os alunos, a fim de que estes acreditem que as atividades serão satisfatórias aos seus interesses individuais e em grupo. Para tanto, é necessário que o professor propicie estratégias para atender a todos.

2. Estratégias de Instrução

No momento inicial de uma aula, o encaminhamento que o professor atribui à instrução determina as possibilidades de sucesso da aula. O uso de linguagem acessível, compreensível e objetiva constitui-se regras básicas para instrução. A instrução deve ser dada a todos os alunos ao mesmo tempo, de preferência num plano físico que permita ao professor visualizar todos os alunos, de forma que estes iniciem as tarefas ao mesmo tempo.

Na análise realizada nas quatro escolas pesquisadas, pode-se caracterizar duas estratégias distintas para instruir os alunos na etapa inicial da aula. Uma com características menos inclusivas, baseada numa instrução aleatória, em subgrupos formados logo no início da aula, sem instrução prévia dos objetivos da aula aos alunos. Outra, com características mais inclusivas, identificada pela reunião de todos os alunos e exposição dos objetivos e estratégias para o início da aula.

Os microeventos ocorridos no início da segunda aula da *Escola A* e da primeira aula da *Escola C* constituem exemplos dos modelos de estratégia de instrução, que caminham numa direção oposta ao ensino inclusivo:

Estratégia do professor	Manifestação da Sala	Alunos com Deficiência
O professor dirige-se para o grupo das meninas, para instrução sobre a atividade de basquetebol adaptado em espaço físico, altura e tamanho das cestas.	As meninas iniciam o jogo com a instrução dada.	Com o jogo concentrado nas líderes e nas alunas mais habilidosas, a aluna (DF) logo se dirige para sentar na lateral da quadra. A aluna (DI-2) inicia jogando, mas não recebe a bola.

Quadro 7 – Terceiro microevento da segunda aula da Escola A.

Estratégia do professor	Manifestação da Sala	Alunos com Deficiência
Com os alunos separados em espaços distintos da quadra o professor de Educação Física divide os grupos em dois subgrupos, totalizando 4 círculos de alunos no espaço e inicia a instrução das regras do jogo.	No grupo dos meninos, alguns alunos demonstram resistência em fazer o círculo segurando pelas mãos e outros ridicularizam um colega com características homossexuais.	O aluno com (DI) e o aluno PC ficam atentos a instrução iniciada pelo professor.

Quadro 8 – Segundo microevento da primeira aula da Escola C.

Estrategicamente, a instrução deveria ser dada a ambos os grupos para que estes iniciassem a tarefa simultaneamente, a fim de que o tempo fosse aproveitado ao máximo na realização das atividades práticas. Assim, diante da dificuldade de alguns alunos no entendimento da instrução por conta de limitação intelectual ou qualquer outra limitação, o modelo de instruir os alunos de forma separada pode comprometer a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual matriculado.

O professor de Educação Física ao trabalhar com alunos com deficiência intelectual incluídos na escola deve ter alguns cuidados no ato da instrução do aluno na sala de inclusão.

Ao aplicarmos uma atividade devemos utilizar exemplos de forma concreta, explicando-a de forma lenta, facilitando a compreensão dos alunos, repetindo a explicação se necessário, não esquecendo de estar constantemente incentivando-os a tomar iniciativa, elogiando as tentativas, reforçando o bom desempenho e evitando a super proteção (AMARAL, 2009, p. 52).

A estratégia do professor em instruir grupos de forma separada, e em momentos distintos, causou problemas no controle da aula, na organização dos alunos, na execução da tarefa e na aprendizagem do conteúdo. Como consequência, ocorreu o aumento real nas possibilidades de exclusão dos alunos nas atividades.

Em grupo de alunos muito numerosos, como no caso das *Escolas A, C e D*, com salas compostas por 38 alunos e dependendo do conteúdo proposto, pode-se aceitar a instrução dada em dois momentos distintos, a fim de favorecer o entendimento. O que deve ser evitado, é o professor ficar de longe a gritar e, assim, pensar que a instrução está sendo clara a todos os alunos.

Uma sequência de microeventos, nesse sentido, pode ser vislumbrada nas estratégias do professor no decorrer da primeira aula da *Escola D*:

Estratégia do professor	Manifestação da Sala	Alunos com Deficiência
O professor divide a turma em dois grandes grupos por gênero, e estes subdivididos em quatro, organizados nos quatro cantos da quadra.	Prontamente os alunos se dirigem ao local determinado pelo professor.	Os três alunos com deficiência presentes na aula mostram-se satisfeito com a subdivisão. O aluno com deficiência auditiva (DA-1) é escolhido pra função de goleiro.
O professor instrui rápidos os grupos informando como ocorreria a atividade, seguido de uma exemplificação prática de movimentos. Na instrução, os alunos fariam um rodízio na disputa de uma bola de futsal com intuito de fazer o gol.	Os alunos distribuídos nos subgrupos de meninos e meninas acompanham as duplas de jogadores na disputa e finalização de uma jogada de futsal.	A aluna com deficiência múltipla (DM) coloca-se numa posição tímida dentro de seu grupo, demonstrando receio em participar. O outro aluno com deficiência auditiva (DA-2) insere-se em um dos grupos e participa ativamente.

Quadro 9 – Segundo e terceiro microevento da primeira aula da Escola D.

Em um ambiente aberto como de uma quadra ou ginásio esportivo, a instrução dada aos alunos com os grupos já dispostos em locais diferentes da quadra dificulta o entendimento da tarefa. Se a sala não possuísse intérprete, essa ação do professor dificultaria a compreensão dos dois alunos com surdez e também da aluna com deficiência múltipla.

A estratégia de instruir o grupo de forma separada foi “recuperada” durante a exemplificação prática e com o uso de regras simplificadas para instrução. A opção do uso da instrução verbal, concomitante a exemplos práticos, caracterizou a estratégia do professor em direção ao entendimento e aprendizagem de atividades de natureza mais complexas.

O uso da verbalização única e excessiva dificulta a compreensão não só dos alunos com deficiência, mas de todos os alunos da sala. Um exemplo dessa natureza ocorreu na terceira aula da *Escola C*, em que a instrução que seria dada no início da aula se estendeu no tempo e passou a contemplar a parte do desenvolvimento da aula.

Diante disso, para que a instrução dos alunos no espaço de jogo aconteça a contento, é necessário que as instruções sejam simples e objetivas e, se possível, de forma mais concreta.

Numa direção de ensino inclusivo das aulas de Educação Física, os microeventos ocorridos partindo das estratégias de instrução do professor nos momentos da terceira aula da *Escola A*, primeira aula da *Escola B*, terceira aula da *Escola C* e segunda aula da *Escola D* se constituem exemplos de como a instrução inicial direcionou a aula para situações de ensino inclusivo:

Estratégia do professor	Manifestação da Sala	Alunos com Deficiência
O professor reúne todos os alunos antes de entrar ao espaço da quadra para dar instruções sobre a aula, seus objetivos e regras de convivência.	Os alunos na expectativa de uma aula diferente ficam atentos às instruções do professor.	Três alunos presentes: a aluna com uma deficiência física, a aluna com deficiência intelectual (DI-2), e o aluno com deficiência intelectual (DI-3) que ficam atentos às instruções.

Quadro 10 – Primeiro microevento da terceira aula da Escola A.

Estratégia do professor	Manifestação da Sala	Alunos com Deficiência
A professora instrui sobre lateralidade e logo usa as partes do corpo e o espaço da sala como referência do esquema corporal.	Os alunos da sala criam uma expectativa positiva durante a instrução, pois percebem seu corpo como referência da instrução na sala.	Três alunos presentes: um aluno com (DI), uma aluna com (SD), e outra com (DV). A aluna com (SD) chega atrasada à aula, e é bem recebida pela professora e colegas, mostrando-se satisfeita com a recepção.

Quadro 11 – Primeiro microevento da primeira aula da Escola B.

Estratégia do professor	Manifestação da Sala	Alunos com Deficiência
O professor de Educação Física inicia a aula na sala, instruindo o grupo sobre as regras de convivência no intuito de proporcionar uma aula mais livre.	Os alunos da sala ficam atentos à instrução do professor e apresenta ímpetos de ansiedade diante de uma aula menos diretiva.	Dois alunos presentes: dois alunos com Paralisia Cerebral, sendo uma menina que se desloca em cadeira de rodas (participa da aula após meses sem participação) e um menino com hemiplegia e distúrbios da fala.

Quadro 12 – Primeiro microevento da terceira aula da Escola C.

Estratégia do professor	Manifestação da Sala	Alunos com Deficiência
O professor reúne os alunos no centro da quadra e instrui os alunos sobre os objetivos da aula.	Todos os alunos ficam atentos à instrução dada pelo professor.	Três alunos presentes: (DA-1) e (DA-2), e uma aluna com deficiência múltipla (DM) com limitações motoras, da fala e da audição. Nesse contexto, um intérprete em Libras faz a intermediação entre o professor e os alunos.

Quadro 13 – Primeiro microevento da segunda aula da Escola D.

Com base nos resultados que aponta as estratégias de instrução para um ensino mais inclusivo da Educação Física, afirma-se que reunir o grupo para dar instrução inicial é uma estratégia acertada, a fim de evitar dispersões e motivar os alunos para execução das atividades, pois estes criam expectativas positivas sobre a aula. Lombardi (2010) nomeia essa estratégia relatada aqui de estratégia de instrução, de atividades de antecipação. Para ele, as atividades de antecipação têm como objetivo ajudar os alunos a antecipar o que deverá ocorrer durante um período instrucional particular.

Segundo este mesmo autor, os procedimentos mais indicados para que os professores de classe regular possam atuar em classes com alunos com deficiência envolvem: informar os alunos do objetivo das atividades; fornecer a informação de suporte; clarificar os parâmetros da tarefa em termos da ação que os alunos vão desenvolver; nomear e clarificar os conceitos a serem aprendidos; motivar os alunos, usando razões relevantes; introduzir e/ou repetir novos termos ou palavras; nomear os resultados desejados (LOMBARDI, 2010).

Assim, segundo o aporte teórico, reafirma-se que iniciar a aula com instrução sobre os objetivos da aula é sempre uma estratégia acertada, que tem o intuito de criar expectativas positivas nos alunos.

3. Primeira Estratégia da Aula

A estratégia de reunir os alunos para iniciar a instrução das atividades cria um ambiente de motivação na prática das tarefas a serem realizadas, além disso favorece a organização e a atenção de todos os alunos nas atividades.

Pode-se inferir que muitos professores de Educação Física acostumados com a rotina do cotidiano das escolas não criam expectativas em seus alunos. Para Bezerra (1998), as expectativas que os alunos com deficiência física criam sobre as atividades que podem realizar nas aulas de educação física determinam seu papel ativo ou de exclusão no grupo.

Na terceira aula da *Escola A*, a primeira estratégia do professor apontou a aula para expectativas positivas geradas por uma aula interessante com materiais diversificados e atraentes.

Estratégia do professor	Manifestação da Sala	Alunos com Deficiência
O professor reúne todos os alunos antes de entrar ao espaço da quadra, para dar instruções sobre a aula, seus objetivos e regras de convivência.	Os alunos na expectativa de uma aula diferente ficam atentos às instruções do professor.	Três alunos presentes: a aluna com a deficiência física, a aluna com deficiência intelectual (DI-2), e o aluno com deficiência intelectual (DI-3) ficam atentos às instruções.

Quadro 14 – Primeiro microevento da terceira aula da Escola A.

Para que essa estratégia seja positiva, é necessário que o professor, com vistas ao ensino inclusivo, estabeleça pactos ou regras de convivência que permitam a todos os alunos conviverem com as diferenças de pessoas, de ambientes, de espaços, de materiais e tantas outras que podem ser encontradas nas aulas de Educação Física.

Na etapa inicial de uma aula de Educação Física, as primeiras atividades propostas pelo professor tendem a dar pistas sobre o ensino que vai transcorrer, se este se direcionará para princípios de exclusão ou de inclusão. Para Masseto (1995) a escolha das estratégias mais adequadas para um determinado objetivo é um dos segredos do sucesso da aprendizagem.

Entre as aulas de Educação Física, pesquisadas durante o período de coleta de dados, a primeira aula da *Escola B* foi a única que ofereceu a oportunidade de registro de uma aula prática de Educação Física dentro do ambiente interno da sala de aula. Com base na análise microgenética, destacam-se dois microeventos relatados a seguir:

Estratégia do professor	Manifestação da Sala	Alunos com Deficiência
A professora determina um espaço específico da sala para distribuir as carteiras que serão utilizadas como referência na atividade de deslocamento para os lados.	Somente dez alunos participam da atividade. Os demais aguardam o rodízio para participar, mas interagem exigindo o cumprimento das regras.	O aluno com (DI) participa da atividade, mas acompanhado da professora. A aluna (DV) tem participação plena na tarefa, movimentando-se tateando as carteiras enfileiradas.
A professora escolhe novos alunos para participar de forma aleatória, esclarecendo que todos terão a sua vez.	Muitos alunos se oferecem para comandar a atividade, levantando as mãos na tentativa de serem escolhidos pela professora.	4. A aluna (DV) continua no jogo, apesar da entrada de novos alunos.

Quadro 15 – Segundo e quarto microeventos da primeira aula da Escola B.

O comando verbal da professora determinou a movimentação dos alunos na tarefa, como também o rodízio entre os participantes. A dificuldade em oportunizar a participação de todos os alunos em uma única atividade é uma limitação das aulas em ambiente interno da sala de aula. Assim, a estratégia da professora em alternar a participação dos alunos mostra-se positiva quando oportuniza a todos alunos uma pequena participação no jogo. Além disso, o conteúdo jogo é sempre bem vindo quando a objetivação da aula são as habilidades motoras.

A estratégia de situar as partes do corpo humano em sintonia com o ambiente imediato que o aluno se encontrava proporcionou uma situação concreta de aprendizagem, aproximando teoria da prática. De fato, a primeira estratégia proporcionou, no decorrer da aula, possibilidades reais de aprendizagem do esquema corporal.

Em uma aula de Educação Física que pretende trabalhar o esquema corporal do aluno e especificamente a lateralidade, mesmo no espaço reduzido da sala, a estratégia proporciona a todos os alunos uma situação concreta de aprendizagem. Além disso, para alunos com limitações de ordem intelectual, sensoriais e motoras, o uso do imaginário social permitiu que estes pudessem agregar informações do seu meio social ao seu plano de informação cognitiva individual, tendo na expressão da motricidade a ferramenta concreta dessa ação.

Outro ponto crucial na opção que o professor de Educação Física faz na primeira estratégia de aula corresponde ao processo divisão dos alunos em grupos de trabalho. “Grupos genéricos formam-se em torno de gostos e estilos semelhantes, com caráter muitas vezes exclusivo, o que muitas vezes torna difícil a ação educativa.” (CASCO, 2010, p. 80). Esse instante é caracterizado por escolhas que acabam por revelar o posicionamento dos alunos sobre as diferenças, como também a do professor enquanto mediador em sua concepção de ensino inclusivo.

Nas aulas de Educação Física, o ato de escolher ocorre por diversas vezes durante uma aula. Isso é tão presente nas aulas que, muitas vezes, nem o professor se dá conta disso e, por muitas vezes, reproduz o modelo de escolha, qual seja: “o mais forte”, ‘o mais rápido’, ‘o mais habilidoso’, ‘o melhor’! (PEDRINELLI; VERENGUER, 2008, p. 1).

Quando a atribuição de formação de subgrupos de trabalho na execução de tarefas motoras fica ao cargo dos alunos, aumenta a possibilidade de exclusão.

Quando o professor transfere para os alunos a oportunidade de escolha de seus pares numa determinada tarefa motora, certamente eles reproduziram o modelo historicamente construído na Educação Física de exclusão na tentativa de “ganhar o jogo”. Assim, os laços afetivos construídos durante as vivências na escola, bem como possíveis rejeições, certamente aparecerão durante esse ato, independente da potencialidade de movimento que cada aluno apresente.

Em se tratando de alunos com deficiência matriculados na escola, assim como aqueles alunos com menos habilidade, esse modelo de escolha é historicamente reconhecido como momento de exclusão; quando assim não são, certamente serão as últimas opções de escolha. Os alunos com deficiência já estão acostumados com esse modelo de valorização na escolha inicial dos mais habilidosos. Isso reforça a convicção de que serão os últimos a serem eleitos e, assim, se distanciam deste momento inicial das aulas de Educação Física.

Nos jogos e brincadeiras da Educação Física, desde a escolha das equipes, já se pode lidar com a diversidade genérica de maneira crítica. Na minha prática já vivenciei com os alunos muitas formas de escolhas de equipe, cada qual com sua lógica e critério. O valor da vitória ou derrota, e o tipo de escolha de equipes adotado neste tipo de jogo são mediados pelo educador, e acabam direcionando os critérios de escolhas dos alunos. Assim, são possíveis escolhas por puro acaso, por meio de sorteio, escolhas mistas (menino escolhe menina e vice-versa), com gêneros separados, escolha livre, por ordem alfabética, estatura, data de nascimento, cor e tipo de roupa ou quaisquer outros critérios nos quais prevalece o sentido lúdico. (CASCO, 2010, p.81).

Nesse aporte da literatura, percebe-se a riqueza que a flexibilidade e a variedade dos tipos de escolhas oferecem no intuito de favorecer um ambiente mais inclusivo da Educação Física. Quando o professor estrategicamente faz a opção de ele próprio escolher com objetivo de “nivelar” os alunos por habilidade, duas questões podem ser reveladas: uma de reforço aos aspectos técnico-desportivo do movimento e outra com o aspecto didático metodológico de amenizar as diferenças.

A esse respeito, Betti (1999) afirmou que os procedimentos dos professores estão ancorados, frequentemente, na valorização da perfeição do gesto técnico e pelo fato destes, em sua maioria, optarem exclusivamente pela prática esportiva nas aulas de Educação Física escolar. Neste sentido, o processo de escolha de subdivisão dos alunos em pequenos grupos deve atender aos objetivos da aula, a

estrutura de ensino que o professor pretende usar, como também da visão didático-pedagógica que ele atribui ao ensino dos conteúdos.

Para proporcionar uma maior dinâmica em suas aulas, muitos professores de Educação Física tentam equilibrar o jogo com escolhas que não premiam os alunos mais habilidosos em um mesmo grupo. Assim, o equilíbrio de fatores variados no processo de escolha dos alunos, com intuito de formar subgrupos de trabalho, constitui-se uma excelente estratégia que aponta para participação de todos os alunos no decorrer da atividade proposta, amenizando as possíveis diferenças estabelecidas culturalmente no grupo.

O professor de Educação Física enquanto mediador deve tomar a frente desse processo, podendo ser criativo, dinâmico, potencializando outros aspectos além das capacidades motoras. É hora de celebrar as diferenças, promover a cooperação, e fortalecer a relação afetiva entre todos os alunos.

4. Estratégias de Exclusão ou Inclusão na Educação Física

Atitudes de exclusão já são bem conhecidas da Educação Física, afinal a relação do homem com o movimento foi construída e amparada no desempenho e nos padrões corporais culturalmente estabelecidos. As atitudes de inclusão, em voga com os princípios da educação inclusiva, forçou as diversas áreas do conhecimento produzirem atitudes afirmativas em relação às diversidades humanas.

A possibilidade das primeiras estratégias de ensino apontar para exclusão ou inclusão dos alunos com deficiência no decorrer da aula foi vista anteriormente. Por isso, é necessário que o professor de Educação Física propicie estratégias diversificadas para trabalhar os conteúdos da área.

É indispensável que o professor planeje mais de um tipo de estratégia para a realização de uma única atividade, pois, caso a primeira estratégia planejada não garanta o ensino ou a avaliação que o professor propôs ao aluno, ele pode modificar o procedimento e partir para uma segunda estratégia, de maneira pensada e planejada (MANZINI, 2010, p. 15).

As atividades de natureza competitiva tendem a ter uma boa aceitação inicial de alguns alunos da sala, pois eles tendem a reproduzirem o modelo social. Isso,

porque é perfeitamente aceitável que alunos acostumados com atividades competitivas nas aulas de Educação Física acabem por aceitarem as estratégias de competição como únicas. Não se expressa aqui nenhuma razão contrária às estratégias de natureza competitiva, mas sim de oportunizar outras estratégias de ensino, como as que valorizem a cooperação e o ensino colaborativo.

No Quadro 16, referente ao terceiro microevento da primeira aula da *Escola D*, o professor faz a opção de utilizar a estratégia de competição.

Estratégia do professor	Manifestação da Sala	Alunos com Deficiência
O professor instrui rapidamente os grupos de como a atividade deve ser realizada, seguido de uma exemplificação prática dos movimentos. Em sua instrução, os alunos fariam um rodízio na disputa de uma bola de futsal com intuito de fazer o gol.	Os alunos distribuídos nos subgrupos de meninos e meninas acompanham cada dupla de jogadores na disputa e finalização de uma jogada de futsal.	O aluno com (DA-1) é escolhido pelo seu grupo para desempenhar a função de goleiro. A aluna (DM) coloca-se numa posição tímida dentro de seu grupo, com receio em participar. O outro aluno com (DA-2) insere-se em um dos grupos e participa ativamente.

Quadro 16 – Terceiro microevento da primeira aula da Escola D.

Nesse microevento, pode-se perceber que a trajetória da atividade envolvia disputas de bola com somente alguns alunos por vez, numa espécie de exclusão temporária na atividade. Nesse modelo, percebe-se uma alternância de participação efetiva na atividade e resgate da participação de todos os alunos em algum instante do jogo.

Esse modelo de uso da estratégia competitiva atrela situações de vitórias e derrotas, mas também permite que cada aluno tenha sua chance participar, cada um a seu tempo. Vale ressaltar que mesmo numa atividade competitiva, se a estratégia do professor contemplar elementos que evidencie a participação, a atividade tornar-se-á valorizada pelos alunos na dinâmica e pela oportunidade de cada aluno experimentar suas potencialidades individuais.

As estratégias de natureza cooperativa, desde o início da aula, tenderão a propiciar a todos os alunos uma participação efetiva. Entende-se que participação efetiva se constitui quando os alunos da sala reagem às estratégias do professor de forma afirmativa, motivadora e alegre. A natureza cooperativa das atividades requer um trabalho em equipe para alcançar metas mutuamente aceitáveis. Segundo Amaral (2009, p. 27), “[...] não é necessário que os indivíduos que cooperam tenham

os mesmos objetivos, porém seu alcance deve proporcionar satisfação para todos os integrantes do grupo.”

O segundo microevento da segunda aula da Escola D traz uma atividade realizada em forma de circuito de movimentos:

Estratégia do professor	Manifestação da Sala	Alunos com Deficiência
O professor propõe uma atividade em circuito com um rodízio de tarefas para seis grupos de alunos, tendo o futebol como tema gerador dos movimentos. Nessa estratégia de ensino todos os alunos deveriam realizar todas as atividades propostas em intervalos de tempo predeterminados.	Os alunos ficam atentos a instrução das tarefas, organização do ambiente e do material para os grupos.	O aluno com (DA) e a aluna com (DM) são escolhidos para compor grupos diferenciados e recebem a instrução através de gestos, e exemplificação prática das tarefas pelo professor, haja vista, não haver disponibilidade do intérprete.

Quadro 17 – Segundo microevento da segunda aula da Escola D.

Nessa atividade, a estratégia consiste em atividades individualizadas e outras em grupo, porém, no momento da coletividade, cada aluno passa a ter uma atribuição para que a tarefa alcance um objetivo comum. Fica evidente que as atividades em circuito favorecem a inclusão do aluno com deficiência nas aulas de Educação Física, na medida em que todos os alunos vivenciaram movimentos diversificados, individualizados e em interação grupal cooperativa, experienciando erros, acertos e evolução no processo de aprendizagem de movimentos.

A ocorrência de conteúdos específicos para meninos e meninas na etapa inicial das aulas foi encontrada na primeira aula da *Escola A* e na terceira aula da *Escola C*. Assim, somente em duas ocasiões das 12 aulas analisadas, essa distinção de conteúdos foi evidenciada.

Estratégia do professor	Manifestação da Sala	Alunos com Deficiência
O professor desloca-se ao grupo das meninas para preparar o material da aula (encher a bola).	Os meninos param sua divisão ao verem a aglomeração e alunas em cima do professor enchendo a bola.	Todos os quatro alunos com deficiência apenas observam.

Quadro 18 – Segundo microevento da primeira aula da Escola A.

Estratégia do professor	Manifestação da Sala	Alunos com Deficiência
O professor desloca o grupo para a quadra ao lado e determina um espaço para os meninos com a prática do futebol; e outro para as meninas com a disposição de bolas para a prática do voleibol, basquete e jogo de queimado.	Imediatamente o grupo dos meninos organiza seu jogo. O grupo das meninas não apresentou iniciativa, preferindo que o professor organizasse seus jogos.	A aluna com (PC/cadeirante) é carregada para fora da sala. O aluno com (PC/andante) aguarda para participar do futebol. O aluno com (DI), junto de outros colegas de sala, ausentam-se da aula.

Quadro 19 – Segundo microevento da terceira aula da Escola C.

Determinar conteúdos específicos para meninos e meninas tem sido uma prática cotidiana nas aulas de Educação Física e cria indícios para a exclusão. Essa prática excludente não se resume às questões de gênero, mas a tantas outras categorias de diferença.

Gênero é uma categoria relacional porque leva em conta o outro sexo, em presença e ausência. Além disso, relaciona-se com outras categorias, pois não somos vistos (as) de acordo apenas com o nosso sexo ou com que a cultura fez dele, mas de uma maneira muito mais ampla: somos classificados de acordo com a nossa idade, raça, etnia, classe social, altura e peso corporal, habilidades motoras, dentre muitas outras. Isso ocorre nos diversos espaços sociais, incluindo a escola e as aulas de educação física, sejam ministradas para turmas do mesmo sexo ou não (SOUSA; ALTMANN, 1999, p. 55).

As influências do cotidiano em que os alunos estão inseridos determinam a sua relação com as questões de gênero que implicitamente se revelam quando se trata do ensino inclusivo nas aulas de Educação Física. Segundo Casco (2010, p.79), “[...] quadra ‘volta’ a ser espaço masculino, com forte presença do esporte (notadamente o futebol). Como parte dessa encenação, as meninas ficam de ‘fora’ da quadra e das atividades ali desenvolvidas [...]”. Esse quadro aos poucos caminha em outra direção, com o conhecido jargão que o “futebol é uma paixão nacional” e por isso já se tornou paixão também para as meninas, graças às diversas estratégias de adaptações dessa prática para o público feminino durante os programas de Educação Física nas escolas.

A prática de separar alunos por categorias distintas é uma estratégia que facilita a organização dos alunos para possíveis atividades envolvendo o grupo. Porém, separar um grupo de alunos por gênero ou qualquer outra categoria de diferença pode indicar um modelo tradicional de como os conhecimentos

relacionados à cultura corporal de movimentos estão sendo trabalhados em viés contrário ao ensino inclusivo.

5. Estratégias de Convivência

O encaminhamento atribuído pelos professores de Educação Física na condução das relações sociais, que se estabelecem no cotidiano das aulas de Educação Física é construído com base na relação interpessoal vivida nas aulas. Os sentimentos advindos da relação professor-aluno e entre os próprios alunos, antes, durante e após as aulas, podem estar recheados de fatores afirmativos na construção social dessa relação ou podem apresentar conflitos que prejudicarão o andamento do processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, é preciso haver a construção de um leque de acordos com propósito de favorecer o ambiente de aprendizagem. A construção coletiva dessas possibilidades de acordos será nomeada, nesse estudo, de estratégias de convivência. Para Lombardi (2010), um elemento fundamental do ensino/aprendizagem de estratégias é inculcar independência e responsabilidade.

A terceira aula da *Escola A* apresentou um acordo estabelecido entre professor e alunos para manipulação de materiais esportivos que estariam distribuídos pela quadra. O microevento está assim descrito:

Estratégia do professor	Manifestação da Sala	Alunos com Deficiência
O professor reúne todos os alunos antes de entrar ao espaço da quadra para dar instruções sobre a aula, seus objetivos e regras de convivência.	Os alunos na expectativa de uma aula diferente ficam atentos às instruções do professor.	Três alunos presentes: a aluna (DF), a aluna (DI-2), e o aluno (DI-3) que ficam atentos às instruções.

Quadro 20 – Primeiro microevento da terceira aula da Escola A.

A estratégia dada, seguida da instrução, estabelece um acordo entre professor e os alunos da sala. Vale registrar que as aulas de Educação Física dessa escola vinham apresentando situações reais de exclusão de alunos com deficiência e problemas de indisciplina na escola. A aula em questão seria um circuito de movimentos com base em tarefas motoras previamente organizadas, para propiciar o desenvolvimento de habilidades motoras em geral. O professor estrategicamente

estabeleceu regras de convivência, para que os alunos absorvessem o máximo daquela aula que prometia ser interessante para todos os alunos.

A expectativa gerada por uma aula interessante com materiais diversificados e atraentes fez com que os alunos ficassem atentos às instruções do professor e não houvesse dispersão, manipulação de objetos ou demais comportamentos contrários ao acordo estabelecido, para assim usufruir da melhor forma possível de todos os materiais disponíveis para aquela aula.

Ao propor estratégias de convivência para a sala de aula, o professor passa a dividir a responsabilidade do ensino com todos os seus alunos e eles próprios passaram a fiscalizar e incentivar o cumprimento do acordo com finalidade coletiva. Nesse entendimento, Lombardi (2010) afirmou que os professores estratégicos estão sempre a encorajar os alunos a tornarem-se "*learners*" independentes e insistem para que eles tenham um papel ativo no seu processo de aprendizagem.

Estabelecer estratégias de convivência que envolvam atitudes afirmativas e coerentes favorecem as possíveis situações de descontrole de aula que são passíveis de acontecer nas aulas de Educação Física. Uma situação similar pode ser visualizada no quadro seguinte, referente à análise microgenética da etapa inicial da segunda aula da *Escola D*.

Estratégia do professor	Manifestação da Sala	Alunos com Deficiência
O professor reúne todos os alunos no centro da quadra, reforçando as regras de convivência da sala, pois disponibiliza uma grande quantidade de material esportivo para uso na aula.	Os alunos da sala concordam com a necessidade de respeitar a manipulação do material somente durante as atividades propostas pelo professor.	Os dois alunos presentes: o aluno com (DA-2), e a aluna com (DM) expressam concordância.

Quadro 21 – Primeiro microevento da segunda aula da Escola D.

Novamente o acordo de estratégias de convivência tornou-se crucial para que o professor de Educação Física aperfeiçoasse sua aula com atividades objetivas e assim poder disponibilizar a maior parte do tempo da aula para práticas corporais, em vez de perda de tempo com repressões e reforços de atenção no transcurso da aula.

Os professores de Educação Física são exímios criadores de estratégias de convivência no cotidiano das aulas. Essa afirmação surge da própria necessidade de

muitos profissionais em conviver com realidades diferentes, em contextos de exclusão social. Assim, “[...] educar eficientemente alunos com diferentes níveis de desempenho requer que os educadores usem várias abordagens de ensino para satisfazer às necessidades de seus alunos.” (SCHAFFENER; BUSWELL, 1999, p.81). A vantagem de se estabelecer estratégias de convivência é facilitar o trabalho do professor e unir os alunos da sala num objetivo comum.

No Quadro 22 pode-se visualizar uma particularidade na regra de convivência estabelecida pelo professor e os respectivos alunos da *Escola C* participantes das aulas de Educação Física:

Estratégia do professor	Manifestação da Sala	Alunos com Deficiência
O professor inicia a aula ainda na sala de aula, instruindo o grupo sobre as regras de convivência no intuito de proporcionar uma aula mais livre.	Os alunos da sala ficam atentos à instrução do professor e demonstram ímpetos de ansiedade diante de uma aula menos diretiva.	Os dois alunos presentes: um aluno com (PC) e um com deficiência intelectual ficam atentos à instrução dada

Quadro 22 – Primeiro microevento da terceira aula da Escola C.

Um fato interessante dentro desse contexto pesquisado é que essa turma também vinha apresentando problemas de indisciplina na escola, e fora punida pela direção, com o impedimento de frequentar as aulas de Educação Física. O professor de Educação Física insistiu com a direção da escola em evitar a punição e decidiu acordar uma regra de convívio com o grupo, para que estes pudessem comprometer-se com as demais atividades pedagógicas da escola.

Uma aula menos diretiva foi proposta pelo professor, nomeada aqui de “aula livre”. A aula livre seria a chance de pôr em prova o acordo estabelecido, após uma sequência de aulas mais controladas. Na análise feita, a insistência do professor foi acertada, pois a sala deu o primeiro passo na busca de um objetivo comum: a harmonia de convivência e a aprendizagem de todos.

5.2 Resultados e discussão da etapa de desenvolvimento das aulas

Após a análise microgenética da etapa de desenvolvimento das aulas de Educação Física ministradas em ambiente de inclusão de alunos com deficiência,

chega-se às seguintes categorias de análise relativas às estratégias do professor nesse momento específico da aula: os conteúdos das aulas de educação física, adaptação de regras, estratégias de exclusão ou inclusão na Educação Física, estratégias de ensino inclusivo, estratégias individuais e em grupo, e especificidades das deficiências.

1. Os conteúdos das aulas de Educação Física

A apropriação das representações do que o homem tem produzido historicamente na objetivação da sua cultura corporal de movimento em relação aos ambientes que ele tem se humanizado reflete as representações dos conteúdos da Educação Física. Soares et al. (1992) aponta essas representações como: expressão corporal, jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esportes e outros, que representam simbolicamente as realidades vividas pelo homem e culturalmente desenvolvidas pela sua motricidade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais na área de Educação Física ao se apropriarem do referencial teórico da cultura corporal organizaram os conteúdos da Educação Física em três blocos: o primeiro referente aos esportes, jogos, lutas e ginásticas; o segundo referente às atividades rítmicas e expressivas; e o terceiro referente aos conhecimentos sobre o corpo (BRASIL, 1998).

Após a conclusão da análise microgenética das escolas pesquisadas, fez-se um levantamento geral acerca dos conteúdos vivenciados nas aulas de Educação Física.

Escola	Aula (-) Inclusiva	Conteúdo	Estratégia	Aula (+) Inclusiva	Conteúdo	Estratégia Geral
A	1ª	Esporte	aula livre	3ª	Esporte	circuito
B	2ª	Jogo	divisão gênero	1ª	Jogos	jogos de salão
C	1ª	Jogo	divisão gênero	3ª	Esporte	aula livre
D	1ª	Esporte	competição	2ª	Esporte	circuito

Quadro 23 - Resultados dos conteúdos e estratégias no desenvolvimento da aula.

Com base no quadro acima, fica evidenciado o jogo e o esporte como conteúdos marcantes nas escolas pesquisadas. Não se pode afirmar que os demais conteúdos não seriam contemplados nas respectivas escolas, mas a similitude dos conteúdos entre estas, principalmente quando se trata do esporte, dá indícios de um modelo arcaico de esportivização ainda muito forte nas aulas de Educação Física. Em pesquisa feita por Betti (1995, p. 25), em escolas públicas constatou que “[...] o conteúdo desenvolvido raramente ultrapassa a esfera esportiva; mais do que isto restringe-se ao voleibol, basquete e futebol.”.

O Futebol para os meninos e jogos com o movimento de arremessar, como é o caso da queimada ou outra espécie de jogo pré-desportivo de modalidades de arremesso em quadra, como o handebol e o basquetebol, tendem a denunciar uma possibilidade de aulas voltadas exclusivamente para o esporte.

O conteúdo esporte, mais precisamente o futebol aplicado nas aulas de Educação Física das escolas D, C e A, demonstram diferenças significativas na estratégia de aplicação dessa modalidade esportiva e podem ser percebidos respectivamente nas descrições dos microeventos a seguir:

Estratégia do Professor	Manifestação da Sala	Alunos com Deficiência
O professor se alterna entre os grupos de meninos e meninas, e improvisa duas cadeiras como referência do gol para as meninas, assim como os meninos, jogarem o futebol.	A participação dos alunos da sala resume-se a 10 meninos e oito meninas na prática do futebol, os demais alunos da sala aguardam sua vez para participar dos jogos.	Os alunos (DI-1), (DI-2), (DI-3) e a aluna com (DF), assim como os demais alunos da sala, não se envolvem no momento.

Quadro 24 – Quarto microevento da primeira aula da Escola A.

Estratégia do Professor	Manifestação da Sala	Alunos com Deficiência
Usando o comando verbal o professor determina quais alunos devem realizar a disputa da bola, homogeneizando por gênero e nível de habilidade. As disputas só encerram com a finalização da jogada no gol.	Todos os alunos se envolvem nas disputas, tanto como executantes como no apoio à movimentação de seus pares. O grupo das meninas motiva-se com a instrução e reforço do professor. Já os meninos ficam muito satisfeitos com a tarefa voltada ao futebol.	O aluno (DA-1), que joga no gol, machuca-se em uma disputa de bola, mesmo assim continua na atividade. A aluna com (DM) é convidada a participar pelo professor e sinaliza para o intérprete que “não vai”. O aluno (DA-2) demonstra muita habilidade para a prática do futebol.

Quadro 25 – Quarto microevento da primeira aula da Escola D.

Estratégia do professor	Manifestação da Sala	Alunos com Deficiência
O professor inicialmente desloca-se ao grupo das meninas para distribuí-las nas tarefas de passe e recepção no voleibol e basquetebol.	Inicialmente as meninas atribuíram pouco interesse, mas executaram a tarefa proposta para a aula.	A aluna com (PC - cadeirante) é deslocada para o grupo que pratica voleibol. No início, recebe pouca interação do grupo, mas em sua primeira participação executa a tarefa com êxito, o que a deixa muito satisfeita.
O professor retorna ao grupo dos meninos, pois percebera que o aluno com deficiência estava excluído do jogo. Ele reorganiza os alunos na tarefa.	Os alunos da sala não hesitaram em prontamente incluir o aluno com deficiência no jogo de futebol.	O aluno com (PC - andante) engaja-se aos poucos no jogo de futebol.

Quadro 26 – Terceiro e quarto microeventos da terceira aula da Escola C.

No conteúdo esporte, a modalidade de futebol apareceu atrelada a questões de gênero, onde nas aulas ocorridas nas *Escolas A* e *C* o professor recorreu à estratégia de separar meninos e meninas da tarefa. Uma atribuição diferente foi dada pelo professor da *Escola D*, que optou pela inclusão das meninas em momentos de interação com os meninos. Esse fato pode ser percebido no sétimo microevento descrito no Quadro 27.

Estratégia do Professor	Manifestação da Sala	Alunos com Deficiência
O professor aumenta o número de envolvidos na tarefa, determinando um menino e duas meninas em cada equipe para disputar com um mesmo número de alunos numa equipe contrária.	A sala alcança a participação plena dos alunos envolvidos na tarefa, forçando a interação entre meninos e meninas.	A aluna com (DM) percebendo a instrução do professor aos demais alunos, cobra do intérprete as orientações e este logo sinaliza para que esta aguarde, pois ele instrui o outro aluno surdo.

Quadro 27 – Sétimo microevento da primeira aula da Escola D.

O cuidado de incluir as meninas no jogo de futebol, uma modalidade historicamente construída numa visão masculina, traz à tona questões socialmente atribuídas a homens e mulheres. Zuzi; Knijnik (2010, p. 66), lembraram que “[...] dos homens espera-se a ‘masculinidade’ e das mulheres a ‘fragilidade’ e a Educação Física escolar muitas vezes ainda é o exemplo desses estereótipos de gênero em suas aulas [...]”. Assim, garantir todos os conteúdos da Educação Física a todos os alunos tornar-se princípio básico para criar estratégias de aplicação desses

conteúdos, a fim de partir para um direcionamento do ensino inclusivo, independente das diferenças encontradas na turma de Educação Física.

As estratégias utilizadas para o encaminhamento do conteúdo esporte na modalidade de futebol colocaram-se numa perspectiva competitiva e excludente. O cuidado do professor da *Escola D* em “nivelar” os alunos por habilidade reforçou as diferenças entre os alunos. Em contrapartida, ele estabeleceu uma dinamicidade à tarefa ao fazer rodízios entre os alunos, amenizando assim, as possibilidades de exclusão na atividade.

O uso da modalidade futebol como conteúdo permite um universo de discussões teóricas e práticas que devem ser exploradas não só pelos professores de Educação Física, mas por toda a escola. Para Darido et al. (2001), o papel da Educação Física ultrapassa o ensinar esporte, ginástica, dança, jogos, atividades rítmicas, expressivas e conhecimento sobre o próprio corpo.

A exploração da prática do futebol em diferentes dimensões se constituiria uma excelente estratégia nessa discussão, oportunizando a todos os alunos objetivações diversificadas e inéditas da prática, de acordo com seus interesses. Para tanto, é necessário que o professor de Educação Física busque novas estratégias de ensino que atendam aos interesses individuais e coletivos dos alunos.

Na discussão sobre o conteúdo jogo, uma infinidade de elementos podem ser considerados, sendo necessário, neste momento, limitar-se aos microeventos ocorridos a partir das estratégias do professor na etapa do desenvolvimento das aulas. Entende-se o jogo a partir das discussões de Soares et al. (1992) que o (brincar e jogar são sinônimos em diversas línguas) estabelece como uma invenção do homem, um ato em que sua intencionalidade e curiosidade resultam no processo criativo para modificar imaginariamente a realidade e o presente.

Historicamente, o jogo enquanto conteúdo das aulas de Educação Física reproduziu o modelo de exclusão amparado na competição exacerbada presente nas aulas de Educação Física. “A Educação Física, eivada que está por elementos competitivistas, distancia-se consideravelmente do projeto pedagógico escolar [...]” (CRUZ, 1997, p. 34).

Na estrutura competitiva, cada pessoa ou equipe procura atingir um objetivo melhor do que o outro, havendo a necessidade de ter-se vencidos e derrotados,

vencedores e perdedores. Dessa forma, o modelo competitivo empobrece as possibilidades de o ensino apresentar-se de maneira mais inclusiva.

Um exemplo interessante pode ser discutido no andamento da terceira aula da Escola D, que trata do jogo de estafeta. O jogo de estafeta tem na sua estrutura de jogo, a competição, com exigência de velocidade em sua execução. Porém, a importância que cada aluno do grupo atribui à tarefa acaba por dar a este jogo uma estrutura também de cooperação.

Estratégia do Professor	Manifestação da Sala	Alunos com Deficiência
O professor faz uso do apito para iniciar a atividade que se resume numa corrida de velocidade em linha reta até um ponto fixo à frente. O retorno ao ponto inicial marcará o revezamento que cada aluno fará até que todos da completem a tarefa.	Há uma grande euforia dos alunos da sala, para que suas respectivas filas completem a tarefa o mais rápido possível.	O aluno com (DA-2) fica atento aos primeiros da fila. A aluna com (DM) esforça-se na corrida a fim de contribuir ao máximo com sua equipe.

Quadro 28 – Segundo microevento da terceira aula da Escola D.

A estrutura competitiva se sobressai quando no deslocamento do aluno que executa a tarefa exige deste a rapidez necessária para executar a ação. Para Soares et al. (1992), a preocupação e tensão durante uma corrida, tanto por querer ganhar ou possível ultrapassada, pode levá-la à perda de grande parte do prazer do jogo. Para dar uma estrutura de cooperação o professor precisa usar estratégias para garantir tarefas que exijam outras habilidades. Na sequência dessa aula, no terceiro microevento, a estrutura cooperativa valoriza a participação simultânea:

Estratégia do Professor	Manifestação da Sala	Alunos com Deficiência
O professor cria uma estratégia que força os alunos a cooperarem entre si, de forma simultânea, de modo que o primeiro de cada fila faça o percurso agora buscando todos os seus colegas da fila, um por um, até que toda a fila complete o percurso juntos de mãos dadas.	Os alunos da sala foram receptivos a estratégia de ensino e a atividade alcançou a participação plena e simultânea de todos os alunos da sala.	O intérprete reforçou a adaptação das regras do jogo para os alunos com deficiência, que passaram despercebidos na execução da atividade.

Quadro 29 – Terceiro microevento da terceira aula da Escola D.

No microevento descrito pode-se perceber a mudança na estrutura do jogo de estafeta, que continuou com a mesma organização em fila, com atividade de corrida

à frente, mas agora, com a necessidade de cada aluno do grupo dar sua contribuição individual e grupal em um momento simultâneo a todos.

Em se tratando dos jogos realizados dentro do ambiente interno de sala de aula, as estratégias voltadas para o conteúdo de jogos, devem ser planejadas com bastante cuidado. Isso se justifica devido à alta possibilidade de ocorrência dessas aulas, em virtude de limitações do espaço físico que muitas escolas possuem. Tais aulas, quando não são devidamente planejadas para acontecerem, ocorrem sempre em situações de improviso. Na primeira aula da *Escola B*, pode-se perceber a dificuldade em propor estratégias que envolvam todos os alunos simultaneamente:

Estratégia do Professor	Manifestação da Sala	Alunos com Deficiência
A professora faz um rodízio de (dois em dois) alunos que são escolhidos para participar. A cada rodada do jogo dois alunos serão substituídos, sendo reforçado seu nome pela professora.	O grupo executante luta para manter-se na atividade, e o restante da sala, repete o nome dos alunos que não obtiveram sucesso.	A aluna com (DV) continua no jogo, mas ainda se desloca entre os assentos conhecidos. A aluna com deficiência intelectual (SD) aguarda sua vez para participar.

Quadro 30 – Sexto microevento da primeira aula da Escola B.

A exclusão de alunos na atividade foi a estratégia que a professora optou para tentar realizar uma aula dentro do ambiente interno da sala. A competição para permanecer na atividade reforça as diferenças, mesmo a professora “maquiando” a participação da aluna com deficiência visual.

Com as aulas previamente planejadas para ocorrerem dentro do espaço interno da sala de aula, a flexibilidade no uso das estratégias de ensino deve ser uma constante. Nestes casos, o ambiente preparado e planejado para este fim tende a oportunizar bons momentos de aprendizagem e também atender às expectativas de uma aula de qualidade para todos os alunos da sala.

A redução de espaço pode ser suprimida por estratégias que dinamizem a maior participação possível dos alunos. Assim, o professor tem que estar atento às possíveis adaptações de regras, a fim de favorecer a participação de uma maior quantidade de alunos no jogo.

Na perspectiva da cultura corporal, o jogo como conteúdo deve considerar a memória lúdica do contexto em que os indivíduos vivem, e conhecimento de jogos de outras regiões e de outros países (SOARES et al., 1992). Assim, estratégias com

uso de expressões corporais, de ritmo, e dança tendem a oportunizar, em aulas ocorridas em ambiente interno da sala, movimentações simultâneas e significativas para os alunos, se de preferência o professor partir da musicalidade e dos ritmos objetivados pelos alunos em seu cotidiano.

As estratégias que oportunizem aos alunos alternância de papéis na aula tendem a motivar um maior número de alunos, e assim, promover momentos mais inclusivos. Portanto, o aluno com deficiência que participa de uma aula de Educação Física de natureza mais inclusiva encontra no jogo a necessidade de experienciar atribuições diversificadas durante as aulas, para que dessa forma possa objetivar outros elementos propícios a sua emancipação.

2. Estratégias de adaptação de regras

Em se tratando de pessoas com deficiência, o termo adaptação é amplamente utilizado em ações no campo da saúde e da educação com o intuito de diminuir as limitações. A necessidade de mudanças para atender as especificidades das limitações impostas pela deficiência exige adaptações constantes para suprir as limitações, mas também potencializar as qualidades de cada indivíduo. Duarte e Santos (2003, p. 93) conceituam adaptação como:

A capacidade da pessoa estar a atender as demandas exigidas pela vida. Essas demandas estão em constante mudança e, por isso, se considerarmos os detalhes que o cotidiano nos exige, podemos dizer que a todo o momento estamos nos adaptando.

A dinâmica estabelecida pelas adaptações no ensino inclusivo inicia pelo currículo para atender as diversidades humanas, para que cada área do conhecimento possa fazer seus “ajustes” de acordo com a realidade que se tem de escola e recursos disponíveis para tanto.

A adaptação nas regras no que tange aos conteúdos da Educação Física permite aos professores criarem situações pedagógicas afirmativas ao desenvolvimento das potencialidades que cada aluno possui no trato direto com a cultura corporal de movimentos.

No Quadro 31, o quinto microevento da segunda aula da *Escola B* demonstra um exemplo da adaptação de regras, a fim de envolver um maior número de alunos na atividade.

Estratégia do Professor	Manifestação da Sala	Alunos com Deficiência
A professora percebendo a diminuição do interesse dos alunos faz adaptações nas regras, a fim de dinamizar a participação de outros alunos. Estabelece um número maior de alunos a correr ao redor do círculo.	A participação dos alunos aumenta paulatinamente, e os alunos atribuem mais importância ao jogo.	A aluna (DV) recebe escolha e corre, sendo o círculo de alunos seu referencial. Com novas regras, o aluno com (DI) é novamente escolhido, assim como a aluna com (SD).

Quadro 31 – Quinto microevento da segunda aula da Escola B.

A necessidade de adaptações nas regras para atingir uma maior participação dos alunos é uma constante nas aulas de Educação Física, mesmo em aulas de Educação Física que não se apresentem como as mais inclusivas para o aluno com deficiência matriculado. Um caso típico pode ser visualizado no segundo microevento ocorrido da segunda aula da *Escola C*.

Estratégia do Professor	Manifestação da Sala	Alunos com Deficiência
O professor propôs um jogo de corrida variada (pega-pega) com regras adaptadas no sentido de favorecer a alternância na função de pegados e pegadores. Além disso, os alunos a serem pegos poderiam realizar um movimento de ficar de cócoras, a fim de imunizar-se do ataque do pegador.	Ocorreu a participação plena dos alunos na atividade, tanto no grupo de alunos que desenvolviam a função de pegador como no de pegado.	O aluno com (PC - andante) era alvo fácil dos alunos com mais habilidade, mas logo em seguida surgiam outros pegadores com habilidades menos favorecidas. Além disso, este aluno tinha uma incrível capacidade de se imunizar devido às características físicas da sua limitação, fazendo com que este obtivesse êxito até com os alunos mais habilidosos. A aluna com (PC - cadeirante) se limitou a ficar assistindo a atividade de dentro da quadra, pois não queria participar.

Quadro 32 – Segundo microevento da segunda aula da Escola C.

Nesse microevento, apesar do jogo ter característica eminentemente competitiva, a adaptação das regras pelo professor facilitou com que os alunos menos habilidosos e com limitações de movimento encontrassem elementos de possibilidades para obterem o êxito. A adaptação de regras nesses casos acaba tornando o ensino da Educação Física uma constante situação de tentativa de erros

e acertos, pois parte-se do pressuposto de que a aula é boa quando a maioria dos alunos é beneficiada.

Isso porque quase sempre as turmas são numerosas e o material didático insuficiente. Com os espaços adequados ao número de alunos matriculados na sala e com uma gama de materiais suficientes para diversificar atividades a todos os alunos, cria-se maiores possibilidades de tornar o ensino da Educação Física mais inclusivo.

Nas escolas pesquisadas, quando o professor fez o uso de adaptações em atividades e materiais, uma prática se configurou, independente das limitações apresentadas pelo ambiente e pelos alunos: a tentativa de inclusão na atividade do maior número de alunos possível. Essas adaptações usuais surgem como estratégia para favorecer a aprendizagem de movimentos, como também para tornar a aula mais inclusiva a todos os alunos da sala.

A questão reside no fato de que essas adaptações só ocorrem em alguns instantes da aula, não contemplando a aula como um todo. Para que isso ocorra, é necessário que o professor estabeleça, crie e proporcione a criação de estratégias que possam objetivar um ensino numa direção mais inclusiva.

Pacheco et al. (2007, p. 40) chama todo esse processo de adaptação curricular como “[...] ajuste da pré-lição dos objetivos de estudo, do material, dos métodos e do ambiente em sala de aula, de modo que ela possa atender às necessidades dos alunos”. Na prática, as adaptações se constituem uma tomada de decisões sobre a organização da aula, a execução, avaliação e as especificações relacionadas ao ambiente (REGANHAN, 2006). Portanto, as estratégias de adaptação exigem decisões relacionadas ao ensino específico do conteúdo, situações de trabalho individual, ou de colaboração em pares, em grupos, ou da sala como um todo, que passariam a constituir-se numa reavaliação constante do ensino destinado a todos os alunos da sala.

Uma estratégia interessante reside no fato das adaptações partirem da iniciativa dos próprios alunos. Essa atitude é vista como positiva na medida em que permite aos alunos exporem suas opiniões. O cuidado é para que os eventuais líderes não controlem a situação de jogo, como já acontece no cotidiano de sala de aula. Para que as regras alcancem a participação de todos, é necessário que haja a interlocução do professor nesse processo.

Outra adaptação viável ao ensino inclusivo refere-se ao aumento paulatino de alunos numa mesma atividade.

Estratégia do Professor	Manifestação da Sala	Alunos com Deficiência
O professor aumenta o número de envolvidos na tarefa, determinando um menino e duas meninas em cada equipe para disputar com um mesmo número de alunos numa equipe contrária.	A sala alcança a participação plena dos alunos envolvidos na tarefa, forçando a interação entre meninos e meninas.	A aluna com (DM) percebendo a instrução do professor aos demais alunos, cobra do interprete as orientações, e este logo sinaliza para que esta aguarde, pois ele instrui o outro aluno surdo.

Quadro 33 – Sétimo microevento da primeira aula da Escola D.

A estratégia do professor em aumentar o número de alunos envolvidos na prática dinamizou a aula e favoreceu a interação entre meninos e meninas numa atividade de estrutura competitiva na modalidade do futebol. Assim, mesmo em situação competitiva, o uso de estratégias que favoreçam a diminuição do número de alunos excluídos tende a oportunizar situações concretas de ensino inclusivo.

É oportuno discutir-se a adaptação das regras para promoção do ensino inclusivo na Educação Física, levando em consideração a questão da acessibilidade em que a prática se envolve. Nunes e Nunes (2008) se posicionam em relação à acessibilidade como direito ao ingresso, permanência, e uso de todos os bens e serviços sociais por toda a população.

No caso específico das aulas de educação física, além da acessibilidade ao ambiente físico, deve-se levar em consideração a acessibilidade aos materiais e implementos que são utilizados no cotidiano das aulas. Nesse sentido, concorda-se com Corrêa (2010, p. 18) que entende “que o termo acessibilidade se reporta a um contexto maior, que envolve todas as atividades da vida cotidiana de uma pessoa e não apenas as questões ligadas aos espaços físicos.”.

Um fato surge como consequência da ação do professor referente à questão da acessibilidade, descrito no Quadro 34 referente à primeira aula da *Escola A*:

Estratégia do Professor	Manifestação da Sala	Alunos com Deficiência
O professor interfere no jogo das meninas para que este fique mais dinâmico. Ele determina para as meninas que jogavam o queimado participem do futebol, pois fiscalizaria o cumprimento das regras.	Todas as meninas participam do jogo de futebol, e a atividade evidencia a participação.	A aluna (DF) se encoraja a participar, mesmo com a bola de futebol não sendo apropriada (as meninas usavam a bola de basquete, pois era única em condições).

Quadro 34 – Décimo microevento da primeira aula da Escola A.

O fato dos alunos com deficiência física avaliarem as condições de acessibilidade para decidir pelo engajamento ou não na atividade pode até ser uma premissa que passa pela decisão do aluno com deficiência. Mesmo o professor de Educação Física tendo conhecimentos necessários sobre as características e limitações das deficiências, é o próprio aluno com deficiência que compreende suas limitações e, assim, somente ele tem a clareza real de suas possibilidades.

A bola de basquete tem densidade maior que a de futebol, logo, inapropriada para atividades que utilizem o movimento chutar. Diante disso, é perfeitamente compreensível que o aluno com deficiência física se mostre com receio em participar de algumas atividades que envolva disputas de bola. Soares et al. (1992) lembra que quanto mais rígidas são as regras dos jogos, maior é a exigência de atenção da criança e de regulação da sua própria atividade, tornando o jogo tenso. Neste sentido, a natureza competitiva do jogo atrelada às condições de acessibilidade levou a estratégia de ensino dessa atividade numa trajetória contrária ao ensino inclusivo.

O ensino da Educação Física na escola deve favorecer a acessibilidade, a fim de que todos os alunos pratiquem a tarefa, mesmo esses alunos estando em níveis de habilidade motora diferentes. As questões que envolvem a acessibilidade na tarefa ficam sujeitas às opções de estratégias do professor, mas as questões mais amplas que envolvam a acessibilidade ao espaço da quadra e da escola devem ser consideradas por todos os segmentos da escola.

3. Estratégias de exclusão ou inclusão

As estratégias de inclusão e exclusão surgem durante as aulas de Educação Física numa relação de dependência e independência entre si, ou seja, ou o ensino

pode apresentar-se numa direção mais inclusiva ou pode afastar-se, indo numa direção de exclusão. Mesmo que momentos de exclusão não estejam se configurando não significa que a aula esteja propiciando momentos de inclusão. Isso se configura pela característica da estratégia de ser previamente planejada, mas deve ser “flexível e passível de ser modificada, caso seja constatada pelo professor a sua não funcionalidade para o aluno.” (MANZINI, 2010, p. 15).

Seguindo da etapa inicial da aula, em que já houve a instrução dos seus objetivos, a exposição do conteúdo, a organização dos alunos no ambiente e a divisão de possíveis grupos de trabalho, chega-se à etapa do desenvolvimento em que as atividades principais serão realizadas para alcançar o objetivo da aula. Nesse exato momento, configura-se como um instante de dúvida para muitos alunos com deficiência, pois estes podem tanto fazer uma pausa para avaliação ou se engajar diretamente na atividade, independentemente se ela oportuniza inclusão ou exclusão.

Num estudo envolvendo aluno com deficiência física em ambientes de integração em aulas de Educação Física, Bezerra (1998, p. 102) levantou a questão sobre esse instante específico que envolve a decisão do aluno com deficiência. Os resultados apontaram que 60% dos alunos de pronto se engajam imediatamente em qualquer atividade proposta pelo professor de Educação Física e 40 % dos alunos optam primeiro em observar e depois se engajarem na atividade.

No Quadro 35, referente à primeira aula da *Escola A* pode-se visualizar o quinto microevento descrito com os alunos com deficiência a partir da estratégia dada pelo professor. Ele está assim descrito:

Estratégia do Professor	Manifestação da Sala	Alunos com Deficiência
Ao perceber que muitos alunos não participam da atividade, o professor sugeriu novas regras na tentativa de fazer com os alunos excluídos da atividade participassem.	Mais alunos são envolvidos na prática e são aceitos pelos grupos que já realizava o jogo.	A aluna (DI-1) e o aluno (DI-3) distraem-se passeando pela área de jogo. A aluna com (DF) e a aluna (DI-2) iniciam a participação, mas logo se encostam à lateral do espaço de jogo (ganzola).

Quadro 35 – Quinto microevento da primeira aula da Escola A.

O termo ganzola¹ é aqui descrito propositalmente, como um “local de proteção” ou de “se estar a salvo” em um determinado instante do jogo. Vale ressaltar que os alunos que se dirigiam à ganzola eram àqueles que estavam sendo excluídos na atividade.

No levantamento dos dados, esse instante se revelou devido às constâncias em que isso ocorria e sempre numa relação direta com momentos de exclusão do aluno com deficiência nas aulas de Educação Física. Como esse microevento foi percebido, na primeira aula da *Escola A*, e esta se constituiu a primeira na ordem de coleta, passou-se insistentemente a analisar o exato momento que os alunos se auto-excluíaam das atividades propostas pelos professores.

A ganzola acabou sendo um refúgio para os alunos com deficiência não só se omitirem da participação, mas também de se protegerem das estratégias de exclusão, que desembocavam em atitudes de desrespeito para com a participação do aluno com deficiência na atividade. Os muros da escola, as arquibancadas da quadra ou qualquer outro recurso físico que permitia aos alunos se encostarem, se sentarem, serviam como recurso para que os alunos se “protegessem” das atitudes negativas que ocorriam durante uma aula de Educação Física. Vale lembrar que “fugir” da atividade e se dirigir à ganzola não se caracterizou somente de alunos com deficiência, mas também daqueles alunos com menos habilidade.

Nesse sentido, ir para ganzola caracterizou a estratégia do aluno para se proteger da exclusão, e demonstrou que a aula estava sendo um desafio para os alunos com deficiência, pois estes e os menos habilidosos precisavam esconder-se por não sentirem confiança em suas participações na atividade competitiva.

Diante disso, pode-se afirmar que a estrutura da atividade em se apresentar com natureza de competição ou de cooperação aproxima o ensino da Educação Física numa direção de exclusão ou inclusão respectivamente. Para dar base a essa afirmação, elegeu-se alguns microeventos descritos a seguir:

¹ Segundo o dicionário eletrônico Houaiss, o termo ganzola é originário do Maranhão, e é relativo à brincadeira de pique, ou ponto em que se salva. <www.houaiss.uol.com.br>. Acesso em: 13 set 2010.

Estratégia do Professor	Manifestação da Sala	Alunos com Deficiência
A professora aprimora o jogo anterior (jogo das cadeiras), oportunizando a participação dos demais alunos na tarefa, que seguem determinando as direções que os demais colegas devem seguir.	Oito alunos executantes da tarefa se engajam na atividade, e os demais prestam atenção na execução dos colegas.	A aluna com (DV) é escolhida pela professora pra jogar. A locomoção da aluna se resume na alternância entre duas cadeiras próximas. O aluno (DI) que já participou, sorri com a movimentação de seus pares.
A professora da mesma atividade muda a estratégia do jogo, que passa a eliminar um aluno de cada vez, até restar um único vencedor.	Apenas oito alunos participam. Um aluno participante reclama com a professora que seu colega próximo tentou derrubá-lo.	O aluno com (DI) e a aluna (DV) são escolhidos para participar.

Quadro 36 – Quinto e décimo microeventos da primeira aula da Escola B.

A atividade que tem sua estrutura competitiva, com exclusão paulatina dos participantes (dança das cadeiras), tende a reforçar as diferenças no grupo. A própria dinâmica da atividade é excludente, portanto pode ser evitada ou receber adaptações para inverter sua estrutura de competição.

A possibilidade de transferência do comando para o aluno premia a estes um instante de atenção total do grupo para si. A aula chega ao ponto máximo da exclusão e surgem elementos caracteristicamente competitivos com a evidência de conflitos, situações de agressividade e desrespeito às regras do jogo.

O ponto forte da atividade da dança da cadeira é a musicalidade, que permite a identificação cultural com a infância. Esta atividade poderia ser invertida para momentos de inclusão, se no instante da estimulação sonora por meio de aparelho musical, fossem feitos com uso das partes do corpo pelos alunos que estavam excluídos da tarefa, além de que seria mais interessante colocar novas cadeiras e assim efetivar a participação de todos do que retirá-las.

Uma estratégia similar de eleição do aluno com deficiência para iniciar uma atividade com forma de demonstrar que a Educação Física dirigia-se para o ensino inclusivo pode ser percebido no quarto microevento da primeira aula da *Escola C*, descrito no Quadro 37:

Estratégia do Professor	Manifestação da Sala	Alunos com Deficiência
A atividade é iniciada com a eleição dos primeiros alunos que receberam uma numeração para se deslocarem no espaço, e de início o professor já elege o aluno com paralisia cerebral.	Prontamente os alunos da sala alcançam a participação plena na atividade.	O aluno com (PC) foi logo elegido, e se deslocou no espaço, mas seu par correspondente possuía velocidade acima da sua, sendo necessário receber auxílio do professor. O aluno com (DI) realizou seu deslocamento com habilidade, pois possuía composição corporal vantajosa em relação a sua sala, aliado ao entendimento de que se tratava a atividade.

Quadro 37 – Quarto microevento da primeira aula da Escola C.

Eleger um aluno com limitações motoras para iniciar uma atividade extremamente competitiva, de certo não é uma boa estratégia inclusiva, pois tenderá a expor muito suas limitações físicas, em decorrência da demora em realizar um percurso de exigência de velocidade. Uma estratégia mais cuidadosa pode ser percebida pelo professor de Educação Física da *Escola D* descrita nos microeventos dos Quadros 38 e 39:

Estratégia do Professor	Manifestação da Sala	Alunos com Deficiência
O professor escolhe uma aluna com habilidade mais aproximada da aluna com deficiência múltipla para que elas façam uma disputa como os demais alunos da sala	Todos os alunos da sala acompanham a disputa entre as alunas, que até então não haviam ainda participado.	A aluna (DM), ao perceber com quem disputaria a bola de futsal, se encoraja a participar mostrando empenho em obter o êxito. Em tal disputa, é dispensado um tempo maior por parte do professor. Ao final, o intérprete e o aluno (DA) comentam a participação da aluna (DM).

Quadro 38 – Sexto microevento da primeira aula da Escola D.

Estratégia do Professor	Manifestação da Sala	Alunos com Deficiência
O professor faz nova variação na atividade, com uma bola que deverá ser conduzida no momento da corrida, e ao final deverá passar por todos os alunos do grupo por cima da cabeça, antes do deslocamento do próximo membro à frente.	O aumento da exigência motora cria expectativas nos alunos da sala, favorecendo a participação plena de todos os alunos.	O aluno com (DA-2) tem ótimo desempenho na corrida e ajuda seus colegas no transporte da bola. A aluna com (DM) não apresentou dificuldades em manipular a bola, mesmo no momento de passar por cima da cabeça, que a fez usando o rosto.

Quadro 39 – Quarto microevento da terceira aula da Escola D.

Atividades de estrutura competitiva devem ser estimuladas para alunos com deficiência, mas é necessário que o professor crie estratégia para amenizar as

diferenças. O nivelamento por habilidade dos alunos entre pares pode ser uma estratégia inicial para contemplar a possibilidade de sucesso para aqueles alunos que sempre experimentaram situações de fracasso. Sherrill (1998) apontou que uma vez ou outra alguém sempre fracassa, seja por perder uma final ou desclassificar o seu time em um campeonato.

Para Mauerberg-deCastro (2005), essa descrição de comportamento pode remeter-se a movimentos grosseiros, descoordenados, fracos, mas a percepção do professor em tornar as disputas mais equilibradas torna a atividade competitiva e estimulante para todos os alunos.

A estratégia de direcionar uma atividade de estrutura competitiva para estrutura cooperativa favoreceu a relação intragrupo. Para Amaral (2009, p. 34), “ao modificar a estrutura do jogo, conseqüentemente as regras serão alteradas. Essas se apresentam mais flexíveis e adaptáveis ao grupo.” Portanto, concorda-se com este autor que, quando afirmou que se transformar o tradicional, algo novo e diferente surge. Assim, tudo aquilo que se aproxima do nunca visto, ou nunca experimentado, torna-se mais divertido e poderá ser experimentado por todos numa relação de cooperação.

Atividades com estrutura cooperativa tendem favorecer tanto os aspectos individuais como coletivos. Esses fatores foram percebidos em aulas de Educação Física que as estratégias de ensino ocorreram em forma de tarefas de movimentos.

Estratégia do Professor	Manifestação da Sala	Alunos com Deficiência
O professor usava o sinal sonoro de um apito para marcar o início e fim de uma atividade e em seguida se deslocava para os grupos.	Na atividade conjunta em que a cooperação era evidenciada, os alunos foram pacientes ao demonstrar e ensinar os movimentos para os alunos com deficiência. Todos permaneceram em seus grupos, sem tentar mudar para outro grupo.	A aluna com (DF) em uma atividade de pular corda não hesitou em realizar de imediato. Sua satisfação era evidente em receber a instrução daqueles alunos que, em aulas anteriores, eram os primeiros a discriminá-la.

Quadro 40 – Sétimo microevento da terceira aula da Escola A

As atividades em forma de circuito têm, no ensino por tarefas, a estratégia mais adequada. A tarefa irá alternar entre atividades individuais e em grupo. No microevento fica evidente a interação do grupo e o ensino colaborativo entre todos os alunos, fazendo com que o aluno com deficiência passasse despercebido.

Quando o aluno com deficiência passa despercebido pelos seus colegas numa aula de Educação Física, se este não foi previamente excluído no início da aula, há um indicativo de que a aula atendeu às suas expectativas. Nesse caso, a aula passa a encaminhar-se numa direção mais inclusiva.

Mesmo não ocorrendo em forma de circuito, a segunda aula da Escola C, apontou o ensino para mudanças nas atribuições de tarefas durante a atividade:

Estratégia do Professor	Manifestação da Sala	Alunos com Deficiência
O professor fez um rodízio das funções necessárias para acontecer o jogo de pega-pega, em que os alunos que seriam o alvo da perseguição anterior passariam agora a perseguir.	Novamente a sala alcança a participação plena de todos os alunos na atividade.	O aluno com (DI) foi muito bem sucedido na atividade na função de perseguir, mas na função de perseguido tornou-se alvo fácil por ter dificuldade para imunizar-se na posição de cócoras. O aluno com (PC/andante) interage reafirmando a seus pares sua mobilidade nessa atividade.

Quadro 41 – Terceiro microevento da segunda aula da Escola C.

Alternar atribuições aos alunos numa atividade competitiva faz com que estes experienciem situações diversificadas na tarefa. Tais situações podem perfeitamente ser aproveitadas pelo professor na discussão do cotidiano das pessoas em suas atribuições sociais diferentes, nos diversos contextos que estas vivenciam, como: família, escola, comunidade e outros segmentos sociais em que ela participa.

4. Estratégias de ensino inclusivo

Nesse estudo, atribui-se às estratégias um fator primordial no encaminhamento do ensino inclusivo da Educação Física para alunos com deficiência matriculados na escola. Pacheco et al. (2007) apontou dois aspectos principais que os professores precisam focalizar quando planejam classes inclusivas: um é concentrar na aprendizagem dos alunos e o outro é optar por estratégias, estruturas e métodos que apoiem a interação social.

A opção entre comandar a aula, dirigir tarefas, criar movimentos, optar por ensino individualizado ou em grupo são questões que devem permear a ação do

professor no momento do ensino ou na avaliação do aluno. Portanto, a estratégia deve:

[...] ser planejada anteriormente, levando em consideração as características da deficiência, as potencialidades do aluno, o objetivo que se pretende com a realização da atividade e o nível de complexidade da atividade (MANZINI, 2010, p. 15)

Acredita-se numa relação muito próxima das estratégias de ensino como o que ficou amplamente divulgado na Educação Física como estilo de ensino. Mosston (1966) desenvolveu uma teoria de relacionamento entre professor e aluno na aula de Educação Física e representou através de um diagrama o qual nomeou de *Spectrum* dos estilos de ensino. Rich (2004) retomou novos estudos feitos por Mosston e Ashworth (1990), os quais descreveram várias estratégias e as classificaram numa direção que partia do ensino centrado no professor em direção ao aluno. Nesse modelo, a responsabilidade pela tomada de decisões vai sendo transferida cada vez mais para o aluno, e essas envolvem solucionar problemas, descobrir movimentos, realizar tarefas, e outras mais.

Comparando as aulas de Educação Física que se apresentaram numa direção mais inclusiva e fazendo um paralelo com predominância dos estilos de ensino propostos por Mosston e Ashworth (1990 apud RICH, 2004, p. 89), encontrou-se os seguintes dados:

Escola	Estilo de Ensino			Aula mais Inclusiva
	1ª aula	2ª Aula	3ª Aula	
Escola A	Comando	Comando	Tarefa	3ª aula
Escola B	Comando	Comando	Comando	1ª aula
Escola C	Comando	Comando	Tarefa	3ª aula
Escola D	Comando	Tarefa	Comando	2ª aula

Quadro 42 – Cruzamento dos dados referentes aos estilos de ensino e aulas inclusivas

Percebe-se no Quadro 42 que as aulas mais inclusivas foram justamente aquelas que apresentaram um estilo de ensino mais centrado no aluno, como é o caso do estilo de ensino por tarefas. O ensino por comando que, para Rich (2004,

p.89), “[...] é provavelmente o mais comum na Educação Física Adaptada”, também pode levar a aula de Educação Física numa direção mais inclusiva, e isso pode ser apontado por duas variáveis: 1) no ensino por comando em que o professor paulatinamente transfere o comando para o aluno; 2) no ensino por comando em que o professor estrategicamente muda a estrutura da atividade de competição para cooperação.

Na etapa do desenvolvimento da primeira aula da Escola B, o sétimo e o oitavo microeventos descritos no Quadro 43 revelam uma dessas variáveis apontadas por Rich (2004):

Estratégia do Professor	Manifestação da Sala	Alunos com Deficiência
A professora chama a aluna com (SD) para comandar e participar da atividade.	Os alunos participantes da tarefa são receptivos aos comandos dados pela aluna (SD), que determina as direções dos movimentos.	Inicialmente a aluna (SD) mostra-se envergonhada com a possibilidade de comandar a tarefa, mas logo é incentivada pela professora.
A professora elege a aluna com baixa visão (DV) para comandar o jogo das cadeiras, e insiste na participação desta no comando da atividade.	Os alunos da sala que observam o jogo diminuem a interação com o grupo participante e ficam calados esperando serem escolhidos, pois essa era a exigência da professora.	A aluna (SD) e a aluna com (DV) são evidenciadas no jogo a partir da posição de comando da atividade. A aluna (DV) fala em voz baixa para a professora que não saberia determinar as direções.

Quadro 43 – Sétimo e oitavo microeventos da primeira aula da Escola B.

Nesses microeventos, a professora optou por transferir o comando da atividade para o aluno e assim o fez iniciando com o comando das alunas com deficiência. A atribuição do comando aos alunos e, em especial, aos alunos com deficiência constitui-se uma estratégia por demais valorosa na medida em que oferece instantes de atenção e visibilidade perante o grupo. Como qualquer aluno da sala, o aluno com deficiência quer ser visto e valorizado perante o grupo nas aulas de Educação Física.

A mudança da estrutura da atividade de competição para estrutura de cooperação pode ser vista no Quadro 44, referente ao terceiro microevento da terceira aula da *Escola D*:

Estratégia do Professor	Manifestação da Sala	Alunos com Deficiência
Partindo da atividade anterior (estafeta), o professor cria uma estratégia que força os alunos a cooperarem entre si de forma simultânea, de modo que o primeiro de cada fila faça o percurso agora buscando todos os seus colegas de fila, um por um, até que toda a fila complete o percurso juntos de mãos dadas.	Os alunos da sala foram receptivos à adaptação da atividade e a atividade alcançou a participação plena e simultânea de todos os alunos.	O intérprete reforçou a adaptação das regras do jogo para os alunos com deficiência auditiva, que passaram despercebidos na execução da atividade.

Quadro 44 – Terceiro microevento da terceira aula da Escola D.

A corrida de estafetas é uma espécie de corrida de revezamento em que se organizam os alunos em duas ou mais colunas, uma de lado da outra, de frente a pontos de referência situados à frente. Partindo dessa descrição pode-se apontar essa atividade como de estrutura competitiva, além de valorizar as habilidades motoras e conseqüentemente com potenciais de exclusão para o aluno com deficiência. Mas é uma atividade coletiva importante, pois a ação de cada um influenciará no resultado do grupo.

A estratégia do professor potencializou esse aspecto coletivo, mantendo individualidade. Assim, valorizou-se a cooperação em detrimento da competição entre membros de equipes diferentes. As habilidades motoras, que até então eram marcantes, deram vez à cooperação num movimento de colaboração mútua entre todos os alunos da equipe que disputava com a equipe contrária.

Mauerberg-deCastro (2005) aponta os estilos de ensino por descoberta orientada, o estilo comando, a criatividade motora, aprendizagem por grupos cooperativos e níveis de competência em educação física adaptada individualizada, como estilos que o professor possui para aproximar a aula de educação física de um ensino mais inclusivo.

Na análise microgenética das escolas A, B, C e D, verificou-se os microeventos que caracterizaram o ensino da Educação Física. A seguir, pode-se acompanhar os três microeventos escolhidos numa proporção de um com característica no ensino por comando e dois no ensino por tarefas:

O décimo microevento da primeira aula da Escola B revela o estilo de ensino por comando, apontando para estratégias de estrutura competitiva:

Estratégia do Professor	Manifestação da Sala	Alunos com Deficiência
A professora partindo da disposição das cadeiras propõe o jogo (dança das cadeiras), que consiste em eliminação de um aluno por vez, numa corrida ao redor de cadeira ao ritmo da música.	Apenas oito alunos participam. Os demais observam. Um aluno participante da tarefa reclama com a professora que seu colega próximo tentou derrubá-lo durante o jogo.	O aluno com (DI), a aluna (SD), e a aluna com (DV) são escolhidas para participar.

Quadro 45 – Décimo microevento da primeira aula da Escola B.

Oportunizar o comando da tarefa no jogo aos alunos com deficiência e também a todos os alunos da sala constitui-se uma boa estratégia para sentir-se valorizado na vivência do grupo. Mas a falta de regras claras no rodízio entre os alunos da sala criou pequenas situações de tumulto, pois o jogo mostrou-se motivante para todos os alunos e apenas oito alunos participavam por vez.

Manter um mesmo aluno na atividade, mesmo sendo este um aluno com deficiência, indica um possível falseamento de um ambiente inclusivo. A aula chega a seu limite de exclusão quando esta propõe atividades de competição, tendo no comando verbal do professor a arma que exclui os alunos com menos habilidade e os alunos com deficiência física.

O sexto microevento da terceira aula da *Escola A* e o terceiro da terceira aula da *Escola C* revelam aulas onde o estilo de ensino se concentra em tarefas a serem realizadas pelos alunos:

Estratégia do Professor	Manifestação da Sala	Alunos com Deficiência
O professor fazia um rodízio entre os grupos a fim de que os alunos cumprissem corretamente as tarefas, permitindo que estes alcançassem o melhor possível de suas potencialidades.	Os próprios alunos faziam correções das regras simples para execução das tarefas. Não demonstraram rejeição às limitações de seus colegas com deficiência, haja vista que elas não foram evidenciadas.	A aluna com (DF) que, em aulas anteriores, interagiu somente entre pares, agora se mostrou receptiva às interações de alunos do sexo masculino. O aluno com (DI-3) mostrou-se engajado com seus pares em seu grupo.

Quadro 46 – Sexto microevento da terceira aula da Escola A.

Estratégia do Professor	Manifestação da Sala	Alunos com Deficiência
O professor inicialmente desloca-se ao grupo das meninas para distribuí-las nas tarefas de passe e recepção de bola no voleibol e basquetebol.	Inicialmente as meninas atribuíram pouco interesse, mas executaram a tarefa proposta pelo professor.	A aluna com (PC/cadeirante) é deslocada para o grupo da prática do voleibol. De início recebe pouca interação no jogo, mas em sua primeira participação executa a tarefa com êxito, o que a deixa muito satisfeita.

Quadro 47 – Terceiro microevento da terceira aula da Escola C.

Os reforços positivos do professor na execução das tarefas favorecem aos alunos a possibilidade de atribuição de importâncias em nível individualidade e complexidade, de acordo as características de cada um. Em consequência, na estratégia de uso de tarefas permite a todos os alunos uma constante auto-avaliação de suas possibilidades quanto à execução das tarefas a realizar. Além disso, a estratégia de ensino por tarefas pode propiciar uma aprendizagem colaborativa.

Uma vantagem na estratégia de ensino centrado no aluno, como no caso do ensino por tarefas, é de incentivar os indivíduos a trabalharem no seu próprio ritmo (RICH, 2004). Assim, quando o professor opta por uma aula menos diretiva, não se pode confundir com uma aula sem estratégias de ensino previamente estabelecidas. A atitude de deixar os “alunos à vontade” deve estar atrelada à objetivação de elementos da cultura corporal dos alunos, para que possam receber as devidas incursões do professor em momento oportuno da aula.

A evidência dos professores de Educação Física em oferecerem estratégias de ensino centrada no aluno por meio de tarefas livres só surte efeitos se o professor de Educação Física estiver disponível para encorajar todos os alunos a buscarem experiências satisfatórias às suas objetivações.

A tentativa do professor de Educação Física em querer apontar sua aula para um ensino mais inclusivo deve assegurar uma dinâmica diversificada de uso das estratégias, para que estas possam direcionar-se ora centradas no professor, ora centradas nos alunos, numa relação dinâmica e harmoniosa de aprendizagem.

5. Estratégias individuais e em grupo

Diante do cabedal de diferenças presentes na escola, é ingênuo se acreditar que uma estratégia de ensino atinja os mesmos níveis de aprendizagem entre os

alunos, pois cada um tem sua história e essa está estampada na relação íntima com o movimento.

A ação afirmativa em ofertar um ensino inclusivo é de responsabilidade de todos os segmentos da escola. Porém, a expectativa que gira em torno da ação docente caracteriza o papel fundamental deste no encaminhamento do processo. Mittle (2003, p. 184) advoga que “[...] a maioria dos professores já tem muito do conhecimento e das habilidades que eles precisam para ensinar de forma inclusiva. O que lhes falta é confiança em sua própria competência.”.

A decisão em ofertar estratégias que busque a superação individual objetivando um desenvolvimento próximo em uma determinada área para um aluno específico ou o favorecimento das relações sociais constitui-se a premissa, para que o professor disponibilize as estratégias mais adequadas a suprir a necessidade dos alunos no ambiente da aula de Educação Física.

Veja a descrição de alguns microeventos referentes às manifestações da sala e, também, a ação dos alunos com deficiência em virtude das estratégias do professor no quarto e quinto microevento da primeira aula da *Escola D*:

Estratégia do Professor	Manifestação da Sala	Alunos com Deficiência
Usando o comando verbal o professor determina quais alunos devem realizar a disputa da bola, homogeneizando por gênero e nível de habilidade. As disputas só encerram com a finalização da jogada no gol.	Todos os alunos envolvem-se nas disputas tanto como executantes como no apoio à movimentação de seus pares.	O aluno com (DA-1), que joga no gol, machuca-se em uma disputa de bola, mesmo assim não abre mão em continuar na atividade.
O professor desloca-se ao grupo das meninas para dar reforços quanto à execução e participação na tarefa, pois recebe reações negativas por parte de algumas meninas.	Todos os alunos da sala se envolvem com as disputas, sendo respeitada a vez de cada dupla participar.	A aluna com (DM) é convidada a participar pelo professor, mas sinaliza para o intérprete que “não vai”.

Quadro 48 – Quarto e quinto microevento da primeira aula da Escola D.

Essas descrições relatam o empenho individual que alguns alunos da sala atribuíram frente às estratégias de ensino propiciadas pelos professores. A superação de limites individuais na tarefa indica a verdadeira batalha que os alunos com deficiência travam consigo mesmo no desenvolvimento de suas potencialidades no cotidiano das aulas de Educação Física. Mas é necessário que o professor

perceba as facetas que isso envolve. Exemplifica-se isso no microevento cinco da *Escola D*, quando a aluna com deficiência múltipla nega-se a participar de uma disputa de bola. O professor agiu com naturalidade respeitando a individualidade da aluna para aquele instante, depois ele insistiu na participação da aluna e esta se engajou.

Percebe-se certa prudência desse ator educacional em aceitar a vontade da aluna com deficiência. Em outras ocasiões, a insistência exacerbada para que o aluno participe pode causar um efeito contrário. O que vai garantir o engajamento deste na atividade é a opção da estratégia para resgatar a sua participação.

No décimo quarto microevento da primeira aula da *Escola A*, relata-se elementos que envolvem a situações de individualidade e exclusão:

Estratégia do Professor	Manifestação da Sala	Alunos com Deficiência
O professor se coloca entre os dois espaços de jogos de meninos e meninas, e passa a fazer inferências para que todos participem.	Todas as alunas que estavam na ganzola voltam a participar do jogo.	A aluna (DI-2) convida uma aluna para brincar com sua bola, esta prontamente rejeita e, em seguida, (DI-2) se machuca chutando a ermo.

Quadro 49 – Décimo quarto microevento da primeira aula da Escola A.

Um fato lamentável é descrito nesse microevento da *Escola A*. Essa aula tinha muitos requisitos para exclusão fazendo com que a aluna com deficiência preferisse jogar sozinha. Como o jogo de suas colegas de turma estava sendo bem encaminhado, esta recebeu várias rejeições por parte de suas colegas e concluiu sua participação na aula após sofrer um pequeno acidente. Certamente essa aluna apenas reproduziu na aula de Educação Física, seu contexto social, sua história de exclusão vivida em outros ambientes de seu cotidiano e até na escola.

Algumas estratégias podem explorar vivências individuais e em grupo numa mesma tarefa. No quinto microevento da terceira aula da *Escola A*, o professor de Educação Física optou pela atividade em circuito com estratégia de ensino por tarefa. O microevento está assim descrito no Quadro 50:

Estratégia do Professor	Manifestação da Sala	Alunos com Deficiência
O professor percorre todas as estações fazendo reforços aos alunos.	Nas estações, mesmo não tendo a presença do professor para fiscalizar diretamente a ação, todos os alunos realizam as tarefas com empenho.	Não se percebeu diferenças nas atividades realizadas pelos alunos com deficiência em relação aos alunos da sala.

Quadro 50 – Quinto microevento da terceira aula da Escola A.

A estratégia do uso do circuito de movimentos objetivando habilidades motoras (como no circuito realizado pela *Escola A*) ou ainda um circuito voltado para o conteúdo esporte (futebol) (como o ocorrido na *Escola D*) mostrou que as atividades individuais e grupais feitas alternadamente favoreceram o engajamento de todos os alunos na tarefa, pois os alunos ensaiaram atitudes afirmativas de potencializar suas características individuais e em grupo, cada uma a seu tempo.

Mittle (2003) reforçou que os alunos com deficiência podem ser bastante beneficiados em grupos pequenos de aprendizagem. No entanto, é preciso assegurar que todos os alunos sejam beneficiados e que o grupo não seja forçado a trabalhar no ritmo dos estudantes mais lentos ou daqueles mais rápidos.

As atividades de colaboração que são exigidas em tarefas em circuito promovem fatores que vão ao encontro das questões que envolvem a cidadania. O exercício de esperar o seu momento em executar, o ritmo do outro, o direito de errar, de acertar, de refazer, possibilita momentos reais de ensino inclusivo na aula de Educação Física. Certamente, essas atitudes afirmativas vivenciadas pelos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física tendem a encaminhar o ensino numa direção inclusiva.

No aspecto motor, o reforço positivo feito pelo professor na execução das tarefas favorecia com que cada aluno atribuísse um nível individual de complexidade na tarefa. Nesses momentos, o aluno poderia individualmente fazer as devidas correções, a fim de conseguir êxito, como também motivava o empenho de todos na objetivação do sucesso de todo o grupo.

Conforme Mauerberg-deCastro (2005), a aprendizagem colaborativa pode ser utilizada como componente de ensino, como metodologia e como estratégia de ensino em atividades grupais que envolvem indivíduos de diversas especialidades, a fim de propiciar e planejar programas para diferentes alunos em ambientes de inclusão.

Ficou evidente a aprendizagem colaborativa no Quadro 51. O nono microevento da primeira aula da *Escola B* está assim descrito:

Estratégia do Professor	Manifestação da Sala	Alunos com Deficiência
A professora “soprava” a aluna com deficiência visual o comando a ser dado na atividade em que esta comandaria.	Os alunos participantes do jogo realizavam as tarefas com entusiasmo. Os demais observavam calados.	A aluna (SD) participa do jogo e sorri seguindo as orientações da professora. A aluna com (DV) mostra-se satisfeita com seu novo papel no jogo. O aluno com (DI) observa a reação de seus colegas que estão sentados.

Quadro 51 – Nono microevento da primeira aula da Escola B.

A estratégia da professora em ajudar a aluna com deficiência na realização da tarefa é positiva, na medida em que promove sua participação com papéis diferenciados em situações de jogo. No entanto, a atitude da professora mostrou um paternalismo para com os alunos com deficiência, devido o excesso de “cuidados” com seus movimentos. Esse excesso de “cuidados” não interessa nem ao aluno com deficiência, nem aos alunos da sala, pois reforça as diferenças e atribui uma imagem deturpada em relação à pessoa com deficiência, de que ela precisa ser protegida.

Entende-se que, quanto mais inclusiva for a estratégia de ensino, maior será a chance do aluno com deficiência ser evidenciado no grupo, aumentando suas chances de influenciar decisivamente na execução da tarefa, passando da condição histórica de participante para a condição presente de aprendiz.

6. Especificidades das deficiências.

Em virtude da política inclusivista, a escola é obrigada a fornecer serviços educacionais de qualidade a todos os alunos com mais diversos tipos de deficiência e ao mesmo tempo atender às especificidades pedagógicas que estas requerem. No apêndice B, revela-se as características gerais dos tipos de deficiência encontrados nas escolas pesquisadas.

A partir das estratégias dos professores de Educação Física, levantou-se algumas descrições de eventos relativos às especificidades das deficiências. Em se tratando de deficiência intelectual, destaca-se o microevento a seguir:

Estratégia do Professor	Manifestação da Sala	Alunos com Deficiência
Tendo dificuldade em se fazer entender, o professor usa um dos grupos para demonstrar na prática como seria a atividade, atribuindo um número específico para cada membro do pequeno círculo. Em seguida, dirige-se ao grupo correspondente e instrui como estes dois grupos interagirão na movimentação através da corrida.	Um dos alunos pertencentes a um grupo que não recebia a instrução específica percebeu que a movimentação entre os grupos formaria a figura do número oito, e assim todos os alunos da sala compreenderam a atividade, e esta foi logo iniciada.	O aluno com (DI) e o aluno com (PC) demonstraram o entendimento apenas quando seu colega de sala se manifestou.

Quadro 52 – Terceiro microevento da primeira aula da Escola C.

Ficou evidente a percepção de um dos alunos da sala em compreender a organização da atividade no espaço da quadra e assim resolveu a dificuldade encontrada pelo professor em expor a estratégia de ensino para aquela atividade. Portanto, com o uso de materiais concretos através de figuras, imagens ou qualquer outro recurso de natureza manipulável, facilitar a compreensão não só dos alunos com deficiência intelectual, mas de todos os alunos da sala.

Vale lembrar que, nas aulas organizadas em circuito de movimentos objetivando habilidades motoras ou outros conteúdos, a concreticidade do material esteve presente nas placas de identificação das estações e assim favoreceu o entendimento de todos os alunos, inclusive dos alunos com deficiência intelectual. Segundo Gimenez (2008, p. 117), “[...] o professor de Educação Física deve ser capaz de decompor a tarefa motora a ser executada pelo aluno em termos de capacidades física e motoras necessárias.”.

Assim, concorda-se com o autor anteriormente citado que, no trabalho dirigido a alunos com deficiência intelectual com grau de comprometimento leve e moderado, seria interessante dar preferência ao trabalho voltado ao aperfeiçoamento das capacidades motoras, e a estratégia de ensino por tarefas em forma de circuito mostra-se muito interessante.

Em se tratando da deficiência auditiva, o Quadro 53, descreve os microeventos ocorridos na primeira aula da *Escola D*, que possuía alunos com deficiência auditiva e uma aluna com deficiência múltipla, com limitações auditivas, além do intérprete em Libras:

Estratégia do Professor	Manifestação da Sala	Alunos com Deficiência
O professor aumenta o número de envolvidos na tarefa, determinando um menino e duas meninas em cada equipe para disputar com um mesmo número de alunos numa equipe contrária.	A sala alcança a participação plena dos alunos envolvidos na tarefa, forçando a interação entre meninos e meninas.	A aluna com (DM), percebendo a instrução do professor aos demais alunos, cobra do intérprete as orientações, e este logo sinaliza para que esta aguarde, pois ele instrui o outro aluno surdo.

Quadro 53 – Sétimo microevento da primeira aula da Escola D.

Quando na sala, mais de um aluno com deficiência, o espelho daquele que se esforça para superar suas limitações, tende a motivar o outro a superar as suas. Mauerberg-deCastro (2005, p. 247) chamou esse episódio de estratégia de ajudantes auxiliares, em que “[...] reúne-se alunos com deficiências diversificadas para auxiliarem uns aos outros.”. Para a autora, essa estratégia também funciona como uma tutoria que permite aos alunos com deficiência e seus pares não deficientes beneficiarem-se mutuamente.

A interação dos alunos com a mesma deficiência com outro sujeito integrante da classe escolar, como o caso do intérprete de língua de sinais, reforçou a importância deste profissional no ensino da Educação Física. Para Almeida (2008, p. 140), “[...] a dica fundamental para se trabalhar com alunos com deficiência auditiva é potencializar a comunicação.”

A participação do intérprete, nesse caso, aumenta as possibilidades de entendimento do aluno com deficiência auditiva, potencializando descobertas e esclarecendo-lhes sobre várias questões envolvidas na cultura corporal de movimentos. Se a sala de aula não disponibilizar o intérprete em LIBRAS, o professor deve expressar-se de forma adequada usando expressões faciais e corporais, falando de frente para o aluno surdo e de forma clara e tranquila (ALMEIDA, 2008).

A ansiedade da aluna com deficiência múltipla em entender a instrução do professor demonstra uma atribuição mais significativa dada à aula. Percebe-se na vivência do cotidiano com alunos com deficiência auditiva uma natureza perfeccionista de suas atitudes e, quando se trata da motricidade, são ainda mais exigentes consigo e com seus pares.

No trabalho com o aluno com deficiência física no ensino inclusivo das aulas de Educação Física, a própria natureza da deficiência, que se identifica pela

limitação de movimento, apresenta muitas faces possíveis de discussão, e estas estão atreladas às especificidades da deficiência física. Elegeu-se microeventos relacionados a uma aluna com paralisia cerebral com uso de cadeira de rodas. Nesse caso específico, resgatou um microevento ocorrido no início da aula:

Estratégia do Professor	Manifestação da Sala	Alunos com Deficiência
O professor desloca o grupo para a quadra e determina um espaço para os meninos com a prática do futebol, e outro para as meninas com a disposição de bolas para a prática do voleibol, basquete e jogo de queimado.	Imediatamente o grupo dos meninos organiza seu jogo de futebol. O grupo das meninas apresentou pouco interesse inicial na aula, aguardando o professor para organizar seus jogos.	A aluna (PC/cadeirante) é carregada para fora da sala em direção à quadra.

Quadro 54 – Segundo microevento da terceira aula da Escola C.

Escolheu-se propositalmente um microevento ocorrido na fase inicial da aula, em virtude dele representar o tratamento dado por muitas escolas à questão da acessibilidade. A Escola C mostrou-se acessível aos corredores de entrada da escola, mas apresentavam sérios problemas de acesso às salas de aula, com desnível acentuado do piso. Em se tratando do espaço da quadra, a escola possuía rampas de acesso somente a uma das quadras, pois a escola possuía duas.

Certamente, a forma da superação da primeira barreira, indicava como a escola tratava da questão da acessibilidade, e como consequência, as aulas de Educação Física sofriam os impactos dessa exclusão: a rara participação da aluna com paralisia cerebral com uso de cadeira de rodas nas aulas de Educação Física. É importante lembrar que na aula anterior, a referida aluna, apenas adentrou no espaço da quadra, preferindo não participar.

Na sequência da aula, agora na etapa do desenvolvimento, destacam-se os seguintes microeventos sobre a participação da aluna com paralisia cerebral:

Estratégia do Professor	Manifestação da Sala	Alunos com Deficiência
O professor inicialmente desloca-se ao grupo das meninas para distribuí-las nas tarefas de passe e recepção no voleibol e basquetebol.	Inicialmente as meninas atribuíram pouco interesse, mas executaram a tarefa proposta pelo professor.	A aluna com (PC/cadeirante) é deslocada para o grupo da prática do voleibol. De início, a aluna recebe pouca interação do grupo, mas em sua primeira participação executa a tarefa com êxito, o que a deixa muito satisfeita.
O professor retorna ao grupo das meninas e passa a motivá-las interferindo diretamente na execução das tarefas para que atendam a todas as alunas participantes.	Nesse instante o grupo que participava do voleibol desloca a aluna em cadeira de rodas para fora do espaço de jogo. No outro grupo de meninas o jogo segue normal.	A aluna com (PC/cadeirante) sai do espaço da quadra, pois fora avisada da partida imediata do ônibus escolar, responsável pelo seu retorno pra casa.

Quadro 55 – Terceiro e quinto microevento da terceira aula da Escola C.

A estratégia de ensino utilizada pelo professor envolveu uma aula menos diretiva, chamada aqui de aula livre. Nessa aula as meninas decidiram por pequenos jogos de habilidades manuais. Em um desses pequenos grupos, a aluna com paralisia cerebral foi levada a participar e, no início, por poucas vezes recebeu a bola, mas quando a recebeu realizou o movimento com êxito e, assim, mostrou-se muito satisfeita e foi mais aceita no grupo.

Além dos fatores anteriormente citados sobre a questão da acessibilidade, outro fator limitante à participação da aluna com paralisia cerebral situava-se num contexto maior, o transporte da escola, que antes do final da aula, exigia que todos os alunos deixassem suas atividades pedagógicas.

O transporte escolar é, em muitas ocasiões, o responsável pela falta dos alunos com deficiência às aulas. Ao mesmo tempo em que ele favorece a permanência dos alunos na escola, pode também dificultar se não for devidamente gerenciado pelos setores responsáveis em mantê-lo eficiente.

Em se tratando dos alunos com deficiência visual, elegeu-se os microeventos ocorridos com uma aluna com baixa visão que frequentava as aulas de Educação Física da *Escola B*.

Estratégia do Professor	Manifestação da Sala	Alunos com Deficiência
A professora em relação à diminuição de interesse dos alunos faz adaptações nas regras, a fim de dinamizar a participação de outros alunos. Estabelece um número maior de alunos a correr ao redor do círculo de alunos.	A participação dos alunos aumenta paulatinamente e os alunos atribuem mais motivação ao jogo.	A aluna com (DV) recebe escolha e também escolhe, tendo no círculo de alunos a referência para seu deslocamento.

Quadro 56 – Quinto microevento da segunda aula da Escola B

Estratégia do Professor	Manifestação da Sala	Alunos com Deficiência
Com os alunos em fileiras (uma em frente pra outra), a professora propõe um jogo de disputa de corrida entre duplas de alunos escolhidos a partir da referência dos meses do ano em que os alunos nasceram.	Todos os alunos da sala são receptivos ao jogo e demonstram atenção para o estímulo.	A aluna com (DV) percebendo a demora em sua escolha senta-se ao lado de sua colega de referência.

Quadro 57 - Terceiro microevento da terceira aula da Escola B.

Nas escolas pesquisadas foram encontrados dois alunos com deficiência visual com baixa visão, mas um desses não compareceu às aulas durante o período de coleta de dados em virtude de estar com os óculos danificados.

Nesse contexto, a professora havia proposto uma estratégia de jogos em círculo. A impossibilidade de afirmar o propósito em atender o aluno com deficiência visual faz-se acreditar que a estratégia da atividade em círculo fora apropriada para este. Munster e Almeida (2008, p. 61) informaram sobre o posicionamento pelo espaço físico de pessoas cegas e com baixa visão afirmando que “inicialmente, ou até que os alunos possuam um razoável domínio da relação corpo-espaço, é aconselhável trabalhar em círculo, fileira ou colunas.”.

Pode-se perceber na análise microgenética da *Escola B* que as estratégias usadas pela professora envolveram atividades em fileiras e em círculo, exceto uma atividade de pega-pega que envolveu corrida variada. Nessa atividade, percebeu-se por meio da filmagem que sempre havia uma aluna da sala servindo de referência para a aluna com baixa visão e isto nasceu da atitude da própria aluna com deficiência visual, não configurando-se como uma estratégia da professora para propiciar um ensino mais inclusivo.

5.3 Resultados e discussão da etapa final das aulas

A discussão seguirá as categorias surgidas após a análise microgenética dos momentos finais das aulas de educação física ministradas nas quatro escolas pesquisadas. As categorias de análise surgidas foram: estratégias de exclusão e inclusão; estratégia do momento livre; estratégias de finalização e consolidação.

1. Estratégia de exclusão e inclusão

O final de uma aula de educação tem que gerar expectativas positivas no alunado, pois o desenvolvimento de suas potencialidades no percurso da aula possibilitará que estes reproduzam os conhecimentos objetivados em outros contextos em que participem.

Em aulas de Educação Física que as diferenças são premiadas com atividades de estrutura competitiva, tende a reproduzir o mesmo modelo no decorrer de toda a aula. O quadro representa esse dado encontrado:

Estratégias do Professor	Manifestação da Sala	Alunos com Deficiência
O professor dirige-se ao grupo masculino para observar um "racha" entre os alunos mais habilidosos, dispensando os demais meninos e todo o grupo de meninas.	Alguns alunos do grupo masculino insistem com o professor para que ele observe quais os meninos jogam melhor futebol.	Os alunos (DI-1), (DI-2), (DI-3), e a aluna (DF) deixam o espaço da aula, bem como os demais meninos menos habilidosos e todas as meninas da sala.

Quadro 58 - Microeventos ocorridos na etapa final da primeira aula da Escola A.

O professor atribuiu estratégias de ensino diversificadas para os alunos da sala: para um grupo de alunos ele propiciou alguns instantes a mais de jogo e, para outros, o retorno à sala de aula. Esse dado pode representar algumas pistas em direção contrária ao ensino inclusivo: 1) uma forma de valorizar os alunos que apresentam melhor desempenho esportivo e, portanto, uma forma de premiá-los; 2) uma forma de objetivar a competição escolar como elemento sócio-cultural estabelecida pelos segmentos escolares; 3) como reprodução de um modelo tecnicista presente na concepção de Educação Física do professor.

Sabe-se que muitos professores e, entre estes, os de Educação Física são resistentes ao ensino inclusivo. Esse modelo ainda representa a concepção da sociedade em relação às pessoas com deficiência, representando barreiras atitudinais culturalmente estabelecidas. As escolas deveriam ser as primeiras a resistir as essas questões.

A concepção esportivista muito presente na aula de Educação Física reforça as diferenças, por isso os próprios alunos se apropriam desse modelo. “Do ponto de vista dos alunos, parece haver realmente uma identificação do significado da disciplina Educação Física com o esporte [...]” (BETTI, 1999, p. 25). Porém, o professor de Educação Física precisa ficar atento, para não reproduzir esse modelo que tende a usar o esporte de rendimento como espelho para o esporte na escola.

Em uma aula de Educação Física, com indícios claros de exclusão, no instante final da aula tende a reproduzir a estrutura dos mesmos elementos de exclusão presentes desde o momento inicial da aula. No Quadro 59, referente aos microeventos da *Escola B*, pode-se confirmar que a aula foi concluída do jeito que foi iniciada, qual seja: com exclusão.

Estratégias do Professor	Manifestação da Sala	Alunos com Deficiência
Com recurso de aparelho de som para reprodução de músicas, a professora apresenta a atividade final, seguindo do modelo do jogo anterior com a exclusão de alunos até restar apenas um.	Apenas oito alunos participam da atividade. Mas a introdução da música contagia os demais a dançar e reproduzir movimentos.	A aluna com (DV) e a aluna com (SD) são escolhidas a participar pela professora.

Quadro 59 – 11º microevento ocorrido na etapa final da primeira aula da Escola B.

O fato de a aula ocorrer em ambiente interno da sala de aula não justifica a estratégia de exclusão adotada pela professora. É importante lembrar que aulas em ambiente interno da sala de aula podem estar ocorrendo com mais frequência em escolas com problemas de espaço físico, ou problemas relacionados ao clima, que impossibilitam a exposição dos alunos em local aberto desprovido de cobertura.

Oportunizar ensino inclusivo para o aluno com deficiência é acima de tudo aceitar que os alunos são diferentes, mas a aula de Educação Física pode dirimir essas diferenças. De certo, não há necessidade da professora em conduzir, cuidar, proteger o aluno com deficiência, na realização das atividades; se ela assim o fizer, terá que fazer a todos os alunos da sala.

O fato dos alunos com deficiência serem logo excluídos numa atividade forçou a professora da *Escola B* a tomar uma atitude protecionista em relação à aluna com deficiência. O que teria que mudar era a estratégia de ensino com enfoque no ideal cooperativo, portanto, advoga-se o ideal dos jogos cooperativos defendidos por Amaral (2009, p. 37), que afirmou: “[...] jogar e viver cooperativamente vai muito além do simplesmente vencer ou ganhar. Significa resgatar e valorizar o verdadeiro sentido do humano.”.

Portanto, não significa desprezar a competição, se não estaremos negando o próprio processo de humanização do homem, que historicamente sempre competiu entre si. O que se defende é outro olhar sobre a competição, que reside no fato de ensinar estrategicamente para oportunizar o sucesso de todos os alunos da sala, tendo na cultura corporal de movimentos a ferramenta mais adequada.

O fato do professor não destinar tempo específico para o momento final da aula elimina várias possibilidades de acontecimentos. O instante final poderia ser o momento oportuno para o professor fazer um *feedback* das várias estratégias destinadas ao aprendizado e compreensão dos alunos. (LOMBARDI, 2010).

O fato do professor não destinar um momento final, com observações positivas e negativas, ou ainda com contextualizações sociais sobre a cultura corporal de movimentos diminui as possibilidades dos alunos em desenvolver atitudes afirmativas em relação às diversidades dentro e fora da escola, quando estiverem em seus diversos ambientes de convivência social.

Um modelo diferente de estratégias pode ser visualizado no quadro a seguir:

Estratégias do Professor	Manifestação da Sala	Alunos com Deficiência
O professor finaliza a atividade convidando todos os alunos a se sentarem ao centro da quadra.	Todos os alunos da sala atendem a solicitação do professor.	A aluna com (DM), ao perceber que outros alunos pretendiam entrar no espaço da quadra, impede-os sinalizando que a aula ainda não acabou que o horário ainda pertence a sua sala.

Quadro 60 – Décimo microevento da etapa final da primeira aula da Escola D.

O microevento acima descreveu uma dinâmica muito repetida nas escolas: a observação das aulas de Educação Física por outros alunos da escola. No cotidiano das escolas, a dinâmica estabelecida no entra e sai de alunos da quadra por muitas vezes atrapalha o bom andamento das aulas. Alunos de outras salas, sem atividade pedagógica, aproveitam para observar as aulas de Educação Física.

Não tem problema nenhum nisso se o professor de Educação Física estabelecer uma rotina que leve os alunos a perceber a importância destes momentos. Essa rotina foi muito bem trabalhada pelo professor da *Escola D*, pois seus alunos automaticamente se dirigiam ao centro da quadra para momentos de discussão. O aluno com deficiência, atribuindo importância nesse instante, também se vê na responsabilidade de preservar seu espaço de aula.

Muitos professores de Educação Física advogam a prioridade de aulas teóricas para discussão de temas envolvendo a cultura corporal de movimento. No entanto, a rotina estabelecida em reservar instantes finais para esse fim parece surtir efeitos significativos nos alunos da sala, pelo potencial da aula se apresentar de cunho prático e teórico ao mesmo tempo.

2. Estratégias de momento livre

Os sentimentos que afloram no final de uma aula de Educação Física podem representar sentimentos de satisfação ou de frustração diante do conjunto de procedimentos propiciados pelo professor. No oitavo microevento da terceira aula da Escola A, pode-se perceber a estratégia do professor em oportunizar um momento mais livre para seus alunos:

Estratégias do Professor	Manifestação da Sala	Alunos com Deficiência
Ao perceber a aproximação do final da aula, onde todos os alunos já haviam passado pelas estações, o professor reúne os alunos no centro da quadra, e dispensa-os com um momento livre, em que cada aluno poderia escolher uma estação preferida e com os seus pares preferidos.	Os alunos prontamente aderiram ao momento livre, dirigindo-se para a estação preferida não permanecendo exclusivamente nela, passaram a alterná-las de forma dinâmica e agradável. Todos os alunos participaram desse momento.	As interações dos alunos da sala e dos alunos com deficiência, que em aulas anteriores preferencialmente acontecia entre os mesmos pares, passaram a ocorrer com outros alunos da sala. Os alunos com deficiência iniciaram atividades individualizadas, mas logo foram chamados por outros colegas para atividades em grupo.

Quadro 61 – Oitavo microevento ocorrido na etapa final da terceira aula da Escola A.

A opção do professor em reservar um instante livre de diretividade, para que os alunos escolhessem suas próprias atividades e as relações interpessoais de seus interesses, foi uma estratégia muito acertada. Entende-se o momento livre, como um

momento de não diretividade do professor após uma série de estratégias de direção de atividades. O momento livre corresponde ao que Gozzi e Ruete (2006) nomearam de estilo de ensino iniciado pelo aluno e, segundo os autores, é o aluno que conduz seu ensino e sua aprendizagem. Coincidentemente, as aulas mais inclusivas da *Escola A* e *C* foram justamente as aulas que apresentaram momentos livres, ou na etapa final (*Escola A*), ou durante toda aula (*Escola C*).

Vale ressaltar que esse momento é livre para os alunos e não para o professor, pois ele deve mostra-se no controle pedagógico das atividades escolhidas pelos alunos. Os estudos feitos por Mosston e Ashwort (2008) apontaram para um estilo de ensino totalmente centrado no aluno, o auto-ensino. Esse estilo de ensino tem como característica básica a dispensa da presença do professor e o objetivo é o aluno ensinar-se a si mesmo. Percebe-se que esse estilo seria o extremo oposto do estilo comando, portanto potencialmente mais inclusivo para o aluno com deficiência. Por enquanto, a estratégia da aula livre não pode ser comparada ao auto-ensino, mas pode caminhar nessa direção.

3. Estratégias de Finalização e Consolidação

As estratégias de finalização e consolidação se fizeram aparecer marcadamente somente nas aulas de Educação Física da *Escola D*.

Estratégias do Professor	Manifestação da Sala	Alunos com Deficiência
O professor dirigiu os alunos ao centro da quadra, onde é feita a avaliação geral da aula, e reforçou a organização para aprendizagem de todos. Por fim, o professor apontou para o que iria ocorrer na próxima aula	Os alunos da sala concordaram com o sucesso da aula, demonstrando satisfação com os exercícios realizados. Um aluno comentou que conseguiu “pegar em todas as bolas” da quadra.	Os dois alunos (DA-1) e (DM) com (deficiência prestam muita atenção aos gestos realizados pelo professor, e a reação dos seus colegas de sala.

Quadro 62 – Quinto microevento ocorrido na etapa final da primeira aula da escola D.

Lombardi (2010) definiu esse momento de atividades de consolidação. Para esse autor, as atividades de consolidação proporcionam um resumo do que foi realizado, e servem de transição para elementos futuros que os alunos ainda vão fazer. Numa perspectiva de ensinar estrategicamente, as estratégias de finalização e consolidação possuem tanta importância como as estratégias que antecipam o ensino.

O décimo primeiro microevento da etapa final da terceira aula da escola D, além de reforçar o conteúdo da aula trabalhado, motiva o aluno com possíveis acontecimentos a ocorrer na aula seguinte:

Estratégias do Professor	Manifestação da Sala	Alunos com Deficiência
O professor comenta sobre o conteúdo futebol, trabalhado em suas aulas, e faz questionamentos sobre a participação das meninas, bem como em outras atividades, tanto na escola como fora dela.	Alguns alunos da sala exemplificam atividades que até então só os homens realizavam e que agora as mulheres também participam.	O intérprete transmite a discussão feita nesse instante da aula, e os alunos com deficiência concordam com o tema discutido.

Quadro 63 – Décimo primeiro microevento ocorrido na etapa final da terceira aula da Escola D.

A dinâmica de reunir os alunos da sala no momento final da aula para tecer comentários sobre o conteúdo, ouvir a opinião dos alunos, refletir sobre questões da cultura corporal de movimentos tornou-se uma rotina nas aulas de Educação Física da escola D.

Com essa estratégia nos instantes finais da aula, o professor de Educação Física consolidava os conteúdos objetivados com pequenos instantes para auto-avaliação e discussão sobre acontecimentos imediatos ocorridos fazendo paralelos com o cotidiano dos alunos.

Ficou clara a rotina estabelecida nessas aulas, pois com a otimização do tempo, fruto de estratégias objetivas, sobrou tempo para em um instante final criar expectativas positivas para as aulas futuras.

Nos momentos finais da aula, fazer reflexões sobre aquilo que deu certo ou que deu errado durante a aula pode levar os alunos perceberem seu espaço, o espaço do outro e o espaço do professor, respeitando as diferenças e os direitos de todos na construção de uma relação social mais equilibrada e harmônica.

6 CONCLUSÃO

O encaminhamento dado às estratégias de ensino adotadas pelos professores de Educação Física influenciaram decididamente nas atitudes dos alunos da sala em relação aos alunos com deficiência matriculados. Logo, o professor de Educação Física tornou-se o agente primordial no processo de ensino, que apontou para a exclusão ou para a inclusão dos alunos diferentes na atividade.

O ensino encaminhou-se em uma direção inclusiva nas aulas que as estratégias de ensino foram planejadas de forma a operacionalizar práticas motoras respeitando a individualidade, mas com grande reforço nas relações coletivas. O apelo para atividades em grupo só caminharam numa direção inclusiva, quando as atividades de estrutura competitiva tiveram sua estrutura invertida estrategicamente, de forma a oportunizar a todos os alunos da sala uma participação efetiva na construção da cultura corporal de movimentos de cada personagem da sala.

As aulas de Educação Física que se direcionaram no caminho da exclusão foram justamente as aulas em que os professores de Educação Física eximiram-se de atitudes afirmativas em direção às diversidades. Nessas aulas, o conteúdo esporte se sobressaiu, com as atividades que premiaram a competição exacerbada, os alunos mais habilidosos, e ignoraram as expectativas que os alunos fizeram durante a prática. Essas expectativas frustradas estavam presentes quando, no adotar de estratégias de ensino excludentes, os alunos com deficiência buscavam refúgio imediato para se proteger da exclusão nas laterais dos espaços de aula.

Os alunos da sala que conviveram com as diferenças dos alunos com deficiência, obtiveram experiências nas turmas de Educação Física muito ricas e fizeram com que estes assumidamente interagissem de forma positiva em relação às diferenças. Em outras ocasiões, os alunos da sala também reproduziram o modelo social da exclusão das pessoas com deficiência, quando a estes não lhes era dada a devida instrução para proceder de forma contrária às exclusões.

Quando os alunos da sala conviviam harmonicamente com as diferenças em práticas corporais afirmativas, um universo de possibilidades se abria, levando toda a sala para momentos significativos de aprendizagem. Dessa forma, a estratégia de ensino do professor se tornou primordial quando ofertou aos alunos da sala, práticas motoras diferentes das usuais nas turmas de Educação Física.

As estratégias de ensino por tarefas, oportunizadas em atividades em circuito, foram exemplos clássicos que a parceria dos alunos da sala com os alunos com deficiência, envolvidos em práticas colaborativas, superou práticas anteriores de exclusão e valorização da vitória. Essa invertida na estrutura da tarefa, feita estrategicamente pelo professor, possibilitou mudanças significativas para o encaminhamento da aula de Educação Física para um ensino mais inclusivo.

Nesse estudo, verificou-se a importância de cada instante da aula na direção no encaminhamento do ensino inclusivo. Assim, se desde o início da aula houve a indicação ao encaminhamento do ensino de exclusão ou de inclusão, os impactos na mesma proporção se fizeram valer nos demais momentos da aula. Portanto, reforça-se que para a aula seguir um direcionamento inclusivo, desde a primeira até a última estratégia, deverá propiciar vivências afirmativas para todos os alunos.

Nesse encaminhamento, a instrução do professor terá que ser acessível a todos os alunos, a fim de atender as especificidades de determinadas deficiências. Para tanto, a criatividade na confecção de materiais concretos, alternativos e atrativos, poderá fazer com que o professor conquiste ainda mais seus alunos, adotando posturas afirmativas de respeito às diferenças e reencontro com outros potenciais que estavam encobertos com práticas de exclusão.

Algumas estratégias de ensino se mostraram muito eficazes no encaminhamento do ensino inclusivo da aula de Educação Física, e entre elas destaca-se: a estratégia de organização dos alunos, estratégia de instrução, a primeira estratégia, estratégia de convivência, estratégia de adaptação, estratégia de ensino inclusivo, estratégia de aula livre e estratégia de finalização e consolidação.

Conclui-se que, se o professor que adotar o ensino por estratégias, estas poderão impactar de forma significativa no encaminhamento do ensino inclusivo das aulas de Educação Física. Para tanto, o professor deve antes, durante e depois da aula estar preparado para: planejar, flexibilizar, criar e oportunizar a criação de estratégias de ensino que percorrerão o caminho com alternâncias de ações pedagógicas centradas no professor em direção aos alunos e vice-versa, propiciando assim chegar cada vez mais próximo da educação de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. C. P. G. Atividade física e deficiência auditiva. In: GORGATTI, M. G.; COSTA, R. F. (Org.). *Atividade física adaptada*. 2. ed. rev. e ampl. Barueri: Manole, 2008. p. 140-145.

AMARAL, J. D. *Jogos cooperativos*. 4. ed. rev. e ampl. São Paulo: Phorte, 2009.

AMARAL, L. A. *Pensar a diferença: deficiência*. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994. p. 14-15.

BETTI, M. *Educação física e sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991.

BETTI, M. Ensino de primeiro e segundo graus: Educação Física para que? *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v.13, n.2, p.27-28, 1992.

BETTI, I. C. R. Esporte na escola: mas é só isso professor? *Motriz*, v.1, n.1, p.25-31, 1999.

BRANCATTI, P. R. Atividades esportivas, recreativas e de lazer aplicadas a pessoas deficientes. In: MANZINI, E. J. ; BRANCATTI, P. R. *Educação especial e estigma: corporeidade, sexualidade e expressão artística*. (Org.). Marília: UNESP/Marília - Publicações, 1999. p. 43-62.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional: 9394/96*. Brasília, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física*. Brasília, 1998.

BEZERRA, A. F. S. *As aulas de Educação Física enquanto contexto de desenvolvimento de alunos portadores de deficiência física do ensino fundamental do município de São Luís - Ma*. 1998. 144 f. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1998.

CARMO, A. A. Atividade motora adaptada e inclusão escolar: caminhos que não se cruzam. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Atividade motora adaptada: a alegria do corpo*. São Paulo: Artes Médicas, 2006, p. 51-61.

CASCO, P. Mais e melhores práticas para inclusão de meninas na Educação Física escolar. In: KNIJNIK, J. G.; ZUZI, R. P. (Org.). *Meninas e meninos na Educação Física: gênero e corporeidade no século XXI*. Jundiaí: Fontoura, 2010. p. 73-85.

CIDADE, R. E. A.; FREITAS, P. S. *Introdução à Educação física adaptada para pessoas com deficiência*. Curitiba: Ed. da UFPR, 2009.

CORRÊA, P. M. *Elaboração de um protocolo para avaliação da acessibilidade física em escolas da educação infantil*. 2010. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília. 2010.

COSTA, M. P. R.; SOUZA, J. V. Tutoria. In: *Das margens ao centro: perspectivas para as políticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva*. MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p. 381-391.

CRUZ, Gilmar de Carvalho. *Classe especial e regular no contexto da educação física: segregar ou integrar?* Londrina: Ed. da UEL, 1997.

DARIDO, S. C et. al. A Educação Física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais. *Revista Paulista de Educação Física*. São Paulo, v.15, n.1, p.17-32, jan./jun. 2001.

DARIDO, S. C. Ensinar/aprender educação física na escola: influências, tendências e possibilidades. In: DARIDO, S. C.; MAITINO, E. M. (Org.). *Pedagogia cidadã: cadernos de formação: Educação Física*. São Paulo: UNESP, 2004.

DUARTE, E. ; SANTOS, T. P. Adaptação e inclusão. In: DUARTE, E.; LIMA, S. M. T. (Org.). *Atividade física para pessoas com necessidades especiais: experiências e intervenções pedagógicas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003. p. 93-99.

GIMENEZ, R. Atividade física e deficiência intelectual. In: GORGATTI, M. G.; COSTA, R.F. (Org.) *Atividade física adaptada*. 2. ed. rev. e ampl. Barueri: Manole, 2008. p. 112-123.

GÓES, M. C. R. de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 20, n. 50, p. 9-25, abr. 2000.

GOZZI, M. C. T.; RUETE, H. M. Identificando estilos de ensino em aulas de Educação Física em segmentos não escolares. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, Campinas, v.5, n.1, p.117-134, 2006.

GUIRALDELLI JR. P. *Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira*. São Paulo: Loyola, 1988.

HEGARTY, S. Integration and the teacher. In: MEYER, C. J.W.; PIJL, S.J.; HERGATY, S. (Org). *News perspectives in special education: a six country study of integration*. London: Routledge, 1994.

JANNUZZI, G. *A Luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

LOMBARDI, T. P. Estratégias de aprendizagem para alunos problemáticos. Tradução Amélia Marques. Disponível em: <www.malhatlantica.pt/ecae-cm/aprendizagem>. Acesso em: 08 set 2010.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. In: MANTOAN, M. T. E; PRIETO, R. G. P; ARANTES, V. A. (Org.). São Paulo: Summus, 2006.

MAUERBERG–DECASTRO, E. *Atividade física adaptada*: Ribeirão Preto: Tecmed, 2005.

MANZINI, E. J. *Recurso pedagógico adaptado e estratégias para o ensino de alunos com deficiência física*. Marília: UNESP, 2010. No prelo.

MASSETTO, Marcos. *Didática: a aula como centro*. São Paulo: FTB, 1995.

MAZZOTTA, M. J. S. Educação do portador de deficiência no novo milênio: dilemas e perspectivas. In: SILVA, S.; VIZIM, M. (Org.). *Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p.37-48.

MENDES, E. G. Concepções atuais sobre educação Inclusiva e suas implicações políticas e pedagógicas. In: MARQUEZINI, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. (Org.). *Educação especial: políticas públicas e concepções sobre deficiência*. Londrina: Eduel, 2003. p.25-41. (Coleção Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial 5).

MITTLER, P. *Educação Inclusiva: contextos sociais*. Tradução de Windy Brazão Ferreira. Porto alegre: Artmed, 2003.

MOSSTON, M.; ASHWORTH, S. *Teaching physical education*. First On line Edition, 2008. disponível em: <www.aw.com/bc>.

MUNSTER, M. A. V.; ALMEIDA, J. J. G. Atividade física e deficiência visual. In: GORGATTI, M. G.; COSTA, R. F. (Org.) *Atividade física adaptada*. 2. ed. rev. e ampl. Barueri: Manole, 2008. p. 29-75.

NABEIRO, M. O colega tutor nas aulas de Educação Física inclusiva. In: *Das margens ao centro: perspectivas para as políticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva*. MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p. 401-406.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. *Pedagogia da cultura corporal: críticas e alternativas*. - 2. ed. - São Paulo: Phorte, 2008.

NUNES, L. R. O. P.; NUNES, F. P. S. Acessibilidade. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.). *Educação Especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Mediação, 2008, p.269-279.

PACHECO, J. et al. *Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PEDRINELLI, V. J. Educação física adaptada: conceituação e terminologia. In: PEDRINELLI, V. J. et al. *Educação Física e desporto para pessoas com deficiência*. Brasília: MEC-SEDES, SESI-DN, 1994. p.7-10.

PEDRINELLI, V. J.; VERENGUER, R. de C. G. Educação física adaptada: introdução ao universo de possibilidades. In: GORGATTI, M. G.; COSTA, R. F. (Org.). *Atividade física adaptada*. 2. ed. rev. e ampl. Barueri: Manole, 2008. p. 1-27.

REGANHAN, W. G. *Recursos e estratégias para o ensino de alunos com deficiência: percepção de professores*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília, 2006.

RICH, S. M. Estratégias de instrução na Educação Física Adaptada. In: WINNICK, J. P. *Educação Física e Esportes Adaptados*. Barueri: Manole, 2004, p. 85-104.

RIBAS, J. B. C. O que são pessoas deficientes. São Paulo: Brasiliense, 1985. (coleção primeiros passos).

RODRIGUES, D. As promessas e as realidades da inclusão de alunos com necessidades especiais nas aulas de Educação Física. In: RODRIGUES, D. (Org). *Atividade motora adaptada: a alegria do corpo*. São Paulo: Artes Médicas, 2006, p. 63-69.

RODRIGUES, D. Educação Inclusiva: mais qualidade à diversidade. In: FREITAS, S.; RODRIGUES, D.; KREBS, R. J. (Org). *Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005. p.45-63.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHAFFNER, C. B.; BUSWELL, B. E. Dez elementos críticos para criação de comunidades de ensino inclusivo eficaz. In: STAINBACK, S.; STAINBACK. *Inclusão: um guia para educadores*. São Paulo: Artes Médicas Sul, 1999. p. 69-87.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. Superintendência da Área de Ensino Fundamental. Grupo de Trabalho em Educação Física. São Luís, 2007.

SEABRA JÚNIOR, M. O. *Recursos e estratégias para o ensino do aluno com deficiência visual na atividade física adaptada*. In: MANZINI, E. J.; SEABRA JÚNIOR, M. O. Marília: ABPEE, 2008.

SERRA, D. Inclusão e ambiente escolar. In: SANTOS, M. P.; PAULLINO, M. M. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p.31-44.

SHERRILL, C. *Adapted physical activity, recreation and sport: crossdisciplinary and lifespan*. 5th ed. Texas: Mc Graw-Hill, 1998.

SIEGLER, R. S.; CROWLEY, K. The microgenetic method: a direct means for studying cognitive development. *American Psychologist Association*. v. 46. n.6, p. 606-620, 1991.

SILVA, A. P. O professor de Educação Física como agente do processo inclusivo. In: SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. (Org.). *Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, M. de O. *Protocolo para prescrição ou adaptação de recursos pedagógicos para alunos com paralisia cerebral*. 2010, 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista. Marília. 2010.

SOARES, C. L. et al. *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez, 1992. (coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

SOUSA, E. S.; ALTMANN, H. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. *Cadernos CEDES*. v.19., n.48, p. 52-68, ago. 1999.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TREVISAN, C. M. *O processo interativo da criança portadora de necessidades especiais: uma análise ecológica da pré-escola como contexto de desenvolvimento*. 1996, 168 f. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria. 1996.

UNBEHAUM, S. Educação Física como espaço educativo de promoção da igualdade de gênero e dos direitos humanos. In: KNIJNIK, J. G.; ZUZI, R. P. (Org.). *Meninas e meninos na Educação Física: gênero e corporeidade no século XXI*. Jundiaí: Fontoura, 2010. p. 23-38.

UNESCO. *Tornar a educação inclusiva*. FAVERO O; IRELAND, W. F. T.; BARREIROS, D. (Org.). Brasília: UNESCO, 2009.

VYGOTSKY, L. S. Fundamentos de defectologia. In: *Obras escogidas*. Madri: Visor, 1997. v.5.

WERTSCH, J. V. *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1985.

WINNICK, J. P. *Educação Física e esportes Adaptados*. Barueri: Manole, 2004.

ZUZZI, R. P.; KNIJNIK, J. D. Do passado ao presente: reflexões sobre a história da Educação Física a partir das relações de gênero. In: KNIJNIK, J. G.; ZUZZI, R. P. (Org.). *Meninas e meninos na Educação Física: gênero e corporeidade no século XXI*. Jundiaí: Fontoura, 2010. p. 59-70.

APÊNDICE A - Quadro demonstrativo de atendimento aos núcleos escolares da Superintendência de Educação Especial.

NÚCLEO ESCOLAR	ALUNOS EM SALA DE RECURSOS	ALUNOS EM SALA ESPECIAL	ALUNOS INCLUÍDOS	TOTAL
1	52	51	172	275
2	34	104	194	332
3	27	22	88	137
4	10	16	126	152
5	36	46	152	234
7	0	30	128	158
Zona Rural	62	16	219	297

APÊNDICE B - Caracterização dos alunos com Deficiência.

Escola A: 4ª série do ensino fundamental (nomenclatura atribuída pela SEMED).

Aluno	Característica	Atribuição	Idade	Gênero	Vídeos
1	Deficiência Intelectual	DI-1	10	Feminino	2 vídeos
2	Deficiência Intelectual	DI-2	11	Feminino	3 vídeos
3	Deficiência Intelectual	DI-3	14	Masculino	2 vídeos
4	Deficiência Física	DF	10	Feminino	3 vídeos

Escola B: 5ª série do ensino fundamental.

Aluno	Característica	Atribuição	Idade	Gênero	Vídeos
1	Deficiência Intelectual	DI	14	Masculino	2 vídeos
2	Deficiência Intelectual (Síndrome de Down)	SD	14	Feminino	3 vídeos
3	Cegueira Parcial	DV	9	Feminino	3 vídeos
4	Deficiência Auditiva	DA	11	Feminino	2 vídeos

Escola C: 7ª série do ensino fundamental.

Aluno	Característica	Atribuição	Idade	Gênero	Vídeos
1	Deficiência Intelectual	DI	18	Masculino	3 vídeos
2	Paralisia Cerebral	PC/andante	13	Masculino	3 vídeos
3	Paralisia Cerebral	PC/cadeirante	18	Feminino	2 vídeos

Escola D: turma da 5ª série do ensino fundamental.

Aluno	Característica	Atribuição	Idade	Gênero	Vídeos
1	Deficiência Auditiva	DA-1	14	Masculino	2 vídeos
2	Deficiência Auditiva	DA-2	13	Masculino	2 vídeos
3	Deficiência Múltipla (física e auditiva)	DM	14	Feminino	2 vídeos