

**UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE**

**ANA ELIZABETH GONDIM GOMES**

**INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM ESCOLAS PÚBLICAS  
MUNICIPAIS DE FORTALEZA (CE)**

São Paulo

2012

ANA ELIZABETH GONDIM GOMES

**INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM ESCOLAS PÚBLICAS  
MUNICIPAIS DE FORTALEZA (CE)**

Tese apresentada à Universidade Presbiteriana Mackenzie, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Distúrbios do Desenvolvimento.

Linha de pesquisa: Políticas e formas de atendimento.

Orientador: Prof. Dr. Marcos José da Silveira Mazzotta

São Paulo

2012

G633i Gomes, Ana Elizabeth Gondim  
Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física Escolar em escolas públicas municipais de Fortaleza (CE) - Ana Elizabeth Gondim Gomes. 2012  
158 f. ; 30 cm

Tese (Doutorado em Distúrbio do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2012.  
Referências bibliográficas: f. 110-121.

1. Alunos com deficiência. 2. Escola pública. 3. Inclusão escolar. 4. Necessidades educacionais especiais. 5. Professores de educação física. I. Título.

CDD 371.9

ANA ELIZABETH GONDIM GOMES

**INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM ESCOLAS PÚBLICAS  
MUNICIPAIS DE FORTALEZA (CE)**

BANCA EXAMINADORA:

Tese para obtenção do título de Doutor em Distúrbios do Desenvolvimento.

---

Prof<sup>o</sup>. Dr. Marcos José da Silveira Mazzotta (Orientador)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Silvana Maria Blascovi de Assis (Universidade Presbiteriana Mackenzie)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sueli Galego de Carvalho (Universidade Presbiteriana Mackenzie)

---

Prof<sup>o</sup>. Dr. José Geraldo Silveira Bueno (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Graciele Massoli Rodrigues (Universidade São Judas Tadeu)

“O melhor mestre não é o que se impõe, o que se afirma como dominador do espaço mental, mas muito pelo contrário, o que se torna aluno do seu aluno”.

(GUSDORF, 1970, p. 14)

- A Deus, por ser o nosso PAI e me fazer uma pessoa um pouco melhor a cada dia.
- A toda a minha família, por me ajudar e vibrar com minha caminhada, em especial as minhas avós Araci e Elisabete.
- Aos meus pais, Abdias e Graça, responsáveis por atitudes honrosas e dedicação total a nossa felicidade.
- Aos meus irmãos Carlos Bellini (Andréa, Luísa e Clara), Abdias Júnior e Ana Cíntia, que são especiais...

## AGRADECIMENTOS

- Ao meu querido e amado mestre, Prof. Doutor Marcos José da Silveira Mazzotta, que me ensinou a pesquisar e me ajudou a dar os primeiros passos como professora. Dizer obrigada, infinitas vezes, é pouco...
- Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, em especial aos Prof. Drs. Silvana, Beatriz, Sueli e Geraldo, por me darem estímulo para estudar mais e aprender mais ainda.
- Aos professores doutores Silvana, Sueli, Graciele e José Geraldo, pela aceitação em participar da banca de defesa, com suas orientações.
- Aos meus colegas de mestrado e doutorado, em especial a Luciana, Mariana, Fernanda, Adelisandra, Mayra, Lívia e Solange, por serem os meus apoios na nossa querida Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM).
- Às pessoas importantes durante minha permanência de seis anos de estudo em São Paulo: Dona Marilene, Luciane, Felipe, Henrique, Carolina e Ariane.
- Aos professores das escolas da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fortaleza. A Bianca e companheiros da SME, meu muito obrigada por me atenderem prontamente para a coleta de dados.
- Para os novos colegas da Universidade de Fortaleza – UNIFOR, por haverem me recebido nessa empreitada que agora se inicia – docência. Meus agradecimentos para a Prof<sup>a</sup>. Fátima, Prof<sup>o</sup>. Flávio, Prof<sup>a</sup>. Diana e Prof<sup>o</sup>. Carlos.
- Ao Instituto Presbiteriano Mackenzie, pela concessão da Bolsa Mérito MackPesquisa de Mestrado e Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, o que foi de grande importância para mim.

## RESUMO

A Educação Física Escolar é disciplina de fundamental importância para o desenvolvimento de crianças e adolescentes. A política educacional brasileira se norteia pelo princípio da inclusão escolar ou educação inclusiva, abrangendo toda a diversidade de alunos, especialmente na escola pública. Nesse alunado, estão também os que têm alguma deficiência e apresentam necessidades educacionais especiais. Com esta investigação, procurou-se analisar como ocorre o processo de inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física sob o ponto de vista dos professores, bem como identificar as principais necessidades docentes para o desenvolvimento de um trabalho satisfatório em relação à inclusão de alunos com deficiência física, visual, auditiva, intelectual ou múltipla. Para tanto, foi realizada pesquisa em quatro das seis Secretarias Executivas Regionais de Fortaleza (CE), envolvendo 88 professores de Educação Física que tinham algum aluno com alguma dessas deficiências. Adotaram-se abordagens qualitativa e quantitativa, tendo como instrumentos de coleta de dados um questionário, contendo questões abertas e fechadas, respondido por todos, bem como entrevista semi estruturada com 10% dos participantes. Os resultados apontaram importantes fatores relacionados ao processo de inclusão dos alunos com deficiência, tais como: o maior número de professores, o percentual de 33% dos professores apresentou conhecimento moderado sobre a deficiência do seu aluno; 40,9% consideram moderada a participação de pais ou responsáveis no cotidiano escolar do aluno com deficiência; 42% recebem muito apoio da escola no desempenho de suas atividades didáticas e se preocupam completamente com as peculiaridades do seu aluno com deficiência; 39,8% respeitam os seus limites e dificuldades e avaliam como moderada a participação dos alunos em suas aulas. Conclui-se que o tipo de deficiência e o grau de limitação do aluno está diretamente proporcional ao nível de participação nas aulas e que o interesse e a criatividade do professor, grau de instrução e conhecimento, a estrutura da escola e o apoio dos pais ou responsáveis são significativos para a inclusão escolar proveitosa. Acredita-se que os resultados obtidos poderão subsidiar importantes decisões relativas a Educação Física Escolar, tanto de gestores educacionais e escolares, quanto dos professores, pais, familiares e alunos.

**Palavras-chave:** Alunos com deficiência. Escola pública. Inclusão escolar. Necessidades educacionais especiais. Professores de Educação Física.



## ABSTRACT

The Physical Education course is of fundamental importance to the development of children and teenagers. The Brazilian educational policy has been guided by the principle of scholar inclusion or inclusive education, comprising all diversity of students, particularly in public schools. Among these students are also those who have disability and special educational needs. With this research one tried to analyze how the inclusion process of students with disabilities has been happening in Physical Education classes according to teachers, as well as to identify main needs of teachers for the development of a satisfactory job regarding inclusion of students with physical, visual, hearing, intellectual or multiple disability. Therefore, a research was done in four out of the six Regional Boards of Fortaleza (CE), encompassing 88 Physical Education teachers who had a student with some of these deficiencies. Qualitative and quantitative approaches were used, in which a questionnaire with open and closed questions answered by all teachers, as well as semi-structured interviews with 10% of participants, were used as data collection instruments. The results indicated important factors related to the inclusion process of students with disabilities, such as: the highest number of teachers, 33% of teachers, had moderate knowledge about their student's disability; 40.9% found moderate the participation of parents or responsible in daily scholar life of students with disabilities; 42% receive much support from the school in carrying out their educational activities and are completely concerned with the peculiarities of their students with disabilities; 39.8% respect their limits and difficulties and evaluate as moderate the participation of students in their classes. One concludes that the type of disability and the degree of limitation are directly proportional to the level of participation in class and that the excitement and creativity of teachers, the school structure and parental support are significant for a successful scholar inclusion. One believes that the results obtained may subsidize important decisions from the Municipal Secretariat of Education of Fortaleza, as well as from teachers, parents, relatives and students.

**Keywords:** Students with disabilities. Public school. Scholar inclusion. Special educational needs. Physical Education teachers.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Tipo de deficiência do aluno	57
Gráfico 2. Conhecimento sobre a deficiência	58
Gráfico 3. Participação dos pais ou responsáveis no cotidiano escolar	59
Gráfico 4. Apoio da escola no desempenho das atividades didáticas	60
Gráfico 5. Preocupação com características individuais no plano de aula	60
Gráfico 6. Inclusão dos alunos com deficiência	61

**LISTA DE CRUZAMENTOS E TESTE CHI-QUADRADO**

Cruzamento 1. Questão 1 X Questão 4 e Teste 1. Chi-Quadrado	63
Cruzamento 2. Questão 1 X Questão 6 e Teste 2. Chi-Quadrado	64
Cruzamento 3. Questão 2 X Questão 3 e Teste 3. Chi-Quadrado	66
Cruzamento 4. Questão 2 X Questão 4 e Teste 4. Chi-Quadrado	68
Cruzamento 5. Questão 4 X Questão 5 e Teste 5. Chi-Quadrado	70
Cruzamento 6. Questão 4 X Questão 6 e Teste 6. Chi-Quadrado	72

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	<b>13</b>
<b>2. EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR</b>	<b>17</b>
<b>3. ALUNOS COM DEFICIÊNCIA</b>	<b>29</b>
<b>4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b>	<b>41</b>
<b>5. O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA</b>	<b>47</b>
5.1.Procedimentos metodológicos	47
5.2.Sujeitos da pesquisa	47
5.3.Instrumentos utilizados	48
5.4.Local de realização da pesquisa	52
<b>6. APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b>	<b>56</b>
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>104</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>109</b>
<b>ANEXOS E APÊNDICES</b>	<b>121</b>
ANEXO A. MATRÍCULAS POR TIPO DE DEFICIÊNCIA E NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	123
APÊNDICE A. QUESTIONÁRIO COM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	130
APÊNDICE B. ENTREVISTA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	132
ANEXO B. CARTA DE INFORMAÇÃO À INSTITUIÇÃO E TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	134
ANEXO C. CARTA DE INFORMAÇÃO AO SUJEITO DA PESQUISA E TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	136
APÊNDICE C. LISTA DE CRUZAMENTOS E CHI-QUADRADO	142

## 1. INTRODUÇÃO

A Constituição Federal adota como princípio para o ensino a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, onde a educação é um direito de toda a população.

A Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL. LDB., 1996), em seu artigo 2º diz que a educação é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios da liberdade e os ideais da solidariedade humana, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL. PCN., 1997) apontaram como objetivos do ensino fundamental o fato de que os alunos sejam capazes de compreender a cidadania como participação social e política, além de um exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, pois se necessita de adoção de atitudes de solidariedade no cotidiano, cooperação e repúdio às injustiças.

No PCN está expresso que devem ser levadas em consideração atitudes de respeito ao próximo como forma de exigir para si o mesmo respeito, desenvolvendo o autoconhecimento ajustado e a autoconfiança nas capacidades afetivas, físicas, cognitivas, éticas, estéticas e de inter-relação pessoal e de inserção social.

Essas são algumas intenções educacionais almejadas, cabíveis aos educadores para traduzí-las em ações concretas no dia a dia com o aluno. Para conquistá-las, fazem-se necessários a elaboração e o desenvolvimento de práticas pedagógicas compatíveis com esses pressupostos, já que a educação visa ao desenvolvimento de múltiplas potencialidades humanas e à aquisição de conceitos relacionados à civilização, à ética e à higiene.

Considerável número de estudos na área de Educação Física demonstra a sua importância para o desenvolvimento da criança em idade escolar, incluindo os benefícios que vão desde o crescimento e desenvolvimento físico, como também das capacidades cognitivas, afetivas e sociais.

Na lição de Souto e colaboradores (2010), a Educação Física tem papel fundamental na educação de crianças e jovens, considerando que a prática do movimento possibilita uma gama de experiências e desafios que favorecem a criatividade, a descoberta de movimentos, dos próprios limites, visando a conhecer o próprio corpo, socializar-se na convivência com os outros e expressar seus sentimentos por meio da linguagem corporal.

A área da Educação Física hoje privilegia variados conhecimentos produzidos e usufruídos pela sociedade sobre o corpo humano e a motricidade. Na perspectiva de Neira (2009):

entre eles, consideram-se fundamentais as atividades culturais de movimento com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, emoções e com possibilidade de promoção, recuperação e manutenção da saúde.

(NEIRA, 2009, P. 7)

A Educação Física é uma área do conhecimento relacionada com o estudo e atividades de educação e de saúde do corpo e da mente. Além disto, visa à aplicação das dinâmicas que facilitem o desenvolvimento do ser humano como um todo.

Com esse sentido, a Educação Física Escolar, disciplina obrigatória no quadro curricular dos alunos de escolas regulares no ensino fundamental 1 e 2, compreendidos pelos atuais 1º ao 9º anos, é e sempre foi vista como sendo um momento diferente, por serem introduzidos novos conhecimentos e por se utilizar de ferramentas lúdicas e materiais esportivos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) da Educação Física objetivam democratizar, humanizar e diversificar a prática da cultura corporal, ampliando sua visão, antes centrada nos aspectos biológicos, para a incorporação das dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos. Assim, deve auxiliar os professores a refletir, repensar e reorganizar as ações pedagógicas referentes à sua área de atuação. Nesse tocante, é de conhecimento geral o fato de que todos os alunos devem participar das atividades desenvolvidas na disciplina, independentemente da sua condição física, social ou psíquica, tendo os mesmos direitos.

Ao abordar o conteúdo da Educação Física, faz-se necessário comentar sobre a participação de alunos com deficiência nas atividades relativas a essa disciplina, pois está postulado a idéia de que o ensino seja ministrado com base em alguns princípios, sendo o primeiro deles o da igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola (BRASIL, 1996). Dessa maneira, deve ser considerada a importância da educação como ferramenta de inclusão social de desenvolvimento de respeito à diversidade, tão característica do ser humano.

Tendo este estudo o foco na disciplina Educação Física, sendo essa escolar inclusiva, é oportuno apontar a importância de se adequar o ensino para todos, abordando o princípio da inclusão como um dos seus aspectos fundamentais.

No princípio da inclusão de pessoas com deficiência, a sistematização de objetivos, conteúdos, processos de ensino, aprendizagem e avaliação está voltada para que o aluno experimente diferentes práticas e as contextualize nos aspectos sociais, econômicos e culturais do meio em que vive. Tal princípio visa também a romper com o direcionamento de práticas corporais distintas entre pessoas resultantes da supervalorização do desempenho e da eficiência.

Segundo o decreto 6.949, em seu artigo 1º (BRASIL, 2009) as pessoas com deficiência são

[...] aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.

(BRASIL, 2009).

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) (BRASIL. INEP, 2006), o número de matrículas de alunos com deficiência e necessidades educacionais especiais vem aumentando, desencadeando um avanço nas situações de inclusão escolar. Assim, esta é a justificativa maior para o desenvolvimento desta pesquisa, pois existe a preocupação com o crescente número de matrículas de pessoas com deficiência nas escolas regulares bem assim como a possível falta de estrutura e despreparo dos profissionais para atuarem com a diversidade de alunos.

Além disto, em inúmeras escolas, existem dilemas referentes à educação física escolar, que podem ser considerados elementos desfavoráveis à proposta de inclusão dos alunos com deficiência e a participação em aulas de Educação Física. Esses problemas, reconhecidos na história da Educação Física escolar, juntamente com condições de trabalho inadequadas, salário baixo, tipo da gestão escolar e materiais insuficientes, tendem a favorecer a consolidação de barreiras atitudinais no desenvolvimento do processo de inclusão escolar.

Então, objetivou-se, com a realização desta pesquisa, analisar de forma crítica o modo como ocorre a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física sob o ponto de vista dos professores.

Em adição, procurou-se identificar as principais necessidades dos professores de Educação Física para o desenvolvimento de um trabalho satisfatório, tendo em vista a inclusão de alunos com deficiência física, visual, intelectual, auditiva ou múltipla.



## 2. EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Ao abordar-se a Educação Física, é relevante citar um documento que mobilizou forças internas, a fim de buscar consonância com os discursos resultantes das conferências internacionais: a Carta Internacional de Educação Física e Desportos, aprovada pela Conferência da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), em 21 de novembro de 1978.

Em seu Art. 1º, destaca que:

A prática de educação física e desporto é um direito fundamental de todos. 1.1. Todas as pessoas têm o direito à educação física e ao desporto, indispensáveis ao desenvolvimento de sua personalidade. 1.2. Todas devem ter a possibilidade de praticar educação física, de melhorar a sua condição física e de atingir o grau de aptidão desportiva correspondente às suas capacidades, em conformidade com a tradição desportiva do respectivo país. 1.3. Devem ser dadas condições especiais aos jovens, inclusive às crianças em idade pré-escolar, aos idosos e às pessoas com deficiência, a fim de permitir o desenvolvimento integral da sua personalidade, através de programas de educação física e de desporto adaptado às suas necessidades.

(BRASIL, 1978)

No que diz respeito a Educação Física Escolar (EFE), vale apontar algumas palavras de especialistas da área, tais como Escobar e Bracht (1996), que a entendem como prática pedagógica a qual, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais, como o jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento denominada de cultura corporal.

Pensando assim, tais autores apontam que a EFE deve procurar estabelecer relações entre o como ensinar, como se adquirem estes conhecimentos e a elaboração de uma cultura dentro de um processo histórico, onde deve ser levada em consideração a relevância social do conteúdo a ser trabalhado de acordo com o meio e a sua adequação.

No que diz respeito à relevância social, Silva e colaboradores (2004) destacam a importância de se considerar a Educação Física transitando pelos temas

transversais que abordam a diversidade com destaque para o princípio da inclusão com uma Educação Física dirigida para todos os alunos, com referências, inclusive, à deficiência.

Aplicando essa teoria na experiência profissional de um professor, devem ser desconsideradas as atitudes de supervalorização dos mais habilidosos, com um redimensionamento no olhar do professor no sentido de articular, favorecer, adaptar, orientar e estimular a participação dos alunos nas suas aulas e as relações possíveis dessa participação com o cotidiano.

Em tais instruções teóricas, apontadas por Silva e colaboradores (2004), aplicadas na prática das aulas de Educação Física Escolar, devem ser levadas em consideração aspectos relativos ao crescimento e desenvolvimento do alunado, processos de aprendizagem, importância dos jogos, brincadeiras e atividades que deixem transparecer os benefícios da atividade física. Paralelamente podem ser desenvolvidas abordagens sistêmicas, tais como aquelas elaboradas considerando os princípios da não exclusão.

Alguns aspectos que apontam para uma evolução na área da Educação Física Escolar devem ser evidenciados, tais como: a especificidade, pois o desenvolvimento do ser humano é o constructo para a elaboração de uma série de atividades a serem desenvolvidas, onde devem ser levados em conta, por exemplo, aspectos genéticos, educacionais, culturais e socioeconômicos. Dessa forma, é evidente que a precisão nas condutas pedagógicas será aumentada, visto que o professor atentou para uma série de fatores, específicos daquele alunado, para elaborar suas práticas pedagógicas.

Além da especificidade, o professor de Educação Física que atua na área escolar deve ser dono de uma perspectiva de ampliação das possíveis formas de atuar, visualizando o atendimento às pessoas com deficiência minimizando, assim, possíveis ações complexas que geralmente fazem parte do dia a dia no ensino-aprendizagem.

Evidentemente, a atual Educação Física não é a mesma de alguns anos atrás, pois houve uma evolução considerável no campo acadêmico e no terreno profissional. A Educação Física vem, há muitos anos, se solidificando e ganhando definitivamente o seu espaço como ciência que objetiva o ajuste e o equilíbrio biopsicossocial.

No que diz respeito à formação de profissionais na área, vale destacar que conforme Darido (1995): a formação tradicional, voltada para a valorização da prática esportiva, valorização da competição e da performance, e a formação científica, a qual enfatiza a teoria e o conhecimento científico derivado das ciências-mães.

Na formação tradicional, o papel do professor é aproximado ao do treinador, pois ele é responsável por selecionar e organizar os conteúdos, as metodologias a serem aplicadas e as avaliações. Na segunda formação, a científica, os conhecimentos derivados de disciplinas ou sub áreas como Fisiologia do Exercício, Aprendizagem Motora ou Sociologia, parecem nem sempre ser levados em consideração, o que contribui para que o professor se concentre nos esportes tradicionais, gestos técnicos e posturais.

Na perspectiva de Galvão (2002), um dos objetivos para se estudar o papel e o perfil do professor de Educação Física é o da busca por um tipo de formação profissional que seja capaz de sanar ou ao menos amenizar problemas relativos à não aplicação de conhecimentos relativos às sub áreas citadas há pouco, resultando em uma prática pedagógica perigosa, pois devem ser considerados, sim, aspectos relativos a desenvolvimento, nutrição, individualidade biológica, patologias, dificuldades, condições e nível de inteligência, por exemplo, do aluno.

Com a evolução do sistema, das técnicas, da Medicina e da Educação, foi aberto um conjunto de opções de atuação para os profissionais da área da Educação Física, requerendo assim uma formação específica para atuar, pois sabe-se que a graduação em Educação Física possibilita duas formações: a de licenciatura (BRASIL, 2002), que se destina à formação do professor para o magistério do ensino básico (Educação Física para a educação básica: 1º e 2º graus) e bacharelado (BRASIL, 2004), que habilita para o mercado de trabalho no campo da atividade física e desportiva.

A Educação Física Escolar, apesar de ser uma antiga prática, somente tomou impulso científico com o surgimento de referências bibliográficas atualizadas sobre esse assunto e mesmo no que diz respeito ao trabalho dos professores de Educação Física Escolar com aluno com deficiência, tais referências tem sido mais ampliadas.

Cabe lembrar que a Educação Física Escolar - Educação Física Adaptada, Educação Física Inclusiva, Educação Física Escolar Inclusiva, Educação Física Especial, Educação Física para excepcionais - outrora demonstrada empiricamente, hoje conta com produções científicas, pesquisas atualizadas e publicações embasadas em metodologias confiáveis e eficazes. Tais designações foram termos encontrados em títulos de bibliografias e materiais científicos publicados referentes à área abordada nesta pesquisa.

Rosadas (1991) enumera metas a serem atingidas mediante a prática desta Educação Física, começando pelo estímulo do desenvolvimento físico, intelectual e social. Com efeito, o autor apontou como benefício da prática a interferência da atividade física no crescimento e desenvolvimento dos alunos. Outra meta foi a da possibilidade de dar ao aluno condições de desenvolver seu potencial criativo e espontâneo, como um meio de desenvolver suas potencialidades criativas, seja pela integração, ajustamento ou interesse.

A possibilidade de criar situações que se pareçam com as situações reais da vida é também uma tarefa a ser explorada por professores de Educação Física Escolar, pois com essa conduta o professor pode melhorar a qualidade de ensino e o produto final é preparar o aluno para receber com maior desembaraço os encargos que certamente vão surgir.

Aproximar a pessoa com deficiência do convívio com os demais, por exemplo, é uma meta a ser trabalhada, pois as diferenças são criadas pela sociedade que, mal informada, as transforma em verdadeiras barreiras, que resultando em exclusão, estigmatização e não cumprimento dos direitos e deveres de todo e qualquer cidadão. Marques (1998) e Saeta (1999) apontam que são as expectativas do meio que determinam a diferença entre pessoas com e sem deficiência.

Outra meta é a de desenvolvimento de um trabalho que auxilie na plena integração afetivo-social, pois acredita-se que o professor precisa ter uma abordagem direta e total com o estudante, objetivando a observação e o entendimento do aluno de uma forma global, medindo as características afetivo-social, cognitiva e psicomotora.

Mazzotta (2008), ao escrever sobre ação com responsabilidade a favor da inclusão, destacou que

Não podemos nos esquecer de que há situações escolares que podem requerer significativas intervenções e recursos diferenciados ou mesmo especializados para atender apropriadamente às necessidades educacionais de alguns alunos. E, para demandas educacionais escolares muito diferenciadas, das que frequentemente se apresentam, são esperadas providências, medidas e recursos educacionais escolares diferenciados ou especiais em relação àqueles que já se encontram estruturados e disponíveis para utilização.

(MAZZOTTA, 2008, p. 167).

Ao dissertar sobre a Educação Física Escolar, faz-se necessário considerar o papel da escola e sua influência no contexto da inclusão da pessoa com deficiência. Consoante Silva e colaboradores (2004), é atribuída à escola, entre outras funções, a de preparar o aluno para o mundo e para possíveis transformações da sociedade.

Efetivamente, o papel do professor pode passar por alterações à medida do momento em que a sociedade se transforma, pois, com o advento das pesquisas científicas e da internet, possíveis alterações podem acontecer.

Historicamente, a origem da participação de pessoas que apresentam diferentes e peculiares condições para a prática das atividades físicas ocorreu em programas denominados ginástica médica, na China, cerca de 3 mil anos antes de Cristo.

Informa Correia (1999) que, da ginástica médica à primeira concepção mais clara e consistente de Educação Física Adaptada, adotada na década de 1950, muitos programas foram desenvolvidos com os mais diversos nomes, tais como Educação Física Corretiva, Ginástica Corretiva, Educação Física Preventiva, Educação Física Ortopédica, Educação Física Reabilitativa e Educação Física Terapêutica.

Tais mudanças na nomenclatura são reflexo da constante preocupação dos profissionais da área da Educação Física na atribuição de uma identidade atualizada, e sabe-se que não é nada fácil tratar de conceitos e definições. Além disto, uma atividade esportiva, quando bem conduzida por profissionais capacitados, pode beneficiar tanto o desenvolvimento global do praticante quanto os demais ambientes nos quais ele está inserido, como, por exemplo, a escola.

Pensando assim, acredita-se que, como um dos principais agentes socializadores, a escola é responsável, consoante Elali (2003), não apenas pela difusão de conhecimentos, mas também pela transmissão dos valores de uma cultura entre gerações.

Ao se focar nas aulas de Educação Física Escolar, pode-se observar que antes as crianças com deficiência eram dispensadas sumariamente das aulas dessa disciplina, em parte por solicitação dos pais desinformados e, em outra parte, pela recomendação dos professores, que se encontravam naturalmente receosos de assumir responsabilidades. Além disso, por conta do desconhecimento de muitos médicos, eram contraindicadas as participações dos alunos com deficiência em aulas e, muitas vezes, o próprio aluno se recusava a participar, por comodismo, sentimentos de inferioridade ou complexos.

Pensando-se nos professores que naturalmente se encontravam receosos de assumir responsabilidades, e contraindicavam as aulas de Educação Física Escolar para pessoas com deficiência, cabe-se compreender o porquê de tal receio e contraindicação. Assim como as demais disciplinas, é necessário o seguimento de algumas normas, técnicas e princípios para a execução da tarefa requerida. O profissional de Educação Física que atua na escola, na academia, no clube ou no laboratório de pesquisa, precisa estar ciente de consensos, diretrizes e determinações relativas a toda e qualquer prática de exercício ou atividade física.

Além disto, o profissional tem que ser capacitado para a sua prática profissional, capacitação esta que pode variar desde cursos capacitantes à participação em eventos científicos, acesso a obras relevantes da área trabalhada. O receio expresso por alguns profissionais no trabalho com pessoas com deficiência é algo a ser considerado, como aponta Gomes (2009).

Vale salientar também que “o sucesso da política de Educação Inclusiva depende diretamente da continuidade da existência da rede de suportes especializados, incluindo-se a formação inicial e continuada dos professores” (GLAT & BRANCO, 2007, p. 33).

Para alcançar todos os alunos, faz-se necessário que as diferenças entre os alunos sejam consideradas, sem que sejam evidenciadas. Para tal, faz-se

importante a inserção de disciplinas no processo de formação dos futuros professores de Educação Física Escolar.

Mesmo, porém, com disciplina de Atividade Física Adaptada, por exemplo, fazendo parte do quadro curricular dos cursos de formação em Educação Física das universidades, o que facilitaria a aquisição do conhecimento, a área da Educação Física Adaptada ainda é objeto de uma defasagem por falta de preparo de profissionais, ausência de interesse e até mesmo de falta de conhecimento por parte dos profissionais.

Aqui é oportuno reiterar que em 1981 a Secretaria de Educação Física e Desportos (BRASIL. SEFD, 1981) publicou documento intitulado Atividade Física para deficientes, detalhando alguns princípios metódicos da atividade física, destacando que os mesmos deveriam ser considerados na elaboração de planos de aula da disciplina, como norteadores da realização de uma prática pedagógica adequada.

O primeiro princípio é ir do fácil ao difícil, significando que é incabível exigir a execução de uma tarefa difícil sem que tenha sido ensinada a tarefa básica. O segundo princípio é construir sempre sobre as bases, o que implica a necessidade de anotações do professor sobre as experiências dos alunos e as suas execuções.

O princípio do ensinar de maneira simples e clara é válido para todo e qualquer professor, pois acredita-se que assuntos fora do propósito e transversais implicariam uma dificuldade de entendimento, fato deveras comum no dia a dia de professores com pouca didática ou sem instrução de tais princípios.

Evitar muita coisa de uma vez só é um princípio válido para os profissionais de todas as áreas, pois sabe-se que uma das causas de maior comprometimento profissional é o acúmulo de funções. Se se aplicar isso a uma clientela em desenvolvimento, como a de alunos de aulas de Educação Física Escolar, ver-se-á que considerar tal princípio é altamente necessário para a esperada resposta física e motora do alunado.

O princípio do cada hora, uma novidade, implica em o professor, ao final de cada exercício, introduzir alguma coisa inesperada, como forma de surpresa compensatória à resposta positiva do comando dado. Nesse sentido, o docente inovador, motivado e dinâmico, consegue atingir suas metas com maior

frequência do ocorrente com os demais, visto que a motivação do professor permeia os alunos também.

Estes princípios são importantes para a elaboração dos planos de aula dos professores de Educação Física, mas o princípio merecedor de destaque é o de pensar nas diversificações, exercícios apropriados, adaptar a matéria ao modo de vida dos participantes e ser prudente e previdente.

Pensar nas diversificações implica ter cautela ao elaborar as atividades práticas, levando em consideração os limites e capacidades de cada aluno, pois estes têm individualidades biológicas diferentes e respostas aos estímulos específicas de cada organismo.

Além disto, é importante que o professor de Educação Física Escolar entenda que os exercícios apropriados devem estar de acordo com a idade cronológica e mental dos alunos, o sexo, o rendimento individual e as capacidades físicas de cada um. Assim, é necessário que o professor identifique um perfil do seu grupo de alunos e tente aplicar seus comandos, levando em conta a noção de que, assim como o aluno tem uma dificuldade, ele pode ter uma capacidade que compensa, ou que não o impede de atender aos seus comandos.

Mazzotta (2008) destacou que “entende a educação, em particular a educação escolar, como um processo essencialmente inclusivo” (P. 28). Supondo, assim, de saída, considera-se que o professor de Educação Física deve articular suas aulas de forma que atenda a demanda exigida pelos seus alunos, com a participação de todos os alunos, sem margens para a exclusão ou não participação de um grupo determinado.

Na perspectiva de Sanchez e Rubio (2011), para que os ideais possam ser implementados nas atividades esportivas de uma forma geral, é necessário que a atuação do professor esteja em consonância com a proposta educativa do esporte, principalmente em relação às idades escolares.

No que diz respeito à formação dos professores de Educação Física, Tani (1989; 1996) aponta que a Educação Física, sob óptica da estrutura acadêmica, é constituída por duas subáreas denominadas Pedagogia do Movimento e Adaptação do Movimento Humano. Esta última é responsável por estudos que procuram produzir conhecimentos para o desenvolvimento de programas de



Educação Física destinados às pessoas que apresentam diferentes e peculiares condições para a prática das atividades físicas.

Assim, se a Educação Física Escolar é parte integrante de um todo que é o processo de escolarização, deve ser atentar para as intenções, a definição dos papéis e a formação de vínculos, potencializando o desenvolvimento do educando, articulando os fundamentos curriculares, a educação e a escola.

Na inteligência de Chicon (2008), por que o programa de Educação Física geral não conseguiu abranger a especificidade das pessoas com necessidades educacionais especiais, a Educação Física Adaptada veio para suprir essa lacuna, desenvolvendo ações em paralelo à Educação Física geral, “desenvolvendo programas de atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais em ambientes segregados e em espaço-tempo diferentes dos trabalhos realizados com pessoas que não apresentam tais necessidades” (CHICON, 2008, p. 24).

No tocante à Educação Física Escolar, acredita-se, pois, que existe a necessidade do conhecimento, principalmente por parte do professor, dos pressupostos pedagógicos que envolvem as diferentes propostas de ensino, visando ao planejamento e à organização do que será aplicado, aprimorando as técnicas específicas e diminuindo a margem de erro na elaboração das práticas pedagógicas.

No que rege os princípios da Educação Física, desde uma perspectiva inclusiva, deve-se buscar a diversidade das propostas, o entendimento destas, bem como estimular as possibilidades de convivência, considerando a inclusão e a ação educativa junto às pessoas com ou sem deficiência.

Ao abordar a diversidade, os que atuam como professores não devem mais pensar em uma forma de Educação Física na escola, “mas em uma Educação Física que possa estar atenta para as diferenças, identificando-as, reconhecendo-as e contemplando-as, no sentido de atendê-las e não evidenciá-las” (SILVA & COLABORADORES, 2008, p. 140).

Com relação ao campo de atuação do professor, não só da área de Educação Física Escolar, mas também de todas as áreas inseridas no âmbito escolar, vale ressaltar que muitos interpretam a inclusão escolar como ação impraticável.

Outros consideram que a inclusão é uma medida a ser imposta por todos, em quaisquer circunstâncias individuais ou institucionais, segundo Mazzotta (2008).

Para o termo inclusão existem diversas definições, tais como a de Sassaki (1997), que a definiu como um processo pelo qual a sociedade se adapta para incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades educacionais especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade.

Na compreensão de Costa e Souza (2004), a Educação Física começou a se preocupar com a atividade física e os esportes para as pessoas com deficiência apenas no final de 1950, quando tinham por finalidade a prevenção de doenças, utilizadas como exercícios corretivos e de prevenção, relacionados à reabilitação.

Atualmente é definido o atendimento educacional especial pelo decreto nº. 6.571(BRASIL, 2008) em seu artigo 1º e 2º como:

[...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. (...) Deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.  
(BRASIL, 2008).

No que concerne à inclusão na Educação Física Escolar, Costa (2010) afirma que poderá demorar muito a ocorrer nas escolas, por encontrar dificuldades para se efetivar, por má preparação e pouca formação docente, principalmente. É importante observar no entanto, que a inclusão escolar não depende somente de professores preparados.

Tal processo vai muito além, pois requer um entorno participante, visando ao melhor desenvolvimento do aluno com deficiência ou necessidades educacionais especiais em todas as esferas, mediante uma participação ativa de todos os que fazem parte da comunidade escolar, que vai desde os professores, aos pais, familiares, sociedade em geral, colegas de sala de aula e mercado de trabalho.

Gorgatti e Costa (2008) discutiram a importância de se estruturar a Atividade Física Adaptada. Tais autores dizem que

[...] primeiro porque a Educação Física está em processo de estruturação e, segundo, porque há uma demanda por programas, serviços e produtos ligados ao universo das pessoas que apresentam diferenças peculiares e condições para a prática das atividades físicas.

(GORGATTI & COSTA, 2008, p. 22).

Como destacam diversos autores (PETEAN & BORGES, 2002; TESSARO E COLABORADORES, 2005; CANTARINO, 2006; GUARINELLO E COLABORADORES, 2006; LEONARDO, BRAY E ROSSATTO, 2009; ANJOS & COLABORADORES, 2009), o possível despreparo de professores deve ser considerado sim ao abordar a Educação Física Escolar e as práticas inclusivas, porém apontam que existe a necessidade também de a escola e a sociedade serem inclusivas, assegurando a igualdade de oportunidades a todos os alunos.

Amiralian (2005) aponta que a inclusão, seja no sentido escolar ou noutro qualquer, é um movimento que não se refere exclusivamente às pessoas com deficiência, pois é um movimento amplo, ocorrente em vários lugares e em diversos segmentos da sociedade, responsável por considerados avanços nas esferas sociais e políticas.

Pesquisador na área de políticas educacionais, Mazzotta (2003) deixa claro que a inclusão é a base da vida social onde duas ou mais pessoas se propõem a, ou têm que, conviver, já que muitas vezes o convívio não depende apenas da vontade individual.

Dessa forma, a convivência implica a presença de duas ou mais pessoas. O mesmo autor pondera que aquele separado dos demais, isolado e privado de sua capacidade de agir, está socialmente morto, sendo necessário o respeito à diversidade. Além disto, o autor entende que a inclusão é “a convivência respeitosa de uns com os outros, é essencial para que cada indivíduo possa se constituir como pessoa ou como sujeito e, assim, não venha a ser meramente equiparado a qualquer coisa ou objeto” (MAZZOTTA, 2008, p. 165).

A inclusão escolar refere-se a proposição política em ação, de incorporação de alunos tradicionalmente excluídos da escola. Por outro lado, a educação inclusiva refere-se a um objetivo político a ser alcançado, conforme palavras de Bueno (1999). Além disto, o tema educação inclusiva é uma constante nas políticas

educacionais (BUENO, 2008) podendo ser evidenciada tal situação nas propostas e ações governamentais, nos discursos políticos e projetos pedagógicos.

Oportuno ainda registrar o fato de que Mazzotta (2008) considera a importância de uma educação que contemple a diversidade dos educandos, particularmente aqueles com deficiência, apontando que existe uma polarização entre a visão estática e a visão dinâmica das relações entre o educando e a educação escolar. Sob o ponto de vista do autor, a visão estática é aquela que: “...se caracteriza por uma correspondência linear entre as supostas condições individuais do aluno e as condições gerais da escola” (MAZZOTTA, 2008, p. 167).

Por outro lado, o autor considera que a visão dinâmica é também denominada por unidade, entendida como se cada educando, na relação concreta com a educação escolar, pudesse demandar uma situação de ensino-aprendizagem comum, especial, como uma situação combinada (comum e especial) ou, ainda, preferencialmente, uma situação compreensiva (inclusiva).

Dessa forma, entende-se que a discussão acerca da Educação Inclusiva e da Educação Física Escolar, bem como a atuação de seus professores, devem ser disseminadas visando a ampliar as pesquisas desenvolvidas e estimular a elaboração teorias e condutas sobre essa temática.

### 3. ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Ao abordar assunto relativo a alunos com deficiência, Carmo (1989) destaca que no passado se confirma a exclusão de corpos deficientes, historicamente renegados, inferiorizados, subestimados, estigmatizados por décadas.

Rechinelli, Porto e Moreira (2008), por outro lado, apontam que, no presente, se evidencia a eficiência desses corpos desde o momento em que lhes são dadas oportunidades de participação. No futuro, presumem-se corpos diferentes, respeitados em sua complexidade, compreendidos como seres humanos que, em sua totalidade, pensam, sentem, aprendem, se deslocam pelo movimento no tempo e no espaço com uma intenção, vivem a própria história em busca da superação, transcendendo a cada oportunidade vivida.

Sabe-se que algumas tribos ignoravam, assassinavam ou abandonavam as crianças, adultos e velhos com deficiências e doenças. Outras tribos acreditavam em feitiçaria, maus espíritos (CHAVEIRO & BARBOSA, 2005; CRUZ E COLABORADORES, 2007).

As heranças do modelo médico apontam que, durante os séculos XVI e XVII, as pessoas com distúrbios mentais ou emocionais eram vistas como loucas, estúpidas, e as ameaças eram no sentido de removê-las da sociedade.

Na Finlândia as atividades físicas para pessoas com deficiência foram denominadas como esporte e atividades físicas para indivíduos incapacitados, segundo Mauerberg de Castro (2005).

No Brasil, o Conselho Nacional de Educação (CNE) destaca que a formação do graduado em Educação Física tem por objetivo dotar o profissional de conhecimentos requeridos para o exercício de competências e de habilidades específicas de natureza técnico-instrumental e de teor técnico-científico, ético-político e sócio-educativo, contextualizados, que permitam planejar e implementar programas de educação e de promoção à saúde, considerando as especificidades dos diferentes grupos sociais e dos distintos processos de vida, saúde e trabalho.

A Organização Mundial de Saúde (OMS), em 1980, aprovou a International Classification on Impairment, Disabilities and Handicaps (ICIDH) traduzida para o

português como Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (CIDID), onde ficaram descritas *impairment* (deficiências), *disability* (incapacidade) e *handicap* (desvantagem) (MAZZOTTA, 2003).

Levando em consideração algumas inconsistências e fragilidades da classificação (CIDID), bem como a falta de relação entre as dimensões que a compõem, assim como as desconsiderações relativas aos aspectos sociais e ambientais, a Assembléia Mundial de Saúde aprovou, então, em 2001, a International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF), posteriormente adotada no Brasil como Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). Tal classificação é baseada em uma abordagem biopsicossocial que incorpora componentes de saúde em níveis corporais e sociais.

Atentando-se para essas taxinomias, nota-se que existe uma preocupação com o planejamento de atividades que promovam a saúde e a educação, porém devem ser levadas em conta as especificidades de cada aluno, como, por exemplo, a presença de uma deficiência, limitação ou alguma situação que o impeça de desempenhar determinadas atividades físicas e mentais, de tal forma, comprometendo-o propriamente e diante dos outros.

Quanto à organização curricular de cada instituição, está disposto no CNE que esta desenvolverá formas de orientações inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para o ensino visando à aprendizagem do aluno, ao acolhimento e ao trato da diversidade, ao exercício de atividade de enriquecimento cultural, ao aprimoramento em práticas investigativas e ao desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe (BRASIL, 2002).

A importância de devidas orientações relativas à diversidade deve ser tomada em conta, visto que o aumento populacional está atrelado ao crescimento de seres humanos com características genéticas e físicas diferenciadas, podendo surgir assim a diversidade de alunado, desde o mais apto a realizar um pequeno trote na quadra de basquete ao mais comprometido aluno com perda total ou parcial em alguma capacidade. Em outras palavras, haverá diversos tipos de alunos, com as mais variadas particularidades, cabendo ao professor analisá-lo e, então, desenvolver suas atividades de acordo com a demanda de cada um deles.

Existe uma necessidade da definição dos conhecimentos exigidos para a constituição das competências que, além da formação específica relacionada às diferentes etapas de educação básica, devem propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais e econômicas, bem como o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, cobrindo diversos tópicos, dentre os quais o conhecimento sobre crianças, adolescentes e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e comunidades indígenas (BRASIL, 2002).

De tal maneira, esta clara a necessidade de ampliação dos conhecimentos difundidos nos cursos de graduação, pós-graduação, encontros científicos e de capacitação da área, pois sente-se que alguns profissionais ainda necessitam de contato com conhecimentos relativos ao desenvolvimento humano de crianças e adolescentes, por exemplo, e o que é mais importante ainda, a necessidade de entendimento do que são as particularidades de cada aluno seu.

No artigo no. 24 do decreto 6.949 (BRASIL, 2009), está disposto que

Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos: a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e auto-estima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana, b) O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais, c) A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre.

(BRASIL, 2009).

Em manual elaborado pela Comissão de Estudos para a Inserção da Pessoa Portadora de Deficiência no Mercado de Trabalho, em suas definições, a terminologia utilizada para definir deficiência foi: “perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade

para o desempenho de atividade dentro do padrão considerado para o ser humano” (BRASIL, 2001, p. 14).

Incapacidade é a “redução efetiva da capacidade de tal forma que a pessoa portadora de deficiência necessite de equipamento, adaptação, meios ou recursos especiais para o desempenho de sua atividade” (BRASIL, 2001, p. 14).

Em relação à desvantagem, está postado que é a consequência de uma “sequela, deficiência ou incapacidade, que limita ou impede o desempenho de um rol de ações pelo indivíduo, normal no seu caso, considerando-se sua idade, sexo, fatores culturais e sociais” (BRASIL, 2011, p. 14).

Mazzotta (2002) destaca que no Brasil foram adotadas as definições apresentadas no decreto número 3.298 (BRASIL, 1999), que regulamenta a Lei número 7.853 (BRASIL, 1989) e que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolidando as normas de proteção e dá outras providências.

Nesse documento, em seu 2º artigo, ficou estabelecido que

[...] cabe aos órgãos e às entidades do Poder Público assegurar à pessoa portadora de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à previdência social, ao transporte, à edificação pública, à habitação, à cultura, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e acadêmico.

(BRASIL, 1999).

Para os efeitos desse decreto, fica considerado em seu artigo 3º que a deficiência é

[...] toda perda ou anormalidade de uma estrutura, função psicológica ou anatômica, que gere incapacidade para o desempenho de atividade dentro do padrão considerado normal para o ser humano.

(BRASIL, 1999).

Na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2007), em seu 1º artigo, ficou estabelecido que as pessoas com deficiência são



“aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2007).

Com o propósito de mencionar alguns elementos importantes sobre diversos tipos de deficiência, serão registradas adiante breves considerações acerca da temática.

### **3.1. Deficiência Intelectual**

Para Sasaki (2005), a expressão deficiência intelectual foi oficialmente utilizada em 1995, quando a Organização das Nações Unidas (ONU), juntamente com o The National Institute of Child Health and Human Development, realizou em Nova York o simpósio chamado Intellectual Disability: Programs, Policies and Planning for the future, traduzindo para o português: Deficiência Intelectual: Programas, Políticas e Planejamento para o futuro.

Esta alteração foi feita por teóricos da área, que decidiram diferenciar mais claramente a deficiência mental da doença mental, alegando que quadros psiquiátricos não necessariamente estão associados a déficit intelectual. Dessa forma, optou-se por desenvolver o tópico relativo a deficiência intelectual e não deficiência mental.

A American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) destaca que o termo deficiência intelectual (DI) é sinônimo de deficiência mental, apontando que há uma estimativa de que sete para oito milhões de estadunidenses de variadas idades possuem DI (AAIDD, 2010).

Gorgatti e Costa (2008) apontam uma estimativa de que 5% da população mundial apresentam algum tipo de deficiência intelectual e que, na idade escolar, 3% dos alunos exibem algum tipo de problema associado a deficiência intelectual.

As causas da deficiência intelectual são as pré-natais (infecções que acometem as gestantes, álcool, drogas, radiação, macro e microcefalia, alteração na distribuição cromossômica e anormalidade genética), perinatais (anoxia, hipoxia no parto ou algum trauma que resulte em lesão cerebral) e pós-natais

(moléstias desmielinizantes, radiações, medicamentos, privação econômica familiar e cultural) (SILVA & DESSEN, 2001; GORGATTI & COSTA, 2008; MACEDO, 2008; FERNANDES & AGUIAR, 2010; ROSSATO & LEONARDO, 2011).

Smith (1971) destaca que pesquisadores apontavam que o retardo mental não é uma entidade única, pois varia em dimensões e graus diferentes. A Associação Americana de Retardo Mental (American Association on Mental Retardation - AAMR) define retardado mental como “todo indivíduo que apresenta: nível de funcionamento intelectual (QI) abaixo de 70-75, presença de limitações significativas em duas ou mais áreas de habilidades adaptativas e a condição presente antes do 18 anos de idade” (AAMR, 2006, p. 19).

É oportuno destacar as expressões retardo mental, deficiência mental e deficiência intelectual referem condições diferentes de doença mental, porque o deficiente mental ou intelectual é aquele que desenvolveu o comprometimento intelectual no período de desenvolvimento, ou seja, até os 18 anos de idade, enquanto a doença mental pode ocorrer em outras fases da vida.

O professor de Educação Física Escolar deve ficar atento, segundo Gorgatti e Costa (2008), para as seguintes características das pessoas com deficiência intelectual ou mental: problemas de atenção e apatia da aprender, problemas de linguagem e comunicação e problemas generalizados de compreensão de conceitos.

Além disto, é importante a utilização de algumas opções eficazes, tais como concisão e clareza na apresentação de informações, associação de conceitos e informações com a realidade do aluno e emprego de exemplos concretos além de associações.

Jurdi e Amiralian (2006) objetivaram compreender como a atividade proposta por terapeutas ocupacionais poderia interferir e modificar as relações estabelecidas entre os alunos com deficiência intelectual e o ambiente escolar no qual estão inseridos. Como resultado da pesquisa, as autoras apontaram que existem dificuldades que o ambiente escolar traz ao estabelecer relações cotidianas de qualidade com o aluno com deficiência intelectual, tais como preconceito e falta de conhecimento.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM IV (1995) define a deficiência mental como estado de redução notável do funcionamento intelectual inferior à média, associado a limitações em pelo menos dois aspectos do funcionamento adaptativo: comunicação, cuidados pessoais, competência domésticas, habilidades sociais, utilização dos recursos comunitários, autonomia, saúde e segurança, aptidões escolares, lazer e trabalho.

### **3.2. Deficiência Física**

A deficiência física pode ser definida como:

Alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, que acarreta o comprometimento da função física, com perda de função motora total ou parcial, amputação ou ausência de membros, paralisia cerebral (AVC), deformidades congênitas ou adquiridas, excepcionadas as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções.  
(BRASIL, 2001, p. 15).

Incluir pessoas com deficiência na sociedade em geral e, principalmente, no mercado de trabalho, é um fato relativamente recente e que começou a ser mais discutido após a criação da Lei das Cotas – Lei número 8.213 de 1991. Tal política pública visa a estabelecer a obrigatoriedade das empresas de empregarem uma porcentagem de seus funcionários como cota de pessoas com deficiência em relação ao total do número de empregados.

É oportuno destacar o fato de que a deficiência física pode ter várias etiologias, sendo as principais: fatores genéticos, virais/bacterianos, neonatais e traumáticos, podendo o último ser o merecedor de maior destaque para a deficiência física. Os deficientes físicos necessitam de atividades de reabilitação, visando ao tratamento de comprometimento de ordem física e, em alguns casos, atendimentos psicológicos, visando a lidar com os limites e dificuldades possivelmente decorrentes da deficiência.

O atendimento deve objetivar a melhora dos aspectos físicos, motores, psicológicos e uma melhora na qualidade de vida e na realização das atividades

da vida diária. Para isso, é fundamental a formação de equipes interdisciplinares, que são grupos de profissionais compostos por diversos profissionais de formações variadas unidos para prestação de serviço mediante a realização de parcerias, visando à melhoria no quadro clínico do paciente ou aluno, melhorando assim o seu prognóstico.

Vale lembrar Gorgatti e Costa (2008) que abordam a atividade física relacionada a lesão medular e a amputações e anomalias congênitas. Analisando artigos científicos que abordam as lesões medulares, indentificam-se as principais sequelas que devem ser consideradas, tais como a espasticidade, redução da ventilação pulmonar, termorregulação, úlcera e distúrbios esfinterianos (SILVA & COLABORADORES, 2004; PAOLILLO & COLABORADORES, 2005; BAMPI & COLABORADORES, 2008; MIGUEL & KRAYCHETE, 2009).

Ao abordar a deficiência física, faz-se necessário citar agora o disposto no decreto n. 5.296 (BRASIL, 2004), artigo 8º, que considera a acessibilidade como a condição para uso, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida.

### **3.3. Deficiência Auditiva:**

A deficiência auditiva pode ser definida como a “perda parcial ou total das possibilidades auditivas sonoras, que varia em níveis de surdez leve, moderada, acentuada, severa, profunda e anacusia” (BRASIL, 2001, p. 16). No decreto n. 5.626, em seu artigo 2º, ficou definida a pessoa surda como sendo aquela que “por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (BRASIL, 2005).

Dentre as principais causas de deficiência auditiva, estão as genéticas, infecciosas, distúrbios metabólicos, traumatismo, sífilis, síndromes, distúrbios inflamatórios, agressões sonora, segundo Cecatto e colaboradores (2003), Dias e colaboradores (2006), Cruz e colaboradores (2006).

De acordo com a Portaria Interministerial número 186 (BRASIL, 1978), do ponto de vista educacional, considera-se importante entender a deficiência auditiva como sendo as pessoas parcialmente surdas (surdez leve ou moderada) ou pessoas surdas (surdez severa ou profunda).

O Decreto número 3.298 (BRASIL,1999), em seu 4º artigo, define a deficiência auditiva como

[...] perda parcial ou total das possibilidades auditivas sonoras, variando de graus e níveis na forma seguinte: a) de 25 a 40 decibéis (db) – surdez leve; b) de 41 a 55 db – surdez moderada; c) de 56 a 70 db – surdez acentuada; d) de 71 a 90 db – surdez severa; e) acima de 91 db – surdez profunda e f) anacusia.

(BRASIL, 1999)

A deficiência auditiva, conforme Gorgatti e Costa (2008), caracteriza-se como uma perda total ou parcial da capacidade de ouvir ou perceber sinais sonoros. Assim, ao abordar as prioridades do professor de Educação Física, devem ser consideradas as possíveis defasagens dos alunos nas competências do equilíbrio, coordenação motora geral, noção espaço-temporal, ansiedade, sociabilização, ritmo e propriocepção.

Ao abordar a deficiência auditiva, faz-se necessário destacar a linguagem de sinais que é a “linguagem utilizada na comunicação com deficientes auditivos, através de movimentos das mãos. Também conhecida por LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais” (BRASIL, 2001, p. 16).

Segundo a Lei n. 10.436 (BRASIL, 2002), em seu 2º artigo, a LIBRAS é a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visuomotora com estrutura gramatical própria, bem como constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

### **3.4. Deficiência Visual**

No que diz respeito à deficiência visual, o Decreto 5.296 (BRASIL, 2004), em seu artigo 5º, define a deficiência visual como cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais somatório da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores.

Existem variadas definições e classificações para a deficiência visual, porém será aqui adotada a seguinte:

A deficiência visual é caracterizada pela perda parcial ou total da capacidade visual em ambos os olhos, levando o indivíduo a uma limitação em seu desempenho habitual. A avaliação deve ser realizada após a melhor correção óptica ou cirúrgica.

(GORGATTI & COSTA, 2008, p. 29).

Para explicar a deficiência visual, a Organização Mundial de Saúde (OMS) define a pessoa com baixa visão ou visão subnormal como aquele que demonstra diminuição das suas respostas visuais, mesmo após tratamento e/ou correção óptica convencional, e uma acuidade visual menor do que 6/18 à percepção de luz ou um campo visual menor que dez graus do seu ponto de fixação, mas que usa ou é potencialmente capaz de usar a visão para o planejamento e/ou execução de uma tarefa (DE MASI, 2002).

Ao se pensar em desenvolver um plano de aula para alunos de escola regular com deficiência visual, é comum surgir uma sensação de insegurança que conduz à busca de informações e conhecimentos para respaldar esta prática pedagógica. Sabe-se que compreender a deficiência visual completamente não é uma tarefa que cabe a professores de Educação Física. Faz-se necessário, contudo que o professor tenha noções práticas sobre tal condição e cuidados especiais requeridos.

Lopes, Casella e Chui (2002) destacam que os distúrbios oftalmológicos constituem causa importante de limitações em idade escolar, em que as causas mais comuns de acuidade visual reduzida em crianças em fase escolar são os erros de refração (hipermetropia, astigmatismo e miopia), estrabismo e ambliopia.

Em termos de conteúdo, as aulas de Educação Física Escolar para alunos com deficiência visual não se distinguem dos programas convencionais, porém podem existir alterações no processo de ensino-aprendizagem, levando o professor a diferenciar locais adequados e inadequados para as práticas laborais, adaptar a estrutura física e, se necessário, os recursos materiais, além de alterar a forma de se expressar e adaptar algumas regras, visando a potencializar a forma de se comunicar e expressar.

Mazzarino e colaboradores (2011) fizeram um estudo de caso de uma aluna com deficiência visual e as condições de acessibilidade e inclusão em aulas de Educação Física. Concluíram que a inclusão dela na escola regular contribuiu para um aprendizado mútuo entre os alunos e que é importante a escola e a sua comunidade manterem-se em contínua qualificação e busca de avanços nessa área.

Nobre, Montilha e Temporini (2010) destacam que a deficiência visual pode trazer interferências no cotidiano, prejudicando o desempenho de atividades e influenciando na percepção de qualidade de vida do próprio sujeito e de seus componentes familiares.

Um ponto a ser destacado é que a inclusão de um aluno com deficiência visual em uma turma regular requer interesse e conhecimento dos professores. A participação dos demais alunos, por certo, é um fator muito importante para que a inclusão ocorra de forma adequada e resulte em consequências positivas. Dessa forma, o professor capaz de incluir os alunos com deficiência de forma dinâmica leva em consideração as suas peculiaridades.

### **3.5. Deficiência Múltipla**

O Decreto número 3.298 (BRASIL, 1999) define a deficiência múltipla como a associação de duas ou mais deficiências (deficiência física, mental, auditiva ou visual), comentadas linhas atrás.

## 4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 13º, os docentes incumbem-se de

I- Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II- Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III- Zelar pela aprendizagem dos alunos; IV- Estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V- Ministrare os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI- Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

(BRASIL, 1996)

Segundo tais determinações, não resta dúvida que a Educação Física Escolar ganha assim, um lugar mais destacado, levando a se acreditar que o ensino inclusivo é uma realidade, embora esteja em fase de implantação em todo o País.

Independentemente disto, é da maior importância que os professores de Educação Física estejam preparados para essa nova fase da educação, a educação que foca em um trabalho com a diversidade, com o respeito ao próximo e dando espaço para que todos apresentem as suas capacidades, deixando de ser evidenciadas as suas incapacidades e impossibilidades. Pretende-se, com isso, potencializar as capacidades deste alunado, evitando segregação e evasão escolar.

Consonante aponta Amiralian (2005), a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a UNESCO lançaram o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que objetiva, dentre as suas ações, fomentar no currículo da educação básica as temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior.



Aguiar e Duarte (2005) investigaram com os professores os significados da inclusão de pessoas com necessidades especiais nas aulas de Educação Física do sistema regular de ensino. Concluíram que os participantes da pesquisa não possuíam conhecimento suficiente para incluir alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas de Educação Física, e que a participação destes alunos nas aulas poderia auxiliar na sua inclusão na comunidade escolar.

A realidade é alarmante no que diz respeito ao processo de formação de professores disponíveis no mercado de hoje, o que vem de encontro ao apontado por alguns outros pesquisadores (ARAÚJO & OMOTE, 2005; SANT'ANA, 2005; GOMES & REY, 2007; VITALINO, 2007; ÁVILA & COLABORADORES, 2008).

Em contrapartida, a dimensão do processo de inclusão escolar pode ser observada com bons olhos, pois outros pesquisadores (RECHINELLI & COLABORADORES, 2008; ANJOS & COLABORADORES, 2009; SILVA & MAZZOTTA, 2009) apontam que a educação inclusiva muito tem a colaborar com o melhor desempenho cognitivo, físico e social das pessoas com necessidades educacionais especiais. Para que isso aconteça, porém, fazem-se necessárias a instrução dos professores e a participação efetiva da comunidade escolar.

Os professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais são aqueles que em sua formação de nível médio ou superior receberam orientações relativas a educação especial, assuntos esses adequados para o desenvolvimento de competências e valores, para

[...] perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

(BRASIL, 2001, ARTIGO 18).

Os professores especializados são aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais e para definir, implementar, liderar e apoiar as estratégias de flexibilização, adaptação

curricular, procedimentos didático-pedagógicos e práticas alternativas adequadas aos atendimentos destas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor da classe comum nas práticas necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Com o propósito de contribuir para a melhoria na qualidade da educação dos alunos com deficiência, o Decreto 6.949/2009, que promulga a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, em seu artigo 24, recomendou que devem ser tomadas medidas apropriadas para empregar professores:

inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do braille, e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino. Essa capacitação incorporará a conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência.

(BRASIL, 2009)

Os sistemas e escolas devem criar condições para que o professor da classe comum possa explorar as potencialidades de todos os estudantes, adotando uma pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva e, na interface, o professor do atendimento educacional especializado deve identificar habilidades e necessidades dos estudantes, organizar e orientar sobre os serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade para a participação e aprendizagem dos alunos.

Assim, devem ser observados alguns aspectos diferenciais, como oferta de atendimento educacional especializado e de acessibilidade arquitetônica, nas comunicações e nas informações, nos mobiliários, nos equipamentos e nos transportes. Assim, vale destacar que a acessibilidade não é definida apenas como a possibilidade das pessoas com deficiência, necessidades educacionais especiais ou mobilidade reduzida de participarem em atividades da vida diária,

mas a inclusão das pessoas com deficiência com a oportunidade de participação, de expressão.

Por meio da história das práticas educacionais, constata-se que, durante muito tempo, a educação teve como meta a formação e o desenvolvimento apenas dos alunos caracterizados como normais – normalizados (GOMES & REY, 2007). Na formação do professor, devem ser levados em conta os diferentes modos e ritmos de aprender de cada criança, em função de sua maneira particular de ser, aceitando suas limitações e incapacidades.

Cabe ressaltar que

boa parte do ensino comum possui resistência para a aceitação de alunos deficientes, porque não se sente preparado para tanto e porque foi amplamente disseminada a perspectiva de que a homogeneização se constitui num dos pilares para o rendimento de qualidade.

(SILVA, 2003, p. 64).

Para a formação inicial e continuada, torna-se importante que conste em seus currículos e programas os conhecimentos da escola como organização complexa, que tem como principal função a de promover a educação para e na cidadania. Segundo Emílio e Cintra (2008), as responsabilidades da escola devem ser direcionadas a todos os alunos e, com relação àqueles com deficiência, devem preencher quesitos básicos e cuidados especiais, tais como: a escola tem condições físicas, pedagógicas e de pessoal para acolher o aluno e proporcionar a ele possibilidades de pertencer ao grupo e fazer parte das relações institucionais, de forma a poder desenvolver seus potenciais?

Como a escola tem um papel imprescindível no suporte, na orientação e no ensino, tanto básico quanto de valores sociais, são de sua responsabilidade a preparação e o suporte constante dos professores, da equipe técnica e dos demais funcionários, fazendo-se importante dispor de profissionais responsáveis por prestar informações e orientações sobre as diversas condições dos alunos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996) garante a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, entretanto, as

mesmas leis e programas ainda não preveem estratégias para mudanças na mentalidade das pessoas acostumadas a desacreditar do aluno com deficiência.

A formação de profissionais de educação no Brasil é um processo longo e bem complexo, que não se concretiza com a obtenção do diploma de licenciado, professor, mestre e educador. São cobrados dos professores conhecimentos e habilidades que, na maioria das vezes, não são ensinados durante o período de graduação e que são aprendidos no dia a dia, quando posto em prática o aprendido na teoria.

A Resolução CNE/CP número 1/2002 define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Analisando o Censo elaborado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL. IBGE, 2000), observa-se que 3,2% dos professores da rede regular de ensino possuíam ensino fundamental, 51% ensino médio e 45,7% ensino superior.

O Censo do IBGE (BRASIL, 2010) apontou como resultados gerais da coleta de dados que, ao analisar a população nos últimos dez anos, constatou-se que o percentual de pessoas sem instrução ou com o ensino fundamental incompleto caiu de 65,1% para 50,2%, enquanto o de pessoas com pelo menos o curso superior completo aumentou de 4,4% para 7,9%. Com essas informações, fica subentendido que a titulação dos professores atuantes na rede regular de ensino tem melhorado, visto que o maior número de instituições de ensino superior aumentou e existe o advento dos programas de financiamento estudantil.

Outro documento norteador é o Censo Escolar (BRASIL, 2006), ao destacar o fato de que, dos 54.625 professores atuantes na educação especial, 0,62% registraram somente ensino fundamental, 24% ensino médio e 75,2% ensino superior. Destes, 77,8% professores declararam ter curso específico nessa área de conhecimento, o que pode vir a corroborar aumento na qualidade do ensino da realidade brasileira e com maior aproveitamento da inclusão escolar por todos os componentes do contexto escolar, tais como alunos, professores e demais funcionários da escola.

Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e saberes específicos da sua área.

Tal formação deve possibilitar a atuação do professor no atendimento educacional especializado e aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino, da sala de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e dos recursos de educação especial.

Vale salientar que essa formação deve cobrir conhecimentos de gestão da sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, aos atendimentos de saúde, à promoção de ações de assistência social, de trabalho e de justiça.

Observou-se, em artigos científicos, o fato de que são cobrados dos professores os conhecimentos e habilidades que, na maioria das vezes, não são ensinados durante o período de graduação e que são aprendidos no dia a dia. Segundo Glat (2000), Voivodic (2004) e Gomes (2009), cabe ao professor recorrer à ajuda da Internet ou de um colega professor que já desempenhou práticas profissionais com pessoas com deficiência. Com efeito, o professor deve utilizar a sua criatividade para desempenhar a sua função, seja adaptando a atividade, subdividindo em mini-grupos, seja adotando práticas pareadas.

Ao analisar a política pública relativa a área estudada (BRASIL, 2010), fica esclarecida a importância da escola de qualidade social, adotando como centralidade o estudante e a aprendizagem, pressupondo atendimento a vários requisitos, dentre os quais a consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, reavendo e respeitando as várias manifestações de cada comunidade.

Para que isso aconteça, a escola comprometida trabalha com as vertentes do estudante e do aprendizado, respeitando diversos critérios, dentre eles o o atendimento à pluralidade, entendida mais consistentemente como diversidade de

alunos, incluindo os que apresentam ou não deficiência ou necessidades educacionais especiais.

Pela Resolução CNE/CEB, n. 2/2001, são considerados educandos com necessidades educacionais especiais os que durante o processo educacional apresentarem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, dificuldades de comunicação e sinalização diferenciados dos demais alunos (BRASIL, 2001), necessitando da utilização de linguagens e códigos aplicáveis, altas habilidades/superdotação, além de grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Disposto em seu artigo 3º, será assim objetivo do atendimento educacional especializado:

I- Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II- garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III- assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

(BRASIL, 2011)

Observa-se que, além de um possível despreparo dos profissionais, da falta de estrutura e de condições adequadas para oferecer a inclusão dinâmica e com qualidade, existem necessidades de organização de situações de ensino-aprendizagem mais condizentes com as necessidades educacionais, o que deve requerer, além do melhor conhecimento e especialização, um tempo adequado e muitas vezes um material adaptado.

A garantia de padrão de qualidade, inclusão e permanência dos sujeitos das aprendizagens na escola e seu sucesso, com redução de evasão, da retenção e da distorção de idade/ano/série, resulta na qualidade social da educação, que é uma conquista coletiva de todos os sujeitos do processo educativo. Em poucas palavras, tal documento aponta que a escola de qualidade social adota como centralidade o estudante e a aprendizagem (BRASIL, 2010).

## 5. O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

### 5.1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Considerando os objetivos da pesquisa, optou-se pelo desenvolvimento de uma abordagem qualitativa, envolvendo também um estudo exploratório-quantitativo.

Para a definição dos participantes da pesquisa, foi necessário o encaminhamento de um ofício para a Secretaria Municipal de Educação (SME) do Município de Fortaleza – Prefeitura Municipal de Fortaleza – Coordenação de Informações e Pesquisa, onde foi dada entrada no Setor de Protocolo e iniciado o processo de autorização da busca.

No ofício constavam projeto apresentado na qualificação de doutorado na Universidade Presbiteriana Mackenzie, com as devidas alterações sugeridas pela banca, e documentos pessoais.

Tendo a SME autorizado a realização da pesquisa, foi fornecido por esse órgão, em primeiro contato, um documento intitulado: Quantitativo de matrículas por tipo e necessidades educacionais especiais. No quadro, apresentado em anexo (Anexo A), constam informações relativas a Regional, unidade escolar, tipo de deficiência e quantitativo de matrículas.

Com os dados fornecidos, foi possível identificar o perfil dos participantes da pesquisa que serão apresentados em forma de critérios de inclusão e de exclusão dos participantes.

### 5.2. SUJEITOS DA PESQUISA

#### **- Critérios de inclusão:**

Para a inclusão dos sujeitos da pesquisa, foi definido que seriam professores de Educação Física das escolas municipais de Fortaleza possuidores de alunos com deficiência intelectual, visual, física, auditiva ou múltipla em sua

lista de alunos do ensino fundamental I e II (correspondentes ao período entre 1º e 9º ano).

**- Critérios de exclusão:**

Deixaram de ser incluídos os professores de Educação Física de escolas municipais de Fortaleza que em 2012 têm aluno com deficiência mas que não participam das aulas de Educação Física ou que deixaram a escola, sem aviso.

Dessa forma, atentando-se para os critérios descritos há pouco, participaram desta pesquisa 88 professores da rede regular de ensino que tinham algum aluno com deficiência durante o ano letivo de 2012. Desses 88 professores, 16 estavam alocados na Regional 1, 28 na Regional 2, 22 na Regional 3 e 22 na Regional 4.

Assim, foram analisadas as informações relativas a 20 professores de alunos com deficiência intelectual, 23 professores de alunos com deficiência visual, 11 professores de alunos com deficiência múltipla, 17 professores de alunos com deficiência física e 17 professores de alunos com deficiência auditiva.

### 5.3. INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Esta investigação desenvolveu-se mediante análise qualitativa dos dados obtidos por meio de entrevistas realizadas com os professores e por intermédio do exame das questões abertas do questionário entregues e recebidos em mão aos professores.

A aplicação do questionário (Apêndice A) objetivou coletar informações sobre a atuação do professor de Educação Física Escolar de alunos com deficiência, caracterizando-se, assim, como o desenvolvimento, também, da pesquisa quantitativa, pois mediante os instrumentos, fez-se análise de dados quantitativos com o emprego de técnicas estatísticas, com análises simples e de cruzamentos de dados.

Em relação à escolha pelo tipo de busca, observa-se que é cada vez mais evidente o interesse que os pesquisadores da área social, em particular da educação, demonstram pelo uso das metodologias qualitativas.



Baker (2005) aponta que as escalas de Likert também são conhecidas como escalas somadas, pois solicitam que os entrevistados apontem os seus graus de concordância e discordância com as questões a serem medidas.

Para o questionário, foram adotados os seguintes termos, equivalentes às numerações: Nada – 1 ponto, pouco – 2 pontos, moderadamente – 3 pontos, muito – 4 pontos e completamente – 5 pontos.

Mattar (2001) acrescenta que a cada célula de resposta é atribuído um valor que reflete a direção da atitude dos entrevistados em relação a cada afirmação. Portanto, no questionário a pontuação total da atitude de cada respondente é dada pelo somatório das pontuações obtidas para cada questão.

No que diz respeito à pesquisa qualitativa, Minayo (1994) destaca a importância deste tipo, ensinando:

[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

(MINAYO, 1994, p. 21-22).

Estudiosos da área da pesquisa qualitativa e quantitativa afirmam que, para a realização de uma pesquisa, é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Ludke e André (1986) apontam que, em geral, isso se faz desde estudo de “um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento” (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p. 19).

Pretendeu-se, com o desenvolvimento desta investigação, analisar de forma crítica o modo como ocorre a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física sob o ponto de vista dos professores e identificar as principais necessidades dos professores de Educação Física para o desenvolvimento de um

trabalho satisfatório, tendo em vista a inclusão de alunos com deficiência física, visual, intelectual, auditiva ou múltipla.

Para melhor dimensionamento dos dados e de sua análise interpretativa, adotou-se a pesquisa qualitativa incluindo a realização de entrevistas semi-estruturadas (Apêndice B).

Em vista dos objetivos e enfoques da pesquisa, optou-se por coleta de dados por meio da realização de entrevista individual com professores de Educação Física que têm alunos com deficiência, contemplando itens relativos ao preparo dos professores, conhecimento e informações acerca da deficiência, recursos didáticos e pedagógicos, expectativas, alterações no desempenho e sugestões.

Por conta disto, decidiu-se que as entrevistas seriam realizadas mediante amostragem randômica, seguindo percentual de 10% em que os participantes da amostra foram selecionados por sorteio. Segundo pesquisadores, esse tipo de amostragem é conhecido como ocasional ou randômico e são garantidas a cada elemento da população as mesmas chances de seleção.

Considerando o número de participantes da pesquisa, 88 professores, estabeleceu-se que os docentes a participarem da entrevista seriam na proporção de 10% dos que responderam ao questionário, por Secretaria Executiva Regional. Assim, a Regional 1, que teve a participação de 16 professores, contou com a entrevista de dois professores, a Regional 2, 28 docentes, contou com a participação de três professores, a Regional 3, 22 professores, contou com a participação de dois professores e a Regional 4, 22 professores, contou com a participação de dois docentes para a realização da entrevista.

Objetivou-se, com esses 10%, conhecer um pouco mais sobre a realidade de cada regional, no que diz respeito à definição de deficiência, adaptações, papel da Educação Física, elementos facilitadores da inclusão e sugestão. Com essa intenção, conseguiu-se observar quais os aspectos mais importantes aquele professor apresentava e qual sugestão ele dava, ensejando uma abordagem mais direta no futuro dos órgãos interessados, responsáveis por incluir os alunos com deficiência de forma humana, dinâmica e com qualidade.

As entrevistas foram gravadas, com o consentimento dos entrevistados mediante Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexos C), assinado pela instituição e sujeitos da pesquisa: professores. Não houveram restrições quanto a

isso, mas em caso contrário, esta pesquisadora procuraria registrar por escrito as informações relevantes relatadas pelos participantes da pesquisa, mas não precisou-se desse artifício.

Passada esta fase, foram realizadas as transcrições de todas as entrevistas, das quais foram extraídos os trechos mais significativos, levando a uma análise seguindo tendências atuais da pesquisa científica, como análise de conteúdo. Após esta etapa, foi elaborada uma síntese de resultados alcançados com as entrevistas e questionários e os mesmos serão apresentados e discutidos mais adiante no capítulo 6.

A análise de conteúdo é entendida como:

um conjunto de técnicas de análise de comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens e a sua intenção é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).

(BARDIN, 1977, p. 40)

Para a realização da análise dos depoimentos das entrevistas, foram organizados quadros, contendo os trechos mais significativos, distribuindo-os em categorias correspondentes aos itens constantes no roteiro de entrevista.

Por envolver sujeitos, o projeto de pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), sendo apreciado e aprovado como processo CEP/UPM número 1365/05/2011 e CAEE número 00590272000-11.

Para o desenvolvimento da pesquisa, julgou-se necessária a aplicação dos instrumentos como um projeto-piloto com três professores de Educação Física atuantes na área, visando com isso à análise da clareza e da objetividade dos instrumentos aplicados, evitando possíveis desajustes na hora da coleta e análise dos dados.

#### 5.4. LOCAL DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Segundo as estatísticas da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Fortaleza, na rede regular de ensino existem 249 professores de Educação Física distribuídos em escolas das diferentes regionais. Tais escolas estão subdivididas entre Centro de Educação Infantil, Escola Municipal de Ensino Fundamental, Centro Municipal de Educação e Saúde, Escola Municipal de Ensino Fundamental, Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental, Instituto Pestalozzi, Escola Especial, Creche Conveniada.

Quanto às informações da própria Secretaria Municipal de Educação, está disposto que o Município de Fortaleza é distribuído geograficamente em Secretarias Executivas Regionais – subprefeituras. A distribuição destas é a seguinte: Regional 1 – 39 professores, Regional 2 – 30 professores, Regional 3 – 40 professores, Regional 4 – 32 professores, Regional 5 – 41 professores e Regional 6 – 67 professores além da Regional do Centro. Cada regional é responsável por atender a demanda de vários bairros, consideradas “prefeiturinhas” em Fortaleza.

Em face do quantitativo de escolas com professores de Educação Física que tinham alunos com alguma deficiência (física, intelectual, auditiva, visual ou múltipla), conforme anexo A, informado pela Secretaria de Educação do Município (SME) quando da solicitação para se realizar a pesquisa, e considerando que se faria a entrega e o recebimento dos instrumentos para coleta de dados diretamente nas escolas, optou-se por não abranger a totalidade das escolas, restringindo-se ao número de participantes de quatro diretorias regionais, ou seja, Regionais 1, 2, 3 e 4.

Dados quantitativos da SME apontam a existência de 1.877 alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na rede regular de ensino. Tais alunos estão assim distribuídos: 381 – Deficiência visual – Cegueira, 45 – Deficiência física, 143 – Deficiência múltipla, 103 – Deficiência visual – Baixa visão, 2 – Surdocegueira, 139 – Transtorno global do desenvolvimento – Autismo, 5 – Altas habilidades – Superdotação, 14 – Transtornos do desenvolvimento – Psicose infantil, 55 – Surdez, 893 – Deficiência intelectual, 97 – Deficiência auditiva.

Consoante informação da Secretaria Municipal de Educação (SME), a classificação aluno com necessidades educacionais especiais segue orientação

de documentos normativos e, além disto, foram questionadas aos responsáveis pela Secretaria Municipal de Educação quais as legislações, embasamentos legais e teóricos, descritores foram utilizadas para classificar a deficiência visual em cegueira e deficiência visual B, TGD – autismo, altas habilidades e superdotação, TDI – psicose infantil, surdez e deficiência auditiva.

Como respostas, obteve-se que as definições são variadas, porém as que os responsáveis utilizam para a elaboração de documentos informativos são as disponibilizadas no Portal do Ministério da Educação (MEC) e pela Secretaria de Educação Especial.

A escolha do local para a realização da pesquisa deu-se por conta de se conhecer o Município e se ter informações sobre a existência de alunos com variadas deficiências matriculados nas escolas da Prefeitura Municipal de Fortaleza. Após a escolha, fez-se o contato com os responsáveis e foi viabilizada a visita direta às escolas e aos sujeitos da pesquisa.

Fortaleza conta com 2,5 milhões de habitantes e é a quinta cidade mais populosa do Brasil, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, 2010). Em dois anos, entre 2010 e 2012, a população de Fortaleza aumentou em 48 mil pessoas, segundo dados do IBGE. Em 2000, a população da cidade era de 2,141 milhões.

Segundo o Censo de 2006 (BRASIL, 2006), o número de alunos matriculados no ensino fundamental foi de 419.493 e no ensino médio 143.743, fazendo de Fortaleza um importante centro educacional tanto no ensino fundamental e médio, como no superior, não só do Estado do Ceará, mas também na porção Norte e Nordeste do Brasil.

Segundo dados da Prefeitura de Fortaleza (2012), as secretarias executivas regionais de Fortaleza são as seguintes:

- Regional 1: composta de quinze bairros: Vila Velha, Jardim Guanabara, Jardim Iracema, Barra do Ceará, Floresta, Álvaro Weyne, Cristo Redentor, Ellery, São Gerardo, Monte Castelo, Carlito Pamplona, Pirambu, Farias Brito, Jacarecanga e Moura Brasil. Nesta região, moram cerca de 360 mil habitantes. Localizada no extremo Oeste da cidade, foi nesta área que nasceu a nossa Capital.

- Regional 2: formada por 20 bairros, onde moram 325.058 pessoas. O grande objetivo da Regional II é reduzir os desníveis sociais entre seus bairros. A Regional II abrange a Aldeota, bairro com grande adensamento comercial e de serviços, responsável por importante fatia da arrecadação municipal. Os bairros são: Aldeota, Cais do Porto, Cidade 2000, Cocó, De Lourdes, Dionísio Torres, Engenheiro Luciano Calvalcante, Guararapes, Joaquim Távora, Manuel Dias Branco, Meireles, Mucuripe, Papicu, Praia de Iracema, Praia do Futuro I e II, Salinas, São João do Tauape, Varjota, Vicente Pinzon.

- Regional 3: presta serviços municipais, identificando e articulando o atendimento às necessidades e demandas da população e promovendo o desenvolvimento urbano, ambiental e social. Tem como objetivo proporcionar condições de melhoria de vida aos 378.000 habitantes que estão distribuídos em seus 17 bairros: Amadeu Furtado, Antônio Bezerra, Autran Nunes, Bonsucesso, Bela Vista, Dom Lustosa, Henrique Jorge, João XXIII, Jóquei Clube, Olavo Oliveira, Padre Andrade, Parque Araxá, Pici, Parquelândia, Presidente Kennedy, Rodolfo Teófilo e Quintino Cunha.

- Regional 4: foi inaugurada em 25 de abril de 1997 com área territorial de 34.272 km<sup>2</sup>, abrange 19 bairros e seu perfil socioeconômico é caracterizado por serviços, com uma das maiores e mais antigas feiras livres da cidade, a da Parangaba, além vários corredores comerciais, entre eles, o da Avenida Gomes de Matos, no Montese. São bairros desta área: São José Bonifácio, Benfica, Fátima, Jardim América, Damas, Parreão, Bom Futuro, Vila União, Montese, Couto Fernandes, Pan Americano, Demócrito Rocha, Itaoca, Parangaba, Serrinha, Aeroporto, Itaperi, Dendê e Vila Pery. Sua população é de cerca de 305 mil habitantes, segundo censo do IBGE. O bairro mais populoso é o da Parangaba, com cerca de 32.840 mil habitantes; e o menos populoso é o Dendê, com apenas 2.480. A SER IV concentra 15 creches e 28 escolas de ensino infantil e fundamental. Já a rede de saúde é formada por 12 unidades de atendimento básico, além de três Centros de Atenção Psicossocial (Caps) e um Centro de Atendimento à Criança (Cra). A Regional possui ainda a segunda maior emergência do Estado do Ceará, o Frotinha da Parangaba, que realiza uma média de 16 mil atendimentos por mês.

- Regional 5: visa garantir a melhoria da qualidade de vida dos 570 mil habitantes dos 18 bairros que a SER V abrange, desenvolvendo ações nas áreas de saúde,

educação, esporte e lazer entre outras. Os bairros da SER V são: Conjunto Ceará, Siqueira, Mondubim, Conjunto José Walter, Granja Lisboa, Granja Portugal, Bom Jardim, Genibaú, Canindezinho, Vila Manoel Sátiro, Parque São José, Parque Santa Rosa, Maraponga, Jardim Cearense, Conjunto Esperança, Presidente Vargas, Planalto Ayrton Senna e Novo Mondubim.

- Regional 6: com população estimada em 600 mil habitantes, a Secretaria Executiva Regional (SER) VI atende diretamente aos moradores de 29 bairros, correspondentes a 42% do território de Fortaleza: Aerolândia, Ancuri, Alto da Balança, Barroso, Boa Vista (unificação do Castelão com Mata Galinha), Cambeba, Cajazeiras, Cidade dos Funcionários, Coaçu, Conjunto Palmeiras (parte do Jangurussu), Curió, Dias Macedo, Edson Queiroz, Guajerú, Jangurussu, Jardim das Oliveiras, José de Alencar (antigo Alagadiço Novo), Messejana, Parque Dois Irmãos, Passaré, Paupina, Parque Manibura, Parque Iracema, Parque Santa Maria (parte do Ancuri), Pedras, Lagoa Redonda, Sabiaguaba, São Bento (parte do Paupina) e Sapiranga. Tem como objetivos garantir a melhoria de vida aos habitantes e a preservação das potencialidades naturais da região.

- Regional do Centro: abrange uma área de 5,6255 km<sup>2</sup> que se delimita ao Norte, pelas avenidas Historiador Raimundo Girão, Almirante Barroso e Pessoa Anta, ruas Adolfo Caminha e Santa Terezinha, e Avenida Presidente Castelo Branco (Leste - Oeste); ao Leste, pela rua João Cordeiro; ao Oeste, pelas avenidas Filomeno Gomes e Padre Ibiapina; e ao Sul, pela Avenida Domingos Olímpio e início da Avenida Antonio Sales.

Considerando necessário o desenvolvimento de uma pesquisa que procurasse analisar de forma crítica o modo como ocorre a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física sob o ponto de vista dos professores, esta investigação foi desenvolvida nas Regionais 1, 2, 3 e 4 que são constituídas pelos bairros descritos há pouco, cientes de que as regionais são compostas por população distribuída nos vários extratos sociais, nas classes A, B, C e D, também como as demais que não foram incluídas.

## 6. APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Considerando a variedade e quantidade de dados coletados, optou-se por apresentá-los e discutí-los em três etapas, procurando dar-lhes maior objetividade:

Etapa 1: Análise simples das questões fechadas do questionário

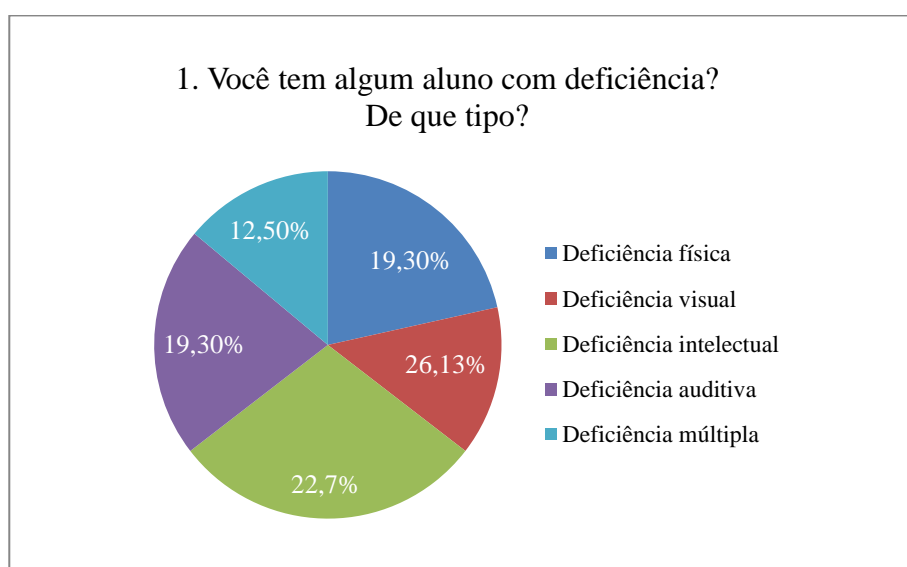
Etapa 2: Cruzamento e Análise estatística

Etapa 3: Análise qualitativa das questões abertas e entrevistas.

### - Etapa 1: Análise simples das questões fechadas do questionário:

Optou-se por apresentar os dados em forma de gráficos, visando à facilitação de leitura e entendimento dos dados.

Gráfico 1. Tipo de deficiência do aluno



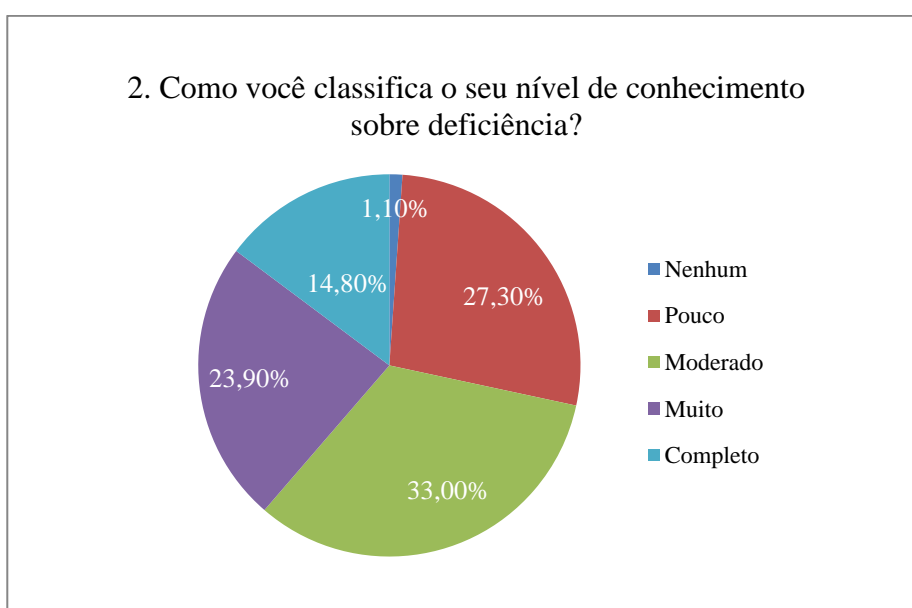
Com o Gráfico 1 é possível identificar o fato de que 22,7% (20) dos professores que participaram da pesquisa têm alunos com deficiência intelectual,



26,1% (23) têm alunos com deficiência visual, 12,5% (11) com deficiência múltipla, 19,3% (17) com deficiência física e 19,3% (17 professores) dos professores têm aluno com deficiência auditiva.

Dessa forma, o maior número de participantes da pesquisa é composto de professores de alunos com deficiência visual, ou seja, 26,1% (23), e o menor número foi de professores de alunos com deficiência múltipla, 12,5% (11).

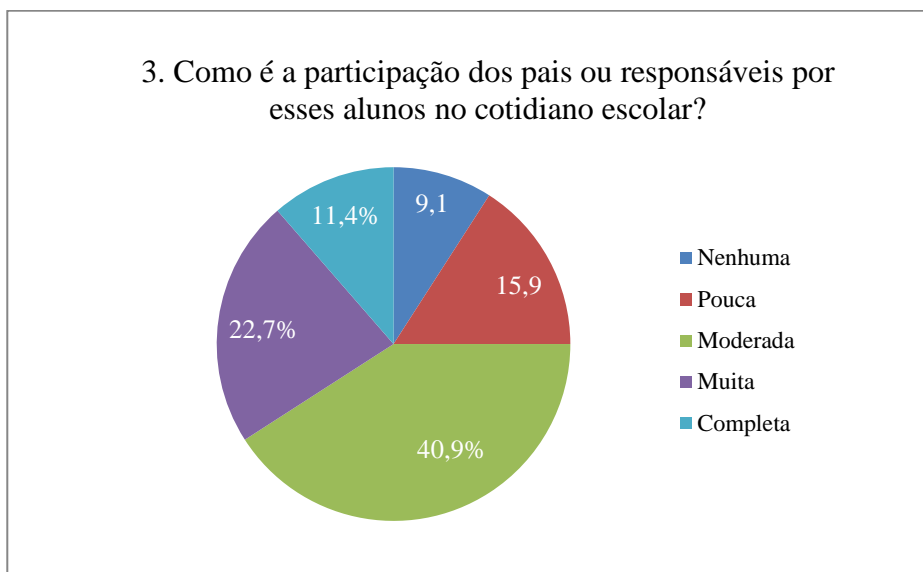
Gráfico 2. Conhecimento sobre deficiência



Pelo Gráfico 2, pode-se observar que 1,1% dos professores (1) relatou não ter nenhum conhecimento relativo a deficiência do seu aluno, 27,3% dos professores (24) relataram ter pouco conhecimento, 33% dos professores (29) relataram ter conhecimento moderado, 23,9% dos professores (21) relataram ter muito conhecimento e 14,8% dos professores (13) relataram ter completo conhecimento relativo a deficiência do seu aluno.

Dessa forma, o maior número de professores demonstram conhecimento moderado sobre a deficiência do seu aluno, totalizando 33% dos professores (29). Já o menor número declarou ter nenhum conhecimento, totalizando um professor, equivalente a 1,1%.

Gráfico 3. Participação dos pais ou responsáveis no cotidiano escolar



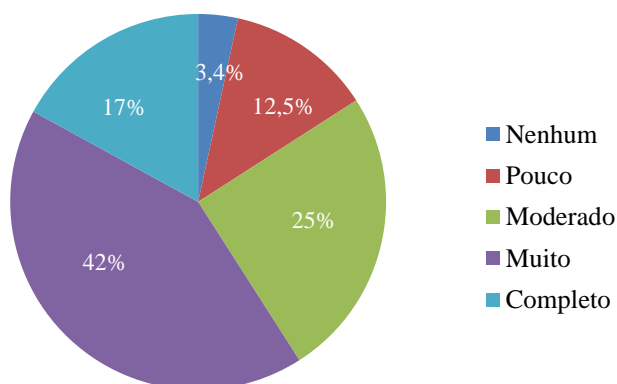
A participação dos pais ou responsáveis pelos alunos com deficiência foi considerada como nenhuma por 9,1% (8) dos participantes da pesquisa, como apontado no Gráfico 3. Por outro lado, 15,9% (14) relataram que é pouca a participação, 40,9% (36) relataram que a participação é moderada, 22,7%, equivalentes a 20 professores, afirmaram que a participação é muita e 11,4% (10) dos pais ou responsáveis tem participação completa no cotidiano escolar do filho com deficiência.

Assim, pode-se concluir que o maior número de professores (40,9% - 36) tem pais ou responsáveis participando de forma moderada do cotidiano escolar do filho, enquanto o menor número de professores (8 professores - 9,1%) têm nenhuma participação deles no dia a dia escolar do filho com deficiência.

Em relação ao apoio da escola no desempenho das atividades didáticas, demonstrado no Gráfico 4, os dados apontaram que três professores de alunos com deficiência (3,4% do total) relataram ter nenhum apoio da escola no desempenho das suas atividades didáticas, 11 (12,5%) relataram ter pouco apoio, 22 (25%) relataram ter apoio de nível moderado e 15 (17%) relataram ter apoio completo da escola no desempenho das suas atividades didáticas.

Gráfico 4. Apoio da escola no desempenho das atividades didáticas

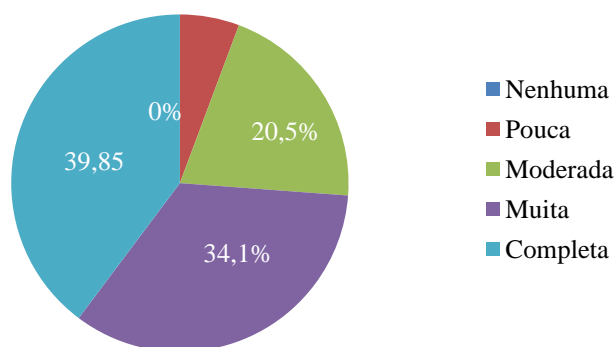
4. Como pode ser caracterizado o apoio da escola ao desempenho das suas atividades didáticas?



Conclui-se, assim, que a menor parcela dos participantes da pesquisa, 3 professores - equivalentes a 3,4%, relatou não receber nenhum apoio da escola, enquanto a maior parcela, composta de 37 professores (42%) recebem muito apoio da escola no desempenho das atividades didáticas.

Gráfico 5. Preocupação com características individuais no plano de aula

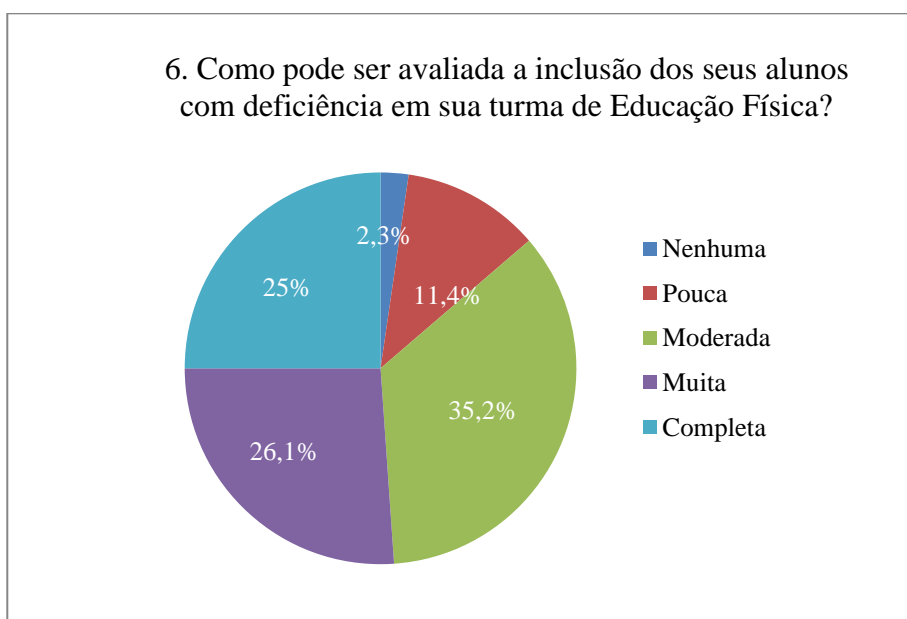
5. Nos seus planos de aula de Educação Física, qual a sua preocupação com as características individuais dos seus alunos com deficiência?



Pelo Gráfico 5, conclui-se que nenhum professor relatou não se preocupar com as características individuais do seu aluno com deficiência na elaboração dos seus planos de aula, 5 professores (5,7%) relataram ter pouca preocupação na elaboração, 18 (20,5%) se preocupam moderadamente com as características individuais dos seus alunos, 30 professores (34,1%) se preocupam muito e 35 professores (39,8%) relataram total preocupação com as características individuais dos seus alunos com deficiência na elaboração dos planos de aula.

No que diz respeito à preocupação com características individuais no plano de aula, conclui-se que nenhum professor demonstrou não se preocupar com as características dos alunos com deficiência, enquanto 35 (39,8%) se preocupam completamente com as peculiaridades do aluno com deficiência, respeitando os seus limites e as suas dificuldades.

Gráfico 6. Inclusão dos alunos com deficiência



Sobre a inclusão dos alunos com deficiência, observa-se no Gráfico 6 que 2 professores (2,3% do total) avaliaram como nenhuma a inclusão do seu aluno com deficiência em suas aulas de Educação Física. 10 (11,4%) responderam que é pouca a inclusão de alunos com deficiência, 31 (35,2%) avaliam como sendo moderada, 23 (26,1%) declaram que seus alunos com deficiência estão muito

incluídos e 22 professores (equivalentes a 25%) avaliam como sendo completa a inclusão de alunos com deficiência em sua turma nas aulas de Educação Física.

Por meio desses dados, pode-se concluir, então, que o menor número de professores (2 – 2,3% do total) avalia como nenhuma a inclusão dos seus alunos com deficiência em sua turma de Educação Física. Em contrapartida, 31, equivalentes a 35,2% do total, avaliam como sendo moderada a participação dos alunos em aulas de Educação Física.

## **- Etapa 2: Cruzamento e Análise estatística**

A sequência da numeração dos cruzamentos, bem como dos Testes Chi-Quadrados, obedeceu ao critério da numeração das questões e da relevância estatística encontrada.

Analisando estatisticamente os dados coletados dos questionários, serão discutidos alguns dados por ora de quadros de cruzamentos entre questões e quadros estatísticos dos Testes de Chi-Quadrado.

Para o desenvolvimento deste tópico, optou-se por apresentar os quadros de cruzamentos das questões do questionário e teste de Chi-quadrado apenas dos valores que apresentaram significância estatística. Os demais quadros de cruzamentos e testes encontram-se nos anexos (Apêndice C).

É oportuno destacar que o Teste Chi-quadrado é o valor da dispersão para duas variáveis de escala nominal, usado em testes estatísticos. Este é capaz de prever em que medidas os valores observados se desviam do valor esperado, caso as duas variáveis sejam correlacionadas.

Estabeleceu-se, para esta pesquisa, o nível de significância menor do que 0.05, ou seja, inferior a 5% ( $p < \text{ou igual a } 0,05$ ). Em outras palavras, há menos de cinco possibilidades em cem de suceder um determinado resultado.

Aplicando tais informações, foram desenvolvidas análises estatísticas por meio do cruzamento de dados entre as questões do questionário, onde serão discutidos brevemente os cruzamentos que apontaram grau de significância estatística.

O Cruzamento 1, que se refere às questões 1 e 4, apresentou o valor de 0,425 no teste de significância do Teste do Chi-Quadrado, além de apontar que 11 professores de alunos com deficiência visual relataram receber muito apoio da escola no desempenho das atividades didáticas. Em contrapartida, nenhum professor que possui aluno com deficiência física e deficiência auditiva expressou não receber apoio no desempenho das atividades didáticas.

#### Cruzamento 1. Questão 1 X Questão 4

Questão 1 X Questão 4		Você tem algum aluno com deficiência? De que tipo?					Total
		Def. Intelectual	Def. Visual	Def. Múltipla	Def. Física	Def. Auditiva	
O apoio da escola ao desempenho das suas atividades didáticas pode ser caracterizado como:	Nenhum	1	1	0	0	1	3
	Pouco	4	1	1	3	2	11
	Moderado	4	6	2	4	6	22
	Muito	4	11	6	10	6	37
	Completo	7	4	2	0	2	15
Total		20	23	11	17	17	88

#### Teste 1. Chi-Quadrado

Questão 1 X 4	Valor	Grau de liberdade	Nível de significância
Teste Chi-Quadrado	16,405	16	,425

A maioria dos professores (37) relatou receber muito apoio da escola para o desenvolvimento das atividades, sendo os professores de alunos com deficiência visual os que mais receberam.

Na realidade escolar, existe a necessidade de que o professor e os gestores escolares proporcionem condições igualitárias para a participação de todos os alunos, visando, assim, à não segregação e possíveis surgimentos de grupos segregados.

Observando o Cruzamento 1, da primeira questão e da quarta questão, pode-se concluir que houve uma concentração maior de professores que declararam ter apoio da escola no desempenho das atividades didáticas de nível moderado, muito e completo, o que indica uma efetiva atuação dos gestores da rede municipal e dirigentes de unidades escolares.

Vale aqui ressaltar que o nível moderado está refletindo uma opção que não evidencia elementos tão positivos ou tão negativos com relação ao itemo considerado.

Assim, é importante destacar Paez (2001), ao alegar que a inclusão pode trazer benefícios incontestáveis para o desenvolvimento das pessoas com deficiência, desde que seja oferecida na escola regular uma Educação Especial, que significará: “educar, sustentar, acompanhar, deixar marcas, orientar e conduzir” (PAEZ, 2001, p. 33).

#### Cruzamento 2. Questão 1 X Questão 6

Questão 1 X Questão 6		Você tem algum aluno com deficiência? De que tipo?					Total
		Def. Intelectual	Def. Visual	Def. Múltipla	Def. Física	Def. Auditiva	
A inclusão dos seus alunos com deficiência em sua turma de Educação Física pode ser avaliada como:	Nenhum	0	0	1	0	1	2
	Pouco	4	2	1	2	1	10
	Moderado	6	8	6	5	6	31
	Muito	8	6	2	3	4	23
	Completo	2	7	1	7	5	22
Total		20	23	11	17	17	88

#### Teste 2. Chi-Quadrado

Questão 1 X 6	Valor	Grau de liberdade	Nível de significância
Teste Chi-Quadrado	15,379	16	,497

O Cruzamento 2, que se refere às questões 1 e 6, mostrou o valor de 0,497 no teste de significância no Teste do Chi-Quadrado, além de apontar que oito professores de alunos com deficiência visual avaliaram como sendo moderada a participação do seu aluno com deficiência nas aulas de Educação Física, enquanto outros oito professores de alunos com deficiência intelectual avaliaram como muito incluído o seu aluno com deficiência nas aulas de Educação Física.

Evidenciou-se que o tipo de deficiência e o grau de limitação do aluno são fatores diretamente relacionados ao nível de sua inclusão e participação nas aulas de Educação Física. Nesse caso, a estrutura da escola, a capacidade, a criatividade do professor e o apoio dos pais corroboram para um aumento nesse nível que, para esta pesquisa, está estatisticamente correlacionado.

Como aspecto positivo deste cruzamento, é oportuno destacar fato de que nenhum professor de alunos com deficiência intelectual, visual e física avaliou como sendo pouca a inclusão do seu aluno com deficiência nas aulas de Educação Física.

Dois professores, sendo um professor de aluno com deficiência múltipla e outro com deficiência auditiva, avaliaram como nenhum o grau de inclusão do seu aluno; o que leva a entender que o seu aluno não está sendo incluído de forma satisfatória.

Nesse caso, é necessário analisar o grau de comprometimento do aluno, solicitar a participação dos familiares e dos responsáveis, assim como a dos gestores, buscar orientações relativas às deficiências e aplicar todos esses artifícios em prol da maior participação do seu aluno.

Apesar de se entender que a necessidade de participação dos pais ou responsáveis dos alunos com deficiência é necessária e estabelece o diferente, vale levar em consideração o fato de que

A influência das relações familiares é clara em famílias com filhos deficientes, pois se trata de uma experiência inesperada, de mudança de planos e expectativas dos pais. Mesmo assim, quando se consideram as famílias cujas crianças nascem com alguma deficiência, as pesquisas atuais também mostram diferenças em relação aos conceitos disseminados socialmente.

(FIAMENGHI JR. & MESSA, 2007, p. 239)



Dessa forma, pode-se explicar o relato de alguns professores de Educação Física que têm aluno com deficiência e que declararam que a participação dos pais ou responsáveis no cotidiano escolar é nenhuma.

Cruzamento 3. Questão 2 X Questão 3

Questão 2 X Questão 3		Como você classifica o seu nível de conhecimento sobre deficiência?					Total
		Nenhum	Pouco	Moderado	Muito	Completo	
Como é a participação dos pais ou responsáveis por esses alunos no cotidiano escolar?	Nada	0	3	1	2	2	8
	Pouco	1	2	10	1	0	14
	Moderadamente	0	18	7	10	1	36
	Muito	0	1	6	5	8	20
	Completamente	0	0	5	3	2	10
Total		1	24	29	21	13	88

Teste 3. Chi-Quadrado

Questão 2 X 3	Valor	Grau de liberdade	Nível de significância
Teste Chi-Quadrado	46,861	16	,000

O Cruzamento 3, que se refere às questões 2 e 3, apresentou nível de significância estatística de 0,000 no Teste do Chi-Quadrado, além de exibir dados importantes, tais como: dezoito professores relataram ter pouco conhecimento sobre a deficiência e contam de modo moderado com a participação dos pais ou responsáveis no cotidiano escolar.

Com esses dados, pode-se afirmar que para esta pesquisa, quanto maior foi o conhecimento do professor em relação a deficiência do seu aluno e maior o estímulo por parte dos gestores escolares, maior foi o rendimento das atividades e aproveitamento do aluno com deficiência. Para isso, é importante considerar que

[...] a escola deve estar aberta, em todo momento, à participação dos pais dessas crianças, inclusive no que se refere à presença em determinadas aulas, para que esteja claro, para os pais, a seriedade da proposta pedagógica específica para seu filho, bem como para que se possa instrumentalizar os pais para atividades possíveis de serem realizadas em casa.

(SILVEIRA E NEVES, 2006, p. 84).

Ao abordarem o assunto da inclusão de alunos com deficiência, Girdwood e Freitas (2008) garantem que não basta apenas que a inclusão dos alunos com deficiência aconteça nas aulas. Existe, também, a necessidade de educar ministrando aulas que estimulem a cooperação e, principalmente, a inclusão.

Sob o ponto de vista dos autores, o professor de Educação Física deve observar que a exclusão de alunos com deficiência física, por exemplo, ocorre por várias questões. Entre as principais estão a falta de adaptação das escolas e das ruas para o deslocamento deles.

Com isso, pode-se concluir que a falta de acessibilidade é um obstáculo a ser superado por pessoas com deficiência. Além disso, para que o aluno com deficiência participe com qualidade do processo educacional, é importante se ficar ciente de que

[...] a construção de uma educação inclusiva requer uma reestruturação dos sistemas de ensino que devem organizar-se para dar respostas às necessidades educacionais de todos os alunos. Esse propósito exige ações práticas e viáveis que tenham como perspectiva operacionalizar a inclusão social e escolar de todas as pessoas, independente de suas necessidades.

(ROCHA & MIRANDA, 2009, p. 202)

O Cruzamento 4, que se refere às questões 2 e 4, expressou nível de significância estatística de 0,002 no Teste do Chi-Quadrado, além de apontar dados importantes, tais como 17 professores relataram classificar seu nível de conhecimento sobre a deficiência do aluno como moderado e contam com muito apoio da escola no desempenho das suas atividades didáticas.

## Cruzamento 4. Questão 2 X Questão 4

Questão 2 X Questão 4		Como você classifica o seu nível de conhecimento sobre deficiência?					Total
		Nenhum	Pouco	Moderado	Muito	Completo	
O apoio da escola ao desempenho das suas atividades didáticas pode ser caracterizado como:	Nada	0	1	0	0	2	3
	Pouco	0	4	4	2	1	11
	Moderadamente	1	10	5	6	0	22
	Muito	0	9	17	8	3	37
	Completamente	0	0	3	5	7	15
Total		1	24	29	21	13	88

## Teste 4. Chi-Quadrado

Questão 2 X 4	Valor	Grau de liberdade	Nível de significância
Teste Chi-Quadrado	36,648	16	,002

Em contrapartida, um professor relatou que conhece completamente o grau de limitação do seu aluno mas que possui pouco estímulo da escola no desempenho do seu cotidiano acadêmico.

O dado mais importante do cruzamento e que remete a um processo de inclusão de nível satisfatório, é mostrado quando sete professores relatam conhecer completamente o tipo e nível de deficiência do seu aluno e recebem total apoio da escola no desempenho de suas atividades didáticas.

Ross (1998) aponta que o diretor da escola que se propõe incluir o aluno com deficiência deve se envolver na organização de reuniões pedagógicas, desenvolver ações voltadas aos temas relativos acessibilidade, adaptações curriculares, assim como convocar profissionais para dar suporte aos professores e às atividades a serem realizadas.

É importante discutir que a escola quando não apoia, desestimula o professor a desempenhar o seu ofício de forma satisfatória. Assim, não adianta

querer incluir sem oferecer estrutura tanto para o aluno, quanto para o professor. Da mesma forma, os gestores, professores, familiares devem:

evitar os efeitos deletérios do isolamento social dessas crianças, criando oportunidades para a interação entre as crianças, inclusive como forma de diminuir o preconceito. Uma vez que as crianças tomam para si as normas do grupo, é interessante estudar a presença de alunos com deficiência no ambiente regular de ensino, assim como as interações sociais que ocorrem naturalmente entre alunos com deficiência e os demais, focalizando o papel do outro como mediador de sua interação com a sociedade.

(BATISTA E ENUMO, 2004, p. 2004).

Em contrapartida, sabe-se que não depende somente das duas questões do Cruzamento 4 - nível de conhecimento do professor e apoio da escola - para incluir o aluno com deficiência de forma adequada. É importante considerar, segundo Sant'ana (2005), que além da participação de docentes e gestores no contexto da inserção dos alunos com deficiência na rede regular de ensino, outros fatores devem ser considerados, tais como os relacionados à estrutura do sistema educacional.

O Cruzamento 5, referente às questões 4 e 5, demonstrou nível de significância estatística de 0,000 no Teste do Chi-Quadrado, além de apontar dados importantes, tais como: 15 professores exprimiram como moderado o apoio da escola no desenvolvimento de suas atividades, enquanto apresentam muita preocupação no desenvolvimento dos planos de aula com o seu aluno com deficiência.

Nesse caso, o professor está se esforçando para considerar todas as características do seu aluno e o fato de não ter apoio, ou ter apoio moderado, pode comprometer as suas atividades. Dessa forma, seria interessante que existisse a preocupação do professor, bem como houvesse o apoio da escola.

Por outro lado, um professor relatou que recebe pouco apoio da escola e tem pouca preocupação na elaboração dos seus planos de aula. Nesse caso, certamente, a participação do aluno com deficiência estará comprometida, visto que houve desinteresse de ambas as partes para o desenvolvimento das aulas, podendo faltar algum material apropriado, exclusão do aluno com deficiência.

## Cruzamento 5. Questão 4 X Questão 5

Questão 4 X Questão 5	O apoio da escola ao desempenho das suas atividades didáticas pode ser caracterizado como:					Total	
	Nenhum	Pouco	Moderado	Muito	Completo		
Nos seus planos de aula de Educação Física, a sua preocupação com as características individuais dos seus alunos com deficiência pode ser considerada como:	Pouco	0	1	3	1	0	5
	Moderadamente	2	5	3	7	1	18
	Muito	1	3	15	10	1	30
	Completamente	0	2	1	19	13	35
	Total	3	11	22	37	15	88

## Teste 5. Chi-Quadrado

Questão 4 X 5	Valor	Grau de liberdade	Nível de significância
Teste Chi-Quadrado	43,094	12	,000

Muitas vezes, acontece que o professor não se sente apto a desenvolver atividades educacionais com o aluno com deficiência, seja por falta de apoio na escola, seja por ausência de interesse dele próprio. Por tras dessa condição, o professor muitas vezes reconhece não ter o conhecimento suficiente para desempenhar essas atividades.

Pensando assim, o professor, ao reconhecer que o seu grau de conhecimento é moderado, dá um passo para a frente, pois o moderado não significa nem completo tampouco nenhum. Na realidade, o desejável seria que esse conhecimento fosse a união de aspectos teóricos e práticos sobre o tipo de deficiência que o seu aluno apresenta.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), em seu artigo 59, ficou regulamentada a formação de professores com indicações para a sua formação inicial (artigo 62) e formação continuada (artigos 67 e 70) e, mais precisamente, para o atendimento aos alunos com deficiência. Nesse tocante, ficou estabelecido que esses professores seriam docentes com:

“especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996).

Com o Cruzamento das questões 4 e 5, conclui-se que o apoio dos gestores escolares associado à preocupação do professor em relação à diversidade no ato de elaborar os planos de aula resultarão em uma inclusão de pessoas com deficiência mais dinâmica, mais humanizada. Sant’Ana (2005) destaca que deve haver mudanças profundas no sistema educacional vigente, visando à garantia do cumprimento dos objetivos da inclusão.

O Cruzamento 6, referente às questões 4 e 6, exibiu nível de significância estatística de 0,001 no Teste do Chi-Quadrado, além de apontar dados importantes, tais como: 15 professores afirmaram ter muito apoio da escola no desempenho das suas atividades didáticas e o nível de inclusão do seu aluno com deficiência pode ser considerado como bom.

Em contrapartida, um professor relatou que não recebe apoio da escola e o nível de inclusão do seu aluno é nenhum, fato denotativo de que a inclusão com qualidade requer a participação de toda a comunidade escolar, composta de aluno, professor, gestores e familiares.

No que diz respeito ao processo de inclusão do aluno em sala de aula, Casco (2007) destaca que a maneira como os professores incentivam os seus alunos em sala de aula, como elogiam e criticam o desempenho e o comportamento do aluno, estão relacionados com a formação de grupos. Dessa forma, é importante que o professor observe as suas condutas, pois a distribuição de grupos em sala de aula pode ser oriunda, também, de atitudes, críticas e elogios feitos pelo professor.

Assim, segundo o autor, o modo como os alunos se relacionam entre si, com o maior ou menor grau de discriminação, depende também da forma de atuação do professor para com todos os seus alunos. Dessa forma, vale destacar o apresentado por Crochik e colaboradores (2009), ao realizarem pesquisa das atitudes de professores em relação à educação inclusiva. Os autores apontam que a educação inclusiva, que faz parte de um movimento amplo de inclusão social, traz situações como essa: os professores tendem a ser favoráveis à

educação inclusiva, não apresentando obstáculos intransponíveis para a sua implementação.

#### Cruzamento 6. Questão 4 X Questão 6

Questão 4 X Questão 6		O apoio da escola ao desempenho das suas atividades didáticas pode ser caracterizado como:					Total
		Nenhum	Pouco	Moderado	Muito	Completo	
A inclusão dos seus alunos com deficiência em sua turma de Educação Física pode ser avaliada como:	Nada	1	0	0	1	0	2
	Pouco	1	3	3	3	0	10
	Moderadamente	1	4	10	15	1	31
	Muito	0	3	6	5	9	23
	Completamente	0	1	3	13	5	22
Total		3	11	22	37	15	88

#### Teste 6. Chi-Quadrado

Questão 4 X 6	Valor	Grau de liberdade	Nível de significância
Teste Chi-Quadrado	38,734	16	,001

Conclui-se, após análise estatística dos dados, que o apoio dos gestores escolares (seja estimulando o professor, seja não apresentando obstáculos) está diretamente relacionado ao grau de participação dos alunos nas aulas de Educação Física, pois o professor provavelmente se sinta mais motivado e inove mais nas suas dinâmicas laborais.

A seguir, serão expressos ainda dados dos demais cruzamentos, que estão em anexo (Apêndice C) e que, embora não tenham mostrado nível de significância estatística, trazem importantes informações para as reflexões sobre a temática desta pesquisa.

Vale reiterar que a sequência da numeração dos cruzamentos, bem como os testes Chi-Quadrado, obedeceram ao critério da numeração das questões e relevância estatística constatada.

Pelo Cruzamento 7, das questões 1 e 2, referentes ao tipo de deficiência e o nível de conhecimento sobre a deficiência, observou-se que um professor de aluno com deficiência intelectual relatou não ter nenhum conhecimento sobre a deficiência do seu aluno.

Em contrapartida, quatro professores de alunos com deficiência intelectual, três professores de alunos com deficiência visual, três professores de alunos com deficiência múltipla e dois de deficiência auditiva classificaram como total o seu nível de conhecimento sobre a deficiência do seu aluno.

É importante constatar esse tipo de informação, pois o conhecimento do aluno, bem como das suas particularidades, reflete em interesse do professor em desenvolver atividades dos quais todos possam participar, independentemente de algumas limitações.

No que diz respeito ao tipo de deficiência do aluno e da participação dos pais ou responsáveis por ele, relativos ao Cruzamento 8, das questões 1 e 3, constatou-se que quatro professores de alunos com deficiência intelectual relataram que os pais ou responsáveis não participam do dia a dia do seu aluno com deficiência.

Por outro lado, quatro professores de alunos com deficiência intelectual relataram ter total participação dos pais ou responsáveis no cotidiano escolar, o que facilita o desenvolvimento de suas atividades, pois o docente pode contar com a ajuda dos pais para conhecer um pouco mais o seu aluno.

Com o Cruzamento 9, das questões 1 e 5, referentes ao tipo de deficiência do aluno e a preocupação do professor com as características individuais do aluno na elaboração dos planos de aula, observou-se que um professor de aluno com deficiência intelectual e dois professores de alunos com deficiência física e auditiva relataram ter pouca preocupação com características individuais do seu aluno na hora de elaborar os planos de aula a serem desenvolvidos.

Em contrapartida, 11 professores de alunos com deficiência intelectual, nove de deficiência visual, cinco de deficiência múltipla, três de deficiência física e sete de deficiência auditiva relataram ter total preocupação com as características individuais de seus alunos com deficiência na elaboração dos planos de aula.

Nesse caso, faz-se necessário apontar que quanto mais o professor conhece o seu aluno, a sua deficiência e as suas dificuldades, menos dificuldade



ele apresentará na hora de elaborar suas aulas, pois ele levará em consideração aspectos importantes relativos a deficiência do aluno e tentará adaptar as suas atividades visando à participação de todos os alunos.

No que diz respeito ao nível de conhecimento sobre a deficiência e a preocupação com as características individuais, referentes ao Cruzamento 10, das questões 2 e 5, observou-se que um professor que pouco conhece a deficiência do seu aluno relatou ter pouca preocupação com as características individuais na elaboração dos planos de aula.

Por outro lado, 12 professores que têm moderado conhecimento sobre a deficiência do seu aluno, e dez que conhecem muito essa deficiência relataram ter total preocupação no ato de elaborar seus planos de aula.

Esse professor que relatou conhecer pouco a deficiência do seu aluno e que tem pouca preocupação com as características dele está agindo de forma irresponsável, pois sabe-se que um professor que elabora suas aulas não levando em consideração o seu alunado está, no mínimo, desinteressado e não leva em conta os riscos, por exemplo, de desenvolver atividades sem considerar as peculiaridades dos seus alunos.

O Cruzamento 11, das questões 2 e 6, referentes ao nível de conhecimento sobre a deficiência e a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, trouxe dados importantes e que merecem destaque. Observou-se que um professor que tem pouco conhecimento sobre a deficiência do seu aluno apontou que o seu aluno com deficiência não está incluído nas suas aulas de Educação Física, assim como um professor que tem total conhecimento sobre o nível de deficiência do seu aluno também relatou que o seu aluno não está incluído.

De outra parte, quatro professores que conhecem pouco sobre a deficiência do seu aluno têm total participação do seu aluno com deficiência nas aulas de Educação Física. Assim como dois professores, que conhecem completamente a deficiência do seu aluno, têm total participação deles nas suas aulas.

No que diz respeito à participação dos pais ou responsáveis por alunos com deficiência no cotidiano escolar e o apoio da escola no desempenho de atividades, referentes ao Cruzamento 12, das questões 3 e 4, observou-se que um professor que tem pouca participação e dois professores que têm muita

participação dos pais ou responsáveis relataram não contar com o apoio da escola para o desempenho de suas atividades didáticas. Esse pode ser um obstáculo para que a inclusão de alunos com deficiência se desenvolva com qualidade.

Por outro lado, seis professores relataram ter total participação dos pais e também dos responsáveis, bem como total apoio da escola para o desempenho das suas atividades didáticas. Certamente esse professor conta com apoios importantes para que desenvolva um processo de inclusão em que todos participam, onde não existe margem para preconceitos e exclusão.

No Cruzamento 13, das questões 3 e 5, referentes à participação dos pais ou responsáveis no cotidiano escolar e a preocupação do professor com as características individuais, notou-se que dois professores não têm a participação dos pais ou responsáveis e não se preocupam com as características individuais dos seus alunos com deficiência no momento de elaborar planos de aula. Essa é uma situação que deve ser repensada, pois, com certeza, o grau de participação do aluno com deficiência nas aulas de Educação Física está comprometido.

Em contrapartida, seis professores relataram que contam totalmente com o apoio dos pais ou responsáveis no cotidiano do seu filho, assim como se preocupam completamente com as características dos seus alunos no momento de organizar suas aulas. Essa é uma situação que estimula o aluno a participar mais das aulas de Educação Física, pois ficam nítidos a motivação e o interesse de todos para que ele participe.

Com o Cruzamento 14, das questões 3 e 6, referentes à participação dos pais ou responsáveis no cotidiano escolar e como o aluno com deficiência está sendo incluído nas aulas de Educação Física, conclui-se que um professor que conta totalmente com a participação dos pais ou responsáveis não tem nenhuma participação do seu aluno em suas aulas.

Por outro lado, cinco professores que têm total participação dos pais ou responsáveis relataram que seu aluno com deficiência participa completamente das suas aulas, realizando as atividades como são solicitadas e não apresentando dificuldade no desenvolvimento das atividades.

Para finalizar, no Cruzamento 15, das questões 5 e 6, que dizem respeito à preocupação do professor com as características individuais dos seus alunos com

deficiência e qual o grau de participação dos seus alunos com deficiência nas suas aulas de Educação Física, notou-se que um professor que tem muita preocupação com as características do seu aluno não tem nenhuma participação do seu aluno com deficiência nas suas aulas.

Onze professores que se preocupam completamente com as características individuais dos seus alunos com deficiência relataram ter total participação nas suas aulas de Educação Física, o que era de se esperar, pois sabe-se que, quanto mais o professor se interessa em incluir, estuda sobre as características dos seus alunos e aplica conhecimentos teóricos nas aulas práticas, mais o aluno participa e se mostra interessado em participar.

### **- Etapa 3: Análise qualitativa das questões abertas e entrevistas**

Os 88 questionários respondidos pelos professores de Educação Física que tinham alunos com deficiência foram divididos da seguinte forma:

<b>Número de professores</b>	<b>Regional</b>
16 professores	1
28 professores	2
22 professores	3
22 professores	4

Para a realização da entrevista, foram sorteados aleatoriamente 10% do total de professores participantes do questionário (9 professores) das seguintes regionais: Regional 1 – 2 professores, Regional 2 – 3 professores, Regional 3 – 2 professores, Regional 4 – 2 professores, conforme citado anteriormente. No decorrer da análise dos dados, serão comentados trechos e informações relativos às entrevistas.

Para facilitar o entendimento no decorrer desse tópico, estabeleceu-se a letra P para designar Professor. Além disso, o número seguido do P quer dizer a regional onde o professor estava alocado. Por exemplo: P1 significa professor da

Regional 1. Seguida do número, virá o segundo número, como por exemplo o número 1. Exemplificando, P.1.1. significa o professor da regional 1 número 1. P.2. 3. significa o professor da regional 2 número 3. E assim por diante.

Na Regional 1 foram analisados 16 questionários de professores que tinham alunos com as seguintes deficiências:

Tipo de deficiência	Número de professores
Deficiência intelectual	04 professores (P.1.1.; P.1.2.; P.1.3.; P.1.4.)
Deficiência física	04 professores (P.1.5.; P.1.6.; P.1.7.; P.1.8.)
Deficiência auditiva	03 professores (P.1.9.; P.1.10.; P.1.11.)
Deficiência visual	05 professores (P.1.12.; P.1.13.; P.1.14.; P.1.15.; P.1.16.)
Deficiência múltipla	00 professores

Em relação à atividade específica proposta para o aluno com deficiência intelectual, dos quatro professores que responderam ao questionário, dois deles (P.1.1. e P.1.2.) desenvolvem atividades que o aluno possa realizar, evitando assim que ele se ache excluído. O professor (P.1.3.) desenvolve atividades que o aluno com deficiência realize e não se sinta incapaz de realizar, pois isto poderia gerar um afastamento dos demais alunos ou sentimento de inferiorização.

O professor P.1.4. relatou que o caso do seu aluno é bastante complicado e as principais atividades realizadas por ele são ações de organização de materiais, junto do professor, e auxílio com atividades de fácil compreensão. Este professor comentou ainda que:

[...] um ponto importante para melhorar as minhas aulas de Educação Física foi o aluno com síndrome de Down estar sempre perto de mim, porque eu dedico mais tempo para atividades com ele e vejo quando existe algum estranhamento dos outros alunos porque ele é portador de deficiência.

(Professor entrevistado da Regional 1).

Segundo Gorgatti e Costa (2005), deve-se considerar como opções eficazes, para a dificuldade de compreensão dos alunos com deficiência intelectual, a concisão e a clareza na apresentação de informações, uso de variados canais sensoriais para transmissão da mesma informação, associação de conceitos e informações com a realidade do aluno e emprego de exemplos concretos e associações.

Dois professores (P. 1.2 e P.1.3.) apontaram alguns aspectos para a melhoria das suas aulas, como: o apoio dos pais e da diretoria da escola, pois tudo o que é necessário e é solicitado, prontamente, se recebe o retorno. Outro professor (P.1.4.) relatou que um aluno de sua turma, muito esperto e dinâmico, se dispôs, subjetivamente, a auxiliar nas atividades do aluno com deficiência. Outro professor conta com o auxílio dos demais alunos da turma e, dessa forma, o aluno com deficiência intelectual acompanha as atividades solicitadas.

No que diz respeito à definição de deficiência, o professor entrevistado da Regional 1, que apresentava um aluno com deficiência intelectual, respondeu que:

[...] a deficiência para mim é quando a pessoa tem dificuldade de entender o que a gente fala, o que a gente pede. O meu aluno, por exemplo, consegue entender o que eu peço mas na hora de responder, não tem habilidade suficiente para. ... Ele tem síndrome de Down, aquela síndrome da criança da novela, mas ele estuda na mesma sala que as outras crianças que não tem e ele brinca assim como elas também.

(Professor entrevistado da Regional 1).

Quando perguntado sobre o papel da Educação Física para o aluno com deficiência intelectual, o professor entrevistado respondeu que: “o aluno tem o mesmo direito de participar que os outros alunos, mas ele apresenta dificuldade e tem horas que não consegue, mas não é por culpa dele”.

Em relação aos elementos facilitadores, o professor entrevistado relatou que “ A Educação Física permite que o professor trabalhe com bola, com corda e o aluno gosta, porque sai da rotina da sala de aula”.

Quanto à atividade específica proposta para o aluno com deficiência física, dois professores (P.1.5. e P.1.7.) estimulam a realização de atividades que os

alunos sejam capazes de realizar e de cunho inclusivo, em que os outros, caso seja necessário, possam ajudar evitando assim a exclusão.

O professor P.1.6. expressou que desenvolve atividades de ziguezague para trabalhar as noções espaciais e lateralidade do seu aluno com deficiência física e outro professor comentou que uma prática interessante de ser desenvolvida seria a natação, como sendo um esporte coletivo adaptado, mas que infelizmente não pode ser realizado por falta de estrutura na rede escolar.

No que diz respeito aos pontos considerados importantes para a melhoria das aulas de Educação Física para as pessoas com deficiência física, o professor P1.8. comentou que todo cuidado deve ser tomado para que o aluno não corra risco de cair, escorregar nem de se machucar. Nesse caso, ele levou em consideração a responsabilidade que tem, já que as atividades a serem desenvolvidas em suas aulas devem levar em consideração o espaço disponível para as aulas práticas, o deslocamento e os materiais.

Um professor (P.1.6.) destaca que a acessibilidade deve ser aprimorada nas estruturas das escolas no Brasil, pois em muitos casos o deslocamento para as quadras oferece risco para o aluno. Considerando esse apontamento feito pelo professor, é importante entender a acessibilidade como sendo

[...] condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida.

(BRASIL, 2004)

O professor P.1.5. comentou que a participação dos pais expressaria o diferente no desenvolvimento do aluno, compreendendo e aceitando a condição do filho, o que tende a colaborar com o processo de maturação dele. Gorgatti e Costa (2005) apontam que existem três comportamentos típicos de pais que possuem filhos com deficiência intelectual e geram preocupação. Estes são os comportamentos de abandono do indivíduo ou do problema, superproteção ou negação do problema. O comportamento mais adequado é o de aceitação.

O entrevistado (P.1.7.) relatou que os esportes coletivos são os mais adequados para esse alunado, pois trabalham a socialização, a cooperação de todos os alunos e os primeiros contatos com jogos de regras.

Em relação à atividade específica proposta para o aluno com deficiência auditiva, P.1.9. respondeu que realiza atividades de fácil compressão, pois reconhece que o seu aluno com deficiência auditiva expressa severo comprometimento auditivo. Ele destaca que desenvolve a prática da leitura labial com ele e o mesmo consegue responder a alguns comandos, apesar de expressou dificuldades acentuadas.

O segundo professor entrevistado (P.1.10.) tem um aluno com deficiência auditiva e destaca que: “eu sinto necessidade de tradutor das LIBRAS, aquela língua que as pessoas surdas usam para se comunicar”. Ele entende a deficiência como “deficiência no meu modo de ver é aquilo que não tem capacidade e nem como realizar e sofre preconceito pelo outros”.

Em relação à Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), vale acrescentar que:

[...] a língua de sinais instrumentaliza o surdo a interpretar e a produzir palavras, frases e textos da língua escrita, assumindo papel semelhante ao que a oralidade desempenha quando se trata da apropriação da escrita pelo ouvinte.

(PEIXOTO, 2006, p. 208).

Além disso, P.1.10. relatou que desenvolve atividades explicativas com maior cuidado, de forma bem mais objetiva e gesticulando, pois não conhece outro meio de comunicação com o seu aluno com deficiência auditiva. Ele também relatou que destina mais atenção em suas aulas para o aluno com deficiência, pois assim evita qualquer atitude de exclusão dos demais estudantes.

O professor entrevistado (P.1.11.) comentou que desenvolve atividades com materiais coloridos, pois recebeu instrução em um curso de capacitação segundo a qual é importante trabalhar com pessoas com deficiência, adaptando os materiais, por meio do aumento de tamanho ou alteração de cor.

Neste caso, P.1.11. relatou que pintou algumas bolas com cores vibrantes, tais como verde-limão e lilás, para que ficasse mais fácil dele visualizar. Ele

sugeriu que se os alunos da turma ajudassem mais, aquele com deficiência auditiva realizaria as atividades da maneira mais adequada.

Em relação à atividade específica proposta para o aluno com deficiência visual, dos cinco professores, um (P.1.12.) respondeu que desenvolve atividades levando em consideração o espaço, que é bastante limitado e que requer cuidado.

Como estratégia, o professor P.1.12. aponta que pede a colaboração dos colegas e eles retribuem a solicitação, colaborando com a realização das atividades. Esse professor é o segundo que demonstra cuidado ao prescrever o plano de aula para os alunos, sendo um deles um aluno com deficiência. Tal situação demonstra que eles consideram as limitações dos seus alunos e do espaço também.

O professor P.1.13. relatou que adota em suas aulas atividades com materiais específicos para alunos com deficiência, tais como materiais que emitem som, pois, como este professor relatou “o meu aluno com deficiência visual não consegue enxergar, mas ele escuta”.

Tal colocação remete à Teoria da Compensação, estudada há muitos anos e apoiada por teóricos que acreditam que a privação de um dos sentidos coincide com uma compensação desta deficiência. Assim,

[...] em cegos, por exemplo, a perda da visão provocaria um aumento da capacidade dos demais sentidos, como a audição e o tato. A idéia de compensação é ainda hoje parte integrante da representação social da cegueira. É freqüente que as pessoas atribuam ao indivíduo cego uma percepção privilegiada nos demais sentidos em função da carência da visão.

(REGO-MONTEIRO, MANHÃES & KASTRUP, 2007, s. p.)

Um dos participantes (P.1.13.) sente necessidade de maior instrução em simpósios, para que ele compreenda mais o grau de limitação do seu aluno. Complementa, relatando que todas as informações acerca da deficiência visual do seu aluno foram conseguidas em *sites* da Internet. Tais colocações vão de encontro ao apontado por pesquisadores, Tada e colaboradores (2012), que destacam que em convivência no cotidiano escolar, trabalhando com professores



e gestores, escutam muitas queixas, principalmente dos professores, de que se sentem despreparados para lidar com o processo de inclusão.

Atividades sem risco foram as atividades que o professor P.1.14. relatou que desenvolve, e ele acrescentou que todos os professores que têm algum aluno com deficiência visual devem ficar atentos para o deslocamento dos seus alunos, para as atividades a serem desenvolvidas e para os possíveis riscos, pois o aluno, apesar de ter essa deficiência, também tem direito de participar das aulas de Educação Física.

Um depoimento diferenciado foi o expresso por P.1.15., que alegou ter um aluno com deficiência visual e em alguns momentos realizar atividades de vendar os olhos, visando a fazer com que todos os alunos sintam a mesma dificuldade que o aluno com deficiência sentiu. Nesse caso, o professor citou que desenvolve atividades como as de cobra-cega, em que um aluno fica de olhos vendados e saí tentando pegar os demais.

A sugestão dada pelo professor P.1.15. foi que os professores tentassem desenvolver em alguns momentos atividades de vendar os olhos com os demais alunos, pois assim eles passarão a dar mais valor ao sentido da visão e respeitarão mais ainda o aluno com deficiência visual que faz parte da turma.

O professor P.1.16. relatou que uma atividade interessante para pessoas com deficiência visual seria a natação, pois não oferece risco e a água é um meio lúdico, mas apresentou como dificuldades a responsabilidade que o professor terá por estar com um grupo de alunos em um meio líquido e ter riscos de afogamento. Além disso, ele comentou que a escola onde trabalha não conta com a estrutura da piscina, mas que seria importante que o aluno participasse desse tipo de atividade. P.1.16. sugeriu atividades que estimulem a audição do aluno, com instrumentos que emitem som e músicas.

Na Regional 1, não havia nenhum professor de Educação Física que tivesse alunos com deficiência múltipla.

Na Regional 2 foram analisados 28 questionários de professores que tinham alunos com as seguintes deficiências:

Tipo de deficiência	Número de professores
Deficiência intelectual	08 professores (P.1.1.; P.1.2.; P.1.3.; P.1.4.; P.1.5.; P.1.6.; P.1.7.; P.1.8.)

Deficiência física	04 professores (P.1.9.; P.1.10.; P.1.11.; P.1.12.)
Deficiência auditiva	06 professores (P.1.13.; P.1.14.; P.1.15.; P.1.16.; P.1.17.; P.1.18.)
Deficiência visual	07 professores (P.1.19.; P.1.20.; P.1.21.; P.1.22.; P.1.23.; P.1.24.; P.1.25.)
Deficiência múltipla	03 professores (P.1.26.; P.1.27.; P.1.28.)

Em relação à atividade específica proposta para o aluno com deficiência intelectual, dos oito professores que responderam aos questionários, um professor, P.2.1., apontou que realiza atividades em duplas, pedagogicamente conhecidas como atividades pareadas. Nesse caso, o professor distribui com frequência os alunos para que todos tenham a oportunidade de participar de atividades com o aluno com deficiência intelectual.

Esse mesmo professor participou da entrevista e sugeriu como ponto importante a ser considerado que “seria importante que os políticos dessem um aumento no salários dos professores, porque o que a gente ganha é muito pouco para ter que comprar livro caro e revista sobre deficiência. O salário mal dá para pagar as contas”.

Acredita-se que um benefício salarial para a aquisição de material científico relativo às deficiências seria bastante importante, pois a remuneração mensal o impossibilita de ter acesso a este material. Essa realidade coincide com a apresentada por Carvalho (2004) e Gomes (2009), ao expressarem que o salário dos professores do Brasil é muito baixo, o que dificulta a aquisição de livros, assinaturas de revistas ou a participação em cursos na área.

Dois entrevistados (P.2.2. e P.2.6) disseram que solicitam a participação do aluno mediante a realização de atividades adaptadas, de fácil compreensão e simples de serem realizadas. Por conta do comprometimento intelectual, sabe-se que o desenvolvimento de um trabalho para alunos com deficiência intelectual requer mais especificidade, o que resulta em mais empenho do professor, seja na hora de entender a deficiência do seu aluno, seja na hora de elaborar um plano de aula para a sua turma.

A Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) e a Lei de número 9.394 que instituiu Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(BRASIL, 1996), estabelecem que a educação é um direito de todos. Com essas políticas públicas, as escolas públicas que possuíam classes especiais como uma estratégia para educar alunos com deficiência sofreram com críticas e adaptações.

Os professores P.2.2. e P.2.6. apontaram como estratégias o respeito aos limites do aluno, pois o professor não deve exigir mais do que o aluno é capaz de realizar. O professor entrevistado (P.2.1.) sente que o número reduzido de alunos em sua turma poderia influenciar na qualidade das atividades desenvolvidas, pois ele destaca que “a qualidade do ensino caí porque eu tenho um número grande de alunos para ensinar e não posso parar a minha aula para dar atenção ao meu aluno com deficiência mental porque senão os outros alunos reclamam e a aula não anda”.

Como definição de deficiência, o professor P.2.1. colocou que

[...] deficiência é a dificuldade que o meu aluno apresenta na hora de desenvolver uma atividade que eu solicito. Por exemplo, as vezes eu peço que eu peço que a turma realize uma atividade e ele é o único que não entende e não consegue realizar, porque não entendeu. Então deficiente é aquele que não consegue captar um comando.

(Professor entrevistado da Regional 2)

Um professor (P.2.3.) pede sempre que seu aluno que tem Síndrome de Down o ajude a guardar e organizar alguns materiais, assim como o outro professor da Regional 1, quando este se posiciona de forma solicita. Esse professor sugere que a direção da escola tente colocar mais alunos com o mesmo tipo de deficiência em contato com o seu aluno com deficiência, pois sob o ponto de vista deste professor, ele tem ficado muito tempo sozinho e sem muita participação ativa em sua aula.

Analisando as informações do parágrafo anterior, é importante examinar criticamente o fato de que a dinâmica nas aulas é oriunda da criatividade e do conhecimento que o professor adquiriu. O professor P.2.5. relatou que o seu aluno não participa ativamente de suas aulas e que deve repensar suas práticas pedagógicas. Segundo Prieto (2005), a exclusão também passa pela falta de preparo dos profissionais, seja na área da saúde ou da educação, ainda na

formação inicial de conhecimentos sobre o desenvolvimento da pessoa com deficiência, contribuindo para ações inadequadas perante a pessoa com deficiência.

Alguns professores (P.2.4., P.2.7. e P.2.8.) relataram que desenvolvem atividades em grupos, buscando incluir ao máximo o aluno que apresenta alguma necessidade educacional especial, levando em consideração suas impossibilidades. Como estratégia, P.2.7. sugeriu que se discutisse como temas transversais assuntos como o preconceito, que ainda nos dias de hoje é uma prática muito comum e que acarreta uma série de comprometimentos.

No que se refere à atividade específica proposta para o aluno com deficiência física, dos quatro professores, o professor P.2.9. demonstrou preocupação em saber se está atendendo as necessidades da criança, mas sem superproteger. Além disso, P.2.9. foi sorteado para ser entrevistado e acrescentou que: “alguns professores ao invés de professores se tornam cuidadores e isto eu não faço”.

Em relação aos cuidados que precisam ser tomados com os alunos com deficiência física, observa-se que

[...] a falta de conhecimentos específicos quanto aos cuidados que se precisam ter com essas crianças, traz ao professor muitas preocupações relacionadas à sua atuação diante do aluno com deficiência física no dia a dia, pois o docente se sente responsável por seus alunos naquele período de tempo em que eles estão em sala de aula e se essa atuação não for realizada de forma adequada, pode contribuir para agravar o quadro motor apresentado pela criança.

(MELO & FERREIRA, 2009, p. 136)

Em relação a isso, Naujorks e Barasuol (2004) são bem taxativos ao dizerem que os alunos com deficiência, por apresentarem características singulares, exigem do professor um olhar bem mais que pedagógico, um olhar de cuidador.

O professor entrevistado (P.2.9.) sugeriu que existissem parcerias entre as Secretarias de Educação e de Saúde para que fossem ministrados cursos de

orientação para os professores atuantes na área e que têm aluno com deficiência física.

Dessa forma, seria interessante que o professor conhecesse o seu aluno na convivência, mas também recebesse instruções relativas aos cuidados necessários, visto que se isso não acontecer, o resultado da prática poderá ser comprometido em virtude da desinformação.

Em seu depoimento, o professor P.2.10. relatou que observa um certo preconceito dos demais com o aluno que tem a deficiência física, pois ele tem paralisia cerebral e é cadeirante. Além disso, relatou que o seu aluno se expressa com dificuldade, mas tem a inteligência preservada, porém os demais alunos o julgam como sendo um aluno com problemas mentais também, além dos físicos.

Como alternativa, o professor (P.2.10.) sugeriu que no processo de graduação do professor de Educação Física fossem inseridos assuntos relacionados a deficiência física de forma aprofundada, pois em sua formação ele recebeu orientações muito superficiais acerca do assunto e sente que agora essa carência se reflete em sua atividade profissional.

O professor P.2.11. não desenvolve melhor suas atividades por sentir que a estrutura física da escola não está a favor do seu aluno com deficiência física, pois há muitos degraus e uma rampa danificada. Como sugestão, esse sugere que sejam feitas vistorias nas estruturas das escolas pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza e órgãos competentes.

Referindo-se aos apoios recebidos, o professor P.2.12 ressaltou o apoio da família do seu aluno, o que ajuda bastante no desenvolvimento do seu aluno com deficiência. Ele relatou que a família sempre colabora, informando como está sendo o dia a dia do aluno fora da escola, o que ele tem feito com dificuldade, no que ele tem melhorado.

Tal apontamento vai de encontro ao indicado por Silva e Silva (2006), ao afirmarem que os profissionais que atendem crianças com deficiência devem não somente identificar os danos físicos ou cognitivos, mas também avaliar as necessidades das famílias para demandas psicológicas, educacionais, sociais e de lazer também.

Em relação à atividade específica proposta para o aluno com deficiência auditiva, dos seis professores que participaram da pesquisa, o professor P.2.13.

expressou que seu aluno tem comprometimento total da audição, e por conta disto, o seu comprometimento em aulas de Educação Física também é bastante considerado. Além disso, P.2.13. colocou como sugestão a necessidade de estímulo dos gestores a maior participação em eventos relativos a deficiência, principalmente na forma de se comunicar com o aluno.

Dois professores (P.2.14. e P.2.16.) desenvolvem atividades dinâmicas, com a ajuda dos demais alunos da turma, mas sentem necessidade e trazem como sugestão o maior incentivo financeiro, tanto para compra de materiais, quanto para melhorias na estrutura física da escola e maior engajamento dos pais e dos demais membros da escola no dia a dia escolar.

Como atividade, o professor entrevistado (P.2.16) disse que desenvolve algumas que mexem com aspectos sociais, tais como inclusão e solidariedade. Ele relatou que

[...] eu tento mostrar para os meus alunos que a união faz a força e um pode ajudar ao outro, porque assim fica mais fácil. Mas tem horas que eu percebo que eles não querem colocar o X no time deles, porque ele é café com leite.

(Professor entrevistado da Regional 2).

Esse professor (P.2.16.) define a deficiência como “a diminuição ou a falta de alguma coisa. O meu aluno tem deficiência auditiva e ele apresenta a diminuição da escuta e precisa da ajuda dos demais para participar das atividades, por exemplo”.

Com atividades de inclusão, o professor consegue trabalhar com temas transversais na área da Educação Física, tais como a cooperação, solidariedade e compreensão, entre outros.

É oportuno destacar fato de que o professor (P.2.15.) acentua que, por maior que fosse a deficiência do seu aluno e por ter pensado em vários momentos em desistir de solicitar atividades, ele aprendeu a lidar com as limitações do seu aluno e viu que ele é capaz de superá-las, o que foi prazeroso para o docente.

Como dificuldade, o professor entrevistado relatou que “no começo do ano nenhum aluno queria ser colega do aluno X, só porque ele é surdo. Mas hoje, um semestre depois, meus alunos já estão mais conscientes e a história mudou”.

Outro professor (P.2.17.) declara que desenvolve atividades nas quais os demais colegas ajudem o aluno com deficiência, e recomenda que sejam adotadas medidas referentes a meios de se comunicar com o aluno com deficiência auditiva. Assim como nessa Regional, na anterior também foi sugerida essa medida como um aspecto considerado importante para a melhoria nas aulas de Educação Física para os alunos com deficiência auditiva.

O participante (P.2.18.) desenvolve atividades adaptadas com o seu aluno com deficiência, e em alguns momentos ele as desenvolve de forma isolada, por não conseguir efetivar com os demais alunos. Esse professor complementa, dizendo que não é essa a maneira mais adequada para se lecionar, mas foi a única viável para não comprometer o curso da aula, que tem duração curta.

Em relação à atividade específica proposta para o aluno com deficiência visual, dos sete professores que participaram da pesquisa, o professor P.2.19. informou que já observou atitudes preconceituosas de alguns alunos da escola em relação ao seu aluno com deficiência, e sentiu necessidade de conversar com seus alunos sobre a deficiência, visando a diminuir o preconceito. Como ponto a ser melhorado, P.2.19. sugeriu que se recebesse instrução sobre as deficiências teria mais facilidade ao abordar o assunto com os seus alunos.

No que se refere ao envolvimento da família, o professor P.2.20. comentou que desenvolve atividades com a ajuda dos pais, que sempre conversam com ele sobre o que o filho tem apresentado de problema, como: “o pai do meu aluno vem deixá-lo todo dia então eu posso conversar com ele sobre o filho dele mesmo que seja bem rápido”. O professor expressa que esse contato deve ser firmado por todos os professores e pais que têm um filho e aluno com deficiência, pois é muito válido para ambas as partes e quem mais será beneficiado será o aluno. Sabe-se que esse contato é importante, também, para as pessoas que não têm deficiência.

Silva e Silva (2006) destacam a importância de os profissionais que atendem as crianças com deficiência identificarem os danos físicos e psicológicos

e com a parceria dos pais e dos responsáveis, avaliar as necessidades psicológicas, educacionais e de lazer, se necessário for.

Dois professores (P.2.21. e P.2.24.) desenvolvem atividades em pares e se necessário, em grupos. Mediante essa técnica, todos participam um pouco de cada atividade, seja ela instrutiva, competitiva ou lúdica.

A técnica de trabalho pareado é bastante utilizada por professores, principalmente aqueles que têm aluno com deficiência incluído em rede regular de ensino, pois com esta técnica, o professor pode desenvolver seu plano de aula sem precisar destinar muito tempo para um aluno que tenha alguma necessidade educacional especial. Acredita-se que, por via dessa técnica, um aluno consiga suprir alguma deficiência do seu parceiro e vice-versa.

Vale salientar que o professor P.2.22. recebeu um aluno graduando do curso de Educação Física para realizar um estágio por um período de um semestre e houve uma revolução no contexto escolar. Ele relatou que: “é outra coisa trabalhar com um auxiliar, pois ele me apoia onde eu não consigo dar conta. Sempre que o meu aluno com cegueira necessitava de alguma ajuda, o estagiário já estava presente para auxiliar ele”. Como sugestão, é importante que o professor solicite o auxílio de um estagiário graduando do curso de Educação Física para o melhor desenvolvimento de suas aulas.

Em relação à citação acima, vale ressaltar que o apoio de um estagiário graduando do curso de Educação Física para as aulas de Educação Física escolar na rede municipal de Fortaleza é algo que merece reflexão, pois este foi o único professor que ofereceu esse depoimento. Observa-se que os benefícios são inúmeros, tanto para o aluno com deficiência, quanto para o professor e os demais alunos, mas os custos são altos, o que se torna um pouco inviável.

É de interesse para diversas esferas a tentativa de convênios com instituições de ensino superior, visando a aplicar esta na prática. Os acadêmicos teriam um momento de estágio na área escolar com um professor graduado em troca de conhecimentos teóricos e práticos, recebendo diplomação de tempo de estágio e carga horária cumprida. Esta seria uma parceria interessante para ambas as partes e já existem instituições que desenvolvem essa parceria há tempos e veem que os benefícios são inúmeros para todos.



Os professores P.2.23. e P.2.25. desenvolvem atividades com materiais adaptados, tais como golbol e atividades adaptadas. A atividade de golbol é coletiva e bastante emocionante, surgida após a Segunda Guerra Mundial, sendo o primeiro esporte criado especificamente para pessoas com deficiência visual. Esse jogo tem como objetivo o de marcar gol e oficialmente é jogado com três jogadores de cada lado, mas, pedagogicamente, as adaptações são realizadas em relação ao número de participantes e a vendagem dos olhos, visto que um aluno tem deficiência visual e os demais não. O professor pede que os demais vendem os olhos para que ninguém possa visualizar nada.

Nesse caso, além dele usar uma venda para cada aluno, ele utiliza uma bola com um material que faz barulho dentro, uma espécie de guizo, para que os alunos saibam onde ela se encontra e possam se deslocar em direção a ela.

Em relação à atividade específica proposta para o aluno com deficiência múltipla, os professores P.2.26. e P.2.27. relataram que os seus alunos têm limitações no desenvolvimento das atividades propostas por eles e que, apesar de realizarem adaptações, os comprometimentos persistem e existe a necessidade de maior capacitação relacionada à área das deficiências, pois ambos não se sentem aptos a lecionar para alunos com deficiência múltipla sem receber instrução.

Como sugestão, os dois professores apontaram então a necessidade de receberem instruções sobre as deficiências dos seus alunos, e um acompanhamento pelo psicopedagogo, no decorrer do ano letivo, também seria bastante importante, pondera um professor.

Em sua manifestação, o professor P.2.28. aponta que desenvolve atividades em paralelo com o seu aluno que tem deficiência múltipla, no caso, deficiência física e intelectual. Como o grau de comprometimento dele, segundo o professor, é bastante severo, o desenvolvimento das atividades fica bastante comprometido mas, mesmo assim, o professor relata desempenhar o seu papel de professor ao destinar uma parte da sua aula, também, para atender ao seu aluno deficiente.

Como sugestão, esse professor aponta ser importante a existência de outro professor ou de um monitor para auxílio nas aulas de Educação Física, pois em

alguns momentos o seu aluno com deficiência pode não estar tendo o mesmo nível de participação dos demais alunos.

Na Regional 3, foram analisados 22 questionários de professores que tinham alunos com as seguintes deficiências:

Tipo de deficiência	Número de professores
Deficiência intelectual	03 professores (P.3.1.; P.3.2.; P.3.3.)
Deficiência física	04 professores (P.3.4.; P.3.5.; P.3.6.; P.3.7.)
Deficiência auditiva	04 professores (P.3.8.; P.3.9.; P.3.10.; P.3.11.)
Deficiência visual	06 professores (P.3.12.; P.3.13.; P.3.14.; P.3.15.; P.3.16.; P.3.17.)
Deficiência múltipla	05 professores (P.3.18.; P.3.19.; P.3.20.; P.3.21.; P.3.22.)

Em relação à atividade específica proposta para o aluno com deficiência intelectual, dos três professores que participaram da pesquisa, o professor P.3.1. relatou que o apoio dos pais é muito importante para o desempenho das suas atividades, pois eles informaram as principais dificuldades que seu filho tem demonstra no dia a dia, podendo, assim, o professor direcionar mais suas atividades para áreas mais defasadas do desenvolvimento do seu aluno.

Sem dúvida, a participação dos pais no cotidiano escolar dos alunos faz toda a diferença no desenvolvimento escolar do aluno com deficiência, visto que em muitos casos a família é responsável pelas atividades de lazer, educacionais, de saúde e laborais da pessoa com deficiência.

O professor P.3.2. revela que tem um aluno com deficiência intelectual leve e admite que a deficiência não interfere muito no desenvolvimento de suas atividades em aulas de Educação Física. Ele, porém, tem solicitado o desenvolvimento de atividades que ele seja capaz de desempenhar, para que não se ache incapaz.

O professor P.3.3. foi sorteado para entrevista e informou que desenvolve atividades em grupos ou em duplas, e comentou que

[...]o meu aluno com retardo mental é tão comprometido que muitas vezes eu estou falando e ele não entende, então ou

eu peço que ele fique em um local brincando isolado, com uma bola, ou eu peço que um aluno venha fazer companhia a ele, fazendo a mesma atividade que todos só que em dupla.

(Professor entrevistado da Regional 3).

Essa estratégia, de trabalho pareado ou em grupo foi utilizada por diversos professores, conforme citado anteriormente, e é bastante encontrada na literatura científica, pois é uma estratégia didática recomendada para desenvolver, além das habilidades de ordem motora, as de socialização e cooperação, dentre outras.

Como pontos considerados importantes para a melhoria das aulas de Educação Física, o professor P.3.4. aponta que uma conversa com os demais alunos sobre a deficiência do colega com deficiência, explicando sobre as dificuldades que ele poderá apresentar, é um excelente meio de promover uma inclusão com responsabilidade.

Em relação a deficiência, o professor P. 3. 4. entende que

[...] a deficiência do meu aluno é algo que eu sei que atrapalha na vida dele, mas que ele é capaz de superar. Eu olho muito para ele e vejo que ele tem força para viver, que tem garra e é capaz de superar o obstáculo que aparecer na frente.

(Professor entrevistado da Regional 3)

É oportuno destacar que a Regional 3 foi a que teve menos participação de professores com alunos com deficiência intelectual nesta pesquisa.

Em relação à deficiência física, o número de professores participantes foi de quatro. O professor P.3.5. apontou que direciona suas atividades para as que ele geralmente utiliza no dia a dia. Como sugestão, aponta que os professores podem entrar em contato com os familiares e os demais professores dos seus alunos com deficiência, visando a auxiliar na realização das atividades da vida diária, tais como a sua higiene, a sua alimentação, estudar e suas atividades básicas.

O professor P.3.6., ao abordar as atividades e sugestões relativas à prática docente com seu aluno com deficiência, comentou sobre a importância do seu

aluno ter acompanhamento não somente do professor na escola, mas de todo um entorno, composto de integrantes diversos. Nesse sentido, é oportuno destacar que:

[...] na assistência com crianças que apresentam comprometimentos motores atentam-se às incapacidades que as deficiências acarretam determinando desvantagens presentes no cotidiano. (...) Um bom programa de reabilitação prevê intervenções com um olhar para as questões do desenvolvimento motor, da socialização, da inclusão escolar, do acompanhamento da família no processo de reabilitação, entre outras”  
(TAKATORI, BOMTEMPO & BENETTON, 2001, p. 92)

Um professor (P.3.7.) considerou suas atividades como adaptadas para as limitações que o seu aluno com deficiência física apresenta, no caso, cadeirante. Além disto, ele relatou que desenvolve muitas atividades de brincadeira, pois julga ser de fundamental importância a ludicidade em aulas de Educação Física. Em suas palavras; “...a essência da Educação Física é a brincadeira, a fantasia, a bola, o jogo, o prazer. Não adianta a gente querer fugir disso porque senão vamos perder o foco...”.

Em relação às atividades, o professor P.3.4,. que tem aluno com deficiência física, relatou que desenvolve jogos inclusivos e sem regras, pois o nível de participação de todos é aumentado e o índice de exclusão é diminuído.

Sabe-se que, por meio dos jogos, as crianças atribuem significados a objetos que em muitos casos se distanciam do modelo original, como uma caixa de pasta de dente representando um carro. O que vale é a imaginação, as ideias. Além disto, é por meio de brincadeiras, como o faz-de-conta, que é possível avaliar as dificuldades, a falta de conhecimentos relacionados a conceitos e suas representações por parte dos alunos com deficiência (BRASIL, 2003).

Quanto à deficiência auditiva, quatro professores participaram desta pesquisa. O professor. P.3.8. informou ter sentido dificuldade em lidar com o seu aluno com deficiência pois ele não entende a leitura labial e o professor não sabe LIBRAS. Ao tentar um contato com os familiares, o professor relatou que

[...] acho que o pai dele tem vergonha de ter um filho com deficiência, eu acho que ele não aceita porque eu tentei conversar várias vezes e o pai sempre saía pela tangente e a mãe nunca apareceu na escola.

(Professor entrevistado da Regional 3).

Segundo Britto e Dessen (1999) e Souza (2003), o nascimento de uma criança é permeado de expectativas e comemorações, bem como dúvidas e ansiedades em relação à saúde, à vida e ao futuro do bebê. Esses sentimentos se intensificam quando os pais são avisados de que terão um filho com deficiência. É nesse momento que frequentemente passam por períodos difíceis, em razão de desgastes emocionais, por conta de frustrações.

Como ponto importante para a melhoria das aulas, o professor P.3.8. sugere que sejam estreitados os laços que unem os professores e os pais, visando a um trabalho em conjunto, a uma parceria.

Um professor, P.3.9., tem proposto atividades lúdicas, sem regras definidas, para o trabalho de socialização entre os seus alunos. Além disso, ele acrescenta que a participação do aluno com deficiência auditiva é satisfatória, pois ele aproveita tanto quanto os demais das brincadeiras e demonstra bastante interesse em marcar os pontos e decidir o placar no término do jogo.

A sugestão dada por esse professor é que sejam desenvolvidas atividades com aspectos lúdicos por meio de brincadeiras, pois despertam a alegria nos alunos e a incidência de casos de exclusão tende a diminuir, visto que todos querem participar por se tratar de uma atividade bastante atrativa.

Poletto (2005) considera que as crianças têm prazer em todas as experiências de brincadeiras físicas e emocionais e brincam também para dominar angústias e controlar ideias ou impulsos. Segundo ele, a criança, no espaço do brincar, comunica sentimentos, fantasias, ideias e o intercâmbio do real com o imaginário.

Dois professores (P.3.10. e P.3.11.) desenvolvem atividades adaptadas. O professor P.3.10. relatou que o seu aluno com deficiência auditiva está em fase de aceitação dos demais alunos e, por conta disto, se mostra mais participativo, mas que, nos primeiros dias de aula, ele se exibia alterado, chorando muito e se angustiando, demonstrando medo e insegurança. Segundo o professor, o fato de ter diminuído esses sintomas já está sendo um avanço.

Gai e Naujorks (2006), ao abordarem os aspectos relativos à inclusão, comentaram que o propósito dela é o de inserir os alunos com deficiência em um contexto de aceitação, não só da diferença, mas também do ser humano. Assim, deve-se incentivar que as trocas sociais passem da exclusão para a inclusão do amigo e para a interação com o colega no grupo de estudo ou trabalho.

Para o professor P.3.11., as atividades adaptadas consistem naquelas mais flexíveis, em que as regras mudam de acordo com a participação dos alunos, com o interesse e a animação.

Quanto à deficiência visual, seis professores que têm aluno com deficiência visual participaram desta pesquisa. O professor P.3.12. participou da pesquisa também como entrevistado e comentou que desenvolve atividades com música, pois soube por meio de outro professor que atividades rítmicas, expressivas e corporais são muito importantes para as pessoas com deficiência visual.

Nesse momento, aplicam-se alguns conceitos relativos à Teoria da Compensação, que faz se acreditar que a privação de um dos sentidos coincide com um aumento da capacidade dos demais.

Segundo o professor P.3.13., é importante para a melhoria das suas aulas de Educação Física que existam cursos de capacitação dos professores nas áreas relativas a deficiência, pois ele traz dificuldades no dia a dia com o seu aluno com deficiência.

Essa mesma consideração foi expressa por P.3.14. que desenvolve em suas aulas atividades que caibam dentro das suas possibilidades, tentando incluí-lo ao máximo. Ciente do grau de limitação do seu aluno, esse professor se posiciona de forma insegura em suas respostas, pois relata que não conhece ao certo o motivo da deficiência do seu aluno, não tem contato com os responsáveis por ele nem recebeu informações relativas à deficiência dele pelos gestores escolares.

P.3.15. mostra suas atividades como sendo as mais variadas possíveis, pois, dependendo do objetivo da aula, os materiais mudam e a dinâmica também. Esse professor trabalha sempre em grandes grupos, pois assim uns ajudam aos outros e todos participam.

O professor P.3.16. comentou que desenvolve atividades de orientação e mobilidade com seu aluno com deficiência visual. Conscientiza os demais alunos

sobre como uma pessoa se desloca, quais dificuldades ela pode encontrar na rua, como as pessoas podem ajudar.

Vale lembrar que os conceitos básicos relacionados a orientação e mobilidade são necessários para a pessoa com deficiência visual movimentar-se com segurança e eficiência (BRASIL, 2003). Por exemplo, o conhecimento corporal é fundamental. Assim, deve-se dar atenção especial para o esquema corporal, conceito corporal, imagem corporal, plano do corpo e suas partes, lateralidade e direcionalidade.

Para o professor P.3.17., é importante para a melhoria das aulas de Educação Física a maior inclusão de atividades em que todos possam participar, seja de uma forma, seja de outra. No caso, o aluno instruindo o outro, ele também está participando.

Analisando a entrevista do professor que tem aluno com deficiência visual (P.3.12.), fez-se necessária a abordagem de alguns tópicos, tais como a maneira como a pessoa com deficiência visual se desloca, seja por meio de bengala, piso tátil ou cão-guia. Além disso, essa pessoa pode contar com a ajuda de alguma pessoa da família ou um amigo para auxiliá-lo em seu deslocamento.

Nesse caso, contar com o apoio de pais e familiares faz toda diferença, visto que a cidade de Fortaleza não possui estrutura adequada para deslocamento seguro de pessoas com deficiência visual e a falta de acessibilidade é uma constante.

Por conta disso, é importante que o professor procure orientar os membros da comunidade escolar (alunos, pais, gestores) sobre a importância de auxiliar no deslocamento de uma pessoa com deficiência visual e física. Essas orientações podem ser direcionadas também para as próprias pessoas com deficiência, que, conscientes dos seus direitos, podem solicitar junto aos órgãos responsáveis rampas, pisos táteis e semáforos adaptados.

Cinco professores da Regional 3 que têm alunos com deficiência múltipla participaram desta pesquisa e o professor P.3.18. respondeu que desenvolve atividades variadas, mas que tem muitas dificuldades no dia a dia com o seu aluno, pelo fato de ter muita limitação. Além disso, respondeu que o seu aluno tem direito de estar na escola, participando das atividades, assim como os demais, e

ele, como professor, adapta, pede ajuda e se esforça ao máximo para desempenhar uma atividade o mais adequadamente possível para o caso dele.

Como sugestão, o professor P.3.18. aponta que todos os professores deveriam ficar cientes de que todo aluno, independentemente da condição, tem o direito de ir à escola e de estudar.

Pensando no que esse professor disse, é oportuno lembrar o estabelecido pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação básica, ao assinalar que

[...] hoje, qualquer professor poderá estar recebendo alunos com algum tipo de necessidade educacional especial, atendendo à nova política que propõe um novo desafio, uma educação escolar que em suas especificidades e em todos os momentos deve estar voltada para a prática da cidadania, em uma instituição escolar, dinâmica que valorize e respeite as diferenças dos alunos.

(BRASIL, 2001, p. 40).

O professor P.3.19. apontou que desenvolve atividades inclusivas, assim como o terceiro professor que realiza práticas adaptadas além de desenvolver ações de interação com os demais alunos e com o ambiente. Para ele, o aluno que tem deficiência deve estar bem incluído e participando. Será, segundo ele, uma experiência ímpar e representará muito para ele, pois refletirá em sua vida.

Como sugestão, o professor P.3.20. destaca ser importante a leitura de materiais relativos à área das deficiências, assim como a participação em cursos de capacitação e encontros com professores que têm alunos com deficiência, pois o contato e a troca de experiências acrescentam muito na elaboração de atividades precisas para esse alunado.

A inclusão escolar do aluno com deficiência múltipla (duas ou mais deficiências de base associada) que, na maioria das vezes, é percebido como o educando com necessidades educacionais mais acentuadas, é fato bastante recente na educação brasileira (SILVEIRA & NEVES, 2006).

Segundo o professor P.3.21., a dificuldade de se trabalhar com o aluno com deficiência múltipla é muito grande, pois : “eu não recebi instrução na minha época de formação e a informação que sei sobre ele e a síndrome dele é muito



pouca então eu não me sinto preparada o suficiente para ensinar para ele”. Com esse depoimento, pode-se observar que o despreparo existe.

Até os anos noventa, os cursos de graduação em Educação Física colocaram em seus quadros curriculares conteúdos relativos às pessoas com necessidades especiais (DUARTE, 2003). Cidade e Freitas (2002) informou que a Educação Física Adaptada surgiu oficialmente nos cursos de Educação Física por meio da Resolução 03/87 do Conselho Federal de Educação, que prevê a atuação do professor de Educação Física com as pessoas com deficiência e outras necessidades especiais.

A professora P.3.21. desenvolve atividades individuais com seu aluno com deficiência múltipla e relata que em alguns momentos, solicita aos familiares que ele nem participe das aulas por conta da imunidade do seu aluno ser muito baixa. Essa professora relatou que o seu aluno com deficiência múltipla apresenta deficiência mental e física, além de quadros constantes de pneumonia e bronquites e que por orientação médica, quando o sol está muito intenso ou em dias de chuva, pede-se que o aluno não realize atividades físicas.

P.3.22. realiza atividades com a colaboração de um estagiário do curso de Pedagogia, graduando do 3º semestre, interessado na área de Educação Especial. Com o auxílio dele, essa professora desempenha atividades com materiais diversificados, como bolas, arcos, cordas e cones.

Como sugestão, pois, P.3.22. relata que um auxiliar, seja estagiário ou professor, ajuda bastante, pois o rendimento da turma é outro e o do aluno com deficiência então, muito maior. Além disto, o número de alunos deve ser repensado, pois não adianta colocar muitos alunos em uma turma só, pois o rendimento caí.

Na Regional 4 foram recebidos e analisados 22 questionários de professores que tinham alunos com as seguintes deficiências:

<b>Tipo de deficiência</b>	<b>Número de professores</b>
Deficiência intelectual	05 (P.4.1.; P.4.2.; P.4.3.; P.4.4.; P.4.5.)
Deficiência física	05 (P.4.6.; P.4.7.; P.4.8.; P.4.9.; P.4.10.)
Deficiência auditiva	04 (P.4.11.; P.4.12.; P.4.13.; P.4.14.)
Deficiência visual	05 (P.4.15.; P.4.16.; P.4.17.; P.4.18.; P.4.19.)
Deficiência múltipla	03 (P.4.20.; P.4.21.; P.4.22.)

Em relação à atividade específica proposta para o aluno com deficiência intelectual, dos cinco professores que preencheram o questionário, dois deles (P.4.1. e P.4.4.) relataram que solicitam atividades sem muita complexidade, de modo mais direto, para que o aluno não se confunda.

Os professores P.4.2. e P.4.3. trabalham muito com atividades em grupos, um ajudando o outro, dessa forma, socializando toda a turma, porém um desses professores acrescentou que, “como eu tenho muitos alunos, eu não posso dar uma atividade só para ele, porque o tempo não dá”.

O professor P.4.2. acrescentou que, dentre as atividades solicitadas, estão aquelas que o aluno com deficiência intelectual possa realizar sem se contrariar, seja por não poder fazer, seja por não entender o comando.

Na questão número 6, pedindo que o professor indicasse algum outro ponto que ele julgava interessante para a melhoria das suas aulas de Educação Física, o professor P.4.2. relatou que era necessário ter cuidado com agressão do seu aluno com deficiência, apesar de obedecer.

Quanto a isso, Araújo e Omote (2005), ao abordarem as necessidades de saúde psicológica em crianças com deficiência mental, apontaram que os comportamentos agressivos indicam uma necessidade de participação, de pertencer ao grupo.

Dois professores (P.4.2. e P.4.5.) indicaram que a ajuda e colaboração dos demais alunos da turma na realização da atividade faz toda a diferença, porém deve-se tomar cuidado com superproteção. Em relação a superproteção, autores como Vash (1988), Moura (1992) e Blackburn (2002) apontam que a relação com a pessoa com deficiência geralmente é marcada de cuidado, afeto, auxílio e proteção, mas também pode se tornar um fator prejudicial quando prevalece a superproteção.

P.4.3. considerou que a participação da família e dos responsáveis faz toda a diferença no desenvolvimento do aluno com deficiência, pois ele se sente mais incluído e motivado para ir à escola, participar e realizar as atividades que o professor solicita.

No que diz respeito à inclusão, Góes (2004) aponta que esta responsabilidade não é apenas do professor de sala de aula, mas de todos os

agentes escolares. Nesse caso, os pais e familiares fazem parte desta equipe e juntos com os demais podem fazer alterações para atender as especificidades dos alunos.

O professor P.4.5. considerou que o trabalho com pessoas com deficiência intelectual apesar de ser mais complexo e demandar mais esforço, é muito recompensador para o professor, pois fica mais fácil de observar a evolução do aluno.

Quanto a deficiência física, na Regional 4, cinco professores participaram da pesquisa. Em relação à atividade específica proposta para o aluno com deficiência física, os professores P.4.6. e P.4.8. responderam que desenvolvem atividades que estimulam o equilíbrio e a postura (por conta de um aluno ser cadeirante) e tais exercícios receberam o nome de exercícios funcionais ou de treinamento funcional. O professor P.4.9. desenvolve exercício com os membros superiores porque seu aluno é cadeirante.

Dois professores (P.4.7. e P.4.10.) relataram que desenvolvem atividades dinâmicas e que todos podem participar, evitando assim a exclusão do aluno com deficiência. P.4.7. acrescentou que o seu aluno com deficiência física tem o direito de realizar os exercícios com os demais alunos, por isso é importante que o professor analise as potencialidades e limitações de todos os seus alunos.

No que diz respeito ao que pode ser melhorado em suas aulas de Educação Física, o professor P.4.8. disse que: “eu sinto a necessidade de um maior entrosamento dos alunos e o aluno com deficiência”. Aqui, convém ressaltar a importância da participação de forma igualitária de todos os alunos, como um dos princípios da prática inclusiva. O professor deve estar atento para os detalhes dos seus alunos, assim como o nível de participação de todos os estudantes nas dinâmicas da aula.

O professor P.4.9. acentua que em alguns momentos realiza um trabalho individualizado, por conta de o grau de deficiência do seu aluno ser muito acentuado. Deve-se tomar cuidado com o tipo de trabalho desenvolvido com esse aluno, pois, dependendo do contexto, esse pode ser interpretado como prática excludente, pois todos estão realizando uma dinâmica específica e somente aquele aluno realiza uma atividade diferenciada. Além disso, o tempo de aula é muito curto para a realização de uma atividade individualizada.

O professor P.4.7. destacou o fato de que apesar da deficiência física, o seu aluno tem a inteligência preservada. Por outro lado, o professor P.4.9. informou que o seu aluno tem deficiência física e não tem deficiência mental e por conta disto, o trata de forma equiparada. Além disso, o professor P.4.9. comentou que: “não é porque o meu aluno tem deficiência física que ele tem deficiência mental. E por ele ter deficiência física eu posso tratá-lo assim como eu trato os demais”.

O professor P.4.6. acha-se despreparado e percebe a necessidade de participar de simpósios relativos a deficiência, que expliquem as características desses alunos, como se deve trabalhar com eles. Esta realidade coincide com a situada por Silva (2003), ao destacar que boa parte do ensino comum possui resistência para a aceitação de alunos deficientes, porque não se sentem preparados para tanto.

Em relação à atividade específica proposta para o aluno com deficiência auditiva, dos quatro professores que responderam ao questionário, os professores P.4.11. e P.4.13. disseram desenvolver atividades em duplas e em grupos, com atividades inclusivas e que evitem a exclusão.

O professor P.4.12. participou da entrevista e indicou que realiza atividades adaptadas com bola adaptada, similar às demais, mas a diferença são as cores, pois esta bola é bastante colorida. O professor P.4.12. relatou que sente dificuldades em se comunicar com seu aluno com deficiência auditiva e que potencializa a comunicação por meio da linguagem labial, sempre o deixando na sua frente.

Como deficiência, P.4.12. entende que é “a perda seja no momento da gestação, seja quando já nasceu, do ato de ouvir. Tem pessoas que perdem totalmente a audição e outras que perdem em partes” (Professor entrevistado da Regional 4).

O professor P.4.14. respondeu que o aluno com deficiência auditiva se posiciona sempre próximo dele para que ele possa realizar a leitura labial. Este, ao responder à questão seguinte que diz respeito a pontos importantes para a melhoria de suas aulas, apontou que sente a necessidade de curso de capacitação em LIBRAS, que é a Língua Brasileira de Sinais.

O professor P.4.13. considerou que a participação dos pais ou responsáveis poderia engrandecer mais ainda as suas aulas de Educação Física, enquanto outro aponta que sente a necessidade de treinamento dos professores para atuarem com esses alunos, pois muitos se encontram despreparados e isto reflete, diretamente, em suas práticas didáticas.

Quanto as atividades realizadas com os alunos com deficiência visual, o professor P.4.15. citou atividades específicas como atividades de deslocamento com o auxílio de colegas dando as orientações, tais como zigue-zague com cones. Na verdade, essa atividade é uma espécie de técnica de orientação e mobilidade, porém menos fundamentada. Dessa maneira, o professor desenvolve noções de lateralidade e espaço com o seu aluno com deficiência visual e de cooperação com os seus alunos sem deficiência.

A professora P.4.16. destaca que para a melhoria das aulas de Educação Física, o seu aluno com deficiência deveria receber um atendimento individualizado e específico, em alguns momentos, em sala reservada, mas que ele não deixasse de realizar alguma atividade com os demais, visto que todo tipo de atividade faz bem para o desenvolvimento dele. Para esse caso, seria necessária, segundo essa professora, uma sala voltada para essa atividade e um professor responsável por esse aluno, mas ela tem consciência dos gastos e sabe que a realidade não comporta essa possibilidade.

O professor P.4.15. sugere que os demais professores procurem sempre que possível, conversar com seus alunos sobre deficiência, acerca de preconceito, e abordar assuntos relativos a inclusão e diversidade. Essa estratégia foi abordada por alguns outros professores e sob o ponto de vista, é de enorme valia, pois pode ser considerado um tema transversal da matéria do quadro curricular escolar, da disciplina Educação Física.

Como sugestão, P.4.18. relata que é importante o professor conhecer o caso de cada aluno, independentemente de ter ou não deficiência visual, porque em muitos casos o professor sabe que tem um aluno com deficiência e já guarda aquele preconceito dentro do si mesmo de que ele é mais trabalhoso, vai aprender com maior dificuldade, quando em alguns casos isso pode não acontecer. No caso, a deficiência do seu aluno, por ser leve, não interferiu no curso das suas atividades.

Um professor (P.4.1.9.) sente dificuldade na execução de suas atividades programadas por conta da falta de acessibilidade na escola. Além disso, ele afirma que a acessibilidade deve ser aprimorada nas estruturas das escolas no Brasil, pois em muitos casos o deslocamento para as quadras oferece risco para o aluno. Considerando esse apontamento feito pelo professor, é oportuno reiterar o sentido da acessibilidade:

[...] condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida.

(BRASIL, 2004)

Em relação à atividade específica proposta para o aluno com deficiência múltipla, dos três professores que responderam o questionário, o professor P.4.20. esclareceu que as atividades desenvolvidas são atividades em grupos, em que todos se ajudam. O professor P.4.21. participou da entrevista e destacou que o seu aluno com deficiência múltipla é bastante esforçado e, por conta disto, todos os outros alunos se interessam em ajudá-lo.

Como deficiência, o professor P.4.21. entende que é

[...] o meu aluno com deficiência tem dificuldade, eu sei. Mas eu também sei que ele é capaz de realizar atividades assim como eu e você. Todo mundo perde logo a paciência e é aí aonde mora o erro, porquê a persistência muda todo o sentido das aulas.

(Professor entrevistado da Regional 4)

Esse professor revela-se como um profissional inteiramente atento e comprometido com seus alunos, atitude bastante louvável e indispensável nas relações interpessoais. Ele relatou também que desenvolve em suas aulas de Educação Física atividades lúdicas, com regras flexíveis e todos os alunos sempre participam.

Como exemplo de atividades lúdicas, Jurdi e Amiralian (2006) apresentaram uma pesquisa onde foi feito um levantamento com todos os alunos que participavam do recreio para conhecer o seu repertório lúdico, independentemente de serem pessoas com deficiência ou sem deficiência. As brincadeiras mais citadas e conhecidas foram o futebol, lutinha, pega-pegas e queimada.

Para finalizar, no que diz respeito aos aspectos a serem melhorados, o professor P.4.22. relatou que sente a necessidade de aulas sobre a deficiência do seu aluno, pois tudo o que ele conhece foi por pesquisa na internet e por ajuda de um colega, professor que já lecionou para um aluno com deficiência múltipla. Essa pessoa comentou que, pelo fato de seu aluno ter a deficiência múltipla, ele demonstra muita limitação e isto impede que ele realize atividades mais específicas para a faixa etária e fase de desenvolvimento. Além disto, apontou que desenvolve atividades com muito movimento, dinâmicas, e que a participação do seu aluno com deficiência é sempre boa e ele nunca recusa participar.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante a pesquisa realizada com 88 professores de Educação Física de alunos com deficiência física, visual, intelectual, auditiva e múltipla, matriculados na rede regular de ensino das escolas municipais de Fortaleza, conclui-se que o maior número de participantes da pesquisa é composto de professores de alunos com deficiência visual (26,1%, equivalentes a 23 professores) e o menor é de professores de alunos com deficiência múltipla (12,5%, equivalentes a 11 professores).

Destes, o maior número apresentou conhecimento moderado sobre a deficiência do seu aluno, totalizando 33% (equivalentes a 29 professores). Já o menor número declarou ter nenhum conhecimento, totalizando 1,1% (equivalente a um professor).

Quanto as definições de deficiência, verificou-se nas entrevistas que existe uma imprecisão relativa aos conceitos, fato já descrito por Amiralian e colaboradores (2005):

Na pesquisa e na prática da área da deficiência existem imprecisões dos conceitos, com variações relacionadas ao modelo médico e ao modelo social, que resultam em dificuldades na aplicação e utilização do conhecimento produzido. Evidencia-se, assim, a importância de esclarecer melhor essa conceituação, identificando pontos comuns e divergentes das principais posições teóricas.

(AMIRALIAN E COLABORADORES, 2000, P.97)

Diversos pesquisadores (RECHINELLI & COLABORADORES, 2008; ANJOS & COLABORADORES, 2009; SILVA & MAZZOTTA, 2009) destacam que a educação inclusiva pode colaborar com o melhor desempenho cognitivo, físico e social dos alunos com deficiência. Em contrapartida, observou-se com esta pesquisa que, para isso acontecer, se fazem necessárias a instrução dos professores e a participação efetiva da comunidade escolar.

Observou-se que o maior número de professores (40,9%, equivalentes a 36) tem pais ou responsáveis participando de forma moderada no cotidiano



escolar do filho, enquanto o menor número (oito professores, 9,1%) não tem participação no dia a dia escolar do filho com deficiência.

Conclui-se também que a menor parcela dos participantes da pesquisa, três professores (3,4%), respondeu que não recebe nenhum apoio da escola, enquanto a maior parcela, composta de 37 professores (42%), relatou receber muito apoio da escola no desempenho das atividades didáticas.

Apurou-se que todos os participantes da pesquisa denotam algum grau de preocupação com as características individuais dos alunos com deficiência, tais como 35 professores (equivalentes a 39,8%) se preocupam completamente com as peculiaridades do aluno deficiente, respeitando os seus limites e dificuldades.

Os dados coletados apontam que o menor número de professores (dois, equivalentes a 2,3% do total) avalia como pouca a inclusão dos seus alunos com deficiência em sua turma de Educação Física. Por outro lado, 31 professores, equivalentes a 35,2% do total, apontam que a participação dos seus alunos com deficiência nas aulas de Educação Física é moderada.

Atrelado a isso, observou-se que existe concentração maior de professores que declararam ter apoio da escola no desempenho das atividades didáticas de nível moderado, muito e completo, o que denota empenho dos gestores escolares e educacionais.

Também se verificou uma concentração de professores que declararam que se preocupam com a deficiência do seu aluno na hora de elaborar o material didático a ser desenvolvido nas aulas de Educação Física e não houve nenhum docente que tenha respondido que não se preocupa com o seu aluno com deficiência.

Constatou-se que o tipo de deficiência e o grau de limitação do aluno está diretamente relacionado ao nível de inclusão e participação dos alunos nas aulas de Educação Física. Nesse caso, a estrutura da escola, a capacidade, a criatividade do professor e o apoio dos pais concorrem para um aumento nesse nível que, para esta pesquisa, está estatisticamente correlacionado.

A associação do apoio dos gestores escolares e a preocupação do professor em relação à diversidade no ato de elaborar os planos de aula resultarão em um processo de inclusão de pessoas com deficiência mais dinâmico, mais humanizado e o apoio dos gestores escolares está diretamente

relacionado ao grau de participação dos alunos nas aulas de Educação Física, pois o professor provavelmente se sente mais motivado e inova mais nas suas dinâmicas laborais.

Analisando estatisticamente os dados coletados, mediante cruzamento das questões e aplicação de teste estatístico (Teste Chi-Quadrado), observou-se que não houve nível de significância estatística entre o tipo de deficiência que o aluno exibe e o nível de conhecimento que o professor relatou ter, bem como a relação entre o tipo de deficiência que o aluno traz e o nível de participação dos pais ou responsáveis pelo aluno com deficiência.

Conclui-se, também, que não houve nível de significância estatística entre o grau de conhecimento do professor sobre a deficiência do seu aluno e o nível de inclusão e participação dos seus alunos com deficiência, entre o nível de participação dos pais e dos responsáveis e o apoio da escola, bem como entre o nível de participação dos pais e o grau de preocupação que o professor aplica no momento de elaborar o material didático a ser desenvolvido com seus alunos.

Não bastasse isso, identificou-se o fato de que não houve nível de significância estatística, mediante a realização do Teste Chi-Quadrado, entre o nível de participação dos pais ou responsáveis e o grau de participação do aluno com deficiência no cotidiano escolar e entre o nível de participação em aulas de Educação Física do aluno com deficiência e o grau de preocupação que o professor aplica no momento de elaborar o material didático a ser desenvolvido com seus alunos.

Estes três últimos parágrafos apontam elementos muito importantes divergindo, no entanto, de algumas conclusões constantes na literatura da área. Vale destacar a importância de se ter um professor capacitado, uma família participante, gestores que estimulam, respeito às particularidades de cada aluno, resultando, certamente, em um processo inclusivo de qualidade.

É importante, pois, salientar que:

a escola precisa estar aberta para atender a todos e o governo deve oferecer reais condições para a implantação da escola inclusiva no país, fornecendo verbas, criando cursos de reciclagem para os docentes e atendendo as demais necessidades estruturais necessárias para tal

ocorrência, como por exemplo, proporcionando apoio educacional especializado adequado para todos os alunos.  
(AGUIAR & DUARTE, 2005, p 237)

Com o desenvolvimento da pesquisa, foram apontadas algumas sugestões pelos professores como sendo importantes para o desenvolvimento dos seus alunos com deficiência, tais como atividades de cunho inclusivo, em duplas ou em grupos, de fácil compreensão, adaptadas e se necessário for, individualizadas.

Como pontos a serem analisados pelos órgãos responsáveis, foram reunidos a diminuição do número de alunos na turma, contratação de professor auxiliar ou estagiário, aquisição de material adequado, análise de estrutura para a promoção de maior acessibilidade para pessoas com deficiência física e visual principalmente, bonificação salarial, cursos de capacitação e acompanhamento do aluno por um profissional especializado.

Constatou-se com a pesquisa que a formação dos professores merece ser analisada cautelosamente. Quanto a esse, cabe citar Duarte e Lima (2003), ao alegarem que, somente a partir da última década, os cursos de graduação em Educação Física colocaram em seus programas curriculares os conteúdos relativos às pessoas com necessidades educacionais especiais e que o material didático que trata das formas de trabalho com esse alunado, escritos na Língua Portuguesa, são escassos.

Como destacam Aguiar e Duarte (2005, p. 224), “a Educação Física, como um dos componentes curriculares da educação básica, não pode ficar indiferente ou neutra face ao movimento da educação inclusiva”. Além disso, os autores afirmaram que, como parte integrante do currículo oferecido pela escola, a Educação Física deve constituir um dos adjuvantes da inclusão escolar e social.

Para isso, os autores ressaltam que existe a necessidade de que os cursos de educação superior, que formam o licenciado em Educação Física, desenvolvam competências para esse fim.

Diversos autores (PETEAN & BORGES, 2002; TESSARO & COLABORADORES, 2005; CANTARINO, 2006; GUARINELLO & COLABORADORES, 2006; LEONARDO & COLABORADORES, 2009; ANJOS & COLABORADORES, 2009) apontaram que o possível despreparo de professores

deve ser considerado ao abordar a Educação Física Escolar e as práticas inclusivas. Com esta pesquisa, pôde-se concluir que esse despreparo existe.

Dessa forma, conclui-se que incluir o aluno com deficiência não depende somente do professor, mas de toda a comunidade escolar, composta pelo próprio aluno, pelos demais estudantes, pelos familiares dos alunos, pelos gestores escolares e também pelo professor.

Apesar de o professor passar maior parte do tempo com o aluno com deficiência, não necessariamente esse docente está capacitado para desempenhar atividades profissionais. Resta aqui destacar a importância de se levar em consideração as particularidades de cada aluno, independentemente de se ter ou não uma deficiência.

No planejamento de uma aula, é essencial que se levem em consideração o número de alunos, a condição na qual eles se encontram, o local onde ocorrerão as atividades, o tempo disponível, os materiais apropriados, se todos os alunos participarão de forma igualitária da aula, os riscos que essas atividades podem gerar, bem como os limites e capacidades de cada ser humano.

Enfim, após a realização deste trabalho, pôde-se entender um pouco mais sobre a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física e os inúmeros benefícios que esse processo pode ensejar não somente para o aluno com deficiência, mas também para os demais estudantes, pais e familiares, os funcionários da escola e para a professora.

Assim sendo, outras pesquisas poderão ampliar e aprofundar a discussão dessa mesma temática com vistas ao aprimoramento do papel da Educação Física Escolar e da atuação de seus professores.

## REFERÊNCIAS

AAIDD. AMERICAN ASSOCIATION INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES. *Intellectual Disability: Definition, Classification and Systems of Support*. www.aaid.org. 2012.

AAMR. ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE DEFICIÊNCIA MENTAL. *Retardo Mental: Definição, Classificação e Sistema de Apoio*. 10 edição. Porto Alegre: Artmed, 2006.

AGUIAR, J. S.; DUARTE, E. Educação inclusiva: um estudo na área da educação física. *Revista Brasileira de Educação Especial*, volume 11, número 2, Marília, maio/ago 2005.

AMIRALIAN, M. L. T.; PINTO, E. B.; GHIRARDI, M. I. G.; LICHTIG, I.; MASSINI, E. F. S.; PASQUALIN, L. Conceituando deficiência. *Revista de Saúde Pública*, 34 (1): 97-103, fev. 2000.

AMIRALIAN, M. L. T. M. *Desmistificando a inclusão*. São Paulo: Associação Brasileira de Psicopedagogia, 2005.

ANJOS, H. P.; ANDRADE, E. P.; PEREIRA, M. R. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. *Revista Brasileira de Educação*, volume 14, número 40, jan./abril 2009.

ARAÚJO, R. C. T.; OMOTE, S. Atribuição de gravidade à deficiência física em função da extensão do acometimento e do contexto escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, volume 11, n. 2, Marília, maio/ago. 2005.

ÁVILA, C. F.; TACHIBANA, M.; VAISBERG, T. M. J. A. Qual é o lugar do aluno com deficiência? O imaginário coletivo de professores sobre a inclusão escolar. *Revista Paideia*, volume 18, número 39, p. 155-164, 2008.

BACKER, P. D. *Gestão ambiental: A administração verde*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1995.

BAMPI, L. N. S.; GUILHEM, D. A., LIMA, D. D. Qualidade de vida em pessoas com lesão medular traumática: um estudo com o WHOQOL-bref. *Rev. bras. epidemiol. [online]*. 2008, vol.11, n.1 [cited 2012-04-03], pp. 67-77 .

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BATISTA, M. W. ENUMO, S. R. F. Inclusão escolar e deficiência mental: Análise da interação social entre companheiros. *Estudos de Psicologia*, 2004, 9(1), 101-111.

BEZERRA, A. F. S. As aulas de educação física enquanto contexto de desenvolvimento de alunos portadores de deficiência física. Dissertação de

mestrado. *Programa de Pós-Graduação em ciência do movimento humano da Universidade Federal de Santa Maria*, 1998.

BEYER, H. O. A educação inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação. *Cadernos de Educação Especial*, Santa Maria, número 22, 2003.

BLACKBURN, M. *Sexuality and disability*. 2002, Oxford: Butterworth Heinemann.

BLASCOVI-ASSIS, S. M. *Lazer e deficiência mental: o papel da família e da escola em uma proposta de educação pelo e para o lazer*. Campinas-SP: Papyrus, 1997.

BRASIL. ME Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL.CIEFD. *Carta Internacional de Educação Física e Desportos*, aprovada pela Conferência da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), em 21 de novembro de 1978.

BRASIL. SEFD. Ministério da Educação e Cultura – Secretaria de Educação Física e Desportos. *Atividade Física para deficiente*. 1981.

BRASIL.2/81 *Resolução no. 05, de 26 de novembro de 1987*. Conselho Federal de Educação. Altera a redação do artigo 1º da Resolução no 2/81.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988.

BRASIL. *Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989*. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.

BRASIL. *Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991*. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. MED, Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental - Educação Física*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. *Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999*. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/SEMT, 1999, 364 p.

BRASIL.IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Censo Demográfico, 2000*.

BRASIL. *A Inserção da pessoa portadora de deficiência e do beneficiário reabilitado no mercado de trabalho*; MPT/Comissão de Estudos para inserção da pessoa portadora de deficiência no mercado de trabalho - Brasília/DF – 2001.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001*. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

BRASIL. *Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

BRASIL. *Orientação e Mobilidade: Conhecimentos básico para a inclusão do deficiente visual* – Elaboração: Edileine Vieira Machado. Brasília: MEC, SEESP, 2003.

BRASIL. *Decreto Nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004*. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

BRASIL.INEP. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)*. Censo Escolar, 2006.

BRASIL.PNEDH. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos*. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007a.

BRASIL. *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência* – Coordenadoria Nacional para integração da pessoa portadora de deficiência. Brasília/DF – 2007b.

BRASIL. *Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Documento elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela portaria no 555/2007, prorrogada pela portaria no 948/2007, entregue ao ministro da educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, 2008.

BRASIL. *Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007c.

BRASIL. *Parecer CNE/CES Nº 213/2008*. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação em Biomedicina, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição e Terapia Ocupacional, bacharelados, na modalidade presencial.

BRASIL. *Decreto nº 6949, de 25 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os direitos humanos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007d.

BRASIL. *Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010*. Define diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 05/2010, de 3 de agosto de 2010* – Conselho Nacional de Educação – Câmara de educação básica. Fixa as diretrizes nacionais para os planos de carreira e remuneração dos funcionários da educação básica pública.

BRASIL. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

BRITO, A.M.W.; DESSEN, M.A. Crianças surdas e suas famílias: um panorama geral. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12,429-445. Bronfenbrenner, (1999).

BUENO, J. G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, volume 3, número 5, página 7-25, 1999.

BUENO, J. G. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, J. G.; MENDES, G.M. L.; SANTOS, R. A. (Orgs.). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008.

CANTARINO, C. Polarização no debate das cotas encobre diversidade das ações afirmativas. *Cienc. Cult. [online]*. 2006, vol.58, n.4 [cited 2012-04-01], pp. 6-8 .

CARMO, A. A. *Deficiência Física: A sociedade brasileira cria, “recupera” e discrimina*. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Tese de doutorado, 1989.

CARVALHO, R. E. *Educação inclusiva: com os pingos nos “is”*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CASCO, R. *Autoridade e formação: relações sociais na sala de aula e no recreio*. Tese de Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.



CASTANHO, D. M.; FREITAS, S. N. Inclusão e prática docente no ensino superior. *Revista Educação Especial*. Santa Maria, n. 27, 2005.

CECATTO, S. B.; GARCIA, R. I. D.; COSTA, K. S.; ABDO, T. R. T.; REZENDE, C. E. B.; RAPOPORT, P. B. Análise das principais etiologias de deficiência auditiva em Escola Especial "Anne Sullivan". *Rev. Bras. Otorrinolaringol. [online]*. 2003, vol.69, n.2 [cited 2012-04-03], pp. 235-240 .

CHAVEIRO, N., BARBOSA, M. A. Assistência ao surdo na área de saúde como fator de inclusão social. *Rev Esc Enferm. USP*. 2005;39(4):417-22.

CHICON, J. F. *Inclusão e Exclusão no Contexto da Educação Física Escolar Movimento*, vol. 14, núm. 1, Janeiro-abril, 2008, pp. 13-38. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Porto Alegre, Brasil.

CID-10 *Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde*. 10 ed rev. São Paulo: Universidade de São Paulo; 1997. vol.1. 5.

CIDADE, R. E.; FREITAS, P. S. *Educação Física e Inclusão: Considerações para a Prática Pedagógica na Escola. Integração*, v. 14 - Edição Especial - Educação Física Adaptada -, p. 27-30, 2002.

CORREIA, L. M. *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Portugal: Editora Porto, 1999.

COSTA, A. M.; SOUSA, S. B. Educação física e esporte adaptado: história, avanços e retrocessos em relação aos princípios da integração/inclusão e perspectivas para o século XXI. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 25, n. 3, p. 27-42, 2004

COSTA, V. B. Inclusão escolar na educação física: reflexões acerca da formação docente. *Motriz: rev. educ. fis. (Online) [online]*. 2010, vol.16, n.4 [cited 2012-04-03], pp. 889-899 .

CROCHIK, J. L.; FRELLER, C. C.; DIAS, M. A. L.; FEFFERMANN, M.; NASCIMENTO, R. B.; CASCO, R. Atitudes de Professores em Relação à Educação Inclusiva. *Psicologia: Ciência e Profissão*. 2009, 29 (1), 40-59.

CRUZ, D. M. C.; SILVA, J. T., ALVES, H. C. Evidências sobre violência e deficiência: implicações para futuras pesquisas. *Rev. bras. educ. espec. [online]*. 2006, vol.13, n. 2

CRUZ, M. S. Prevalência de deficiência auditiva referida e causas atribuídas: um estudo de base populacional. *Cad. Saúde Pública [online]*. 2009, vol.25, n.5.

DARIDO, S.C. Teoria, prática e reflexão na formação profissional em Educação Física. *Motriz*, v.1, n.2, p.124-128, 1995.

DAVIS, S.; SILVERMAN, S. R. Hearing and deafness. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1966 apud SILVA, R. C. A abordagem terapêutica fonoaudiológica com a criança deficiente auditiva. In: BRITTO, A. T. (Org.). *Livro de fonoaudiologia*. São José dos Campos: Pulso, 2005. p. 153- 161.

DE MASI, I. Formação de Professor: Deficiente Visual, Educação e Reabilitação. *Programa Nacional de Apoio à Educação de Deficientes Visuais*. Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial. São Paulo. 2002.

DIAS, A., C., R., CORRENTE, J. E., GONÇALVES, C. G. O. Associação entre perda auditiva induzida pelo ruído e zumbidos. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 22(1):63-68, jan, 2006.

DUARTE, E.; LIMA, S. M. T. *Atividade Física para Pessoas com Necessidades Especiais: Experiências e Intervenções Pedagógicas*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S. A., 2003.

DSM-IV. *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM IV*. 4<sup>a</sup> ed rev. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre, Ed. Artmed, 2000.

ELALI, G. A. O ambiente da escola - o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola-natureza em educação infantil. *Estud. psicol. (Natal)*[online]. 2003, vol.8, n.2

FARIA JÚNIOR, A. G. Perspectivas na formação profissional em educação física. In: MOREIRA, W. W. (Org.) *Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI*. Campinas: Papyrus, 1993, p. 13-32.

FERNANDES, E. C. P., AGUIAR, O. X. Deficiência mental leve: aspectos educacionais e sociofamiliares. *Revista Científica Eletrônica de Psicologia*, ano III, número 14, maio de 2010.

FIAMENGHI JR., G. A.; MESSA, A. A. Pais, Filhos e Deficiência: Estudos Sobre as Relações Familiares. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 2007, 27 (2), 236-245.

GAI, Daniele Noal; NAUJORKS, Maria Inês. Inclusão: Contribuições da Teoria Sócio-Interacionista à Inclusão Escolar de Pessoas com Deficiência. Centro de Educação, *Revista Eletrônica Educação Especial*. n.2, v.31, abril, 2006.

GALVÃO, Z. Educação física escolar: A prática do bom professor. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte – Ano 1, Número 1*, 2002.

GIRDWOOD, V. M.; FREITAS, M. M. Educação Física escolar: inclusão / exclusão dos deficientes físicos motores. *Portal da Educação Física*, 2008.

GLAT, R. Capacitação de professores: pré-requisito para uma escola aberta à diversidade. *Revista Souza Marques*, volume 1, página 16-23, 2000.

GÓES, M. C. R. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In M. C. R. Góes, & A. L. F. Laplane (Eds.), *Políticas práticas de educação inclusiva*, 2004 - (pp. 69-92). Campinas: Autores Associados.

GOMES, C.; REY, F. L. G. Inclusão escolar: representações compartilhadas de profissionais da educação acerca da inclusão escolar. *Psicologia: Ciência e Profissão*, set. 2007, vol.27, no.3, p.406-417. ISSN 1414-9893

GOMES, A. E. G. Alunos com Síndrome de Down em escolas municipais de Barueri (SP): Inclusão escolar segundo seus professores. Universidade Presbiteriana Mackenzie, *Programa de Distúrbios do Desenvolvimento*, Dissertação de mestrado, 2009.

GORGATTI, M. G., COSTA, R. F. *Atividade Física Adaptada: Qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais*. 2ª edição, Barueri, SP: Manole.

GUARINELLO, A. C. A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do Estado do Paraná. *Revista Brasileira de Educação Especial*, [online]. 2006, vol.12, n.3

JURDI, A. P. S.; AMIRALIAN, M. L. T. M. A inclusão escolar de alunos com deficiência mental: uma proposta de intervenção do terapeuta ocupacional no cotidiano escolar. *Estudos em Psicologia* (Campinas) [online]. 2006, vol.23, n.2 [cited 2012-09-17]

LEONARDO, N. S. T.; BRAY, C. T., ROSSATO, S. P. M. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico. *Revista Brasileira de Educação Especial* [online]. 2009, vol.15, n.2.

LOPES, G. J. A.; CASELLA A. M. B.; CHUI, C. A. Prevalência de acuidade visual reduzida nos alunos da primeira série do ensino fundamental das redes pública estadual e privada de Londrina-PR, no ano de 2000. *Arquivo Brasileiro de Oftalmologia*. 2002; 65:659-64

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa e educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, P. C. M. Deficiência física congênita e Saúde Mental. *Rev. SBPH*[online]. 2008, vol.11, n.2 [citado 2012-04-03], pp. 127-139 .

MARQUES, C. A. Implicações políticas da institucionalização da deficiência. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. XIX, n. 62, 1998, p. 105-122.

MDETM. *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. DSM IV*. Trad. De Dayse Batista. 4.ed. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

MASSUCATO, J. G.. A importância da educação física no tratamento e recuperação de oligofrênicos. *Tese para título de docente livre da Escola de Educação Física de São Paulo*. São Paulo, 1965.

MATTAR, F. N. *Pesquisa de marketing*. Edição Compacta. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MAUERBERG DE CASTRO, E. *Atividade Física Adaptada*. Ribeirão Preto, SP: 2005, Tecmedd.

MAZZARINO, J. M.; FALKENBACH, A., RISSI, S. Acessibilidade e inclusão de uma aluna com deficiência visual na escola e na educação física. *Rev. Bras. Ciências do Esporte (Impr.)* [online]. 2011, vol.33, n.1

MAZZOTTA, M. J. S. *Trabalho Docente e Formação de Professores de Educação Especial*. São Paulo: EPU, 1993.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.

MAZZOTTA, M. J. S. Dilemas e perspectivas do portador de deficiência no novo milênio. In *Deficiência, educação escolar e necessidades especiais: reflexões sobre inclusão socioeducacional*. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, p.25-36, 2002.

MAZZOTTA, M. J. S. Deficiência, Educação Escolar e Necessidades Especiais: Reflexões sobre inclusão socioeducacional. *Revista Educação Online*, 2003.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil: História e políticas públicas*. Cortez editora, São Paulo, 5ª ed, 3ª reimp, 2005.

MAZZOTTA, M. J. S. Reflexões sobre inclusão com responsabilidade. *Revista @mbienteeducação*, São Paulo, volume 1, número 2, página 165-168, ago./dez. 2008.

MELO, F. R. L. V.; FERREIRA, C. C. A. O cuidar do aluno com deficiência física na educação infantil sob a ótica das professoras. *Rev. bras. educ. espec. [online]*. 2009, vol.15, n.1 [cited 2012-09-19], pp. 121-140 .

MIGUEL, M., KRAYCHETE, D. C. Dor no paciente com lesão medular: uma revisão. *Rev. Bras. Anesthesiol. [online]*. 2009, vol.59, n.3

MINAYO, M. C. S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MOURA, L. C. M. *A deficiência nossa de cada dia: de coitadinho a super herói*. 1992, São Paulo: Iglu.

MRECH, L. M. O que é educação inclusiva. *Revista Integração*, Brasília: Ministério da Educação Especial. C. 8, p. 37-40, 1998.

NAUJORKS, M. I.; NUNES SOBRINHO, F. de P. *Pesquisa em educação especial: O desafio da qualificação*. Bauru: Educs, 2002.

NAUJORKS, M. I.; NUNES SOBRINHO, F. de P. Stress e inclusão: indicadores e stress em professores frente à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *Revista Cadernos de Educação Especial*, Santa Maria, número 20, página 117-125, 2003.

NAUJORKS, M. I.; BARASUOL, E. B. Burnout docente no trabalho com a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *Revista Educação Especial*, p.24, 97-104, 2004.

NEIRA, M. G. N. Entrevista com Marcos Neira sobre o papel da Educação Física na escola. *Revista Escola*, Editora Abril, 2009. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/educacao-fisica/fundamentos/vez-formar-atletas-analisar-cultura-corporal-487620.shtml>.

NOBRE, I. R. S. MONTILHA, R. C. I., TEMPORINI, E. R. Baixa visão e cegueira: Os caminhos para a reabilitação, a educação e a inclusão. IN: SAMPAIO, M. W.; (org). *Pesquisa de qualidade de vida na deficiência visual*, 1, p. 518. Rio de Janeiro: Cultura Médica: Guanabara Koogan, 2010.

OMS. Organização Mundial da Saúde, *CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde* [Centro Colaborador da Organização Mundial da Saúde para a Família de Classificações Internacionais, org.; coordenação da tradução Cassia Maria Buchalla]. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo - EDUSP; 2003.

PÁEZ, S. M. C. (2001). *A integração em processo: da exclusão à inclusão*. *Escritos da criança*, 6, 29-39.

PAOLILLO, F. R., ROSSI, A., CLIQUET, A. Respostas cardio-respiratórias em pacientes com traumatismo raquimedular. *Acta Ortopédica Brasileira* [en línea] 2005, 13.

PEIXOTO, R. C. Algumas considerações sobre a interface entre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a língua portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 205-229, maio/ago. 2006.

PETEAN, E. B. L.; BORGES, C. D. Deficiência auditiva: escolarização e aprendizagem de língua de sinais na opinião das mães. *Paidéia (Ribeirão Preto)*;12(24):195-204, 2002.

POLETTI, R. C. A ludicidade da criança e sua relação com o contexto familiar. *Psicol. estud.* [online]. 2005, vol.10, n.1 [cited 2012-09-24], pp. 67-75 . (Portaria Interministerial nº 186/78 de 10/03/78).

PRIETO, R. G. Inclusão escolar: algumas considerações sobre o conceito e suas implicações Psicologia e direitos humanos. In A. M. Machado, A. J. Veiga Neto, M. M. B. J. Neves, M. V. O. Silva, R. G. Prieto, W. Ranña, & E. Abenheim (Eds.), *Psicologia e direitos humanos na escola: educação inclusiva, direitos humanos na escola* (pp. 99-106). 2005 - São Paulo: Casa do Psicólogo.

RECHINELI, A.; PORTO, E. T. R.; MOREIRA, W. W. Corpos deficientes, eficientes e diferentes: uma visão a partir da educação física. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v. 14, n. 2, maio/ago.2008.

REGO-MONTEIRO, P.; MANHÃES, L. P.; KASTRUP, V. Questões acerca da teoria da compensação no campo da deficiência visual. *Revista Instituto Benjamin Constant – IBC – Edição 36*, abril de 1007.

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA, T. B.; MIRANDA, T. G. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. *Revista “Educação Especial”*, v. 22, n. 34, p. 197-212, maio/ago. 2009, Santa Maria Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>

ROSADAS, S. C. *Educação Física Especial para deficientes*. Rio de Janeiro, SP, Livraria Atheneu Editora, 1991.

ROSS, P. Pressupostos da integração/inclusão frente à realidade educacional. [Resumo]. Em Resumos de comunicações científicas. *III Congresso Ibero-americano de Educação Especial* (pp. 239-243). (1998). Foz do Iguaçu.PR: Secretaria de Educação Especial. Ministério da Educação e do Desporto.

ROSSATO, S. P. M., LEONARDO, N. S. T. A deficiência intelectual na concepção de educadores da Educação Especial: contribuições da psicologia histórico cultural. *Rev. bras. educ. espec.* [online]. 2011, vol.17, n.1.

SAETA, B. R. P. O conceito social e a deficiência. In: *Psicologia: Teoria e Prática*, v. 1, n. 1, 1999, p. 51-55.

SANCHEZ, S. M., RUBIO, K. A prática esportiva como ferramenta educacional: trabalhando valores e a resiliência. *Educ. Pesqui.* [online]. 2011, vol.37, n.4.

SANT’ANA, I. M. Educação inclusiva: Concepções de professores e diretores. *Psicologia em estudo*, Maringá, volume 10, número 2, p. 227-234, mai./ago. 2005.

SANTOS, B. de S. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, 2001, v. 26, n. 1, p. 13-32, 2001.

SASSAKI, R. D. Inclusão - Construindo uma Sociedade para Todos. 3. ed. Rio de Janeiro. *Revista Nacional de Reabilitação*, ano IX, n. 43, mar./abr. 2005, p.9-10.

SILVA, N. L. P., DESSEN, M. A. Deficiência mental e família: implicações para o desenvolvimento da criança. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Mai-Ago 2001, Vol. 17 n. 2, pp. 133-14.

SILVA, P. M. Formação continuada do professor de 1ª à 4ª séries do ensino fundamental para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. São Paulo: *Universidade Presbiteriana Mackenzie*, 2003. [Dissertação de mestrado].

SILVA, R. C., TIRAPEGUI, J., PIRES, I. S. A., RIBEIRO, S. M. L. Estudo controlado da influência da atividade física em fatores de risco para doenças crônicas em indivíduos lesados medulares paraplégicos do sexo masculino. *Rev. bras. Educ. Fís. Esp.[online]*. 2004, vol.18, n.2, pp. 169-177. ISSN 1807-5509.

SILVA, K. J. ; SILVA, C. S. Fatores ambientais como modificadores de mobilidade e função da criança com deficiência física. *Temas sobre desenvolvimento*, v. 15, n. 87- 88, p. 47-51, 2006.

SILVA, L. J. A. L.; MAZZOTTA, M. J. S. Importância da inclusão escolar na reabilitação fisioterapêutica de crianças com paralisia cerebral. *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento*, São Paulo, volume 9, número 1, página 9-32, 2009.

SILVEIRA, F. F.; NEVES, M. M. B. P. Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla: concepções de pais e professores. *Psic.: Teor. e Pesq.* [online]. 2006, vol.22, n.1 [cited 2012-09-22], pp. 79-86.

SMITH, R. M. *An introduction to mental retardation*. New York, Mc Graw Hill, United State of America, 1971.

SOUZA, P. O *Esporte na Paraplegia e Tetraplegia*. Rio de Janeiro: Guanabara koogan, 1994

STEFANE, C. A. Tese de doutorado: *Professores de educação física: diversidade e práticas pedagógicas*. Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR, 2003.

TADA, I. N. C.; LIMA, V. A. A.; MELO, T. G.; CORREIO, D. Y. V. T. Conhecendo o processo de inclusão escolar em Porto Velho - RO. *Psic.: Teor. e Pesq.* [online]. 2012, vol.28, n.1 [cited 2012-09-18], pp. 65-69 . Available from: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102)

TAKAHASHI, F. Carreira de professor atrai menos preparados. *Jornal Folha de São Paulo*, 9/06/2008.

TAKATORI, M. BONTEMPO, E. BENETTON, M.J. O brincar e a criança com deficiência física: a construção de uma história em terapia ocupacional. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, ano IX, vol. 9, n. 2, jul/dez, 2001, p. 91-105.

TANI, G. Perspectivas da educação física como disciplina acadêmica. In: *Simpósio Paulista de Educação Física*, 2., Rio Claro, 1989. Anais. Rio Claro, UNESP, 1989. v.2, p.2-12.

TANI, G. *Cinesiologia, educação física e esporte*. Ordem emanante do caos na estrutura acadêmica. *Motus Corporis*, v.3, n.2, p.9-50, 1996.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. *Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente*. Teoria e educação, Porto Alegre, volume 4, p. 215-233, 1991.

TEIXEIRA, L. *Atividade Física Adaptada e Saúde: Da Teoria à Prática*. São Paulo, Phorte Editora, 2008.

TESSARO, N. S., WARICODA, A. S. R., BOLONHEIS, R. C. M., ROSA, A. P. B. Inclusão escolar: Visão de alunos com necessidades educativas especiais. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2005, Volume 9, Número 1, 105-115.

VASH, C. L. *Enfrentando a deficiência: a manifestação, a psicologia e a reabilitação*. Tradução Geraldo José de Paiva, Maria Salete Fábio Aranha e Carmem Leite Ribeiro Bueno. 1988, São Paulo: Pioneira.

VITALINO, C. R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *Rev. bras. educ. espec. [online]*. 2007, vol.13, n.3 [cited 2011-04-18], pp. 399-414 .

VOIVODIC, M. A. *Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down*. Petrópolis: Vozes, 2004.

[WHO] World Health Organization. *International Classification of functioning, disability and health: ICF*. World Health Organization; 2001.



## **ANEXOS E APÊNDICES**

## **ANEXOS E APÊNDICES**

ANEXO A. Matrículas por tipo de deficiência e necessidades educacionais especiais

APÊNDICE A. Questionário para professores de Educação Física

APÊNDICE B. Entrevista com professores de Educação Física

ANEXO B. Carta de informação à Instituição e Termo de consentimento livre e esclarecido

ANEXO C. Carta de informação ao Sujeito da pesquisa e Termo de consentimento livre e esclarecido

APÊNDICE C. Lista de Cruzamentos e Teste Chi-Quadrado

## **ANEXO A. Matrículas por tipo de deficiência e necessidades educacionais especiais**



PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
COORDENAÇÃO DE INFORMAÇÕES E PESQUISA



QUANTITATIVO DE MATRÍCULAS POR TIPO E NECESSIDADES EDUCACIONAIS

100% TOTAL

SER	TIPO	UNIF	ESCOLA	UNIDADE ESCOLAR	DEFICIÊNCIA VISUAL (CIE)	DEFICIÊNCIA FÍSICA	DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA	DEFICIÊNCIA VISUAL-B	SURDOCEGUEIRA	TEO. AUTISMO	ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO	TIPO(S) DE DEFICIÊNCIA INFANTIL	SURDEZ	DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL	DEFICIÊNCIA AUDITIVA	TOTAL
SER1	CEI		7278	CEI ANTONIO MENDES	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
SER1	CEI		7814	CEI MARIO QUINTANA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
SER1	CEI		7314	CEI ROSSA SENHORA DE FATIMA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2
SER1	CEI		7697	CEI ROCHA LIMA	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
SER1	CEI		7014	CEI VIRGILIO TAVOIRA	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
SER1	P	22066520	7115	CAES CASIMIRO JOSE DE LIMA FILHO	1	0	0	0	0	3	0	0	0	2	1	7
SER1	P	22070021	6816	CAES FRANCISCO DOMINGOS DA SILVA	3	1	1	0	0	0	0	0	0	13	0	16
SER1	P	22072920	7078	CAES PROFESSOR JOSE REBOUCAS MACAMBIRA	1	0	2	1	0	0	1	0	0	7	0	13
SER1	P	22083208	7254	EMEF AGOSTINHO MOREIRA E SILVA	0	0	0	0	0	2	0	0	0	8	0	18
SER1	P	22084144	7255	EMEF ALDEIBES REIS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
SER1	P	22059888	6859	EMEF ALDEMAR MARTINS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
SER1	P	22071507	7227	EMEF ANTONIO CORREIA LIMA	3	0	0	0	0	3	0	0	0	2	0	10
SER1	P	22184221	7052	EMEF ANTONIO MENDES	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	3
SER1	E		6950	EMEF ASSOCIAÇÃO DE CEGOS - ESPECIAL	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
SER1	P	22066628	7294	EMEF CASTELO DE CASTRO	0	32	0	0	0	0	0	0	0	0	0	32
SER1	A		7177	EMEF CASTELO DE CASTRO - UNID.1 (CENTRO DE INTEGRAÇÃO SOCIAL - CDS)	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	4
SER1	P	22067756	7271	EMEF CUIRÁ DARRS *	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
SER1	P	22071507	7295	EMEF DOIS DE DEZEMBRO	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
SER1	P	22256666	7051	EMEF DOM ANTONIO BATISTA DE FRAGOSO	0	0	0	0	0	5	0	0	0	6	0	14
SER1	P	22224300	7082	EMEF DOM HELDER CAMARA	4	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2
SER1	A		7191	EMEF DOM HELDER CAMARA - UNID.1 (RUA JOSE)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
SER1	P	22088827	6875	EMEF DOM HELDER CAMARA	0	0	0	0	0	1	0	0	0	3	0	4
SER1	P	22258870	7158	EMEF PAUSTINO DE ALBUQUERQUE - SER 1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
SER1	P	22071168	7158	EMEF FRANCISCO EMILSON PINHEIRO	3	0	0	1	0	0	0	0	1	2	0	7
SER1	P	22071168	6992	EMEF FRANCISCO SILVA CAVALCANTE	0	1	0	0	0	0	0	0	0	8	1	14
SER1	P	22070870	6923	EMEF GUSTAVO BARROSO	2	0	0	0	0	4	0	0	0	2	0	4
SER1	P	22243418	7083	EMEF HERONINDA LIMA CAVALCANTE	3	0	0	0	0	0	0	0	0	3	2	11
SER1	P	22071028	6978	EMEF HILBERTO SILVA	2	0	0	0	0	2	0	0	0	5	0	10
SER1	P	22246036	6927	EMEF JAQUER DE FLORENTINO CORREIA	1	1	2	1	0	0	0	0	0	9	0	16
SER1	A		6919	EMEF JOSE DE ALENCAR	0	0	2	0	0	0	0	0	0	1	0	3
SER1	A		6919	EMEF JOSE DE ALENCAR - UNID.1 (LUSIUS CRETO)	0	0	2	0	0	0	0	0	0	1	0	3
SER1	P	22072504	7326	EMEF JOSE FRANCISVALDIR ROSSO *	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
SER1	P	22263334	6929	EMEF LENIRA JUREMA DE MAGALHÃES	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
SER1	P	22255722	7253	EMEF LUIZ CARLOS ALBUQUERQUE DE MATOS BRITO	2	0	0	0	0	4	0	0	0	5	0	11
SER1	P	22255641	6928	EMEF MANDEL RODRIGUES	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
SER1	P	22255554	6944	EMEF MARIA DALVA SILVEIRINO MARREBA	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
SER1	P	22257881	7026	EMEF MARIA MARCELA MENDES DE CARVALHO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
SER1	P	22190767	7190	EMEF MARIA ROSELI LIMA MESOLITA	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2
SER1	P	22074876	7402	EMEF MOURA BRASIL	3	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2
SER1	P	22271463	6928	EMEF NOSSA SENHORA DE FATIMA	1	0	0	0	0	2	1	0	0	10	0	19
SER1	P	22255889	6841	EMEF NOSSA SENHORA DE FATIMA	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
SER1	A		7156	EMEF PATATIA DO ASAGRE	1	2	1	0	0	0	0	0	0	1	6	11
SER1	P	22074140	7077	EMEF PROFESSOR JOSE REBOUCAS MACAMBIRA - UNID.2 (RUA MISTICA)	1	0	2	0	0	0	0	0	0	3	1	10
SER1	P	22259860	6838	EMEF PROFESSOR MARTINZ DE AGUIAR	0	0	1	0	0	0	0	0	0	4	0	7
SER1	P	22259951	7113	EMEF RACHEL DE OLIVEIRA - AV CASTELO BRANCO	2	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	4
SER1	P	22263318	7172	EMEF RAMUNDO DE SOUZA MANGUEIRA	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2
SER1	P	22068188	7325	EMEF REITOR PEDRO TEIXEIRA BARROSO	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2
SER1	P			EMEF SANTA TEREZA *	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	3

Beth  
16.06.2012







TIPO	CPF	NOME	RESPOSTA	QUESTÃO 1	QUESTÃO 2	QUESTÃO 3	QUESTÃO 4	QUESTÃO 5	QUESTÃO 6	QUESTÃO 7	QUESTÃO 8	QUESTÃO 9	QUESTÃO 10	QUESTÃO 11	QUESTÃO 12	QUESTÃO 13	QUESTÃO 14	QUESTÃO 15	TOTAL
SERV P	23077468	EMEF SEBASTIAO DE ABREU	7331																
SERV P	23256907	EMEF LUISSES GUIMARÃES	6946																
SERV CEI	7034	CEI PROFESSOR ERNESTO GURGEL DO AMARAL		2															
SERV CEI	7368	CEI PROFESSOR CLODION CONGACA BRAWAZA																	
SERV P	23074124	EMEF PROFESSORA MARTHA DOS MARTINS COELHO GUILHERME																	
SERV P	23079448	EMEF PROFESSORA VIVIANNA CAMPOS MARRINO LOPES		1															
SERV C	7437	CRECHE COMENDADA CONJUNTO PALMEIRAS																	
SERV P	23186809	EMEF ADEBENADO DA ROCHA LIMA		1															
SERV P	23065052	EMEF ALVORADA		1															
SERV P	23256850	EMEF ANDRÉ LUIS		1															
SERV P	23065192	EMEF ANGELICA GURCEL		1															
SERV P	23065834	EMEF BARBARA DE ALENCAR		2															
SERV A	6923	EMEF BARBARA DE ALENCAR - UNII II (SANTA ISABELLA FÁBIO DE SANTA MARIA)																	
SERV P	23255923	EMEF CESAR CALS DE OLIVEIRA NETO		2															
SERV P	23070137	EMEF CONEGO FRANCISCO FERREIRA DA SILVA		0															
SERV P	23070162	EMEF CORONEL TRISTÃO ALENCAR		0															
SERV P	23272684	EMEF DEJUMA HERMINIA DA SILVA FERREIRA		0															
SERV P	23079429	EMEF DEMOCRITO ROCHA		0															
SERV P	23079877	EMEF DEPUTADO MOREIRA DA ROCHA		1															
SERV P	23255897	EMEF DOM GERALDO DO NASCIMENTO		0															
SERV P	23069953	EMEF FRANCISCA OLGA SERPA		0															
SERV P	23255950	EMEF FRANCISCO ANTONIO TEÓFILO GRAO		1															
SERV A	7157	EMEF FRANCISCO ANTONIO TEÓFILO GRAO - UNII II (REGINA DE FATIMA)		0															
SERV P	23070846	EMEF GUACARA DA SILVA ALMEIDA		0															
SERV P	23337002	EMEF MACILANA CONCEICAO		0															
SERV P	23334262	EMEF INFANTE ROGALINA RODRIGUES		2															
SERV P	23070911	EMEF IRMA SIMAS		1															
SERV P	23259500	EMEF IRMA STELLA		0															
SERV P	23235128	EMEF ISABEL FERREIRA		2															
SERV P	23071427	EMEF ISMAEL TORRES		0															
SERV P	23071798	EMEF JOAO GERMANO DA PONTE NETO		0															
SERV P	23588018	EMEF JOAO INGLERIA JUCA		0															
SERV P	23236373	EMEF JOAO SARAYWA LEAO		0															
SERV P	23324280	EMEF JORNALISTA JOSE BLANCHARD GRAO DA SILVA		0															
SERV P	23277709	EMEF JOSE CARVALHO		2															
SERV P	23186771	EMEF JOSE MOREIRA LEITAO		1															
SERV P	23256478	EMEF JOSE SOBRERA DE ANCHIM		6															
SERV P	23079603	EMEF JOSEFA BARROS DE ALENCAR		3															
SERV P	23186568	EMEF MANUEL LIMA SOARES		0															
SERV P	23073535	EMEF MARA DE JESUS ORA ALENCAR		1															
SERV P	23259931	EMEF MARA DE LOURDES		1															
SERV P	23073543	EMEF MARA DE LOURDES RIBEIRO JERUSATI		1															
SERV P	23073987	EMEF MARIA HELENE DE CAVALCANTE LEITE MARTINS		0															
SERV P	23074076	EMEF MARIE TA CALS		3															
SERV P	23079723	EMEF OTAVIO DE FARIAS		1															
SERV P	23074882	EMEF PARQUE SAO MIGUEL		1															
SERV P	23144899	EMEF PAULO SERGIO DE SOUSA LIRA		0															
SERV A	7406	EMEF PONTES BARBOSA		1															
SERV P	23065206	EMEF PROFESSOR ANJO TEIXEIRA		0															
SERV P	23065346	EMEF PROFESSOR ANTONIO GRAO BARROSO		0															
SERV P	23262075	EMEF PROFESSOR CLODOMIR TEÓFILO GRAO		0															
SERV P	23259931	EMEF PROFESSOR ERNESTO GURGEL DO AMARAL		0															
SERV P	23070013	EMEF PROFESSOR FRANCISCO DE MELO JABORANDIR		2															
SERV P	6972	EMEF PROFESSOR FRANCISCO DE MELO JABORANDIR - UNII II (LUIZ CLUBE DE FOLIO)		1															
SERV A	7085	EMEF PROFESSOR FRANCISCO DE MELO JABORANDIR - UNII III (JOAO ALVES DE MELO)		0															
SERV P	23070046	EMEF PROFESSOR FRANCISCO MARILAC DE AZEVEDO E SA		0															
SERV P	23071818	EMEF PROFESSOR JOAO HENRYLTO DE AZEVEDO E SA		1															
SERV P	23324216	EMEF PROFESSOR MANUEL EDUARDO PINHEIRO CAMPOS		4															
SERV P	23074779	EMEF PROFESSOR MONTEIRO DE MORAES		3															

RESPOSTA  
QUESTÃO 1  
QUESTÃO 2  
QUESTÃO 3  
QUESTÃO 4  
QUESTÃO 5  
QUESTÃO 6  
QUESTÃO 7  
QUESTÃO 8  
QUESTÃO 9  
QUESTÃO 10  
QUESTÃO 11  
QUESTÃO 12  
QUESTÃO 13  
QUESTÃO 14  
QUESTÃO 15  
TOTAL





**APÊNDICE A. Questionário para professores de Educação Física**

Este questionário é sobre a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física Escolar nas escolas municipais de Fortaleza.

Por favor, responda marcando um X nas questões objetivas e escrevendo nas questões dissertativas.

Obrigada.

1. Você tem algum aluno com deficiência? De que tipo?
- ( ) Deficiência intelectual                      ( ) Deficiência física
- ( ) Deficiência visual                            ( ) Deficiência auditiva
- ( ) Deficiência múltipla

Por favor, marcar X nas respostas abaixo.					
	NENHUM	POUCO	MODERADO	MUITO	COMPLETO
2. Como você classifica o seu nível de conhecimento sobre deficiência:					
3. Como é a participação dos pai (s) ou responsável (eis) por esses alunos no cotidiano escolar:					
4. O apoio da escola ao desempenho das suas atividades didáticas pode ser caracterizado como:					
5. Nos seus planos de aula de Educação Física a sua preocupação com as características individuais do (s) aluno (s) com deficiência pode ser considerada:					
6. A inclusão do(s) seu (s) aluno (s) com deficiência em sua turma de Educação Física pode ser avaliada como:					

7. Cite uma atividade específica proposta para o (s) seu (s) aluno (s) com deficiência.

---



---



---

8. Se necessário, indique algum outro ponto que você considera importante para a melhoria das suas aulas de educação física.

---



---



---

**APÊNDICE B. Entrevista com professores de Educação Física**

**INFORMAÇÕES PRELIMINARES:**

Número do entrevistado:

Deficiência do aluno:

Sexo:

1. Atualmente muito fala sobre deficiência. Com suas palavras, defina o que é deficiência.
2. Você já teve alunos com deficiência em suas aulas? Neste ano há um aluno em tal condição. Sentiu necessidade de adaptações para o melhor aproveitamento desses alunos? Em caso afirmativo, quais?
3. Que papel você atribui à Educação Física Escolar para um aluno com deficiência?
4. Com que recursos você gostaria de contar na escola para enriquecer as suas aulas?
5. Em relação à Educação Física Escolar, que elementos são facilitadores da inclusão do seu aluno com deficiência na escola?
6. Que outros pontos você gostaria de sugerir para o trabalho nas aulas de Educação Física com os alunos com deficiência?

**ANEXO B. Carta de informação à Instituição e Termo de consentimento livre e esclarecido**

## CARTA DE INFORMAÇÃO À INSTITUIÇÃO

A presente pesquisa visa a conhecer e analisar alguns aspectos da inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física em escolas regulares da rede municipal de Fortaleza (Ceará). Os dados para o estudo serão coletados pela pesquisadora responsável através de um questionário para os professores de Educação Física que tenham aluno com deficiência e entrevista com 10% deles a serem selecionados aleatoriamente e que será gravada mediante a sua anuência. O material será analisado, garantido-se sigilo absoluto sobre as questões respondidas, sendo resguardado o nome dos participantes, bem como a identificação do local da coleta de dados. A divulgação do trabalho terá finalidade acadêmica, esperando contribuir para um maior conhecimento do tema estudado. Para tal solicitamos a autorização desta instituição para a triagem de colaboradores e para a aplicação de nossos instrumentos de coleta de dados. O material e o contato interpessoal não oferecerão riscos de qualquer ordem aos participantes e à instituição, que não serão obrigados a participar da pesquisa, podendo desistir a qualquer momento. Quaisquer dúvidas que existirem agora ou depois poderão ser livremente esclarecidas, bastando entrar em contato conosco nos telefone ou e-mail abaixo mencionados. De acordo com estes termos, favor assinar abaixo. Uma cópia ficará com a instituição e outra com a pesquisadora. Obrigada.

.....  
 Ana Elizabeth Gondim Gomes  
 elizabeth.gondim@yahoo.com.br  
 (085) 9901.90.77.

.....  
 Marcos José da Silveira Mazzotta  
 Universidade Presbiteriana Mackenzie  
 (011) 2114.82.47.

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o(a) senhor (a) \_\_\_\_\_, representante da instituição, após a leitura da Carta de Informação à Instituição, ciente dos procedimentos propostos, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e do explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de concordância quanto à realização da pesquisa. Fica claro que a instituição, através de seu representante legal, pode, a qualquer momento, retirar seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e deixar de participar do estudo alvo da pesquisa e fica ciente que todo trabalho realizado torna-se informação confidencial, guardada por força do sigilo profissional.

Fortaleza,..... de .....de.....

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do representante da instituição

**ANEXO C. Carta de informação ao Sujeito da pesquisa e Termo de consentimento livre e esclarecido**



## CARTA DE INFORMAÇÃO AO SUJEITO DE PESQUISA

A presente pesquisa visa a conhecer e analisar alguns aspectos da inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física em escolas regulares da rede municipal de Fortaleza (Ceará). Os dados para o estudo serão coletados pela pesquisadora responsável, através de um questionário para os professores de Educação Física que tenham aluno com deficiência e entrevista com 10% deles a serem selecionados aleatoriamente, e que será gravada mediante a sua anuência. O material será analisado, garantido-se sigilo absoluto sobre as questões respondidas, sendo resguardado o nome dos participantes, bem como a identificação do local da coleta de dados. A divulgação do trabalho terá finalidade acadêmica, esperando contribuir para um maior conhecimento do tema estudado. Aos participantes cabe o direito de se retirar do estudo em qualquer momento, sem prejuízo algum. Quaisquer dúvidas que existirem agora ou depois poderão ser livremente esclarecidas, bastando entrar em contato conosco nos telefone ou e-mail abaixo mencionados. De acordo com estes termos, favor assinar abaixo. Uma cópia ficará com o(a) sujeito da pesquisa e outra com a pesquisadora. Obrigada.

.....  
 Ana Elizabeth Gondim Gomes  
 elizabeth.gondim@yahoo.com.br  
 (085) 9901.90.77.

.....  
 Marcos José da Silveira Mazzotta  
 Universidade Presbiteriana Mackenzie  
 (011) 2114.82.47.

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente instrumento, que atende às exigências legais, o(a) senhor(a) \_\_\_\_\_, sujeito de pesquisa, após leitura da CARTA DE INFORMAÇÃO AO SUJEITO DA PESQUISA, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e do explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de concordância em participar da pesquisa proposta.

Fica claro que o sujeito de pesquisa pode, a qualquer momento, retirar seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e deixar de participar do estudo alvo da pesquisa e fica ciente que todo trabalho realizado torna-se informação confidencial, guardada por força do sigilo profissional.

Fortaleza,..... de .....de.....

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do sujeito da pesquisa

**APÊNDICE C. Lista de Cruzamentos e Teste Chi-Quadrado**

## Cruzamento 7. Questão 1 X Questão 2.

Questão 1 X Questão 2		1.Você tem algum aluno com deficiência? De que tipo?					Total
		Def. Intelectua l	Def. Visual	Def. Múltipla	Def. Física	Def. Auditiva	
2.Como você classifica o seu nível de conhecimento sobre deficiência?	Nenhum	1	0	0	0	0	1
	Pouco	3	5	4	7	5	24
	Moderado	6	7	2	8	6	29
	Muito	6	7	2	2	4	21
	Completo	4	4	3	0	2	13
	Total	20	23	11	17	17	88

## Teste 7. Chi-Quadrado

Questão 1 X 2	Valor	Grau de liberdade	Nível de significância
Teste Chi-Quadrado	14,390	16	,570

## Cruzamento 8. Questão 1 X Questão 3

Questão 1 X Questão 3		Você tem algum aluno com deficiência? De que tipo?					Total
		Def. Intelectual	Def. Visual	Def. Múltipla	Def. Física	Def. Auditiva	
Como é a participação dos pais ou responsáveis por esses alunos no cotidiano escolar?	Nenhum	4	2	1	0	1	8
	Pouco	5	3	1	2	3	14
	Moderado	4	9	6	9	8	36
	Muito	3	6	3	4	4	20
	Completo	4	3	0	2	1	10
	Total	20	23	11	17	17	88

## Teste 8. Chi-Quadrado

Questão 1 X 3	Valor	Grau de liberdade	Nível de significância
Teste Chi-Quadrado	13,290	16	,651

## Cruzamento 9. Questão 1 X Questão 5

Questão 1 X Questão 5		Você tem algum aluno com deficiência? De que tipo?					Total
		Def. Intelectual	Def. Visual	Def. Múltipla	Def. Física	Def. Auditiva	
Nos seus planos de aula de Educação Física, a sua preocupação com as características individuais dos seus alunos com deficiência pode ser considerada como:	Pouco	1	0	0	2	2	5
	Moderado	3	3	2	7	3	18
	Muito	5	11	4	5	5	30
	Completo	11	9	5	3	7	35
	Total	20	23	11	17	17	88

## Teste 9. Chi-Quadrado

Questão 1 X 5	Valor	Grau de liberdade	Nível de significância
Teste Chi-Quadrado	14,084	12	,295

## Cruzamento 10. Questão 2 X Questão 5

Questão 2 X Questão 5		Como você classifica o seu nível de conhecimento sobre deficiência?					Total
		Nenhum	Pouco	Moderado	Muito	Completo	
Nos seus planos de aula de Educação Física, a sua preocupação com as características individuais dos seus alunos com deficiência pode ser considerada como:	Pouco	0	1	1	3	0	5
	Moderadamente	0	12	4	1	1	18
	Muito	0	7	12	7	4	30
	Completamente	1	4	12	10	8	35
Total		1	24	29	21	13	88

## Teste 10. Chi-Quadrado

Questão 2 X 5	Valor	Grau de liberdade	Nível de significância
Teste Chi-Quadrado	25,558	12	,012

## Cruzamento 11. Questão 2 X Questão 6

		Como você classifica o seu nível de conhecimento sobre deficiência?					Total
		Nenhum	Pouco	Moderado	Muito	Completo	
A inclusão dos seus alunos com deficiência em sua turma de Educação Física pode ser avaliada como:	Nada	0	1	0	0	1	2
	Pouco	1	6	1	1	1	10
	Moderadamente	0	7	12	8	4	31
	Muito	0	6	6	6	5	23
	Completamente	0	4	10	6	2	22
Total		1	24	29	21	13	88

## Teste 11. Chi-Quadrado

Questão 2 X 6	Valor	Grau de liberdade	Nível de significância
Teste Chi-Quadrado	21,607	16	,156

## Cruzamento 12. Questão 3 X Questão 4

Questão 3 X Questão 4		Como é a participação dos pais ou responsáveis por esses alunos no cotidiano escolar?					Total
		Nenhum	Pouco	Moderado	Muito	Completo	
O apoio da escola ao desempenho das suas atividades didáticas pode ser caracterizado como:	Nada	0	1	0	2	0	3
	Pouco	3	2	5	1	0	11
	Moderadamente	2	5	10	4	1	22
	Muito	2	5	20	7	3	37
	Completamente	1	1	1	6	6	15
Total		8	14	36	20	10	88

## Teste 12. Chi-Quadrado

Questão 3 X 4	Valor	Grau de liberdade	Nível de significância
Teste Chi-Quadrado	33,883	16	,006



## Cruzamento 13. Questão 3 X Questão 5

Questão 3 X Questão 5		Como é a participação dos pais ou responsáveis por esses alunos no cotidiano escolar?					Total
		Nenhum	Pouco	Moderado	Muito	Completo	
Nos seus planos de aula de Educação Física, a sua preocupação com as características individuais dos seus alunos com deficiência pode ser considerada como:	Pouco	2	1	2	0	0	5
	Moderadamente	1	3	11	2	1	18
	Muito	3	5	11	8	3	30
	Completamente	2	5	12	10	6	35
Total		8	14	36	20	10	88

## Teste 13. Chi-Quadrado

Questão 3 X 5	Valor	Grau de liberdade	Nível de significância
Teste Chi-Quadrado	13,516	12	,333

## Cruzamento 14. Questão 3 X Questão 6

Questão 3 X Questão 6		Como é a participação dos pais ou responsáveis por esses alunos no cotidiano escolar?					Total
		Nenhum	Pouco	Moderado	Muito	Completo	
A inclusão dos seus alunos com deficiência em sua turma de Educação Física pode ser avaliada como:	Nada	0	0	1	1	0	2
	Pouco	2	3	4	1	0	10
	Moderadamente	4	8	12	6	1	31
	Muito	2	1	9	7	4	23
	Completamente	0	2	10	5	5	22
	Total	8	14	36	20	10	88

## Teste 14. Chi-Quadrado

Questão 3 X 6	Valor	Grau de liberdade	Nível de significância
Teste Chi-Quadrado	18,778	16	,280

## Cruzamento 15. Questão 5 X Questão 6

Questão 5 X Questão 6		Nos seus planos de aula de Educação Física, a sua preocupação com as características individuais dos seus alunos com deficiência pode ser considerada como:				Total
		Pouco	Moderado	Muito	Completo	
A inclusão dos seus alunos com deficiência em sua turma de Educação Física pode ser avaliada como:	Nada	0	1	1	0	2
	Pouco	0	4	4	2	10
	Moderadamente	4	5	13	9	31
	Muito	1	3	6	13	23
	Completamente	0	5	6	11	22
Total		5	18	30	35	88

## Teste 15. Chi-Quadrado

Questão 5 X 6	Valor	Grau de liberdade	Nível de significância
Teste Chi-Quadrado	14,984	12	,244