UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ENFERMAGEM DE RIBEIRÃO PRETO

ANTONIO EDUARDO RIBEIRO

**SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA E PELOS
PROFESSORES ÀS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

RIBEIRÃO PRETO

2018

ANTONIO EDUARDO RIBEIRO

SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA E PELOS
PROFESSORES ÀS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem Psiquiátrica da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre.

Linha de pesquisa: Educação em Saúde e Formação de Recursos Humanos

Orientadora: Profa. Dra. Luciane Sá de Andrade

RIBEIRÃO PRETO

2018

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Ribeiro, Antonio Eduardo

Sentidos atribuídos pelos alunos com deficiência e pelos professores às aulas de Educação física esolar. Ribeirão Preto, 2018.

131 p. : il. ; 30 cm

Dissertação de Mestrado, apresentada à Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Enfermagem em Psiquiatria.

Orientador: Andrade, Luciane Sá.

1. Criança com deficiência. 2. Escola. 3. Promoção da saúde. 4. Educação física.

RIBEIRO, ANTONIO EDUARDO

SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA E PELOS
PROFESSORES ÀS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Dissertação apresentada à Escola de
Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade
de São Paulo, para obtenção do título de Mestre
em Ciências, Programa de Pós-Graduação
Enfermagem Psiquiátrica.

Aprovado em   /   /

Comissão Julgadora

Prof. Dr. _____

Instituição _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____

RESUMO

RIBEIRO, Antonio Eduardo. **Sentidos atribuídos pelos alunos com deficiência e pelos professores às aulas de educação física escolar**. 2018. 131 f. Dissertação (Mestrado) – Enfermagem Psiquiátrica, Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2018.

A educação física relaciona-se com a promoção de saúde no âmbito escolar. Foi verificado que ainda faltam estudos que visam o levantamento dos sentidos atribuídos pelos alunos com deficiência e professores de Educação Física às aulas de EFE, principalmente a partir das políticas de inclusão de crianças com deficiência em escolas regulares. Trata-se de um estudo qualitativo de caráter exploratório, com o objetivo de analisar como as aulas de educação física em que participam alunos com deficiência são significadas pelos professores de Educação física e pelos alunos com deficiência destes professores. O estudo foi realizado em cinco escolas públicas municipais em uma cidade do interior de São Paulo, por meio de entrevistas semiestruturadas, com oito professores de Educação Física e dez alunos com deficiência. Os resultados evidenciaram que os professores gostam de desenvolver aulas com crianças com deficiência, pois para eles isto se torna muito compensador ao ver estes alunos com deficiência estão conseguindo realizar as atividades. Por outro lado, poucos professores tiveram acesso aos conteúdos sobre o trabalho com a criança com deficiência na sua formação inicial ou tiveram oportunidades de formação continuada. Assim, o sentido da realização do trabalho desenvolvido pelo professor de Educação Física na escola com crianças com deficiência acaba sendo predominantemente o de falta: falta de formação, falta de recursos educacionais adaptados, falta de auxiliares. Em relação às condições de trabalho, ainda faltam melhorias que poderiam facilitar o trabalho do professor de educação física em vários aspectos, sendo eles, espaço físico, materiais, uma maior parceria com as famílias, maior apoio da rede de ensino, principalmente na oferta de uma formação direcionada ao trabalho com crianças com deficiência. Um aspecto fragilizador no trabalho destes professores se refere ao planejamento, visto que os professores participantes não trazem muitos detalhes deste planejamento ou fazem um planejamento geral que pode não estar indo ao encontro das reais necessidades destes alunos com deficiência, com uma intencionalidade de tornar sua aula mais inclusiva e trabalhando com a zona de desenvolvimento proximal dos alunos com deficiência. Para as crianças com deficiência entrevistadas, os sentidos da aula de educação física estão ligados ao bem-estar, possibilidade de jogar e de brincar, o que evidencia também que os sentidos para as crianças com deficiência podem ser diferentes dos sentidos para os professores.

Palavras-Chave: Criança com deficiência. Escola. Promoção da Saúde. Educação Física.

ABSTRACT

RIBEIRO, Antonio Eduardo. **Meanings conferred by impaired students and teachers to physical education classes in schools**. 2018. 131 p. Dissertação (Mestrado) – Enfermagem Psiquiátrica, Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2018.

Physical Education is related to the promotion of health in the school environment. In addition, studies aiming at surveying the meanings impaired students and teachers confer to Physical Education classes are scarce, especially with the implementation of inclusion policies for impaired children in regular schools. This is a qualitative exploratory study which aimed at analyzing how Physical Education classes in which participate impaired students are meant by Physical Education teachers and by their impaired students. This study was conducted in five public municipal schools in the countryside of São Paulo, by means of semistructured interviews, with eight Physical Education teachers and ten impaired students. Results showed that the teachers like to develop classes with impaired children, because it is very rewarding for them to realize that these students are able to perform the proposed activities. In contrast, few teachers had access to contents regarding the work with impaired children during their initial formation, or continuous training opportunity. Thus, the meaning of the work developed by these teachers is, predominantly, the lack of formation, lack of adapted educational resources, lack of helpers. Regarding the work conditions, some improvement which could facilitate the teachers' work is still missing concerning physical space, materials, a better partnership with families, better support of the educational network, mainly by offering a formation directed to working with impaired children. A debilitating aspect regarding the work of these teachers is related to planning, since the participant teachers do not provide details of this planning, or conduct a general planning which may not meet the real needs of these impaired students, aiming at making their classes more including and also working with the zone of proximal development of the impaired students. For the interviewed impaired children, the meanings of the Physical Education classes are linked to the well-being and the possibility of playing, which also highlights that the meanings for impaired children may be different from the teachers'.

Keywords: Impaired child. School. Promotion of Health. Physical Education.

RESÚMEN

RIBEIRO, Antonio Eduardo. **Sentidos atribuidos por los alunos con discapacidad y por los professores a las clases de educación física escolar.** 2018. 131 h. Dissertação (Mestrado) – Enfermagem Psiquiátrica, Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2018.

La educación física se relaciona con la promoción de la salud en el ámbito escolar. Se verificó que aún faltan estudios que tienen por objetivo el levantamiento de los sentidos atribuidos por los alumnos con discapacidad y profesores de educación física a las clases de EFE, principalmente a partir de las políticas de inclusión de niños con discapacidad en escuelas regulares. Se trata de un estudio cualitativo de carácter exploratorio, con el objetivo de analizar cómo las clases de educación física en que participan alumnos con discapacidad son significadas por los profesores de Educación física y por los alumnos con discapacidad de estos profesores. El estudio fue realizado en cinco escuelas públicas municipales en una ciudad del interior de São Paulo, por medio de entrevistas semiestructuradas, con ocho profesores de Educación Física y diez alumnos con discapacidad. Los resultados evidenciaron que a los profesores les gusta desarrollar clases con niños con discapacidad, pues para ellos esto se vuelve muy compensador al ver que estos alumnos con discapacidad están logrando realizar las actividades. Además, pocos profesores tuvieron acceso a los contenidos sobre el trabajo con niños con discapacidad en su formación inicial o tuvieron oportunidades de formación continuada. Así, el sentido de la realización del trabajo desarrollado por el profesor de Educación Física en la escuela con niños con discapacidad termina siendo predominantemente el de falta: falta de formación, falta de recursos educativos adaptados, falta de auxiliares. En relación a las condiciones de trabajo, aún faltan mejoras que podrían facilitar el trabajo del profesor de educación física en varios aspectos, siendo ellos espacio físico, materiales, una mayor asociación con las familias, mayor apoyo de la red de enseñanza, principalmente en la oferta de una formación dirigida al trabajo con niños con discapacidad. Un aspecto debilitador en el trabajo de estos profesores se refiere a la planificación, ya que los profesores participantes no traen muchos detalles de esta planificación o hacen una planificación general que puede no estar al encuentro de las reales necesidades de estos alumnos con discapacidad, con una intencionalidad de hacer su clase más inclusiva y trabajando con la zona de desarrollo proximal de los alumnos con discapacidad. Para los niños con discapacidad entrevistados, los sentidos de la clase de educación física están ligados al bienestar, a la posibilidad de jugar y de jugar, lo que evidencia también que los sentidos para los niños con discapacidad pueden ser diferentes de los sentidos para los profesores.

Palabras clave: Niño con discapacidad. Escuela. Promoción de la Salud. Educación Física.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Criador por ter me confiado até aqui.

Agradeço, também, a todos do Grupo de Estudos de Vigotski da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, pelo apoio em minha carreira acadêmica.

Em especial, quero agradecer a cada um que contribuiu para a realização deste trabalho.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1.1 A Trajetória da Educação Especial no Contexto da Educação Brasileira	10
1.1.1 O olhar para a criança com deficiência.....	11
1.1.3 Atendimento Escolar do Deficiente no Século XX	17
1.1.4 Atendimento Educacional do Deficiente no Brasil.....	19
1.1.5 Atendimento do Deficiente Intelectual.....	29
1.3 Cenário da Educação Especial no Brasil	32
1.3.1 Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência .	33
 2. EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA.....	41
2.1 Educação Física no Âmbito Escolar.....	42
2.1.1 A Educação Física e a Educação Inclusiva	43
2.1.2 Educação e o Professor na Escola.....	49
2.1.3 Educação Física Como Promotora de Saúde no Ambiente Escolar .	57
2.1.4 Criança com deficiência.....	60
2.2 Abordagem histórico-cultural de Vigotski	62
 3. OBJETIVOS.....	65
3.1 Objetivo Geral	65
3.2 Objetivos Específicos.....	65
 4 MÉTODO.....	66
4.1 Delineamento do estudo	66
4.1.1 Contexto e Participantes.....	66
4.1.2 Caracterização dos professores.	70
4.1.3 Aspectos éticos.....	71
4.1.4 Processo de construção dos dados e inserção no campo.....	72
4.2 Análises de Dados	74
 5. RESULTADOS E DISCUSSÃO	75
5.1 A formação e capacitação do professor.....	75

5.1.1. Não realização de formação continuada.....	79
5.1.2. Em relação a como se sentem em relação ao trabalho	83
5.1.3 Limites para atuação profissional.....	90
5.1.4 Planejamento	95
5.1.5 Desenvolvimento de aula.....	98
5.2 Relato dos Alunos	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS.....	110
ANEXO	119
APÊNDICES	123

INTRODUÇÃO

1.1 A Trajetória da Educação Especial no Contexto da Educação Brasileira

Para que possamos compreender a trajetória da educação especial em território brasileiro, percorreremos o panorama histórico da educação. A expansão da escolarização se deu de forma muito lenta ao longo do século XX e as crianças com deficiência tiveram seu processo ainda mais dificultado.

Historicamente, as pessoas com deficiência sempre estiveram segregadas das várias instituições de ensino nas mais diferentes épocas em função de preconceitos, sendo necessárias muitas lutas na busca pelo seu direito e cidadania (FERNANDES; SCHELESENER; MOSQUERA, 2011; BERGAMO, 2012).

Entre os séculos XVI e XIX foram fundadas algumas instituições assistencialistas para atender crianças com alguns tipos de deficiência. Fernandes (2013), aponta que apenas algumas das deficiências tinham algum tipo de atendimento, como no caso das pessoas cegas e surdas. O atendimento das pessoas com alguma deficiência esteve, marcado pelo abandono, com confinamento em asilos e hospícios (FERNANDES et al., 2011). No Brasil, os primeiros atendimentos educacionais para as pessoas com deficiência remontam à época do Império, em meados do século XIX (JANNUZZI, 2004; MAZZOTTA, 2005; SILVA, 2012).

O modelo de atendimento às pessoas com deficiência daquele período está descrito junto ao Relatório Mundial da Deficiência, de 2012, que diz:

A partir dos séculos XVIII e XIX, o principal modelo para serviços formais era oferecer assistência para pessoas com deficiência internando-as em instituições. Em países desenvolvidos, até a década de 1960, as pessoas com deficiência intelectual, distúrbios mentais, e incapacidade física e sensorial viviam geralmente segregadas em instituições. Em países em desenvolvimento, instituições semelhantes muitas vezes foram iniciadas por ONGs internacionais, mas o setor permaneceu minúsculo se comparado com os países de alta renda. (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2012, p. 153).

1.1.1 O olhar para a criança com deficiência

Para Jannuzzi (2006), a educação do deficiente foi marcada por tentativas e práticas realizadas por instituições, algumas ligadas ao governo outras caracterizadas como organizações civis das próprias pessoas com deficiência, em função de ações de personagens com alguma ligação pessoal ou profissional ligada a esta temática (JANNUZZI, 2006).

Mazzotta (2005), em resgate da história da educação do deficiente, afirma que não ocorreram feitos relacionados ao atendimento educacional das pessoas com deficiência até o século XVIII. As pessoas com alguma deficiência, até então, não tinham seus direitos respeitados, e não existiam políticas públicas dirigidas ao atendimento dessa parcela da população. Essa realidade relacionava-se diretamente com crenças, misticismo, sendo muitas vezes, sem acesso a direitos como educação e saúde, o que gerou desconhecimento de suas condições de vida e falta de apoio para seu desenvolvimento (BUENO, 2011; BERGAMO, 2012).

De modo mais específico, Mendes (2006) pontua que os primeiros atendimentos a pessoas com deficiência iniciaram-se na Europa, entre os séculos XVIII e XX, voltados ao ensino de cegos, criando-se formas de trabalho, para que se chegasse a algum tipo de aprendizado, mas ainda de forma incipiente, com pouco desenvolvimento de recursos educacionais (BELTER, 2017).

Acerca dessa experiência, Jannuzzi (2006), reconhece pequenos avanços no ensino e nas técnicas educacionais, mas que não subsistiram ao tempo. Apenas a técnica de contorno de letras, criada pelo inglês William Moon, perdurou na Grã-Bretanha desde a metade do século XIX até meados da década de 1970, e ficou conhecido como Sistema Moon.

É também deste período o início de alguns trabalhos para a educação do surdo, realizados por religiosos ou educadores responsáveis por surdos, como o monge Pedro Ponce de León, responsável por dois surdos no Mosteiro de Valladolid (Espanha), e Francisco e Pedro Velasco, tutores de cinco irmãos surdos (JANNUZZI, 2006; SILVA, 2012; BELTER, 2017).

Iniciado no continente europeu, o atendimento educacional à pessoa com deficiência logo se difundiu para a América do Norte, conforme relata Mazzotta

(2005). Esse atendimento, todavia, estava centrado nos surdos, mudos e deficientes visuais, focos exclusivos das ações até século XIX (PESSOTTI, 1984).

Nesse contexto, várias personalidades históricas surgiram e desempenharam papéis fundamentais, contribuindo significativamente para a melhoria destes atendimentos. Louis Braille (1809-1852) nasceu na França, e já aos três anos de idade começou a frequentar o Instituto dos Jovens Cegos de Paris devido à sua cegueira. Naquele local, ele começou a ter contato com alguns livros confeccionados em alto relevo, materiais pouquíssimos usados pelos demais alunos, pois havia grande dificuldade em manejá-los (SILVA, 2012; BELTER, 2017).

Este sistema de escrita em alto relevo, que Louis Braille veio a ter contato no Instituto dos Jovens Cegos de Paris, fora criado por Charles Barbier, que desenvolveu um tipo de escrita que se configurava em um sistema de sinais em relevo que, combinados, transmitiam ordens militares, permitindo a leitura no escuro. Inspirado neste tipo de escrita, Louis Braille desenvolveu, a partir de 1824, o sistema de escrita para cegos. Mundialmente conhecido como Braille, este sistema de escrita tátil foi reconhecido em 1854, ou seja, após a morte de Braille (JANNUZZI, 2006).

Ainda quanto à educação para surdos, Jacob Rodrigues Pereira (1715-1780) ensinou a linguagem oral a uma irmã surda, desenvolvendo alguns exercícios para o ensino da fala e técnicas auditivas que passou a ser utilizado por outros surdos, numa visão de que era necessária a oralização (JANNUZZI, 2006).

No campo da educação do deficiente, Mazzota (2005) destaca o papel que os médicos tiveram no atendimento educacional da pessoa com deficiência.

Aranha (2005), relata a importância da medicina desde o século XVI junto aos atendimentos da pessoa com deficiência, o que fez surgir algumas ideias sobre a educação das pessoas com deficiência (SILVA, 2012).

Chanini (2016), menciona uma grande evolução da medicina, o que veio a refletir em vários aspectos relacionados ao próprio conceito de deficiência, com a criação de novas formas de lidar e atender estas pessoas, em colaboração com outras ciências que foram surgindo.

Jannuzzi (2006), traz que no campo educacional, a área médica teve grande influência, pois sempre foi a fonte de informações de como lidar com a pessoa com alguma deficiência, principalmente quando se tratava de deficiências específicas e casos mais graves.

Assim, desde o século XVI, a medicina foi uma das áreas que teve uma ligação direta na compreensão e entendimento sobre como trabalhar no atendimento educacional da pessoa com deficiência. Em geral crianças, adultos, idosos com deficiência estavam todos juntos no mesmo local de atendimento médico, e muitas vezes através das ações médicas, para diagnóstico ou para tratamento, vinculava-se algum tipo de atendimento educacional pouco mais direcionado (JANNUZZI, 2006).

Assim, devido a este contato que a medicina passou a ter durante estes trabalhos que realizam com estas pessoas com deficiência, muitos médicos acabaram fazendo parte deste contexto educacional do deficiente, como o médico e filósofo italiano Girolamo Cardano (1501-1576) que afirmava que os surdos tinham habilidades para o aprendizado, pois o fato de não ouvir e não falar não eram impedimentos para o desenvolvimento da aprendizagem, e defendia que a melhor maneira do surdo aprender era através da escrita (JANNUZZI, 2006).

O médico holandês Johan Conrad Amman (1669-1724), criou uma técnica do uso de espelho e publicou método pedagógico da fala e da leitura labial que antes havia sido criado por Helmont (1614 – 1699) (JANNUZZI, 2006). Outro profissional da área da saúde, Jean Marc Itard, (1774 – 1830), afirmava que existia a possibilidade do surdo ser treinado para ouvir palavras. De acordo com Silva (2012) apoiado nos trabalhos de Pessotti (1984), Itard realizava seus trabalhos direcionados à oralidade e treinamentos auditivos a pessoas surdas e mudas que viviam em um asilo (SILVA, 2012). Itard foi o responsável pelo clássico trabalho com Victor, o “garoto selvagem”, menino que fora encontrado vivendo junto com os lobos na floresta de Aveyron, no sul da França). Este garoto não sabia falar e não teve oportunidade de socializar-se com humanos e Itard realizou um trabalho intenso de ensino de atividades variadas ligadas à socialização, comunicação e educação (JANNUZZI, 2006; FERNANDES; SCHLESENER; MOSQUERA, 2011)

Além deste trabalho voltado aos surdos, Itard influenciou na educação especial com um programa de adaptação do ambiente; ele afirmava que o ensino de língua de sinais implicava o estímulo de percepção, de memória, de atenção e dos sentidos (JANNUZZI, 2006).

Outra médica destacada por Jannuzzi (2006), por suas ações na educação do deficiente, foi Maria Montessori (1870-1952). Ela foi educadora, médica, católica e pedagoga, conhecida pelo método educativo que desenvolveu, baseado no entendimento que a evolução mental da criança acompanha seu crescimento biológico. O método montessoriano é usado ainda hoje em escolas públicas e privadas em diferentes países (SILVA, 2012).

Aranha (2005), também aponta que a partir do século XVII existiram muitas ações realizadas pela área da medicina, assim podemos compreender que, de certa forma, as atuações médicas colaboraram para desconstruir vários mitos que existiam em torno da deficiência, principalmente relacionados à sua origem (BUENO, 2011).

Jannuzzi (2006) relata que desde o século XVI no Brasil, em função da vinda da família real, médicos que se deslocaram para cá, começaram a formar as primeiras academias médico-cirúrgicas. No decorrer da história, a presença médica organizada fez com que, no século XIX, fossem criadas a Faculdade de Medicina no Rio de Janeiro e a Academia Médica Cirúrgica na Bahia.

Em 1850, no Rio de Janeiro, foi criada a junta de Saúde e Higiene Pública devido a um surto de febre amarela. Com o passar do tempo este trabalho foi difundido para outras capitais do país, com foco na prevenção e tratamento das epidemias. Esta forma de trabalho perdurou até 1866, com o encerramento deste trabalho, mas cujo foco teve continuidade com a criação do Conselho Superior de Saúde Pública que passou a cuidar do controle das epidemias da época (JANNUZZI, 2006).

De acordo com Jannuzzi (2006), esta marca da medicina e da área da saúde com foco no controle de epidemias, se disseminam também nas escolas que passam por um processo de expansão. Esta visão inspirou a criação de vários projetos como o Médico-Escolar, o Serviço de Saúde Escolar e Higiene Mental, visando principalmente a higiene e saúde nas escolas.

Estas ações passaram a ter influência das pessoas que retornaram da Europa, após se formarem na área da medicina, e com isto traziam consigo

novos olhares em relação ao desenvolvimento do país, tanto no campo da educação, como da saúde (ARANHA, 2005).

A medicina influenciou também no desenvolvimento de equipamentos que poderiam auxiliar os deficientes no seu processo ensino-aprendizagem. Assim, a medicina foi associada ao desenvolvimento educacional do deficiente, colaborando com muitas propostas ligadas à educação e ao desenvolvimento do ser humano, o que também está ligado ao fato da medicina ser uma das primeiras áreas de ensino superior no Brasil (JANNUZZI, 2006).

Assim quando buscamos junto à história da educação do deficiente no Brasil, concluimos que os trabalhos de atuação da medicina passaram a ter forte influência na educação do deficiente, como na Europa. A medicina, através de alguns médicos que atuavam na realização de diagnósticos ou de formas de tratamento das pessoas com deficiência acabaram criando condições para o atendimento educacional do deficiente.

Os surdos e os cegos foram os primeiros a terem algum tipo de olhar voltado a sua educação, com preocupação sobre a formação especial de pessoas para o trabalho com o deficiente, isto já nas primeiras décadas do século XX (JANNUZZI, 2006).

Após se iniciar o atendimento dos surdos e dos cegos, começa a se expandir o atendimento para os deficientes físicos e o atendimento para o deficiente intelectual, que até então eram chamados de débeis (MAZZOTTA, 2005).

Nas primeiras décadas do século XX, o médico Renato Kehl fundou a Liga Brasileira de Higiene Mental (SILVA, 2012), época em que começam estudos dentro do Instituto de psicologia sobre regeneração física e psíquica de pessoa que apresentavam problemas mentais (JANNUZZI, 2006).

Os médicos, de acordo com Jannuzzi (2006), foram os pioneiros em manifestar-se sobre a deficiência mental, e começaram a orientar outros profissionais sobre este tipo de problema. Também participaram e ajudaram na criação de escolas ligadas a hospitais psiquiátricos, a partir do entendimento de que a deficiência, especificamente a mental, estava relacionada aos problemas de saúde, tanto do ponto de vista etiológico, quanto do ponto de vista de condutas a serem adotadas.

Quando falamos sobre as formas de atendimento e locais especializados que foram criados, principalmente em se tratando do deficiente mental, que era tido como loucos, o confinamento em hospícios, manicômios ou hospitais eram recomendações e tratamentos advindos do campo da medicina (JANNUZZI, 2006).

Aranha (2005), defende que estes locais eram destinados como forma de confinamento e contenção destas pessoas e não como um local que poderia fornecer um tratamento a estas pessoas com deficiência. Estas instituições passavam a realizar um papel de depósitos de pessoas, consideradas doentes e que apresentavam riscos à sociedade.

Jannuzzi (2006), aponta como a questão do tipo de diagnóstico a pessoas com sofrimento mental era arbitrário, pois em muitos casos era atribuído um diagnóstico à pessoa, em função mais da perturbação que estas pessoas provocavam à família ou à sociedade. Em muitos casos os médicos compactuavam com tratamentos à deficiência mental que levavam as pessoas a viverem em condições sub-humanas em vários hospícios, os quais abrigavam pessoas de todos os tipos e idades, sem nenhum tipo de tratamento adequado, apenas com o propósito de afastá-las do convívio social.

Com a evolução da medicina, Aranha (2005), relata que alguns médicos passaram a aprofundar seus conhecimentos em outras áreas ligadas à deficiência, construindo outras visões voltadas a informações mais precisas em relação ao tipo e alguns conceitos da deficiência e seus respectivos tipos de tratamentos.

Existiu também nas décadas iniciais do século XX alguns médicos que se dedicavam à causa da deficiência mental, mas de maneira mais específica, como Cunha Leitão, que abriu o atendimento pedagógico em Petrópolis. Em 1921 Franco da Rocha construiu um pavilhão para crianças no hospício do Juquery em São Paulo, que, depois de algum tempo, recebeu uma escola para proporcionar atendimento educacional ao deficiente mental (JANNUZZI, 2006).

Desde então, estas ações médico-pedagógicas ajudaram a criar em outros hospitais psiquiátricos, serviços com preocupações educacionais, como citado por Jannuzzi (2006). Por outro lado, a segregação continuou sendo uma marca deste atendimento.

Começa a ocorrer também em alguns congressos a apresentação de estudos e publicações sobre a pessoa com deficiência, e em particular a deficiência mental (MAZZOTTA, 2005).

1.1.3 Atendimento Escolar do Deficiente no Século XX

As formas de atendimento voltadas à educação do deficiente em no Brasil teve sua construção separada em relação ao atendimento daquelas pessoas que não tinham deficiência. Foram criados locais especializados para as pessoas com deficiência, criando um sistema paralelo de ensino, caracterizando este tipo de atendimento pela segregação (KASSAR, 2011)

Na escola do início do século XX, algumas implementações de atendimento ligadas à área da saúde foram sendo realizadas, práticas estas introduzidas pela medicina. Começaram a ser criadas também algumas formas de nomear e classificar os deficientes, em função das características que cada pessoa apresentava e surgiram classificações como: anormais, tímidos, sofridos, indisciplinados, preguiçosos, desatentos, retardados (JANNUZZI, 2006; KASSAR, 2011).

A rede pública de ensino passou a incorporar o atendimento educacional de crianças com um olhar para a questão de diagnósticos (ARANHA, 2005). Há uma preocupação em estabelecer o risco que a criança com deficiência poderia oferecer ao bom desempenho da classe e, se fosse definido algum risco, a criança não poderia fazer parte de determinada sala. O Código de Educação do estado de São Paulo de 1933 estabeleceu centros diferenciados para o atendimento das crianças com deficiência, segundo o tipo de deficiência e quando isto não fosse possível, seriam implantadas classes especiais (KASSAR, 2011).

Buscava-se uma classificação de acordo com o “ grau de anormalidade” que a criança apresentava (JANNUZZI, 2006), com o apoio do serviço Médico-Escolar.

Assim, com a adoção desta forma de avaliar estes alunos, em muitos casos esta classificação da anormalidade recaía também em crianças que não

eram “anormais” e sim apresentavam algum tipo de comportamento diferente como, inquietude, falar demais, ser indisciplinado (JANNUZZI, 2006).

Começa a se espalhar por todo o país a necessidade de critérios de avaliação e classificação dos alunos de acordo com seu rendimento escolar. Em 1929 foi organizada a primeira equipe multidisciplinar para melhor avaliar e classificar estes alunos, composta por psiquiatra, pedagogo e psicólogo. Aos poucos a psicologia e também a psiquiatria começam a fazer parte do meio educacional interagindo diretamente com o professor (JANNUZZI, 2006).

Como já foi mencionado acima sobre as atuações médicas em relação ao atendimento educacional do deficiente, não pode deixar de ser citado Basílio Magalhães que teve sua participação, principalmente em relação à deficiência mental (JANNUZZI, 2006; KASSAR, 2011).

Kassar (2011), relata que Basilio Magalhães criou algumas considerações em relação ao conceito, nomenclatura e classificação das anormalidades ligadas à deficiência mental. Segundo ele a anormalidade de inteligência, estava relacionada a atraso mental, como se fosse uma parada do desenvolvimento das faculdades intelectuais, morais e afetivas (JANNUZZI, 2006).

Desta maneira, as crianças deveriam ser agrupadas de acordo com os resultados dos testes de inteligência que eram realizados na época. A visão da época era que os testes tinham o objetivo de alcançar um melhor equilíbrio entre os alunos de uma mesma sala de aula (KASSAR, 2011; SILVA, 2012)

A “anormalidade” mental era vista como uma patologia que estaria alojada no sistema nervoso, que poderia trazer muitas complicações no desenvolvimento intelectual, não permitindo a esta pessoa se adaptar ou desenvolver em seu meio (JANNUZZI, 2006).

Portanto, passaram a existir várias formas de classificações que abrangiam as pessoas de acordo com Jannuzzi (2006). Uma delas eram os classificados em anormais completos, que eram considerados aqueles que tinham alguma patologia incurável, lesões graves ou doenças crônicas ligadas a seu intelecto, estas pessoas que apresentavam estas características eram colocadas em instituições através de supervisão médica e receberiam um trabalho pedagógico de acordo com suas capacidades. Outra classificação era “anormais incompletos” que seriam aqueles que por algum motivo adquiriram uma determinada limitação por meio de um acidente, com a possibilidade de

cura, e que poderiam receber a educação de acordo com as limitações apresentadas por eles, em classes separadas, a fim de que seu nível de limitação não afetasse o desenvolvimento das demais crianças consideradas sem deficiência. A educação destas crianças consideradas “anormais incompletos” seria de responsabilidade de todos, que não deveriam medir esforços para que esta educação pudesse ser eficiente a fim de corrigir as “imperfeições” que as crianças apresentavam, utilizando-se de metodologias diferentes, para correção das faculdades mentais ligadas à atenção, memória, percepção.

Assim, foi o pensamento neste período do século XX, principalmente nas primeiras três décadas, em que o Brasil recebia uma forte influência europeia em relação a estudos sobre a deficiência mental. Estas ações puderam ser realizadas principalmente devido à instalação de laboratórios de psicologia específicos para estudos e pesquisas nesta área do conhecimento, procurando abordar a questão da inteligência nas mais variadas idades (JANNUZZI, 2006).

Portanto, como avalia Pessotti (1984), além destas criações ocorridas junto à educação da criança com deficiência nesta época, pode-se destacar a literatura científica e educacional em que foram criadas vertentes com algumas expressões que expressam o entendimento que foi sendo construído para se trabalhar com pessoas com deficiência.

Assim, de acordo com Mazzotta (2005) as expressões criadas pelos serviços de atendimento ao deficiente transmitiam uma visão de incapacidade das pessoas com deficiência:

[...] até o final do século XIX diversas expressões eram utilizadas para referir-se ao atendimento educacional aos portadores de deficiência: Pedagogia de Anormais, Pedagogia Teratológica, Pedagogia Curativa ou Terapêutica, Pedagogia da Assistência Social, Pedagogia Emendativa (MAZZOTTA, 2005 p. 17)

1.1.4 Atendimento Educacional do Deficiente no Brasil

A escola durante o final do século XIX e início do século XX sofreu grande influência europeia. Vimos que o conceito de anormalidade serviu também para incluir todas as pessoas que por algum motivo poderiam ameaçar a classe

dominante, e uma pessoa que era considerada anormal poderia ser excluída do convívio social, criando-se assim uma forma de manter a segurança e o estabelecimento da ordem (JANNUZZI, 2006 e BUENO, 2011).

Portanto, como relata Jannuzzi (2006), nota-se que a preocupação com a educação do deficiente também esteve ligada a diminuir o número de manicômios, ou na criação de formas de se evitar problemas futuros com pessoas que eram consideradas loucas e desajustadas, principalmente em relação à criminalidade e perturbações a ordem.

Por outro lado, a defesa da cidadania e dos direitos da pessoa com deficiência passou ser reconhecida pela sociedade, principalmente a partir de meados do século XX, em função das iniciativas das pessoas com deficiência e suas famílias que, através de muita luta, passaram a incluir esta temática nas agendas sociais.

A educação do deficiente nem sempre foi valorizada, pois estas pessoas não eram vistas como produtivas. Isto também estava relacionado à educação das camadas populares que também tiveram acesso negado à educação em grande parte do século XX no Brasil.

Mesmo com todas as ações criadas principalmente pela medicina voltadas à educação do deficiente no Brasil, o deficiente ficou esquecido e muitas vezes escondido, pois sua presença era vista como um incômodo para a sociedade daquele tempo (JANNUZZI, 2006). Com o passar do tempo, quando se começou a tomar algumas iniciativas em relação à educação em geral, também se iniciam algumas ações em relação à educação do deficiente, criando-se alguns elos entre a educação em geral e a do deficiente, mais nada que fosse dentro da necessidade educacional apresentada pelas pessoas com deficiência (JANNUZZI, 2006).

Vimos também que a própria escola começa a criar formas de seleção da qual exclui as pessoas de acordo com a limitação em relação ao tipo de deficiência apresentada (JANNUZZI, 2006). Os resquícios de atos classificatórios perduram até hoje, em contraposição a uma visão de que a escola deveria ser uma instituição em que se prevalecesse a igualdade entre as pessoas.

Esta situação se agrava quando relacionada ao reduzido número de trabalhos e pesquisas que tratam sobre as práticas educacionais do deficiente,

com falta também de materiais pedagógicos, que de certa forma poderiam auxiliar na educação destas pessoas (JANNUZZI, 2006).

Embora a Constituição Brasileira de 1824 colocasse que estava garantido o direito à educação para todos, o Brasil tinha uma população basicamente agrária e sem estudos e o atendimento educacional era dado aos cegos e surdos, e era atrelado a interesses políticos ou vínculos familiares existentes (JANNUZZI, 2006).

Na primeira metade do século XX havia 40 instituições no Brasil que davam algum tipo de suporte educacional especial ao deficiente, sendo alguns destes estabelecimentos estaduais e outros federais (MAZZOTTA, 2005).

Em 27 maio de 1928 foi criado o Instituto de Cegos Padre Chico, que era uma escola residencial que atendia deficientes visuais na cidade de São Paulo. Em 15 de abril de 1929, na cidade de Campinas, começa a ser realizado um atendimento educacional do deficiente auditivo através do Instituto Santa Terezinha que foi fundado por iniciativa de um bispo (MAZZOTTA, 2005)

Em 1916 havia começado um debate sobre as finalidades da educação por meio da função da Liga de Defesa Nacional que tinha como objetivo “combater a desgraça do caráter e a morte moral”. Neste período alguns militares se ocupavam da condução de ideias ligadas ao autocuidado da população, à ordem e à moralidade (JANNUZZI, 2006).

Estes pensamentos em relação à educação começam a surgir por se entender que a educação não estava cumprindo seu papel com eficiência. Surge também a Escola Nova, estimulando um debate sobre os métodos pedagógicos dentro das escolas (JANNUZZI, 2006).

E assim o ato de educar foi bastante debatido, num ambiente social em que se mistura o acesso à educação e, com a educação, a pessoa poderia ter o direito de votar; assim a escola passa ter um novo olhar principalmente para os ideais republicanos (JANNUZZI, 2006).

Podemos dizer que na primeira metade do século XX ocorreram inúmeras tentativas de buscar melhorias na forma de educar as pessoas, buscando junto a vários setores algum tipo de apoio para que assim contribuíssem para educação através de muitos movimentos que surgiram em variadas camadas da população (JANNUZZI, 2006).

Em todo este contexto foi se implantando a escolarização em geral, comum pensamento entusiasta e de otimismo trazendo uma ideia de educação para todos. A educação com todas as suas dificuldades de ser implementada, começa a ser promovida com um intuito de reformular a pessoa; assim os educadores começam a ter um maior valor através do sonho republicano de se propagar o ensino (JANNUZZI, 2006).

Mesmo com as reformas estaduais que estabeleciam uma obrigatoriedade de educação, havia uma baixa taxa de escolarização em geral, que chegou no período de 1920 a 1932, a ser de, para cada mil habitantes, existiam de 41 a 54 pessoas dentro da escola (JANNUZZI, 2006; BELTER, 2017). Assim, cerca de 80% da população era analfabeta.

A partir do ano de 1930, cresce a preocupação da sociedade em relação à deficiência, e começam a se organizar reivindicações de mudanças principalmente no setor da educação (JANNUZZI, 2006). Em relação à educação do deficiente, os dados são mais alarmantes, pois além de existir poucos locais que prestavam este atendimento educacional a estas pessoas, a participação do próprio deficiente na escolarização chegava a ser de 7 por mil (JANNUZZI, 2006).

A Constituição de 1934, de acordo com Silva (2012), trouxe algumas mudanças para os setores da indústria, para a classe operária, como criação de uma jornada de oito horas trabalho, salário mínimo e regulamentação do trabalho do menor. Em relação à educação apenas inseriram que todos deveriam ter direito à educação gratuitamente e obrigatoriamente, e nada mais específico para o deficiente (JANNUZZI, 2006).

Neste período, a questão da educação não era considerada um problema nacional, por isto não se tinha o interesse em apoiar ou até mesmo criar subsídios para que fosse melhorada o atendimento a nível geral (JANNUZZI, 2006).

Com a reforma Francisco Campos, em 1931, cria-se o Conselho Nacional de Educação, que vinculado ao governo, iria auxiliar o ministro da educação em suas ações administrativas. Foi criada também neste ano a Diretoria Geral de Informações Estatísticas e Divulgação que começa a organizar a educação a nível nacional (JANNUZZI, 2006).

Foram criados serviços dos quais estas pessoas recebiam assistencialismo vindo do governo, pois, para o governo, pessoas com deficiência apresentavam gastos altíssimos, principalmente a questões ligadas à seguridade social; assim, na maneira de pensar dos governantes da época, se estas pessoas tivessem algum desenvolvimento educacional, poderiam de alguma forma diminuir os gastos públicos, principalmente se pudessem trabalhar (JANNUZZI, 2006).

Desde as décadas iniciais do século XX, existiram alguns governantes que tentaram de alguma maneira fornecer melhores condições para a educação do deficiente, mas muitos deles tinham o real pensamento ligado a ações políticas ou econômicas, como no caso no governo de Getúlio Vargas, em 1937, que dizia que em seu mandato o ensino imediato iria receber várias ampliações e o deficiente seria muito beneficiado, com o direito de participar da vida política do país por meio do voto (JANNUZZI, 2006).

O Lar-Escola São Francisco, fundado em 1º de julho de 1943, de propriedade particular e sediado em São Paulo, foi reconhecido como Unidade Pública Estadual e como uma importante instituição especializada na reabilitação dos deficientes físicos, com a finalidade de dar uma continuidade ao atendimento da criança após ter alta (MAZZOTTA, 2005).

Porém, não podemos deixar de levar em consideração que em 1946 a situação da educação era muito precária, mais de 50% dos 200 mil menores de idade com e sem deficiência ainda não tinha tido contato algum com o atendimento educacional, e aqueles que já estavam em alguma escola, recebiam um atendimento inadequado (JANNUZZI, 2006; MAZZOTTA, 2005).

Também no governo de Juscelino Kubitschek, de 1956 a 1961, foi colocado como plataforma, que o ensino do deficiente teria que ser melhorado propondo uma nova formulação do ensino imediato, uma vez que no censo da época era dado que havia mais de 100 mil cegos e 50 mil surdos que já estavam sendo atendidos, no entanto os atendimentos para as demais deficiências ficaram a desejar (JANNUZZI, 2006), mesmo com o início do atendimento aos deficientes físicos não sensoriais pelas ações da Santa Casa de Misericórdia em São Paulo no ano de 1931, que era realizado com a criação de classes especiais junto aos seus pavilhões que permitiam o atendimento destas pessoas (MAZZOTTA, 2005; SILVA, 2012).

No governo de João Goulart, em seu mandato de 1961 a 1964, também foi proposto que era preciso organizar melhor o sistema de educação e rede nacional de ensino imediato, principalmente em séries iniciais e médias (JANNUZZI, 2006).

Foi na década de 40, 50 e 60 do século XX que foram criados vários institutos, conselhos e leis voltadas à educação, como em 1942, em que foram criadas as Leis Orgânicas de Ensino (LOEs) e também o Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP); em 1947 foi criado Instituto Nacional de Pedagogia que mais tarde passaria a se chamar Instituto Nacional de Estudos Pedagógico (INEP); em 1951 foi criado o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq); em 1954 criou-se a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal a Nível Superior (CAPES) e também o (SENAI) Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (MAZZOTTA, 2005; JANNUZZI, 2006).

Todas estas criações são impulsionadas pelo aumento da urbanização e também por novas necessidades advindas do processo de industrialização, como novos empregos que passaram a requerer mais anos de estudo ou desenvolvimento de tecnologias (JANNUZZI, 2006).

Neste contexto, a educação do deficiente, que foi mais voltada ao cego e o surdo, continua se privilegiando, principalmente em relação a verbas governamentais do governo federal, assim o Instituto Benjamin Constant (IBC) e o Instituto para Surdos e Mudos (ISM) continuam sendo favorecidos (JANNUZZI, 2006).

O IBC e o ISM realizavam seus trabalhos educacionais desde o jardim da infância, passando pelas séries iniciais até cursos profissionalizantes, como formação de professores, enfermeiros, música (JANNUZZI, 2006).

O IBC juntamente com a Fundação Getúlio Vargas passa a oferecer também curso de formação e capacitação para professores e técnicos para o atuarem com o deficiente. Esta prática de capacitação e formação para o trabalho educacional com o deficiente vinha sendo realizada desde 1934, em Minas Gerais e Rio de Janeiro, por Helena Antipoff que veio para o Brasil no ano de 1929, a convite do governador de Minas Gerais. Sua formação universitária em psicologia e pedagogia, feitas na Rússia, possibilitou novos enfoques para a educação dos deficientes (JANNUZZI, 2006; BELTER, 2017).

Esta ajuda do governo ao ensino do cego, já vinha sendo feita desde 1928, em que foi prestado auxílio governamental para a Fundação Livro Cego no Brasil, e em 1930 ao Instituto Padre Chico (JANNUZZI, 2006).

Mesmo com um período de fechamento para a reforma do IBC em um período do Estado Novo, quando retornou às suas atividades no governo de Getúlio Vargas, foi aberta a primeira imprensa Braille (JANNUZZI, 2006).

A Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD) foi fundada em 14 setembro de 1950, e se constitui num importante centro de reabilitação do Brasil especializado no atendimento de deficientes físicos não sensoriais e especialmente pessoas com paralisia cerebral e problemas ortopédicos (MAZZOTTA, 2005; SILVA 2012).

Na área de atuação junto a pessoa com deficiência, a AACD faz vários convênios com a secretaria do estado, e assim passa a atender alunos em escolas estaduais de classes especiais. Além desta atuação nas escolas públicas, mantém um centro de reabilitação em um setor escolar, prestando atendimento a crianças, jovens com deficiência física em regime de internato, semi-internato e externato (MAZZOTTA, 2005).

A partir da década de 50 do século XX, continuou a propagação de muitas entidades privadas que começaram a prestar algum tipo de assistência ao deficiente (ARANHA, 2005).

Também em 1951, o Instituto Nacional de Surdos e Mudos (INSM) ofereceu o primeiro curso normal de professores surdos, que em 1958 já havia 348 professores especializados no trabalho com o deficiente, sendo que esta iniciativa se manteve até 1961. Também deve ser levado em consideração que o atendimento ao deficiente existiu em outras modalidades, principalmente em áreas ligadas à saúde, desde os hospitais ou por particulares, mas com pouca cobertura e acesso (MAZZOTTA, 2005).

O atendimento aos lesionados da segunda guerra mundial impulsionou a criação de variadas técnicas de atendimento e modalidades de terapias, reabilitação, mas todas ligadas à área da saúde (JANNUZZI, 2006).

Há que se pontuar que os dados históricos estão dispersos e apresentam incongruências conforme as fontes (MAZZOTTA, 2005).

Na história da educação brasileira, pode-se dizer que foram ocorrendo algum tipo de atendimento a pessoas com deficiência, com registros sobre era

realizado, quem era responsável pelos mesmos e a quem estava sendo destinados estes atendimentos no âmbito educacional e da saúde, assim como há referência aos locais e regiões do país e tipos de profissionais que estavam envolvidos nestes atendimentos (JANNUZZI, 2006).

Também existiam os serviços públicos de atendimento ao deficiente que eram prestados pelos hospitais que, na maioria das vezes, funcionavam junto a escolas de medicina (JANNUZZI, 2006).

Assim em muitas regiões a população não tinha contato com a educação que era dever do estado, e sim algumas pessoas se mobilizavam para poder fornecer algum tipo de atendimento educacional partindo, muitas vezes das iniciativas populares (JANNUZZI, 2006).

Em relação à educação do deficiente não foi criado nada de especial ao já descrito, mesmo com as falas de vários presidentes em diferentes épocas (JANNUZZI, 2006; MAZZOTTA, 2005).

A sociedade Pestalozzi, instituição de referência no atendimento da pessoa com deficiência intelectual, foi fundada em diferentes regiões do país, sendo que sua primeira sede foi na cidade de Canoas, no Rio Grande do Sul, em 1926. Em 1935, iniciou seus trabalhos, em Minas Gerais, na capital Belo Horizonte, no Rio de Janeiro no ano de 1948 (SILVA, 2012), e na cidade de São Paulo no ano de 1950, e com o passar dos tempos também foram criadas por esta sociedade o atendimento para deficientes mentais (MAZZOTTA, 2005).

Na década de 50 do século XX foram criadas novas associações, como no caso das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais e houve a expansão da Sociedade Pestalozzi, que juntamente com membros da *National Association for Retarded Children* vão ser grandes propulsoras da Educação Especial no Brasil, passando a englobar a área da saúde e educação (JANNUZZI, 2006).

A APAE é instituição que teve seus trabalhos voltados um pouco mais para o deficiente mental, fundando sua primeira unidade na cidade do Rio de Janeiro, em 1954 (SILVA, 2012) e, em São Paulo, em 1961 (MAZZOTTA, 2005).

Assim, a partir da década de 50 do século XX, foram iniciativas que promoveram o atendimento do deficiente, especialmente por atendimentos filantrópicos (JANNUZZI, 2006).

A partir da metade do século XX, no Brasil, o atendimento educacional começa a ficar mais centralizado junto ao governo, que passa a produzir campanhas especificamente para este fim, com a criação de leis e decretos que ajudaram a implementar ações governamentais (MAZZOTTA, 2005).

Entretanto, mais uma vez este auxílio se volta a melhorias para os surdos, visto que os mesmos já vinham recebendo atenção diferenciada há algum tempo. Isto pode estar ligado ao fato de que outras deficiências estavam sob cuidados da área da saúde, como o caso da deficiência mental. É importante salientar que, entre as pessoas com alguma deficiência, os cegos e surdos eram o maior número (JANNUZZI, 2006).

Em 1957 surgem alguns decretos que cuja finalidade seria uma melhor assistência a pessoas deficientes de fala, audição e visão e, em 1958, foi criada a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Visuais (JANNUZZI, 2006). Com a criação desta frente de campanhas, a primeira a ser realizada foi a Campanha de Educação do surdo Brasileiro, implantada pelo Decreto Federal nº 42.728, de 3 de dezembro de 1958. (MAZZOTTA, 2005).

Em 1958, foi regulamentada através do Decreto nº 44.236, de 1º de agosto, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação do Deficiente Visual, que estava vinculada ao Instituto Benjamin Constant, na cidade do Rio de Janeiro (MAZZOTTA, 2005). Em 29 de novembro deste mesmo ano, através de uma comissão constituída por integrantes do governo e particulares e do Instituto Benjamin Constant, foi criado o Conselho Regional do Bem-Estar dos Cegos, também regulamentado pela Portaria de nº 566 de 1958. Depois de um ano e meio desta referida campanha, e através do Decreto nº 48.252 de 30 de maio de 1960, a campanha deixou de ser vinculada ao Instituto Benjamin Constant e passou a se chamar Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC), vinculada ao Gabinete do Ministro da Cultura (MAZZOTTA, 2005).

Somente em meados da década de 60, do século XX, é que se volta um pouco mais o olhar para o deficiente mental, em relação a sua educação, com a criação da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação do Deficiente Mental (JANNUZZI, 2006; MAZZOTA, 2005).

Em 1964 ocorreu o golpe militar, provocando mudanças em relação à educação geral. O Brasil nesta época passava por uma grande crise no setor educacional, eram mais de 22 milhões de analfabetos, assim o governo cria

algumas ferramentas para tentar combater esta situação, como o Movimento Brasileiro de Alfabetização, o chamado Mobral, e outros movimentos que surgiram através da iniciativa de algumas instituições católicas e cristãs (JANNUZZI, 2006).

Esta ação não foi o suficiente para resolver o problema do analfabetismo, e quando se trata da educação do deficiente, a situação se agrava ainda mais. Houve apenas um aumento do número de alunos com deficiência mental matriculados nas escolas de ensino regular, devida a criação da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação do Deficiente Mental que foi acontecer na década de 70, dez anos após ser lançada a campanha (JANNUZZI, 2006).

Também, foi criada na cidade de São Paulo, em 1951, pelo poder público, a Escola Municipal de Educação Infantil de 1º Grau Para Deficientes Auditivos Helen Keller que oferecia o atendimento educacional ao deficiente auditivo desde as séries iniciais (MAZZOTTA, 2005).

Em 1954 em São Paulo, foi fundado o Instituto Educacional de São Paulo, que era especializado no ensino de crianças com deficiência auditiva. Em 1965 foi instalada a primeira turma ginásial, e em 1967 com mudança da direção que foi assumida pelo médico Mauro Spinelli, os atendimentos também passaram a ser em regime clínico para crianças e adultos, com trabalhos vinculados ao Centro de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação (MAZZOTTA, 2005).

Em 1961, com a Lei de Bases e Diretrizes da Educação Nacional, a educação do excepcional ganhou um maior enfoque, principalmente com destaque à educação do deficiente em grau primário (JANNUZZI, 2006). Deste modo podemos dizer, apoiados em Aranha (2005), que esta lei veio num período de crescimento das escolas públicas no Brasil, e assim, a educação especial ganha o compromisso do poder público.

Assim, com os ocorridos a partir da década de 50 do século XX, com o golpe militar, e com uma economia que cada vez mais estava se internacionalizando e com expansão no consumo, começa a se reforçar novamente que a educação deveria ser uma saída para melhorar o desenvolvimento do país; nesta vertente, a educação do deficiente também é enfocada (JANNUZZI, 2006).

Assim, na década de 70 do século XX, a educação regular passa a predominar e se desenvolver um pouco mais. Novos termos para o tratamento passam a ser utilizados como: deficiente mental, deficiências múltiplas, deficiência auditiva, deficiência visual. Com exceção de deficiente mental, os demais termos predominam até os dias atuais (JANNUZZI, 2006).

Deste modo, com esta forma de pensar e de agir desafiando os conceitos vigentes na época, acreditaram nas possibilidades de indivíduos até então considerados ineducáveis. Centrados no aspecto pedagógico, numa sociedade em que a educação formal era direito de poucos, esses precursores desenvolveram seus trabalhos em bases tutoriais, sendo eles próprios os professores de seus pupilos. (MENDES, 2006. p.1)

A partir de 1960, em algumas regiões, destacando-se cidades paulistas e mineiras, que tinham forte ligação com a burguesia que havia afastado o governo do controle do estado, a educação do deficiente foi reorganizada, e assim começam a surgir alguns institutos e instituições especializadas para o trabalho educacional destes deficientes (MAZZOTTA, 2005).

O governo da época deu continuidade à forma de atendimento educacional chamado de ensino imediato, que tinha sido criado já nas décadas iniciais do século XX. Esta modalidade de ensino buscava formas no modelo educacional para que fossem supridas as necessidades do aluno com deficiência, isto é, o objetivo era que fosse preenchida uma falha ou a falta de um desenvolvimento que poderia ter sido causada pela anormalidade (JANNUZZI, 2006).

Pode-se dizer que de 1854 a 1956 existiram tipos de atendimentos oferecidos por iniciativas particulares e isoladas, e de 1957 a 1993, estes atendimentos procuram ser feitos em âmbito nacional (MAZZOTTA, 2005).

1.1.5 Atendimento do Deficiente Intelectual

Em 1971, através da Lei nº 5.692/71, em seu artigo 9º, é estabelecido que o excepcional deve ter tratamento especial, o que desencadeia a elaboração de diretrizes para o ensino de 1º e 2º grau com menção à Educação Especial. No

Parecer nº 848/72 registra-se uma solicitação do Ministro da Cultura para que sejam fornecidas devidas condições e igualdade para as questões relacionadas aos atendimentos educacionais dos excepcionais, com o propósito de um atendimento em nível de ensino regular (MAZZOTTA, 2005).

Aranha (2005) também aponta a criação desta lei nº 5.692/71, e a designação neste ano de uma comissão incumbida de abordar as técnicas e novas formas de trabalhar com a deficiência na realidade escolar, para que estas questões pudessem ser tratadas da melhor forma.

Foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 3 de julho de 1973, por meio do Decreto nº 72.425. Este centro tinha abrangência em todo território nacional, com a finalidade de oferecer uma maior atenção e melhorias do atendimento do excepcional (MAZZOTTA, 2005; ARANHA, 2005).

A influência da ordem médica pedagógica continuou no enfoque do atendimento educacional do deficiente, como na educação geral. Ações educacionais embasadas nesta vertente médica pedagógica já vinham acontecendo há tempos, principalmente em atendimentos voltados à saúde dos estudantes, como no caso da higiene escolar, e outras atuações que já vinham acontecendo em vários seguimentos, desde o início do século XX, sendo em escolas, creches e hospitais (JANNUZZI, 2006).

Na educação da criança com deficiência, este atendimento realizado pela vertente médico pedagógico tinha seu enfoque baseado em programas voltados à educação sensorial, ginástica, trabalhos respiratórios e manuais, isto de acordo com o tipo de deficiência que a pessoa apresentava (JANNUZZI, 2006).

Como vimos, a educação do deficiente ou pelo menos, o pouco que começa a existir a partir do início do século XX foi bastante influenciada pela classe médica e teve sua maior abrangência voltada para o ensino do surdo e do cego, principalmente com a criação de institutos respectivos a estes tipos de deficiência (JANNUZZI, 2006).

Devido a este modo de pensar, o deficiente era agrupado de acordo com uma classificação usada muitas vezes erroneamente e assim subdivididos nas salas de aulas, existiam os seguintes grupos: retardados de inteligência, instáveis, mistos, que em vários casos precisavam de salas especiais e também recebiam o atendimento educacional de acordo com sua suposta educabilidade (JANNUZZI, 2006).

Entretanto, as associações e institutos, juntamente com alguns movimentos que vinham sendo organizados por pessoas com deficiência, e a própria comunidade promoveram avanços no atendimento educacional ao deficiente, ao lado de algumas secretarias e alguns serviços voltados à educação especial (JANNUZZI, 2006) ao longo da década de 60 e 70.

Estes movimentos continuaram ao longo do tempo, ganhando força nos anos 80 e 90. Foram criadas várias entidades de atendimento vinculadas a associações, conselhos e também ligadas à área de pesquisa, como no caso de vários congressos voltados ao tema. Também havia o apoio de várias federações e instituições que contribuíam com estas ações como, Federação Brasileira e Entidades dos Cegos, Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, Organização Nacional e Entidades dos Deficientes Físicos, Federação das APAES, Pestalozzi e Federação das Instituições dos Excepcionais (MAZZOTTA, 2005; JANNUZZI, 2006).

Aranha (2005), aponta que um ano que se tornou muito importante para o deficiente no Brasil, foi 1981, pois o mesmo foi considerado Ano Internacional da Pessoa com Deficiência. Essa agenda contribuiu com algumas transformações e motivou ainda mais as pessoas para lutarem pelos seus direitos e ideias, que já algum tempo estavam sendo previstos nas leis, mas eram pouco implementados.

Estas melhorias que aconteceram a partir da metade do século XX, tiveram sem dúvida a colaboração de ações que foram criadas nas décadas anteriores em relação a estes atendimentos, pois mesmo que a pessoa com deficiência não tenha tido um atendimento adequado, foram criadas algumas condições para que a sociedade se mobilizasse para esta questão (JANNUZZI, 2006).

Assim, algumas das leis, decretos e declarações, que haviam sido criadas no passado, passaram a embasar a criação de novas legislações bem mais fundamentadas e específicas em relação a formas de atender educacionalmente o deficiente no Brasil (JANNUZZI, 2006).

1.3 Cenário da Educação Especial no Brasil

A partir da década de 70, foram criados alguns órgãos que serviam como controladores e ajudaram a estabelecer as normas educacionais no país. Em 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CONESP), e a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Em 1985 (SILVA, 2012), foi criado o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE) em 1999, estes órgãos foram criados a partir da autorização do Ministério da Educação (MEC) (MAZZOTTA, 2005).

A partir de 1986, o CENESP é transformado em Secretaria de Educação Especial (SEESP) que perdura até 1990, ano em que é criada a Secretaria Nacional de Ensino Básico (SENEB), com um Departamento de Educação Supletiva Especial (DESE), que abrigava uma coordenação de educação especial. Em 1992, estes órgãos voltam a ser uma SEESP no MEC (MAZZOTTA, 2005; SILVA, 2012).

O CENESP, desde a sua criação estabeleceu o apoio técnico à educação especial, voltada ao atendimento educacional da pessoa portadora de deficiência, e à formação de professores que iriam atuar com estas pessoas. O CENESP oferecia assistência a instituições de ensino na formação e no trabalho educacional junto às pessoas com deficiência, atuando diretamente nas assistências especializadas, curriculares e pedagógicas das escolas (MAZZOTTA, 2005).

Durante sua existência, o CENESPE contribuiu com a criação de muitas propostas curriculares específicas por meio da adaptação dos conteúdos curriculares e pedagógicos que eram voltadas ao público com alguma deficiência. Assim, o CENESPE passou a atuar em diversas instâncias, desde o setor público ao setor privado de ensino (MAZZOTTA, 2005).

Na década de 90, fortaleceu-se uma política educacional que definia uma proposta de Educação para Todos, a partir das ideias veiculadas na conferência mundial da UNESCO realizada na Tailândia. Tinha como objetivos proporcionar uma educação para todas as pessoas no território brasileiro sem distinção de

raça, cor ou condições que estas pessoas poderiam apresentar (ARANHA, 2005).

Deste modo, houve uma melhora e um aumento no atendimento educacional ao deficiente. Por outro lado, com o crescimento da população também houve aumento no número de deficientes conforme relata o censo da década de 90 (MAZZOTTA, 2005).

1.3.1 Coordenadoria Nacional Para Integração da Pessoa Com Deficiência

Com o fim do CENESP, a Coordenadoria Nacional Para Integração da Pessoa Com Deficiência (CORDE), visava trabalhos mais abrangentes que o CENESP, com tentativa de redemocratização nacional e permitindo também uma maior participação do deficiente junto às ações realizadas (MAZZOTTA, 2005).

Com a criação deste novo órgão, algumas das campanhas que haviam sido lançadas em anos anteriores foram extintas, como a Campanha Nacional de Educação de Cegos e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais. Assim todas as ações realizadas por estas campanhas passaram a ser de responsabilidade do CENESP, que passou também a ter um maior acompanhamento do setor financeiro do Instituto Benjamin Constant e do Instituto Nacional de Educação de Surdos. Com maior autonomia e liberdade financeira aprovadas, o CENESP passa a se chamar SESPE - Secretaria de Educação Especial (MAZZOTTA, 2005).

Em 1990 através do Decreto nº 99.678 Ministério da Educação que extingue o SESPE e cria o Departamento de Educação Supletiva Especial (DESE). Em 1992, após a queda do governo Collor, ocorreu uma reestruturação do MEC e é novamente estruturado a SESPE. Muitas ações ligadas às questões educacionais da pessoa com deficiência ficaram por conta do MEC e da Coordenadoria Nacional da Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, criada em 1986 (MAZZOTTA, 2005).

A partir da década de 90, especialmente em 1994, com a Declaração de Salamanca, aponta-se a inclusão como uma nova forma de se avançar no atendimento educacional do deficiente, principalmente no que tange à escola

regular de ensino (JANNUZZI, 2006) e também em relação a novas reformulações nas garantias dos direitos de todos à educação, sem distinção ou apoiada em diferenças (BELTER, 2017).

Esta nova declaração ajudou no fortalecimento do sistema educacional visando a inclusão de crianças com deficiência (ARANHA, 2005).

Em 1999, no governo de Fernando Henrique Cardoso foi criado o Conselho Nacional da Pessoa com Deficiência (CONADE) que passa a acompanhar e auxiliar o CORDE em suas ações, com políticas de integração da pessoa com deficiência (MAZZOTTA, 2005).

Reivindicações por parte dos pais e das próprias pessoas com deficiência em relação aos seus direitos legais tomam força na década de 80 do século XX. A Constituição Federal de 1988 trouxe avanços importantes para a promoção do bem de todos, incorporando os princípios da igualdade e da dignidade da pessoa humana, fundamentando-se na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (PADILHA, 2016) e assegurando diversos direitos e garantias fundamentais para as pessoas com alguma deficiência (BRASIL, 1988; FERNANDES; SCHLESENER; MOSQUERA, 2011; BERGAMO, 2012). Assim, de acordo com esta nova Constituição, ficou estabelecido estabelecer direitos iguais às pessoas sem distinção de raça, cor, sexo e condições sociais. Estes direitos estavam ligados também a questões de saúde, e, melhorias nas condições de trabalho e de previdência social. Houve enfoque também para o lazer, para melhores condições para a infância e a maternidade e a educação da criança com deficiência em toda rede de ensino e com acesso à escola regular fica amparada por lei (BRASIL, 1988).

Nos anos 90, foram estabelecidos novos avanços jurídicos e de pensamento social voltados às pessoas com deficiência, como a Declaração Mundial de Educação Para Todos em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), como traz Declaração [...] (1996) com a Declaração de Salamanca, a Política Nacional de Educação Especial em 1994, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Leinº 9394/96, —por meio do Capítulo V intitulado “da Educação Especial” e o Decreto Nº 3.298, que estabelece à Política Nacional de Integração da Pessoa com deficiência. Todo este arcabouço legal (MENDES, 2006; FERNANDES, SCHLESENER E MOSQUERA 2011)

estabeleceu mudanças para o ensino regular, com a definição de uma nova modalidade de ensino que teve sua denominação de educação especial.

Esta nova modalidade deve se fazer presente em todos os níveis do ensino, desde os níveis iniciais na educação infantil até os níveis superior de ensino, oferecendo assim o ensino educacional especializado (JANNUZZI, 2004; BUENO, 2011).

Ainda na década de 1990 temos como um dos marcos para a educação brasileira a promulgação da LDBEN n.9394/96 que trata a Educação Especial em capítulo específico, com três artigos. Nessa nova lei, o atendimento a alunos deficientes é dever do Estado e sua educação deve ser pública, gratuita e preferencialmente na rede regular de ensino também fazendo uso de algumas parcerias (BRASIL, 1996a, p. 29).

Em 1999, o Brasil participa da convenção da Guatemala em que foram criadas várias diretrizes e artigos ligados às questões educacionais e criou o decreto 3.956/01, que afirma o compromisso do país em atender artigos que foram descritos nesta Convenção. Nesta legislação houve uma definição mais exata para o termo deficiência e para o que seria considerado discriminação contra estas pessoas, condicionando assim, o acesso do aluno especial às classes comuns, mudando totalmente o panorama da educação especial em nosso país (JANNUZZI, 2004; MENDES, 2006).

As pessoas com deficiência têm “os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano”. O texto ainda utiliza a palavra “portador” (PAZ, 2006 p, 114).

Mendes (2006), relata que, em função de todas estas mudanças ocorridas neste período, a educação especial passa a ter uma visão de educação inclusiva e não mais integrativa, deste modo ampliou-se a atenção em relação às pessoas com deficiência e à educação e os estudos sobre as relações entre sistema educacional e esse público alvo aumentaram consideravelmente. Algumas pesquisas avaliam impacto deste tipo de atendimento especializado na

construção de escolas inclusivas, outras estudam o trabalho do professor junto às crianças com deficiência na escola regular e alguns apontam o trabalho colaborativo entre os professores como forma de prestar atendimento educacional adequado a este grupo (JANNUZZI, 2005).

Segundo Azevedo (2002), a década de 90 do século XX, no Brasil, passou por vários processos que geraram grandes avanços em reformas de leis que abordavam a Educação e especialmente a Educação Especial, pois estas políticas governamentais estavam preocupadas no atendimento do aluno com necessidade especial em classe comum do ensino regular.

Com estas ações legislativas, as pessoas com alguma deficiência passaram a ter o direito garantido de matrícula e permanência na escola comum e o Brasil colocou como meta legal a melhoria do atendimento a estes alunos (BRASIL, 2008).

Ainda ao longo dos anos 2000, a educação teve outra conquista, com legislação específica sobre a Linguagem Brasileira de Sinais (LIBRAS) regulamentada pela lei 10.436/02. LIBRAS já era uma importante ferramenta atuando diretamente na comunicação e expressão para a pessoa com deficiência auditiva, mas a legislação traz a obrigatoriedade e a visibilidade para esta questão. No mesmo ano, pela portaria do MEC 2.678/02 ocorreu a regulamentação do sistema Braille, através da aprovação das normas e diretrizes para todas as categorias de ensino, o que trouxe uma proposta de maior cobertura deste sistema de comunicação para as pessoas com deficiência visual (BRASIL, 2002).

Em 2003, surge o Programa de Educação Inclusiva direcionado para garantir melhorias junto à formação de gestores e professores, tentando criar um apoio maior para que estes profissionais pudessem promover as práticas inclusivas na escola. Surge também o Programa Brasil Acessível através do decreto 5.926/04, que tinha o objetivo de gerar uma maior promoção à acessibilidade, o que é de extrema importância para o processo de inclusão das pessoas com deficiência no país (BRASIL, 2004).

A partir da implantação do Programa Federal Educação Inclusiva, a política de inclusão escolar teve grande avanço apoiada no direito à diversidade (PLETSCH, 2011).

Surtem também em 2005, os Núcleos das Atividades das Altas Habilidades e Superdotação (NHAA/S), que tinham como função auxiliar em alguns momentos os alunos que apresentavam tais condições especiais que estavam matriculados no ensino regular (BRASIL, 2006).

Estes núcleos foram implantados através das políticas públicas e o Ministério da Educação de acordo com a realidade de cada estado e município. Tinha, como objetivo a identificação e também a realização de trabalhos educacionais voltados para estas crianças que apresentavam uma ou mais características de altas habilidades e superdotação. Além de fornecer também capacitações para os professores trabalhassem da melhor forma com estes alunos. Estes núcleos eram constituídos por salas denominadas “salas de recursos” das quais eram estruturadas para realizar estes atendimentos (BRASIL, 2006).

A Convenção de Nova Iorque, em 2006, ficou conhecida como a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiências, trazendo um importante propósito para educação especial. Esta Convenção propõe a garantia à educação inclusiva para todos os níveis educacionais, além de ajudar a disseminar com maior intensidade no sistema educacional a perspectiva da educação exclusiva, abrangendo toda a educação de uma forma geral (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2006).

Em 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que procurava ter uma visão mais sistematizada da educação que já estava implantada. Este plano tinha como um de seus objetivos romper com algumas contradições que existiam entre a educação regular e educação especial. O PDE estava apoiado em três eixos em torno da educação regular e a educação especial que eram: acessibilidade arquitetônica, implantação de salas de recursos e formação docente. Assim foi publicado o decreto 6.094/07 que traz a garantia de acesso, permanência e atendimento especializado para os alunos com necessidades especiais no ensino regular (BRASIL, 2007).

Os anos finais da primeira década do século XXI (2008, 2009 e 2010) foram decisivos para a definição de uma mudança de curso nas diretrizes para a formulação de documentos como a Política Nacional e Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (GARCIA; MICHELS, 2011)

Em 2011 ocorreu a criação do Decreto nº 7.611, de novembro de 2011 – e a Resolução 4, que instituiu as Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, trazendo em pauta que é dever do Estado a educação das pessoas público-alvo da educação especial. Este atendimento deveria ser efetivado de acordo com as seguintes diretrizes: “Fica a cargo do poder público oferecer as condições acessíveis para que ocorra o atendimento educacional dentre as suas especialidades, isto de acordo com as necessidades educacionais que forem apresentadas pelas pessoas, de acordo com a limitação de cada uma delas, de forma que seja complementado ou suplementado o ensino regular, assegurando a dupla matrícula” (BRASIL, 2011).

Com base no artigo 7º da Lei nº 12.764/2012 e no artigo 5º, §1º, do Decreto nº 8.368/2014, conforme Parecer nº 171/2015/CONJUR-MEC/CGU/AGU, os sistemas públicos e privados de educação básica e superior devem assegurar a matrícula das pessoas com deficiência, considerando que a educação constitui direito humano incondicional e inalienável (BRASIL, 2015, p. 45).

Desde então, com a articulação das políticas públicas de educação e as convenções realizadas, o ensino passou a ter um caráter universal, incluindo o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na rede regular de ensino. Na visão oficial, o Brasil passa a fazer aquilo que se comprometeu em relação à educação inclusiva, estabelecendo a base legal para a proteção do direito das pessoas com deficiência desenvolvendo políticas públicas voltadas à inclusão escolar nos sistemas de ensino brasileiros (BRASIL, 2015).

Assim, em 2014, constata-se o total de 886.815 matrículas de estudantes público alvo da educação especial, sendo 698.768 em classes comuns do ensino regular, representando 79% de inclusão escolar desta população. Entre 2008 a 2014, verifica-se crescimento de 84% das matrículas dos estudantes público alvo da educação especial, na faixa etária de 04 a 17 anos, nas escolas comuns da rede regular de ensino, passando de 337.640 para 633.042 matrículas (BRASIL, 2015, p. 45).

1.4 Educação Especial

Como vimos nas seções anteriores a preocupação com a educação de pessoas com deficiência teve início no Brasil a partir do século XIX com surgimento de algumas instituições voltadas a pessoas surdas e cegas (MENDES, 2006). Este atendimento iniciou com a criação de alguns Institutos que realizam algum tipo de atendimento ao deficiente, a partir de uma vertente da medicina (BUENO, 2011; SILVA, 2012)

As ações eram isoladas e ocorreram inicialmente por influência dos conhecimentos construídos na Europa, que foram trazidos para o Brasil por pessoas que tinham estudado lá e voltaram ao país. Não havia apoio do governo de forma sistematizada.

Mazzotta (2005), relata que no decorrer da longa história da educação para pessoas com deficiência no Brasil, muitos movimentos voltados à causa das pessoas com deficiência foram ocorrendo, e estes fatos ajudaram para que o governo começasse a criar algumas condições para que estas pessoas pudessem ter melhor atendimento. Assim, no final da década de 50 do século XX, o Ministério da Educação começou a criar algumas condições para uma educação um pouco mais direcionada à pessoa com deficiência, com a criação de algumas secretarias e algum tipo de assistência técnica-financeira para algumas instituições especializadas que já atendiam este tipo de público.

Assim como relata Mazzotta (2005), a partir da década de 60 tem início oficial da educação especial como uma modalidade de ensino:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008b, p. 10)

A partir da década de 70 foram criados alguns órgãos que serviam como controladores e ajudaram a estabelecer as normas educacionais no país, como em 1973, em que foi criado no MEC, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1985 a Coordenadoria Nacional Para a Integração da Pessoa

Portadora de Deficiência (CORDE). O Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE) foi criado em 1999 (MAZZOTTA, 2005).

Na década de 80 do século XX, começaram a se fortalecer junto à sociedade as reivindicações por parte dos pais e das próprias pessoas com deficiência em relação aos seus direitos legais. A Constituição Federal de 1988 foi um marco legal assegurando direitos e garantias fundamentais para todas as pessoas (BRASIL, 1988).

2. EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA

A Educação Física começa a ter um papel fundamental no atendimento das pessoas com alguma deficiência após a 2ª Guerra Mundial (1939 – 1945). Na Inglaterra surgem algumas formas de atendimento a estas pessoas juntamente com a criação do Centro Nacional de Lesionados Medulares do Hospital de *Stoke Man Deville*, local este que foi designado para o tratamento de homens e mulheres do exército inglês feridos durante o combate (PEDRINELLI, 1994; WINNICK, 2004).

Assim nasce uma Educação Física Adaptada que se apoiou na área médica, passando a atuar no processo de reabilitação, pois com uso de exercícios aliados às técnicas terapêuticas e atividades recreativas, eram realizados trabalhos que melhorariam as funções perdidas por soldados. Assim, podemos entender que as atividades físicas para deficientes iniciaram neste período motivadas pela questão médica com o intuito de reabilitar pessoas lesionadas nas batalhas. O uso de exercícios ligados à Educação Física Adaptada nos hospitais foi muito utilizado (WINNICK, 2004).

Já no Brasil, no início do século XX, a Educação Física estava ligada ao serviço militar que visava à imposição de comportamentos com uma visão voltada ao preparo físico (PEDRINELLI, 1994).

Deste modo, apenas na metade do século XX, especificamente no final da década de 1950 e por força de alguns movimentos e com a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, como relata (SILVA, 2012) que trazia a igualdade para todos, surge uma preocupação em realizar trabalhos de atividade física para as pessoas com alguma deficiência (PEDRINELLI, 1994).

Esta prática de atividade física para as pessoas com deficiência nesta época, no Brasil, também foi influenciada fortemente pela questão médica e pela prática esportiva. Por volta de 1958, iniciam-se os trabalhos de atividades físicas para estas pessoas, e neste mesmo ano, ocorre a fundação do Clube dos Paraplégicos em São Paulo, que realizava vários programas denominados ginástica médica, que tinham a finalidade de prevenir doenças, utilizando diversos exercícios corretivos e de prevenção para pessoas com deficiências (WINNICK, 2004; PEDRINELLI, 1994).

Estes autores relatam que tais acontecimentos contribuíram diretamente para o surgimento de uma nova modalidade de Física no Brasil, a Educação Física Adaptada (EFA), que assim foi chamada pela *American Association for Health, Physical Education, Recreation and Dance* (AAHPERD).

Esta nova modalidade de Educação Física era composta por programas diversificados com conteúdos e atividades que vinham ao encontro das capacidades e limitações das pessoas com deficiências, proporcionando a eles uma participação mais segura e bem-sucedida, mas ainda com um forte laço com a questão médica. Havia um enfoque de reabilitação, buscando juntamente com o esporte não somente um valor terapêutico, mas sim novas possibilidades de maior interação entre estas pessoas, na busca por superação de suas limitações. Assim, surgem os jogos e esportes adaptados para amputados, paraplégicos e outros com deficiências maiores e que passam a ganhar popularidade. Em contrapartida, se tornou uma forma de atividade segregada, devido às atividades serem pautas em conteúdos desenvolvimentistas paralelos à Educação Física Geral, ou tradicional (PEDRINELLI, 1994).

2.1 Educação Física no Âmbito Escolar

Segundo Mazzotta (2005) no século XX, entre as décadas de 30 e 50, a Educação Física (EF) passou a ser obrigatória na escola, mas com uma visão direcionada a um modelo de desempenho, aptidão física e habilidades voltadas ao esporte e rendimento.

De acordo Strapasson e Carniel (2007), a educação física nas escolas tem seu valor voltado às práticas corporais e motricidade humana que estão direcionadas às vivências e a fatores ligados ao desenvolvimento psíquico e físico do aluno. Estas propostas são desenvolvidas por meio de conteúdos ligados ao movimento corporal na forma de jogos, danças, lutas, esportes e ginásticas, tratando assim diretamente da cultura corporal de movimento.

A Educação Física também foi usada como campo de intervenção em trabalhos relacionados à saúde e qualidade de vida, especialmente em escolas e nos serviços de atenção básica. Este cenário vem se ampliando, contemplando

ações relativas às atividades físicas/práticas corporais, nos espaços da saúde e da educação (BRASIL, 2006a).

Na década de 50 surgiram algumas mudanças em relação à EF no que diz respeito ao atendimento educacional, buscando criar uma prática mais educativa e pedagógica, objetivando respeitar as peculiaridades culturais, físico-morfológicas e psicológicas das pessoas (WINNICK, 2004).

A Educação Física está diretamente relacionada à área das Ciências da Saúde, pois se preocupa também em criar condições para que os alunos possam compreender suas condições de saúde, fortalecendo estratégias de ações educacionais ligadas à qualidade de vida destes alunos (GUIMARÃES, 2009).

Portanto como relatam Carvalho e Araújo (2016), a escola passa por um processo de modificação buscando um ensino democrático, empenhado na formação cidadã de cada aluno, assim, uma educação de qualidade para todos surge com o questionamento da escola tradicional. No entanto, quando nos referimos à educação inclusiva junto à Educação Física, nos deparamos com um contexto que nos remete a uma reconstrução desta disciplina, onde todos passam a ter direito de usufruir de um sistema com qualidade que foi implantado por uma legislação que assegurou tais direitos:

Em 1977, o Conselho Federal de Educação reafirmou a posição de que os programas de saúde não deveriam ser desenvolvidos como disciplina ou matéria específica, mas sim com a preocupação geral dos processos formativos, por meio de uma correlação entre os componentes curriculares, como ciências, estudos sociais e Educação Física. (SANTANA; COSTA, 2016, p.3)

2.1.1 A Educação Física e a Educação Inclusiva

A Educação Física no decorrer dos tempos passou por várias mudanças, estes fatos ocorreram principalmente devido ao controle que certos grupos tinham em relação à sociedade, pois eles não queriam perder o domínio e a promoção de seus interesses.

De acordo com a história, a EF foi inserida na escola oficialmente no Brasil no século XIX, através da Reforma Couto Ferraz, no ano de 1851. Fiorini (2011)

relata que, no final do século XIX e início do século XX, o sentido que foi dado para a Educação Física estava diretamente ligado à saúde, e a uma formação de pessoas para serem saudáveis, constituindo uma nação livre de problemas ligados à saúde pública.

No final da década de 30 no século XX, através da Lei Constitucional nº 1, de 1937, a Educação Física tinha suas características baseadas naquilo que ocorria na Europa, principalmente com elementos ligados à ginástica e com novas formas de exercícios, como relata (CASTELLANI FILHO 1991).

Castellani Filho (1991) aponta que este contato com a Educação Física não era permitido a todas as pessoas, pois de acordo com o Decreto nº 21.241 de 1938, ficava expressamente proibido aos alunos que possuísem algum tipo de deficiência ser matriculados nas escolas comuns e deveriam ser matriculados em instituições que atendiam especificamente crianças com tais características.

De 1938 até 1945, Fiorini, (2011) relata que se inicia outra fase da Educação Física, impulsionada pelos militares, que visava uma construção de pessoas especificamente para lutas e defesa da nação. Portanto, nesta época, a Educação Física tinha uma visão seletiva e individualista pois, entendia-se que, quanto mais aptas e disciplinadas as pessoas, teriam melhores valores morais. Assim toda uma ordem poderia ser mantida, e a Educação Física foi utilizada como uma maneira de disciplinar corpos, e manter a ordem (CASTELLANI FILHO, 1991).

A partir da década de 50 como relata Fiorini, (2011) começa a ser inserido outro movimento ligado à Educação Física. Estas novas ações traziam o propósito de implantar uma disciplina que além de ter características ligadas à melhoria da saúde e de disciplina, como vinham sendo implantadas anteriormente, também podia estar vinculada ao ensino aprendizagem quando trabalhada no âmbito da escola.

No entanto, em 20 de dezembro de 1961, foi criada a Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº 4.024 (BRASIL, 1961), que garantia o direito à educação aos “excepcionais”. Esta lei garantia a oferta de ensino às crianças com alguma deficiência, mas isto aconteceria de forma separada e não com todas as crianças juntas em um mesmo espaço, construindo uma política de segregação.

Em contrapartida, em 1971, a Lei nº 5.692, estabelecia que as crianças que apresentavam alguma deficiência deveriam ser dispensadas das aulas de

Educação Física na escola, pois mesmo com o fim da ideologia militarista em relação à Educação Física, ainda eram muito fortes as questões ligadas às suas ideias, e assim, não se encontrava razão para que estas crianças com alguma deficiência pudessem contribuir de alguma forma com o avanço social e a economia do país (BRASIL, 1971).

Mesmo com a criação do “Centro Nacional de Educação Especial” (CENESP), por meio do Decreto nº 72.425, de 03 de julho de 1973, atendimentos ligados à Educação Física das crianças com deficiência não eram realizados, e quando, em algum momento acontecia, o atendimento era de forma segregada em algumas instituições especializadas e não nas escolas (BRASIL, 1973).

Em 1978, a Organização das Nações Unidas (ONU) elaborou um documento que foi chamado de “Carta Internacional de Educação Física e Desportos”, definindo-se que a Educação Física é um direito de todos e também da pessoa com alguma deficiência (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1981).

Mesmo assim ainda era grande a exclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física na escola, pois como relata Fiorini (2011), de 1964 a 1985, a Educação Física foi trabalhada nas escolas com um aspecto de competitividade, isto é, os alunos eram vistos como competidores ou possíveis atletas de alguma modalidade esportiva, e a disciplina era usada como base de treinamento desta modalidade, com o principal objetivo de conquista de medalhas.

Nesta visão, nem todas as pessoas puderam ter participação efetiva junto às atividades, pois a Educação Física sempre apresentou um caráter excludente e seletivo.

A partir de 1985, Fiorini (2011), relata que começa a surgir um novo pensamento voltado a uma Educação Física não competitiva, e sim a questões mais democratizadas em relação à sociedade. Uma construção diferenciada apoiada na solidariedade começa a ter espaço. Neste enfoque a constituição do conhecimento estava apoiado no ato de brincar, nos desejos e perspectivas daquilo que poderia ser implantado levando em consideração os valores das pessoas e o desenvolvimento de todas as pessoas.

Nas aulas de Educação Física, começa a ter a presença de alunos com deficiência, segundo os relatos de Araújo (2011), e estas ações foram

potencializadas devido aos vários posicionamentos das próprias pessoas com deficiência e a seus familiares, que se reuniam em reivindicações na busca de um melhor atendimento, com o apoio das várias leis que já vinham sendo criadas em relação ao atendimento educacional da pessoa com alguma deficiência.

Segundo Pedrinelli (1994), Strapasson e Carniel (2007), a Educação Física começa a ganhar destaque nas escolas e a proporcionar novas oportunidades de participação nas atividades a alunos com alguma deficiência, isto é, mantendo seus conteúdos sem nenhuma diferenciação, mas oferecendo meios de aplicá-los respeitando a individualidade dos alunos com deficiência e adequando metodologias. Daí em diante os estudos, discussões e as políticas educacionais começaram a tratar a Educação Física como uma disciplina, que passa a englobar a educação especial inclusiva como parte integrante de todo o processo pedagógico das escolas.

Como foi dito por Fiorini (2011), esta nova visão da Educação Física vai ao encontro dos conteúdos da Educação Física, pois não somente deveriam ser exploradas certas habilidades motoras, e sim todos os componentes que estão fortemente vinculados à cultura e questões sociais nas manifestações ligadas ao esporte, ginástica, lutas, danças e práticas alternativas. Assim, esta nova fase da Educação Física passa a não estar focada apenas em movimentos corporais, mas sim em práticas que possam contribuir com o desenvolvimento global das pessoas.

Com novas legislações, a Educação Física para crianças com alguma deficiência foi ganhando novas ideias ligadas à inclusão. Com a Lei nº 9.394/96, a Educação Física passa definitivamente a fazer parte da Educação Especial, isto é, todos os conteúdos da Educação Física passam por reconstruções para se adaptar a esta oferta de ensino para todas as crianças (BRASIL, 1996).

A LDB de 1996 em seu Art. 26, § 3.º afirma que “A Educação Física está integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da educação básica, ajustando-se às condições da população escolar”. Sendo assim, dentro de uma política inclusiva, a escola deve institucionalizar a Educação Física num processo de inclusão, desenvolvendo metodologias e com objetivos buscando uma educação para todos.

O parágrafo 3º do Artigo 26 da LDB que assegura a Educação Física como um “componente curricular obrigatório da educação básica” e o Artigo 37 da LDB que assegura a educação de jovens e adultos. (BRASIL, 1996 art. 36 e 37).

A LDB e posteriormente os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), visavam assim alcançar todos os alunos com uma educação igualitária e sem exclusão (BRASIL, 1997)

E através destes movimentos, a Educação Física entra em um importante campo, que é o da inclusão de pessoas com deficiência, pois por meio destas oportunidades de vivências, este público que antes era totalmente excluído, encontra uma forma de participar e se desenvolver potencialmente através das atividades que realizam (FIORINI, 2011).

Ao ser inserida na Educação Especial, a Educação Física também passou por mudanças da mesma forma que ocorreu com a própria modalidade de educação chamada de educação especial no decorrer dos anos, e hoje a Educação Física Inclusiva procura contribuir no desenvolvimento geral dos praticantes, favorecendo sua inclusão na sociedade (STRAPASSON; CARNIEL, 2007).

Tem-se como pressuposto que a Educação Física Inclusiva pode trazer muitos benefícios a seus praticantes, principalmente à pessoa com deficiência, com melhora nas capacidades perceptivas, afetivas, de inclusão social, e fatores que envolvem saúde e qualidade de vida (KRÜGER, 2007).

Com a proposta de uma Educação Física Inclusiva procura-se uma prática não excludente, deixando o enfoque de seleção pela aptidão física e com foco apenas no desempenho do aluno. Pretende-se com esta disciplina a realização de funções de grande importância, passando a contribuir diretamente com o desenvolvimento dos alunos, atuando diretamente nos aspectos motores e intelectuais, sociais e afetivos, principalmente daqueles com alguma deficiência (LIMA; DUARTE 2003).

Para Venturini et. al. (2010), além de todos estes benefícios já citados trazidos pela Educação Física Inclusiva na escola quando bem aplicada, esta disciplina colabora diretamente com o processo de inclusão do aluno com deficiência, pois ao participar e conseguir realizar as atividades, este aluno

obtem ganhos importantíssimos ligados à sua auto-estima, o que por sua vez pode contribuir no processo de inclusão.

Neste contexto, é de grande importância aprofundar o conhecimento do atendimento escolar vinculado à Educação Física no atendimento às pessoas com alguma deficiência, para que as atividades realizadas possam gerar a possibilidade de que todos participem e se desenvolvam de acordo com sua capacidade, buscando também, uma visão ampliada de saúde e diminuição do preconceito e estigma em relação a estas pessoas (DAOLIO, 2009; LÜDORF, 2009).

A Educação Física pode ser uma ferramenta geradora de contribuições principalmente no que diz respeito à inclusão, pois através de seus conteúdos (danças, jogos, ginástica, esportes e as lutas) muitas ações podem ser construídas entre as pessoas que estão envolvidas nas atividades, e através destas manifestações podem surgir significados que podem ser construídos de acordo com uma determinada cultura (FERNANDES; MÜLLER, 2009).

Desta forma, podemos compreender o que nos relatam Silva et. al. (2009), sobre as formas de se trabalhar com a Educação Física pois, segundo os autores, não existe apenas uma maneira de se trabalhar na Educação Física, pois ela apresenta vários componentes que podem facilitar o processo de inclusão de pessoas com deficiência, se o professor realizar as adaptações das atividades para que possam ser atendidas as necessidades das pessoas envolvidas.

Para Venturini et. al. (2010) o fato do professor conhecer o público com o qual trabalha, principalmente se alguns de seus alunos possuir algum tipo de deficiência, pode favorecer e muito o trabalho deste professor junto a estas crianças. Atualmente no ambiente da escola em função das políticas de inclusão aliadas à educação especial, não temos apenas um determinado tipo de aluno.

Para Venturini et. al. (2010) quando ocorre a adaptação correta em uma determinada atividade para que o aluno com alguma deficiência possa participar, e através de suas capacidades realizar esta atividade, não focando nas limitações.

Assim, como podemos notar no que foi citado por Cidade e Freitas (2002) e Pedrinelli (2002), sobre a importante área de adaptação das atividades na escola que a Educação Física proporciona, a participação dos alunos pode ser

mais efetiva e os alunos passam a ter maiores ganhos com estas atividades, fortalecendo o respeito e a inclusão.

Desta forma entra em cena o personagem do professor, que desempenha um papel importantíssimo e está organizando diretamente estas ações, pois cabe a ele trazer as possibilidades e proporcionar a participação dos alunos com deficiência (CIDADE; FREITAS, 2002).

Chicon (2005), destaca os processos de adaptações, pois para que ocorra uma plena participação dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, não basta apenas ser realizadas algumas adaptações pelo professor. É preciso que o professor seja dotado de alguns quesitos que fazem uma diferença em relação àquilo que é “diferente”; suas ações devem estar embasadas em uma filosofia de trabalho que permeia conteúdos relacionados a valores, em formas de trabalho nas quais há a valorização da diversidade humana para se chegar à inclusão social e não somente a uma aula inclusiva.

2.1.2 Educação e o Professor na Escola

Os cursos de Educação Física até o final da década de 80 proporcionavam uma formação que estava totalmente ligada às áreas das práticas esportivas, e o profissional que se formava nestas vertentes tinham em sua formação sempre conteúdos voltados para a prática e performance. Os cursos de licenciatura plena estavam ligados a esta visão (STEFANE, 2003).

Com algumas mudanças ocorridas quanto à formação do licenciado e do bacharel em Educação Física a partir do ano de 1987, houve melhor direcionamento e uma formação para a atuação destes profissionais nas mais variadas áreas. A partir de 1990, sob influência de documentos e políticas públicas que vinham reforçar ainda mais o ensino e a educação para todos, a Educação Física também procurou realizar avanços nos cursos de formação inicial, principalmente com a implementação de disciplinas específicas que abordavam diretamente o trabalho com pessoas com deficiência.

Apesar da disciplina de Educação Física na escola ser apontada com uma área que permite avanços no processo de inclusão e também no desenvolvimento dos alunos com alguma deficiência, ainda assim, existem

vários fatores que podem interferir negativamente e que podem estar na contramão deste processo de inclusão. Estas questões podem interferir diretamente na atuação dos professores de Educação Física que atuam na escola com crianças com alguma deficiência.

Existem estudos que demonstram esta situação, como o de Fiorini (2011) na qual foram entrevistados 65 professores de Educação Física que atuavam na Rede Estadual do Ensino Fundamental e Ensino Médio da Região Centro-Oeste Paulista e tinha como tema a investigação sobre o trabalho do professor de Educação Física e a questão da inclusão do aluno com deficiência. Neste estudo encontrou-se que a acessibilidade e recursos humanos não são oferecidos adequadamente pela escola para o trabalho com alunos com alguma deficiência. Também ficaram evidentes as dificuldades de trabalho de acordo com o tipo de deficiência que estes alunos apresentam, juntamente com o fato de que a formação inicial acadêmica não foi suficiente para que o professor pudesse atuar com alunos com deficiência de forma mais satisfatória. Para os autores, além de uma formação mais completa, é preciso ter uma boa formação continuada, uma vez que estes profissionais estão lidando diretamente com estes alunos e podem contribuir diretamente com o processo de inclusão escolar.

Fiorini (2011) aponta que, por ser uma disciplina que tem uma fácil aceitação, a Educação Física pode facilitar o trabalho com crianças com deficiência em relação aos outros conteúdos da escola. As mudanças curriculares trazem vários benefícios aos alunos, mas por outro lado, ficou constada uma falta de planejamento para a realização destes trabalhos. Mesmo assim, para os professores suas aulas se tornam inclusivas porque dizem que tratam o aluno como se fosse normal, mas a falta de formação ou capacitação se torna uma barreira que dificulta este trabalho de inclusão. No que diz respeito a formas de trabalho, relatou-se que a experiência ajuda bastante, mas não é suficiente para realizar mudanças práticas nas atividades. Neste caso, quando se adota alguma estratégia não se sabe bem ao certo como realizar esta mudança. Outro aspecto é que existem preferências e tipos diferenciados de participações nas atividades, de acordo com o tipo de deficiência que as crianças apresentam. Também existem professores que utilizam formas de trabalho nas quais se pede que os alunos sem deficiência ajudem aqueles alunos que tem

uma determinada deficiência, e isto ocorre porque não existe um “assistente” para o auxílio do professor e não em função de uma proposta pedagógica.

Stefane (2003) analisou as formas de enfrentamento dos docentes de Educação Física frente a diferentes situações. Na pesquisa participaram 35 docentes de Educação Física dos 3º e 4º ciclos do ensino fundamental e do ensino médio da rede pública municipal e estadual de uma cidade na região Centro-Leste Paulista e tinha como tema a diversidade pedagógica dos professores de Educação Física. Em relação à formação inicial dos professores, foi direcionada a uma linha de trabalho vinculada ao esporte e a técnicas ligadas ao desempenho. Foi notável que faltaram conteúdos na formação inicial vistos como fundamentais para uma boa atuação, principalmente naquilo que tange o trabalho com alunos com alguma deficiência. Sobre os materiais fornecidos pela escola, espaço físico e outras questões ligadas a adaptações físicas e humanas, uma grande porcentagem dos professores avaliaram que interferem negativamente nas aulas.

Também foi relatado falta de apoio das famílias, que não estavam indo ao encontro da proposta da escola em relação à educação de seus filhos. Outro fator que pode ser decisivo para uma boa atuação é o planejamento, e neste caso existiam professores que realizavam o planejamento e outros que não o faziam, e justificavam isto por não ter grande experiência de trabalho.

Os alunos com alguma deficiência causavam situações problemas, segundo os professores, e nem sempre eram inseridos nas aulas, o que estava em desacordo com os princípios de inclusão previstos nas leis. Encontrou-se que existe certa rejeição por parte dos professores à LBD e aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Parece não haver conhecimento do que estava previsto nas leis, embora houvesse anseio de participar das construções destas leis, pois acreditam que poderiam contribuir mais efetivamente com a realidade das escolas. No entanto, entre aqueles que conheciam as leis, haviam posicionamento mais favoráveis, dizendo que o processo inclusivo era muito importante, mas que havia contradições em relação às formas de atendimento a estas crianças, principalmente naquilo que tange a formação à capacitação destes profissionais para o trabalho com crianças com deficiência na escola. Existem também diferenças no atendimento do aluno de acordo com a deficiência apresentada por ele, e os professores têm a concepção de que o envolvimento

dos alunos com deficiência nas atividades é suficiente para a inclusão destes alunos no ambiente escolar. Notou-se também que a escola não está informando ao professor de forma documentada as condições que os alunos apresentam em termos do tipo de deficiência e das suas características, o que se fosse feito, poderia contribuir mais diretamente no processo de inclusão.

Neste estudo evidenciou-se que uma ação que está sendo realizada pelos professores de Educação Física em relação à oferta de atividades para os alunos com deficiência, é colocá-los a desempenhar funções com menor funcionalidade dentro das atividades, o que foi interpretado na pesquisa como uma dificuldade de incluir o aluno com deficiência nas mesmas atividades. Isto pode ocorrer devido ao nível de limitação que a deficiência gerou nesse aluno, ou até mesmo por falta de conhecimento específico do professor para realizar este trabalho.

Falkenbach e Lopes (2007) realizaram estudo sobre as compreensões acerca da inclusão na escola a partir da visão dos professores de Educação Física da escola comum. Participaram desta pesquisa 14 professores estaduais e 8 professores municipais de uma cidade da região sul do Brasil. Esta pesquisa teve como tema a formação e a prática vivenciada pelos professores de educação física diante da inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na escola comum. Sete dos professores relataram sentir dificuldades em realizar seu trabalho devido a uma formação inicial frágil, e também uma formação continuada que ficou a desejar, o que comprometia sua atuação, desta forma evidenciou-se que é preciso uma boa formação para se ter uma atuação que seja compatível com as leis de inclusão escolar. Encontrou-se, de igual maneira, um distanciamento entre a equipe escolar, apontando-se que é preciso uma melhor articulação entre os setores para que ocorra com mais êxito o processo de inclusão, uma vez que ficou claro que os professores se preocupam com a inclusão.

O estudo realizado por Moraes (2010), buscou investigar as práticas pedagógicas de professores de Educação Física que ministram aulas no ensino fundamental para classes comuns com alunos com deficiência. Participaram do estudo quatro professores de quatro escolas da rede estadual de ensino em um município da Região Centro-Oeste do Brasil. Ficou evidente que existe uma modelo de formação de acordo com o período que o professor se formou, isto é, nem todo curso de licenciatura plena em Educação Física tinha em sua grade

curricular uma disciplina específica sobre o atendimento da pessoa com deficiência. Portanto alguns dos professores que participaram da pesquisa não tiveram em sua formação inicial o contato com conteúdos relativos a esta questão.

Não havia ocorrido nenhum tipo de formação oferecida pela Secretaria Municipal deste Município, e sim apenas algumas falas em relação ao assunto que foram trazidas por alguns profissionais de outras áreas, mas nada de específico. Mesmo em outros casos de professores que tiveram contato com cursos de capacitação ou participação em eventos, relataram que não foram suficientes para sua atuação com a criança com deficiência. Deste modo, é possível perceber que os professores utilizavam a troca de informações e experiências para poder realizar seus trabalhos com o aluno com alguma deficiência. No entanto existem alguns professores que tiveram em sua formação inicial uma ou outra disciplina específica, e, embora dissessem que foi importante em sua formação, também não foi suficiente para sua atuação com este público. Os professores demonstraram pouca compreensão sobre a legislação relevante para a atuação na escola, especificamente para alunos com deficiência.

De uma forma geral, todos os professores acreditavam que os alunos com alguma deficiência deviam participar das aulas de Educação Física na escola, pois podiam se beneficiar das atividades, mas de certa forma encontravam variadas dificuldades em realizar este trabalho com os alunos, principalmente em lidar com o tipo de limitação que cada aluno apresentava. Ficou claro também neste estudo, que o planejamento não era realizado de forma que engloba os alunos com deficiência, e sim de uma forma geral, e no decorrer das aulas o professor passava a conhecer os alunos e começava a criar alternativas participassem das atividades, uma vez que não era fornecida pela Secretaria de Educação ou até mesmo pela escola nenhum tipo de informação mais aprofundada sobre as características que os alunos com deficiência possuíam.

Brito e Lima (2012), realizaram pesquisa para analisar os desafios encontrados pelos professores com a inclusão de pessoas com alguma deficiência. Para isto, participaram do estudo cinco professores de Educação Física de uma cidade da Região Nordeste do Brasil e teve como tema a educação física adaptada e inclusão.

Os resultados mostraram que os professores não tiveram em sua formação inicial disciplinas relacionadas à Educação Física Especial ou Adaptada, ou mesmo algum conteúdo que abordasse o atendimento do aluno com alguma deficiência. Percebeu-se que os professores que não tiveram esses conteúdos haviam concluído suas graduações há mais de vinte anos. Mas, em contrapartida, um professor que havia se formado há menos tempo teve o contato com a disciplina de Educação Física Adaptada. Diferente dos estudos anteriores, os professores haviam recebido da Secretaria do Município curso de formação continuada que foram considerados relevantes ao trabalho com a criança com deficiência.

Não foram relatas situações em que tivesse tido participação da família, o que é de extrema importância para que se melhore o processo de inclusão. Em muitos casos, os familiares foram contra certos tipos de atividades que foram oferecidas às crianças com alguma deficiência.

Sobre o planejamento, notou-se que existiam dificuldades dos professores em ministrar suas aulas, principalmente para considerar as diferenças que os alunos possuíam em função das limitações que suas deficiências colocavam. Mesmo assim, ficou claro que os professores viam de maneira favorável o processo de inclusão.

Na pesquisa de Chicon (2014), voltada à compreensão da prática pedagógica inclusiva experimentada pelos professores de Educação Física na escola em uma ação de formação continuada, participaram oito educadores, de ambos os sexos, com idades entre 25 e 56 anos, que lecionavam em escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de uma cidade localizada na região metropolitana de Vitória/ES e teve como tema de pesquisa formação continuada em Educação Física e inclusão. Concluiu-se que existe grande dificuldade do professor de Educação Física em lidar com alunos com alguma deficiência, mesmo nos casos de professores que tiveram em sua formação a disciplina de Educação Física Adaptada e que já trabalhavam há vinte anos com este tipo de público.

Ficou evidente a dificuldade apresentada pelos professores de Educação Física, mesmo depois de mais de dez anos da Declaração de Salamanca (1994) e da Lei nº 9.394/96 (LDB). Portanto isto pode ser reflexo da formação inicial e da fragilidade das formações continuadas que alguns professores receberam.

Outros nem sequer realizaram este tipo de formação no decorrer de suas carreiras profissionais.

Uma boa formação do profissional atrelada a constantes formações continuadas se torna fundamental para que professores possam atuar de forma satisfatória. O professor de Educação Física que atua na escola e tem em suas aulas crianças com alguma deficiência, deve ter o conhecimento das inúmeras diferenças de necessidades e de adaptações para as mais diversas condições que os alunos possam apresentar em virtude de suas deficiências.

O professor de Educação Física pode se beneficiar do fato de a disciplina ser bem vista pelos alunos e ser um estímulo para participação em atividades motivadoras, o que pode desenvolver atitudes favoráveis à educação inclusiva.

Portanto, para que esta ação participativa tenha sucesso, é fundamental que o professor de Educação Física e a escola ofereçam as condições mais adequadas a esta criança de acordo com sua deficiência, para que assim ela possa participar das práticas e seja bem-sucedida, proporcionando assim um ambiente inclusivo.

Vimos que nem sempre foi esta a visão de participação nas aulas de Educação Física na escola, especialmente quando se usava o recurso da “dispensa” do aluno da aula de Educação Física para alunos que apresentavam dificuldades nas realizações das atividades. Mas com o surgimento da “Carta Internacional de Educação Física e Desportos”, que definiu a Educação Física como um direito de todos e também da pessoa com alguma deficiência (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1981) e com as novas leis de inclusão na educação regular, a Educação Física deixou de ocupar o segundo plano nas escolas, e assim vem se tornando uma disciplina que dentro da organização escolar deve realizar o atendimento dos alunos com alguma deficiência.

A inclusão deveria ser uma consequência de uma escola de qualidade, oferecendo aos alunos, oportunidades de conhecerem a si próprios e aos outros, respeitando o próximo e suas diferenças e convivendo na diversidade humana (SOARES apud MARQUES, DA SILVA; DA SILVA, 2008),

Gomes (2000) afirma que o professor de Educação Física que atua na área de Educação Especial ou adaptada oportuniza também a evolução do

aprendizado como consequência da prática das atividades, desempenhando papel fundamental no desenvolvimento global dos alunos.

O professor tem sua função como organizador das ações que são realizadas na escola nas aulas de Educação Física, sendo principal responsável pela organização das condições de aprendizagem das práticas corporais da Educação Física voltada à saúde e à qualidade de vida numa concepção de cultura corporal, ajudando a construir uma Educação Física Escolar voltada para o exercício da cidadania (SANTANA; COSTA, 2016).

Ghiraldelli (1998) defende que o professor de Educação Física, mesmo que esbarre em situações que possam dificultar seu trabalho, como falta de espaço físico, materiais adequados a até mesmo uma boa formação, deve orientar-se para promover o desenvolvimento das crianças. Desta forma, o professor deve criar dentro das atividades da Educação Física possibilidades de participação de crianças com alguma deficiência, desenvolvendo maneiras que venham a possibilitar a participação efetiva de todos os alunos.

Para tanto, é preciso que este profissional tenha uma visão das práticas e conteúdos da Educação Física para assim, poder criar novas estratégias e formas orientadoras para realizar seu trabalho de forma inclusiva, buscando ao máximo, formas facilitadoras de efetivar a participação de todos os alunos (AINSCOW, 1997).

Uma vez que a escola é um local de longa permanência da criança, podemos dizer que a Educação Física e o professor podem contribuir, educando e sensibilizando os alunos para a importância dos cuidados corporais, através da prática de atividades físicas. As crianças têm garantido por lei o direito de matrícula e permanência na escola, com a inclusão, participação e permanência de alunos com alguma deficiência realizando e participando das atividades escolares, sendo respeitadas suas diferenças e limitações, para que assim, possam se desenvolver (BRASIL, 2001b).

Considerando os rumos da educação especial para o século XXI, ou seja, na perspectiva de inclusão, não podemos mais pensar em educação especial desvinculada da educação geral, o mesmo ocorrendo com a Educação Física (SANTANA; COSTA, 2016).

2.1.3 Educação Física Como Promotora de Saúde no Ambiente Escolar

Ações de saúde na escola são importantes, pois tais práticas realizadas neste ambiente podem gerar grandes conquistas entre os envolvidos. A Educação Física é uma ferramenta fundamental neste processo, sendo capaz de proporcionar uma educação alicerçada na promoção da saúde utilizando práticas que envolvem a cultura corporal do movimento (SANTANA; COSTA, 2016).

A saúde é considerada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) não apenas como ausência de doença, mas como estado de bem-estar físico, mental e social das pessoas (SCLIAR, 2007).

Na Carta de Ottawa, estão acordadas as bases para se compreender a saúde na perspectiva do conceito de promoção da saúde. Neste documento estão colocadas estratégias para a promoção da saúde, que levam em conta várias dimensões, seja em termos de políticas públicas, nos âmbitos sociais, ambientais e pessoais. Este conceito assenta-se na possibilidade da melhora da qualidade de vida, tomando-se a pessoa como um todo, nos seus aspectos físico, mental, psicológico e social (HEIDEMANN et al., 2006).

Em 2006, o profissional de Educação Física passa ter sua área de atuação ampliada, isto ocorreu devido a Política Nacional de Promoção da Saúde (BRASIL, 2006a) que definiu as práticas corporais e a atividade física como elementos de promoção da saúde. Esta política foi de grande importância para o setor da Educação Física, pois, depois destas políticas, a Educação Física passou a ser mais estudada e se torna cada vez mais utilizada nos trabalhos relacionados à saúde (FONSECA et al., 2011).

A atividade física relaciona-se assim com as ações de promoção da saúde, visando a qualidade de vida das pessoas envolvidas atuando também no âmbito escolar (professor e aluno). Como prática na escola, a EF tem o objetivo de promover conteúdos que estão relacionados a hábitos saudáveis que podem levar a uma melhoria no desenvolvimento global dos alunos, principalmente daqueles com deficiência, tanto no desenvolvimento motor quanto nos desenvolvimentos intelectual, social e afetivo, utilizando o movimento e as relações interpessoais como ferramenta principal para o desenvolvimento global da pessoa (BERLEZE, 2002).

Quando falamos no contexto escolar, a EF é o meio promotor das vivências direcionadas às práticas corpóreas e justifica-se na cultura do corpo encontrada na prática de jogos, dança lutas, nos esportes e nas ginásticas, sendo a função da escola educar pessoas de acordo com suas especificidades. A EF pode ter contribuição fundamental neste processo (GORGATTI; COSTA2005).

Por fim, o professor pode promover a saúde dos alunos, através das práticas da Educação Física desenvolvidas de forma reflexiva e autônoma, o que pode ajudar a construir hábitos que ultrapassam os anos escolares.

Prieto (2006), vai além, dizendo que é de extrema importância que a lei seja cumprida, mas é importante que se tenha cuidado para que a matrícula do aluno com deficiência na escola não se torne apenas uma obrigação imposta pela lei, sem que este aluno tenha a atenção e seja tratado de mesma forma que os demais quando se pensa em componentes curriculares e nas formas de tratamento pessoal.

Seabra Júnior (2006), aponta que os alunos com alguma deficiência devem ter os mesmos direitos que os demais sem deficiência, com o comprometimento da escola em receber e oferecer uma educação de qualidade. Entretanto, há que se explorar mais o que significa educação de qualidade para as crianças com deficiência no contexto da escola regular.

Para Chicon (2005), para que exista inclusão nas aulas de Educação Física na escola, é preciso mais que adaptações arquitetônicas, pedagógicas, também é preciso que ocorram mudanças nas pessoas que estão fazendo parte deste processo, principalmente o professor, que deve estar atento a situações e aos valores para que possa criar um ambiente inclusivo.

Fiorini (2011), diz também que as ações sociais do universo escolar, quando bem-sucedidas, contribuem diretamente com o processo de inclusão do aluno com deficiência; assim podemos entender que mudanças de atitudes e comportamentos pode ser uma das vertentes no processo de inclusão escolar de crianças com deficiência, neste contexto a Educação Física é uma ferramenta que pode ajudar a potencializar o processo de inclusão do aluno com deficiência na escola.

Entretanto, de acordo com Bueno (2006), existe uma grande porcentagem de alunos com alguma deficiência que participam das aulas de Educação Física

na escola, que estão integrados, mas não incluídos nas atividades, visto que existem muitos professores que não sabem a diferenças entre integração e inclusão.

Sassaki (1999), aponta que a integração está ligada a um modelo no qual são praticadas ações pré-inclusivas, isto é, o que é visto na deficiência são apenas as limitações, a partir de uma visão da doença, e isto acontece porque no decorrer da história da pessoa com deficiência, o modelo médico de atendimento predominou. Isto influencia, segundo este autor, para que se tenha o olhar de que para que a pessoa com deficiência seja inserida nos mais diferentes locais, ela deva se adequar a um molde para se adaptar, para então poder se integrar junto à sociedade, isto é, a pessoa deveria “superar” a própria deficiência para estar inserida junto aos sistemas sociais.

Em contrapartida Mendes (2006), nos traz um modelo de atendimento na perspectiva de inclusão, isto é, a inserção da pessoa com deficiência junto aos sistemas sociais passa a ser responsabilidade de toda a sociedade. A inclusão tem sua fundamentação junto aos princípios de aceitação da diferença e uma maior valorização da pessoa. Também outra diferença que existe entre as duas práticas sociais, é que a inclusão não passa a ser responsabilidade exclusivamente da pessoa, como era no princípio da integração, e sim de toda a sociedade para criar condições para que esta pessoa seja incluída de acordo com suas potencialidades e não se foca em suas limitações. Entretanto, este modelo esbarra nas condições concretas da escola regular, que não tem apresentado todos os recursos para um adequado atendimento da criança com deficiência, deixando a cargo do professor a definição de estratégias para lidar com diferentes situações.

Muller (2010), ressalta que para receber o aluno com alguma deficiência na escola, não depende apenas do professor estar bem formado e capacitado para realizar seus trabalhos, também é preciso um empenho do sistema educacional e da sociedade, com investimentos de municípios, do estado e do país. É preciso que os setores conversem entre si, para que assim se possa tornar este processo de inclusão o mais inclusivo possível. Ressalta-se que este processo não é dotado de uma receita que dever ser empregada dessa ou daquela forma, e sim deve levar em consideração a realidade do local; portanto, incluir não é apenas colocar mais um aluno com deficiência junto aos números

de atendimento, e sim é necessário ter apoio, recursos, e muito trabalho por parte de todos os envolvidos neste processo.

2.1.4 Criança com deficiência

A pessoa com deficiência apresenta características peculiares de acordo com sua deficiência; isto implica em limitações que podem causar dificuldades ou impedimentos na realização de atividades em sua vida diária quando comparada com as demais pessoas sem deficiência. Estas limitações são decorrentes de algum tipo de patologia ou doença que pode ter se desenvolvido em sua estrutura neurológica, anatômica ou fisiológica. (COSTA, 2005)

Assim sendo, a deficiência é uma construção sócio-histórica-cultural tomando como base algumas das características comuns de um grupo. Esta forma de pensar pode excluir, segregar e incluir pessoas (BRUMER; PAVEI; MOCELIN, 2004) e todo este contexto nos leva às mais variadas situações, mesmo que as discussões em relação à abordagem histórico-cultural venham ganhando espaço (PLETSCH 2014)

A segregação e exclusão vêm acontecendo no decorrer da história, olhando-se, muitas vezes para estas pessoas em função da incapacidade de se desenvolver ou de realizar atividades. Deste modo o estímulo para aquelas pessoas que poderiam vir a trabalhar com estas pessoas com deficiência era mínimo.

De acordo com Romeiro e Carmona (2017, p 30), ao considerarem o trabalho de Rechineli, Porto e Moreira (2008)

A ideia atual é não perceber a pessoa em razão da sua deficiência e sim em razão de sua potencialidade, assim, estimulá-la para que possa desenvolver-se física e socialmente na medida de suas capacidades, no ambiente em que vive, participa e atua” (ROMEIRO E CARMONA 2017, p 30)

A terminologia “pessoa com deficiência” no Brasil ganhou corpo por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008, nos termos do §3º do art. 5º da Constituição Federal. A emenda constitucional, aprovada em 1º de agosto

de 2008 e promulgada pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, e teve por base a Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência. Todo este arcabouço jurídico, trouxe um novo conceito e definição, sendo:

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 igualdade de condições com as demais pessoas. (ARAUJO JUNIOR, 2012. p. 56)

A lei de Diretrizes e Bases, o Plano Nacional de Educação, o Decreto-lei 3298/1999, e o Decreto 186 de 2008 asseguram que alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou com altas habilidades/superdotação devem ser matriculados e permanecer na escola comum. Esta conquista ocorreu graças à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, e também pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 1996, 2001a, 2008a, 2008b), que asseguram tais direitos a este público, que atualmente é denominado o público alvo da Educação Especial. É reforçado ainda o dever das escolas de serem reformuladas para a inclusão destes alunos, juntamente com uma formação de qualidade para os professores, indo ao encontro das necessidades educacionais destes alunos (ALVES; DUARTE, 2011).

De acordo como censo de 2010, hoje em nosso país existe um número considerável de pessoas que apresenta alguma deficiência. De acordo com os dados, uma grande parcela destas pessoas são crianças e estão frequentando o sistema educacional brasileiro.

No que tange à população brasileira com deficiência, a “Cartilha do Censo 2010 – pessoas com deficiência” traz um panorama geral das deficiências e suas totalidades. No Brasil, 45,6 milhões de brasileiros, ou seja, 23,9% da população brasileira tem algum tipo de deficiência, destes 26,5% são mulheres e 21,2% são homens e, ainda, conforme as deficiências, foi estimado que 18,6% tem deficiências visuais, 5,10% auditivas, 7% motoras e 1,4% intelectuais. Sendo 2,39% crianças e adolescentes de 0 a 14 anos, ou seja, público das redes públicas e privadas de ensino no Brasil (OLIVEIRA, 2012, p 6).

2.2 Abordagem histórico-cultural de Vigotski

No presente trabalho de pesquisa, buscou-se compreender os sentidos atribuídos pelos alunos com deficiência e seus professores às aulas de educação física escolar, portanto foi analisado o processo de significação das aulas de educação física por meio de entrevistas com estas pessoas.

Existe ainda hoje uma visão de que a deficiência é um fator limitante que afeta o desenvolvimento de uma criança nas questões físicas ou cognitivas. No entanto, Vigotski (1998) relatava já no início do século XX que esta era uma forma equivocada de pensar, e defendia que a criança com deficiência não deveria ter seu desenvolvimento mensurado a partir de padrões pré-estabelecidos.

A criança cujo desenvolvimento é dificultado por um defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus pares normais, mas sim, desenvolvida de outra forma (VIGOTSKI, 1998, p. 12).

Além desta visão sobre deficiência, Vigotski contribuiu para se compreender a constituição dos sujeitos. Para ele, é nas relações sociais que o homem se torna humano, tendo a linguagem papel fundamental neste processo. A linguagem opera com significados e sentidos.

Os significados e sentidos são produzidos pelos sujeitos em suas complexas relações sociais, que marcam as trajetórias e experiências de cada um, e são produzidos em condições e contextos históricos específicos, nos quais estes sujeitos vivem, portanto, o ser humano interage com outros seres humanos desde que nasce e são estes outros que vão trazendo formas de compreender a realidade e se relacionar com ela. Mas Vigotski entende que o ser humano é ativo nesta apropriação de significados, constituindo sentidos, que lhe são próprios, mas ao mesmo tempo articulados aos significados que são compartilhados socialmente.

Os sentidos se firmam em forma de linguagem, em processos de significação, que se articulam aos significados construídos e compartilhados entre os homens. Desta maneira, a relação da linguagem e significação não deve

ser ignorada em estudos que abrangem quaisquer dos processos humanos, pois o processo de significação, com a articulação sentido/significado (processo de significação) é construído nas relações sociais em que cada indivíduo participa (VIGOTSKI, 1998). Para um pesquisador, estes são conceitos essenciais para compreender significações de um determinado fenômeno (no caso, a inclusão de pessoas com deficiência na escola).

O sentido que é produzido pelo sujeito pode ser expresso pela linguagem e poderá trazer a significação atribuída pelo sujeito a um determinado assunto, de acordo com sua história e cultura (AGUIAR, 2001)

O significado é um componente essencial da palavra e é ao mesmo tempo um ato de pensamento, e é o significado que possibilita a comunicação entre as pessoas. A fala faz parte de uma unidade de pensamento podendo expressar sentidos que um sujeito atribui a alguma situação. Esta fala pode ser considerada um fragmento de análise que pode ser atribuída ao fenômeno do pensamento e seus sentidos (AGUIAR, 2001).

Através das funções psicológicas elementares (memória e inteligência básica) seguidas das funções superiores (pensamentos verbal, memória lógica, atenção seletiva, pensamento, dentre outros), o ser humano se desenvolve de forma a ganhar a capacidade de transformar seus conceitos, e funções intelectuais ligadas ao pensamento, e também a capacidade de criar novas compreensões de si mesmo e tudo aquilo que o rodeia, sendo que todas estas ações são mediadas por signos, construídos no seu contexto histórico social (VIGOTSKI, 1996).

O desenvolvimento e aprendizagem do ser humano estão atrelados ao viver em um meio social. Para Vigotski aprendizagem e desenvolvimento são processos interdependentes, sendo que a aprendizagem bem organizada leva ao desenvolvimento. Neste processo, destaca-se a internalização ou apropriação de significados e conceitos que são veiculados nas relações sociais, pois de acordo com Vigotski (1996) a “biologia” ou processos maturacionais do ser humano não são suficientes para que ele se desenvolva, pois depende da interação com outros seres humanos em seu meio para que se desenvolva. Inicialmente, as práticas sociais na família e na comunidade impulsionam o processo de desenvolvimento; mais tarde a escola, e particularmente o professor

produz atividades específicas para que a aprendizagem ocorra (GONZÁLES; MELLO, 2014).

Para Vigotski (1996) o ser humano desenvolveu a capacidade de usar signos e isto alterou sua capacidade de pensamento, processo que se repete na ontogenia de cada sujeito. A realidade que é histórica e cultural interfere no desenvolvimento dos sujeitos, mas estes têm a capacidade de interferir no mundo em que estão inseridos. A escola passa a ser este espaço organizado para promover a aprendizagem, pois é um espaço pensado para promover interações entre diferentes sujeitos.

Para viabilizar a comunicação, a linguagem ocupa um papel fundamental nas relações sociais dos seres humanos, e esta linguagem não se trata especificamente da fala, mas se refere a tudo aquilo que possa ser expresso para se comunicar e permitir a compreensão daquilo que está sendo comunicado (VIGOTSKI, 1996).

Sendo assim, os signos e símbolos permeiam os processos onde há intercomunicação e aprendizagem, sendo mediadores da comunicação social entre as pessoas. As representações mentais são construídas por meio de arranjos de signos que se apresentam na forma de conceitos, ideias e crenças. O signo permite tanto a compreensão da realidade quanto a ação no mundo (MONTEIRO, 2016).

Portanto, em sua perspectiva histórico-cultural, Vigotski relata que é o próprio ser humano que faz a sua história e seu comportamento recebe influência dos costumes e objetos de sua cultura. E é nesse processo de formação histórica que ele se desenvolve. Para o ser humano, os objetos e signos da cultura são mediadores para o desenvolvimento da própria essência humana (GONZALES; MELLO, 2014).

Assim, a abordagem histórico-cultural oferece um arcabouço teórico-metodológico para compreensão dos fenômenos humanos, e neste trabalho é tomada para compreender aspectos da questão da deficiência, da escola, do papel do professor e da aula de educação física neste contexto, e também para a produção e análise dos dados para a pesquisa, cujos objetivos são colocados a seguir.

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral

Compreender os sentidos construídos pelos alunos com deficiência e seus professores às aulas de educação física escolar.

3.2 Objetivos Específicos

- Identificar quais são as expectativas de professores de educação física e alunos com deficiência com relação às aulas de educação física em que participam alunos com deficiência.

- Analisar como as aulas de educação física em que participam alunos com deficiência são significadas pelos professores de Educação física e pelos alunos com deficiência.

4 MÉTODO

4.1 Delineamento do estudo

Este é um estudo de abordagem qualitativa, em que se buscou compreender os sentidos atribuídos pelos alunos com deficiência e seus professores às aulas de educação física escolar por meio de entrevistas com estas pessoas.

Tratou-se de um estudo de caráter exploratório que, de acordo com Gil (2008) é utilizado visando o esclarecimento, desenvolvimento e a modificação conceitual sobre determinado fenômeno.

De acordo com Minayo e Gomes (2013), a pesquisa qualitativa busca trazer compreensão de uma situação que não pode ser quantificada pois procura a apreensão de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que podem trazer ambiguidades e contradições.

Neste estudo, foi utilizada a abordagem teórico-metodológica de Vigotski (2001), que aponta a possibilidade de compreensão de sentidos pessoais sobre uma determinada situação compartilhada, compreendendo que é na interação que estes sentidos são construídos.

Portanto, esta pesquisa teve sua fundamentação na abordagem histórico-cultural de Vigotski (2001) na qual foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas como recursos metodológicos que permitiram analisar os sentidos atribuídos pelos alunos com deficiência e seus professores às aulas de educação física escolar, uma vez que a aula de educação em que participam alunos com deficiência pode ser entendida como fazendo parte de fenômenos sociais produzindo sentidos e significados, estes últimos na acepção de Vigotski (2001), através de uma construção histórica e cultural.

4.1.1 Contexto e Participantes

Foram cinco escolas municipais pesquisadas de um município do interior do estado de São Paulo, com a participação de dez alunos entre 6 a 14 anos de

ambos os sexos e que apresentavam alguma deficiência, segundo informação fornecida pela própria escola, e oito professores de Educação Física de ambos os sexos, com idades entre 36 a 54 anos, e que atuavam nestas escolas.

O município possui 60 mil habitantes e possui sete escolas municipais de ensino fundamental, 1ª. Etapa.

O motivo da escolha das escolas municipais para a realização deste estudo foi pelo fato de serem escolas do ensino fundamental que recebem alunos desde os primeiros anos, considerando que este é um importante ambiente onde ocorre o processo de educação formal, inclusão escolar e social da criança e/ou adolescente com deficiência. A escolha também foi por conveniência, pois o pesquisador reside no município e conhece a realidade educacional neste município, pois atua diretamente na área da educação física especial desde sua primeira formação como Educador Físico. Ressalta-se que o pesquisador não era professor da rede municipal no momento da pesquisa.

Foram usados nomes fictícios, que não têm relação com o nome dos participantes, para apresentação dos resultados e discussão. No Quadro 1 estão dispostas as informações sobre as crianças e os professores participantes da pesquisa.

Quadro 1 – Informações sobre o nome fictício da criança, número identificador da escola, idade da criança, nome fictício do professor, ano escolar que a criança frequenta, tipo de deficiência informada pela escola e outras observações.

Aluno	Escola	Idade	Professor	Série	Tipo de deficiência	Observações
Pedro	Escola 1	15	Sebastião	8º ano	Deficiência Física (Nanismo)	
João	Escola 1	12	Sebastião	8º ano	Deficiência Intelectual Leve	Aluno com o desenvolvimento intelectual abaixo da média
Igor	Escola 1	12	Ernesto	7º ano	Deficiência Auditiva Moderada	Aluno faz uso de aparelho auditivo
José	Escola 2	11	Pedro	4º ano	Deficiência física (cadeirante)	Aluno com sequelas de paralisia cerebral que afetou apenas a parte física
Bia	Escola 2	11	Gilmar	5º ano	Deficiência Síndrome de Down	Aluno com o desenvolvimento intelectual abaixo da média
Andréia	Escola 2	09	Diego	5º ano	Deficiência Intelectual Leve	Aluno com o desenvolvimento intelectual abaixo da média
Não houve alunos pesquisados	Escola 3		José Beatriz	Mesmo não havendo alunos com alguma deficiência na escola que estes professores atuam atualmente, os docentes concordaram em participar, pois já haviam trabalhado com tal público em outros momentos.		

continua

conclusão

Julia	Escola 4	06	Gilmar	2º ano	Deficiência Visual Moderada	Aluno com a visão abaixo da média
Henrique	Escola 4	10	Diego	4º ano	Deficiência Síndrome de Asperger	Aluno com deficiência ligada ao espectro Autista
Jhone	Escola 5	10	Rosa	4º ano	Deficiência Autismo	Aluno com deficiência ligada ao espectro Autista
André	Escola 5	08	Rosa	2º ano	Deficiência (TADH)	Aluno com uma deficiência ligada ao espectro Autista

---

Fonte: elaborado pelo autor.

4.1.2 Caracterização dos professores.

A caracterização dos professores foi realizada de acordo com a formação inicial, formação continuada e cursos de capacitação tempo de formação e tempo de atuação na escola.

Observa-se que todos professores têm formação na área de educação física, três professores tiveram a oportunidade de participar de uma disciplina sobre educação física adaptada durante sua formação. O professor que atua há menos tempo nas escolas, foi formado há 20 anos.

Quadro 2 – Identificação do professor segundo a formação inicial, realização de pós-graduação ou capacitação, realização de disciplina específica sobre deficiência, tempo de formação e tempo de atuação na escola.

Identificação	Escola	Formação	Pós-graduação ou capacitação	Disciplina Específica sobre deficiência	Tempo de Formação	Tempo de atuação na escola
Sebastião	Escola 1	Licenciatura Plena e Educação Física	Não realizou	Não teve	32 anos	32 anos
Ernesto	Escola 1	Licenciatura Plena e Educação Física	Doutorado em Treinamento Físico	Educação Física Adaptada	20 anos	17 anos
Gilmar	Escola 2	Licenciatura Plena e Educação Física	Não realizou	Educação Física Adaptada	20 anos	18 anos
Pedro	Escola 2	Licenciatura Plena e Educação Física Licenciatura em Pedagogia	Pós em Educação especial Geral e Educação Física Adaptada	Não teve	25 anos	16 anos

continua

conclusão

José	Escola 3	Licenciatura Plena e Educação Física	Especialização em Educação Física Escolar	Não teve	20 anos	10 anos
Beatriz	Escola 3	Licenciatura Plena e Educação Física	Não realizou	Não teve	26 anos	15 anos
Diego	Escola 4	Licenciatura Plena e Educação Física	Especialização em Mídias da Educação	Educação Física Adaptada	25 anos	15 anos
Rosa	Escola 5	Licenciatura Plena e Educação Física	Especialização em Educação Física Escolar	Não teve	25 anos	23 anos

Fonte: elaborado pelo autor.

Observa-se que todos professores têm formação na área de educação física, três professores tiveram a oportunidade de participar de uma disciplina sobre educação física adaptada durante sua formação. O professor que atua há menos tempo nas escolas, foi formado há 20 anos.

4.1.3 Aspectos éticos

A aprovação pelo CEP-EERP/USP ocorreu em novembro de 2016, por meio do parecer, 176/2015 (Anexo A) do Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (CEP-EERP/USP).

Os Termos de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e Termos de Assentimento Livre Esclarecido (TALE) para os participantes da pesquisa (Apêndices A, B e C) foram elaborados da forma adequada a cada participante e foi respeitado o processo de obtenção do consentimento ou assentimento para cada um dos participantes, conforme diretrizes da Resolução CNS 466/12. Os

dados dos escolares foram coletados somente após o consentimento de um dos pais ou seus representantes legais. Cada aluno participante foi informado sobre a preservação do anonimato de seu nome, e após a concordância em participar da pesquisa, foi solicitada a assinatura no TCLE ou TALE e a permissão para gravar em áudio seus relatos. O mesmo procedimento foi adotado para os professores de Educação Física.

Os critérios de inclusão adotados nesta pesquisa para que os alunos pudessem participar foram, que os mesmos deveriam estar matriculados na escola e apresentar alguma deficiência da qual não pudesse comprometer suas respostas, e para os professores de Educação Física serem incluídos na pesquisa, eles deveriam atuar ou ter atuado em com a presença de alunos com alguma deficiência em suas aulas

4.1.4 Processo de construção dos dados e inserção no campo

O roteiro de entrevista (Apêndice D) abordou inicialmente dados sócios demográficos que auxiliaram na caracterização de professores e alunos e teve como finalidade a organização das informações fornecidas. Na entrevista foram abordados os seguintes temas: qual a importância da Educação Física na escola para alunos com deficiência e professores de Educação Física escolar; o que o aluno com deficiência e o professor de Educação Física mais gostam e menos gostam de vivenciar durante as aulas; o que o professor de Educação Física e alunos com deficiência esperam em relação às aulas de Educação Física na escola; o que as aulas de Educação Física significam para o professor e alunos com deficiência.

As entrevistas com os professores de Educação Física e alunos com alguma deficiência, ocorreram individualmente na escola, respectivamente. Nesse caso, o pesquisador solicitou, conforme disponibilidade do local e dos profissionais e alunos, um local que fosse reservado, onde não haveria interrupções, para entrevistá-los.

Foi pedida a permissão para gravar as entrevistas, e estas foram, posteriormente, transcritas e organizadas, de modo a facilitar a análise de todo o conteúdo.

Inicialmente, foi contactada a secretaria municipal de educação do município para que indicasse as escolas que atendiam alunos com deficiência. As sete escolas existentes no município foram todas indicadas, e foram todas contactadas pelo pesquisador. Todos e os diretores das escolas concordaram com a realização da pesquisa, no entanto, entre as sete escolas existentes no município duas delas não participaram por não conter o público alvo da pesquisa. A partir daí os professores de Educação Física que atuavam nas referentes escolas foram contactados e todos aceitaram participar da pesquisa mediante a assinatura de um termo de consentimento. A secretaria da escola indicou as crianças que tinham deficiência, de acordo com os registros e os laudos que a escola possuía em relação a deficiência apresenta por este aluno, deste modo, foram realizados contatos com as famílias e responsáveis legais das crianças que foram indicadas pela escola. Após o contato do pesquisador, todos autorizaram a participação das crianças na pesquisa com a assinatura dos termos de consentimentos. Após a autorização dos pais ou responsáveis legais, as crianças foram contactadas nas dependências das escolas e todas também concordaram em participar da pesquisa mediante a assinatura de um termo de assentimento.

O processo para realização desta pesquisa iniciou-se primeiramente com a vista do pesquisador junto a secretara de educação do município, afim de obter a autorização e a indicação das escolas que apresentavam este público. Todas as escolas municipais foram contatadas pelo pesquisador que compareceu pessoalmente em casa uma delas e apresentou a referente pesquisa e a devida autorização da secretaria de educação do município.

4.2 Análises de Dados

A análise dos dados foi realizada identificando-se temas de acordo com os sentidos e significados apreendidos após a leitura das transcrições. Os temas foram organizados e foram analisados e discutidos a partir dos seguintes temas apresentados na seção a seguir: 5.1) A formação e a capacitação do professor; 5.2). 5.1.1). Não realização de formação continuada, 5.1.2). Em relação a como se sentem em relação ao trabalho, 5.1.3). Limites para atuação profissional, 5.1.4) Planejamento, 5.1.5 Desenvolvimento de aula e 5.2) Relato dos Alunos

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1 A formação e capacitação do professor

A maioria dos professores (Sebastião, Pedro, Beatriz) relataram que na sua formação inicial não cursaram disciplinas que pudessem dar suporte para a atuação com pessoas com deficiência ou tiveram informações gerais, sem aprofundamento, como exemplificam os relatos a seguir.

No meu curso eu não tive nada que falasse do trabalho com a pessoa com deficiência, até porque quando eu me formei, as aulas eram voltadas para quem não tinha deficiência. (Prof. Sebastião, 54 anos, formado há 32 anos, 32 de atuação, escola 1).

No meu curso quando me formei eu não tive disciplina específica para trabalho com pessoas com deficiência, apenas algumas informações no curso, nada mais aprofundado. (Prof. Pedro, 50 anos, formado há 25 anos, 16 anos de atuação escola 2).

Quando eu formei praticamente quase não tive conteúdos voltados ao trabalho com pessoas com deficiência. (Prof.^a Beatriz 52 anos, formada há 26 anos, 15 anos de atuação escola 3).

São muitos os desafios encontrados pelo professor de Educação Física que trabalha com crianças com deficiência no ambiente escolar (BRITO e LIMA 2012) e estes desafios estão ligados diretamente à formação inicial, que não tem oferecido conteúdos sobre o trabalho com crianças com deficiência. Para (BRITO e LIMA 2012), em nosso país, somente a partir da década de 80 do século XX, é que se começa a realizar algumas pesquisas sobre a formação do professor de Educação Física que poderiam vir a trabalhar com crianças com deficiência ou necessidades especiais na escola. Somente no final desta década é que foram inseridas nos currículos de formação superior as disciplinas de Educação Física Especial e de Educação Física Adaptada.

A formação inicial do professor de Educação Física, como relata Stefane (2003), vem sendo apontada como uma formação fragmentada em vários estudos ligados ao ambiente escolar, principalmente quando trabalha com crianças com alguma deficiência ou necessidades especiais, o que seria de extrema importância para o professor poder ter uma atuação adequada neste meio educacional junto a este público.

Cidade e Freitas (2002), apontam a responsabilidade do professor, pois as legislações vão se alterando e o professor deve buscar suprir suas necessidades de formação conforme as responsabilidades atribuídas ao professor de Educação Física.

A fala do professor José traz um sentido para a deficiência

Quando eu formei em 1988, na grade de disciplinas do meu curso não tinha nada que falava sobre deficiência, tudo era voltado apenas para pessoas consideradas normais. (Prof. José, 55 anos, formado há 20 anos, 10 anos de atuação na escola 3).

Na sua fala há a contraposição da deficiência à normalidade, talvez uma marca deixada por sua formação inicial, ocorrida há 20 anos e que parece representar a visão educacional da época. Portanto, nota-se na narração do professor que não ocorreu por parte da instituição formadora, o desenvolvimento de conteúdos para que este professor pudesse atuar satisfatoriamente com o público com deficiência

Pelo fato da Educação Física ter sofrido modificações dentro de suas concepções no decorrer dos tempos, muitos professores formados no passado trazem as concepções de sua época de formação (DUARTE; LIMA, 2003; FIORINI, 2011). Há assim um descompasso entre os avanços das legislações e a prática do professor que atua há mais tempo nas escolas com uma atuação típica ligada ao seu período de formação, uma vez que a disciplina de Educação Física Adaptada ou Educação Física Especial foi inserida na grade dos cursos de formação a partir de 1987.

Mesmo outros professores que tiveram uma disciplina específica sobre Educação Física Adaptada durante sua formação, não sentem que isto foi

suficiente para proporcionar uma boa atuação como professor de Educação Física que atende crianças com deficiência, como revela o professor Ernesto:

Na minha formação eu tive uma disciplina que se chamava Educação Física Adaptada, que me deu um conhecimento prévio. Pelo fato de existir uma grande quantidade de deficiência, creio que foi uma visão bem superficial. Esta disciplina em minha formação não foi suficiente para minha atuação. Na graduação foi uma base. Hoje eu vejo também que através da própria internet é possível buscar maiores conhecimentos sobre o assunto. (Prof. Ernesto, 40 anos, formado há 20 anos, 17 anos de atuação na escola 1).

Tive alguns conteúdos vagamente, os conteúdos não foram suficientes para meu trabalho. (Rosa, 49 anos, formada há 25 anos, 23 anos de atuação na escola 5).

Outro professor traz que sua formação foi restrita a certos tipos de deficiência.

Quando eu me formei tive uma disciplina chamada Educação Física Especial, trabalhava mais deficiente visual e auditivo. Agora para trabalhar com cadeirante não tive nada, mas tive a orientação para trabalhar com este público, mas me marcou bastante o trabalho com o cego e o surdo. (Prof. Gilmar, 39 anos, formado há 20 anos, 18 anos de atuação na escola 2).

Outro professor enfatizou as mudanças que ocorreram nas políticas educacionais para atendimento de crianças com deficiência desde sua formação e, por mais que a deficiência tenha sido abordada na sua formação inicial, considera que faltaram elementos para sua atuação.

Sim, em minha formação tive algumas disciplinas sobre o trabalho com a pessoa com deficiência, mas deixaram algumas lacunas. Ela foi assim não muito rica nesta questão, creio que faltou uma ênfase naquilo que tange a questão da inclusão. Na época foi suficiente para minha atuação, mas depois mediante a evolução, não. (Prof. Diego, 50 anos, formado há 25 anos, 15 anos de atuação na escola 4).

Na realidade das escolas pesquisadas existem professores formados com base em políticas educacionais para atendimento de pessoas com deficiência características de sua época de formação. Desde a formação destes professores até o momento atual, novas políticas foram elaboradas e inseridas nos documentos orientadores da educação. As falas de alguns professores revelam sentidos de falta, de insuficiência da formação inicial. Outros professores trazem sentidos relacionados à superficialidade ou restrição da formação inicial que receberam. De certa forma ocorreu uma oferta fragmentada de conteúdos voltados ao trabalho dos professores junto a este público por parte das instituições formadoras.

No relato de Faria Júnior (1993), que estudou as disciplinas ofertas nos cursos de formação em Educação Física em licenciatura e bacharelado até antes de 1990, ficou constatado que as disciplinas oferecidas eram todas ligadas a uma formação que estava centrada em modalidades esportivas, de performance e rendimento, portanto os professores que se formaram antes desta data não tiveram oportunidades de ressignificar a própria educação física como possibilidade de educação para todos, a partir dos níveis de desenvolvimento que cada aluno apresenta.

Mesmo nos dias atuais, assim como nos relata Campos (2017), pode haver uma dicotomia da Educação Física em termos de formação inicial, quando se pensa a formação do licenciado e do bacharel, com modelos formativos diferentes, pois aquele profissional que se graduou em licenciatura pode ter mais contato e estar preparado para realizar seus trabalhos no âmbito escolar, e aquele que se formou no bacharelado pode trazer a visão do esporte com alta performance.

Esta separação pode ter ocorrido em função de uma pressão do mercado de trabalho, principalmente no meio escolar, (IORA et al., 2017). Com a Resolução CNE/CES 07/2004 e o Parecer CNE/CES 058/2004 aconteceu esta separação em relação às áreas de formação ligadas aos cursos de formação em Educação Física.

A formação em Educação Física não era realizada desta forma, conforme relata Cruz (2011), pois anteriormente eram unificadas as duas formações, isto

é, licenciatura e bacharelado eram realizados em uma mesma grade curricular que se chamava licenciatura plena em Educação Física, assim aquele profissional após sua formação poderia atuar tanto nas áreas escolares e não escolares (IORA et al, 2017).

5.1.1. Não realização de formação continuada

Além da formação inicial, a capacitação ou formação continuada é de grande importância para contribuir com as ações pedagógicas do professor de Educação Física, como nos relata Chicon (2005), principalmente para que o professor possa desempenhar seu papel na escola junto a alunos com alguma deficiência.

Deste modo Seabra Júnior (2006), nos faz entender em seu relato que, uma formação profissional não poder ser considerada algo que esteja estagnado, pois o compromisso com a educação faz com que sempre se busque novas informações e estratégias de trabalho que podem contribuir com aquele professor que trabalha com a diversidade, assim durante a carreira, este profissional poderá buscar junto aos meios responsáveis, uma capacitação ou uma formação continuada que sempre poderá contribuir o aprimoramento deste profissional.

Os professores entrevistados listaram motivos para não terem participado ou buscado uma capacitação ou formação continuada que oferecesse subsídios para sua atuação com crianças com deficiência, como relatam os professores Ernesto e Gilmar.

Não fiz cursos específicos para trabalhar com este público, pois durante minha carreira percorri caminhos na questão de trabalho que não tinham contato com este público. (Prof. Ernesto, 40 anos, formado há 20 anos, 17 anos de atuação, escola 1).

Não realizei cursos específicos para o trabalho com pessoas com deficiência. Hoje até penso em fazer, mas também o trabalho diário nos dá um bom aprendizado. (Prof. Gilmar, 39 anos, formado há 20 anos, 18 anos de atuação, escola 2).

Outros professores dizem não ter feito cursos específicos de capacitação ou formação continuada, no entanto, buscaram de alguma forma melhorar sua formação através da participação em eventos voltados à questão da educação de pessoa com deficiência.

Não realizei cursos específicos para o trabalho com pessoas com deficiência, apenas participação em eventos, simpósios, congressos. Mesmo não sendo cursos de formação, as participações nestas palestras me deram bastante embasamento para eu poder trabalhar com estes alunos. (Prof. Diego, 50 anos, formado há 25 anos, 15 anos de atuação, escola 4).

Não fiz cursos específicos para trabalhar com este público, porém pesquisei bastante sobre o tema. Pensei em fazer e acho interessante, esta parte me interessa muito, mas no momento está muito corrido. Quem sabe um dia, quando eu tiver mais tranquila, eu faça. (Prof.^a Beatriz 52 anos, formada há 26 anos, 15 anos de atuação, escola 3).

A falta de formação inicial ligada às questões de deficiência e a falta de formação continuada dos professores nesta área lançam muitas preocupações sobre a forma como as crianças com deficiência estão participando nas aulas de educação física, visto que a formação continuada é de grande importância não só para o professor de Educação Física como para qualquer área de atuação (MULLER, 2010), portanto, é preciso que ocorra um olhar mais atento a esta questão no sistema regular de ensino.

Stefane (2003), também diz que as ações de formação continuada devem ser pautadas sempre em um sentido de valorização do professor, e deve ir ao encontro daquilo que existe de mais atual dentro da área de atuação destes profissionais. Torres (1999), já destacava a importância deste tipo de capacitação acontecer no ambiente de trabalho deste professor.

A formação do professor de Educação Física não termina quando ele encerra seu curso de graduação, assim Seabra Júnior (2006), nos faz entender que este profissional deve estar sempre buscando melhorar seus conhecimentos, uma vez que este professor dentro de sua individualidade

constrói seus conhecimentos na formação acadêmica e nas experiências vividas no decorrer de sua vida.

No entanto, existem alguns professores (Rosa, José e Pedro) que buscaram por iniciativa própria algum tipo de capacitação e formação continuada, como cursos de especialização ou aqueles oferecidos pela APAE. Para estes professores, formações mais específicas foram fundamentais para sua atuação profissional, e ajudaram bastante no seu trabalho com crianças com deficiência

Fiz uma especialização em Educação Especial geral, e outra em Educação Física Adaptada para pessoa com deficiência. Estas especializações somaram bastante para desenvolver meu trabalho com a pessoa com deficiência principalmente a especialização em educação física adaptada. (Prof. Pedro, 50 anos, formado há 25 anos, 16 anos de atuação, escola 2).

Realizei curso na APAE de (nome da cidade) exclusivamente para trabalhar com a pessoa com deficiência. Fiz este curso já faz uns 17 anos, assim passei a ter uma maior noção de como trabalhar com estes alunos com deficiência. Além deste curso na APAE, também fiz um curso de Educação Física escolar no (nome do instituto). Este curso me ajudou muito em relação ao trabalho com pessoas com deficiência, além de direcionar bastante a minha visão em relação à inclusão. Antes era tudo separado, os alunos com deficiência eram atendidos em outras localidades. (Prof. José, 55 anos, formado há 20 anos, 10 anos de atuação, escola 3).

Logo que me formei eu fui trabalhar na APAE, fiz uma especialização de 180 horas na preparação de professoras no trabalho com deficiente intelectual. (Profa. Rosa, 49 anos, formada há 25 anos, 23 anos de atuação, escola 5).

Outra possibilidade seriam cursos de capacitação oferecidos pela rede de ensino em que atuam. Entretanto, existe uma concordância nas falas de todos os professores entrevistados sobre o fato de que a secretaria não oferece nenhum tipo de curso específico para suas áreas de atuação, e que lhes falta este tipo de formação continuada.

A rede não nos oferece um curso específico para poder contribuir com a atuação do professor de Educação Física. (Prof. Sebastião, 54 anos, formado há 32 anos, 32 anos de atuação, escola 1).

Nota-se que falta uma capacitação maior para trabalhar com crianças com deficiência na escola, e que também não é oferecido por parte da rede municipal de ensino nenhum tipo de formação continuada, visto que, de acordo com Prieto (2006), fica evidente que o professor de Educação Física para realizar um bom atendimento na escola, principalmente quando trabalha com aluno com algum tipo de deficiência, além de sua formação inicial, ele precisa de outras capacitações que vão ao encontro de sua área de atuação. Entende-se que esta capacitação não deve ser uma responsabilidade exclusiva do professor, e sim um dever do sistema educacional.

Portanto quando falamos de formação inicial e formação continuada, para Falkenbach et al. (2007), ainda há pouca fundamentação nestas formações, a ponto de serem insuficientes para suprir as necessidades, tanto dos professores quando as dos alunos com alguma deficiência. Este cenário nos faz refletir sobre o alcance das mudanças de legislação para atendimento das crianças com deficiência. Antes das legislações mais recentes, o atendimento em instituições especializadas era insuficiente para cobrir toda a demanda por atendimento. Quando se abre a possibilidade para atendimento da criança com deficiência na escola regular, outras problemáticas surgem neste contexto, especialmente a falta de formação do professor.

Em contrapartida, Stefane (2003) já apontava a importância das pesquisas e estudos em relação ao trabalho do professor de Educação Física com crianças com deficiência na escola, para apontar questões como esta e para se propor modificações, principalmente em relação às legislações, para que assim possa ser oferecido a estes professores já formados e também para aqueles que estão realizando suas formações, conteúdos que permitam uma formação mais direcionada ao trabalho e sucesso com este público.

Desta forma percebemos que a maioria dos professores de Educação Física que participaram do estudo estão desenvolvendo seus trabalhos sem ter

tido uma boa formação inicial, ou até mesmo uma formação continuada que poderia vir a suprir muitas das dificuldades por eles apresentadas, uma vez que a própria legislação dentro do contexto educacional brasileira, diz que para o professor realizar um bom trabalho na escola com alunos com alguma deficiência é preciso que ele tenha uma boa formação e capacitação que atendam as especificidades dos alunos na escola (BRASIL, 1996b; 2001).

5.1.2. Em relação a como se sentem em relação ao trabalho

Em relação ao trabalho que desenvolvem nas aulas de educação física em que participam crianças com deficiência, os professores dizem estar satisfeitos com a realização de seu trabalho com este público, mesmo quando aparece certa desilusão com a profissão, como no caso do professor Sebastião:

Estou satisfeito, somos nós que temos que adaptar com aquilo que vai aparecendo, a Educação Física não é aquilo que eu imaginava quando eu formei. (Prof. Sebastião, 54 anos, formado há 32 anos, 32 anos de atuação, escola 1).

Quando falam de sua satisfação, os sentidos que aparecem nas falas dos professores Sebastião, Gilmar e Beatriz são relacionados à superação, evolução, capacidade.

O que mais me agrada ao vermos uma pessoa desta com alguma deficiência realizando alguma atividade e tendo uma superação em relação aos trabalhos. (Prof. Sebastião, 54 anos, formado há 32 anos, 32 anos de atuação, escola 1).

Estou muito satisfeito, é muito gratificante, este trabalho com este tipo de alunos especiais dá um prazer, é um orgulho trabalhar com eles e ver evolução, isto me agrada muito. (Prof. Gilmar, 39 anos, formado há 20 anos, 18 anos de atuação, escola 2).

Me agrada muito quando eu passo uma atividade e vejo que eles conseguem realizar. (Prof.^a Beatriz 52 anos, formada há 26 anos, 15 anos de atuação, escola 3).

Pode-se destacar na fala dos professores quando se referem ao aluno com deficiência, que sentem que estão proporcionando para estes alunos possibilidades de diferentes vivências. Souza e Boato (2009), relatam a importância do professor desenvolver atividades que o aluno com deficiência consiga realizar, pois o professor passa a ter o sentimento que está sendo capaz de contribuir para o aluno melhorar sua auto-estima.

Por outro lado, o professor Ernesto relata certa dificuldade de manter estes alunos todo o tempo participando das atividades

Fico satisfeito porque na maioria das vezes proporcionamos possibilidades de vivências para estes alunos por parte da Educação Física. Em alguns momentos eles acabam ficando excluídos, porque é difícil também fazer com que este aluno fique 55 minutos da aula interagindo ou realizando a atividade, a gente conseguiu inseri-los e não consegue mantê-la todo tempo, até mesmo porque os demais alunos sem deficiência querem fazer outra atividade e assim esta atividade acaba sendo excludente. (Prof. Ernesto, 40 anos, formado há 20 anos, 17 anos de atuação, escola 1).

O professor Ernesto se refere ao aluno com deficiência apontando suas limitações em acompanhar o restante dos alunos, trazendo também o sentido da exclusão na sua fala. Nesta questão Duarte (2005), colabora dizendo que a Educação Física pode e deve ser um componente que possa introduzir o maior número de elementos pedagógicos na sua prática. Isto quando bem executado, dentro dos preceitos ligados à diversidade, pode proporcionar uma maior participação dos alunos dentro de uma atividade. Neste aspecto, a falta de formação continuada pode estar limitando para que o professor pense em alternativas que apresentem desafios e interesses para todos os alunos.

Desta forma Chicon (2005), nos diz que, apesar de existirem modelos que possam ser excludentes dentro do cenário escolar ligado à Educação Física, o professor deve criar e produzir situações nas quais possa contemplar o maior número de alunos pelo maior tempo possível, sem excluir a pessoa com deficiência, para não se repetir situações de exclusão dentro da escola regular.

Neste sentido Stefane (2003), também colabora dizendo que o professor de Educação Física deve ter seu trabalho embasado sempre nas capacidades, nas diferenças, conhecimentos e valores que evoluem a todos no ambiente de trabalho, e jamais deixar se levar por crenças ou até mesmo visões estereotipadas da criança com deficiência.

Aparece também nas entrevistas a satisfação de se trabalhar com crianças com deficiência:

Muito me agrada a vontade destas crianças em praticar e em fazer as atividades propostas, vejo a vontade e a persistência com que eles realizam as atividades, mesmo que não sejam com maestria ou excelência, eles gostam de participar. (Prof. Ernesto, 40 anos, formado há 20 anos, 17 anos de atuação, escola 1).

A gente conversa com as pessoas e diz que trabalha com um aluno com deficiência e ele está evoluindo. As pessoas acham bacana. Eu gosto, é muito gratificante, a participação, a motivação que eles têm. É uma aula divertida, uma aula diferente e eles estão participando sempre, isto é muito bom. (Prof. Gilmar, 39 anos, formado a 20 anos, 18 anos de atuação, escola 2).

Nestas falas podem ser destacados os sentidos ligados a se perceber a criança com deficiência como ser ativo, dotado de vontade, de perseverança, com motivação, com desejo de participar.

Para a professora Beatriz, o contato com o aluno com deficiência desperta seu desejo de melhorar como professora.

Eu sempre trabalhei com Educação Física, mas nunca com este tipo de público. Eu penso quanto mais eu puder melhorar, para cada vez mais poder contribuir com este aluno. (Prof.^a Beatriz 52 anos, formada há 26 anos, 15 anos de atuação, escola 3).

O professor Pedro destaca também o retorno que o aluno com deficiência dá a ele como professor demonstrando sua satisfação com a aula.

Estou satisfeito quando o foco são os alunos, eles dão retorno e isto me agrada muito, eles estão sempre ali, participando superando o limite deles, a gente consegue ver a satisfação no rosto deles. (Prof. Pedro, 50 anos, formado há 25 anos, 16 anos de atuação, escola 2).

Chicon (2014), destaca a importância de se focar nas potencialidades e não nas limitações das pessoas.

Os sentidos de contribuir para a formação dos alunos e do vínculo que se estabelece entre o professor e o aluno também aparecem nas falas dos professores Diego e José.

Muito me agrada os resultados, aquela carinha de satisfação, de apego. Não tem dinheiro que paga. É a satisfação de ver que seu trabalho está dando resultados, que está formando pessoas, formando caráter, que está formando pessoas para viver em sociedade, isto que é o mais compensador em tudo isto. (Prof. Diego, 50 anos, formado há 25 anos, 15 anos de atuação, escola 4).

Gosto muito principalmente da idade dos alunos que eu trabalho, que é dos seis aos dez anos. Esta idade eu sinto que ainda tem um retorno do aluno, através de carinho. Eles gostam muito da aula, a gente se torna um ídolo para eles. Este contato com as crianças me agrada muito, das falas que eles têm com a gente, eu me sinto muito valorizado, assim ficamos com mais ânimo, o trabalho se torna mais lucrativo. (Prof. José, 55 anos, formado há 20 anos, 10 anos de atuação, escola 3).

Suas falas ressaltam o vínculo existente entre eles, como professores, e seus alunos que lhes demonstram manifestações afetivas positivas em função da aula. Estas vivências emocionais, principalmente quando se trata do trabalho com crianças mais novas, lhes destacam um produto de seu trabalho não restrito a conteúdos escolares, mas sim como formação geral da pessoa.

De acordo com as falas dos professores, podemos notar que, apesar da Educação Física escolar ter sido uma disciplina excludente por vários anos, estes professores vêm tentando planejar aulas nas quais participam os alunos com alguma deficiência. Há um esforço para se atender as crianças com deficiência que começaram a chegar em maior número nas escolas a partir do

ano de 1990, após a Declaração Mundial de Educação Para Todos e a Declaração de Salamanca (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E A CULTURA, 1994). Na visão dos professores eles estão tentando ir ao encontro daquilo que traz a legislação quando o assunto é a criança com deficiência na escola, tentando sair do modismo da palavra como relata Gorgatti (2005), que diz que muitas vezes a inclusão se tornou base de discursos, mas com pouca significância em sua aplicabilidade.

Mesmo se sentindo satisfeitos, os professores Ernesto, Diego e Beatriz apontam a necessidade de seu desenvolvimento como docentes:

Estou satisfeito, de zero a dez, nota oito, mas vejo que existe possibilidade de obter melhoras ainda. (Prof. Ernesto, 40 anos, formado há 20 anos, 17 anos de atuação, escola 1).

A gente nunca pode estar satisfeita, pois a satisfação gera a acomodação, eu acredito que estou no caminho. (Prof. Diego, 50 anos, formado há 25 anos, 15 anos de atuação, escola 4).

Estou satisfeita, mas não cem por cento, penso que eu poderia melhorar um pouco, mas é todo um processo. (Prof.^a Beatriz 52 anos, formada há 26 anos, 15 anos de atuação, escola 3).

Uma das professoras aponta como a figura de um estagiário de apoio melhora sua motivação para o trabalho.

Eu estou satisfeita, pois tenho estagiário de apoio que me acompanha, é uma parceria que está sendo ideal e muito motivadora para mim. (Rosa, 49 anos, formada há 25 anos, 23 anos de atuação, escola 5).

De acordo com a visão e situação vivida no dia a dia de trabalho, muitos profissionais acabam passando por situações nas quais se sentem descontentes por atitudes e comportamentos entre os alunos.

Os professores José e Ernesto, trazem a problemática do preconceito e falta de respeito em relação às crianças com deficiência. Este preconceito está atribuído às pessoas em geral e aos colegas destas crianças

O que me desagrada é um pouco a indiferença ligada ao preconceito que ainda é grande, creio que as pessoas deveriam ser mais solidárias. (Prof. Sebastião, 54 anos, formado há 32 anos, 32 anos de atuação, escola 1).

O que me desagrada no geral, em muitas vezes, é a falta de respeito entre os alunos, e quando é de um aluno não deficiente contra um que possui, isto me deixa muito chateado, mas no geral mesmo, me desagrada muito é a não tolerância. (Prof. Ernesto, 40 anos, formado há 20 anos, 17 anos de atuação, escola 1).

O que me desagrada é a indisciplina que principalmente ocorre entre os alunos mais velhos, a falta de respeito. (Prof. José, 55 anos, formado há 20 anos, 10 anos de atuação, escola 3).

Morais (2010), relata que a exclusão e o preconceito podem se fazer presentes também nas ações dos professores em relação aos alunos com deficiência. O professor que adota o conceito de normalidade, sempre irá atuar de forma que seus olhares estejam voltados a rendimentos e a um desempenho adequado por parte dos alunos ao executarem as atividades propostas. Assim, através destas atitudes, este professor e seu trabalho se tornam excludentes. Entretanto, a exclusão e o preconceito são percebidos mais nas ações dos outros, segundo as falas dos professores José e Ernesto.

Chicon (2005), também chama a atenção para esta possibilidade de exclusão, mesmo com a participação, pois, para ele, criar maneiras para que o aluno com deficiência participe das atividades sem criar desafios para os alunos com deficiência, se torna uma ação que exclui. Os professores direcionam suas insatisfações às famílias e aos cuidadores dos alunos:

Em relação à família, eu tenho muitas insatisfações, pois, de uma certa forma não vejo que tem ajuda por parte da família e também vejo que muito daquilo que a família tem que fazer, ela jogou tudo em cima do professor. Se tivesse este apoio da família, que na maioria das vezes são muito desestruturadas, devido a isto nós nem podemos cobrar muito desses alunos que são tanto vítimas como nós professores. (Prof. Pedro, 50 anos, formado há 25 anos, 16 anos de atuação, escola 2).

O que me desagrada são as formas que os cuidadores tratam estes alunos, eles têm uma visão de coitadismo. (Prof.^a Beatriz 52 anos, formada há 26 anos, 15 anos de atuação, escola 3).

As formas de tratamento que podem ser dadas a um aluno, de certa forma podem influenciar diretamente no comportamento e também podem afetar o processo ensino-aprendizagem deste aluno. Desta forma, poderão existir dificuldades para que estes alunos possam ter um bom rendimento no âmbito escolar, seja em função de uma não participação ativa da família na escola ou pela família tentar colocar a criança numa posição de incapacidade, na visão dos professores Pedro e Beatriz.

Muller (2010) aponta que entre as várias dificuldades encontradas pelos professores em realizar os trabalhos com crianças com alguma deficiência, a difícil relação com a família na escola pode um fator que dificulta ainda mais o trabalho do professor no seu trabalho com o aluno com alguma deficiência.

Brito e Lima (2012), também nos trazem este cenário de pouca integração da família e escola, com a existência de famílias que são contra a prática de atividades físicas pelo aluno com alguma deficiência, ou que criam crenças junto aos próprios alunos de que eles não serão capazes de realizar as atividades devido a suas limitações.

Em contrapartida, nos relatam Brito e Lima (2010), quando existe a participação dos familiares dos alunos com deficiência junto à escola, é fortalecido o processo de inclusão, portanto a família é uma peça fundamental em todo este processo e a escola deve criar formas de estimular esta participação efetiva.

Morais (2010), aponta que, em função de ações planejadas pelos professores de Educação Física, estimulando uma maior aproximação familiar, com os familiares vindo até a escola para um acompanhamento destes alunos, pode-se gerar um estreitamento dos laços afetivos entre família e escola, e através desta oportunidade, o professor poderá usar estes momentos para que esta relação se torne cada dia mais próxima e contínua.

Outros professores apontam dificuldades relacionadas às condições de trabalho, como por exemplo, a falta de uma quadra poliesportiva apropriada.

O que me incomoda muito é a questão do espaço, pois a quadra não está pronta, mas tenho que dar aula aqui no pátio, é apertado, tem que fazer adaptação, isto me incomoda um pouco

sim. (Prof. Diego, 50 anos, formado há 25 anos, 15 anos de atuação, escola 4).

Outro professor relata sua dificuldade em dispor de conteúdo pedagógico apropriado ao trabalho com crianças com deficiência.

O que mais desagrada é dificuldade de ter conteúdo. (Prof. Gilmar, 39 anos, formado há 20 anos, 18 anos de atuação, escola 2).

Todos os professores de Educação Física relataram gostar muito daquilo que fazem, e que realizar o trabalho com alunos com deficiência é muito gratificante, no que diz respeito ao contato com o aluno. Alguns professores relatam dificuldades na aproximação com as famílias e outros relatam seu descontentamento em função das condições de trabalho ou da falta de apoio pedagógico específico para este trabalho.

5.1.3 Limites para atuação profissional

Sobre os limites para atuação profissional, a falta de formação para receber alunos com deficiência na escola é enfatizada pelo professor Sebastião:

A dificuldade que eu tenho é que nós não fomos preparados para o trabalho com este público. Principalmente hoje em dia que se nota que o aumento destas pessoas com alguma deficiência em virtude do estilo de vida, fatos ligados à gestação e também a própria criação destas crianças. Na maioria das vezes, tudo isto se reflete dentro da escola. Hoje em dia ocorrem as aulas de inclusão. Quando foi feito este projeto de inclusão, ele preparou quem? Houve uma preparação? (Prof. Sebastião, 54 anos, formado há 32 anos, 32 anos de atuação, escola 1).

De acordo com a fala do professor, percebe-se que dentre as dificuldades apontadas por ele, está a falta de formação e capacitação voltada ao trabalho com crianças com deficiência, prevista na legislação, mas que não foi efetivada na sua experiência.

Moraes (2010) chama a atenção para o risco da falta de uma boa formação inicial e também de formação continuada levarem o professor de Educação Física que atua na escola com crianças com deficiência a não terem conhecimentos específicos sobre como realizar seu trabalho junto às diferentes crianças que atendem.

Neste mesmo sentido Cidade e Freitas (2002), relatam que quando faltam elementos na formação inicial e na formação continuada, o professor de Educação Física acaba não construindo conhecimentos que poderiam ajudá-lo no trabalho com crianças com deficiência no ambiente escolar, e que envolvem o planejamento e a prática pedagógica do professor.

Ao longo dos últimos anos, muitas legislações e políticas foram modificadas no campo educacional, especialmente voltadas ao atendimento das crianças com deficiência. Sem uma política para a formação em serviço deste professor, acompanhada de condições e instrumentos de trabalho adequados, as mudanças nas políticas educacionais parecem ter pouco alcance na transformação da prática dos professores.

Para outro professor, existe uma dificuldade atrelada ao próprio campo da educação física voltada às modalidades esportivas.

A dificuldade muitas vezes é conscientizar estes alunos que cada um tem sua limitação, que dê repente no futebol este aluno que está criticando o outro é excelente, mas em outra atividade, ele não vai tão bem e o outro aluno vai se destacar mais. Vejo que a maior dificuldade é a conversa entre estes alunos, e na medida em que vai passando os anos, começa a ter um pouco mais de acomodação, assim consegue promover discussões de uma forma mais aprofundada. Mas a questão da parte prática, de ir para quadra, os deixa com grande euforia, tornando um pouco mais difícil de promover esta discussão. Estamos muito longe de uma inclusão, nós não conseguimos aceitar as pessoas, que são iguais a nós. (Prof. Ernesto, 40 anos, formado a 20 anos, 17 anos de atuação, escola 1).

Nas modalidades esportivas, como são práticas competitivas, sempre há a procura pelo mais habilidoso, inclusive pelas próprias crianças que ficam testando suas capacidades durante a educação física escolar. Balancear a

competitividade e o companheirismo, criar o trabalho em equipe, como colegas, é um desafio na educação física escolar. Quando as crianças com deficiência estão presentes neste cenário, coloca-se um desafio a mais para o professor, em como trabalhar isto com as crianças. A partir de uma maior convivência entre os alunos, começa a existir um maior entendimento entre eles, e assim é possível ter um maior aprofundamento nas discussões sobre limites e capacidades. Mas para o professor, estamos muito longe de uma inclusão porque é difícil a aceitação daquele que não é igual a nós, revelando a dificuldade em lidar com a visão do diferente.

No relato do professor Gilmar, a falta de materiais para suprir uma formação inicial que não teve enfoque na criança com deficiência é destacada:

As dificuldades que tenho, são em relação a materiais, eu particularmente não tinha conhecimento em relação ao trabalho, a minha formação já faz muito tempo, durante minha formação passei uma semana fazendo um trabalho com um amigo na APAE, foi mais observação, portanto experiência com este público eu não tinha, a maior dificuldade de trabalhar hoje em dia está relacionada aos materiais. (Prof. Gilmar, 39 anos, formado há 20 anos, 18 anos de atuação, escola 2).

O professor relata assim sua dificuldade em ter acesso a materiais adequados para seu trabalho. Parece que a falta de formação não lhe permite acessar quais as possibilidades ou onde buscar materiais adequados. Stefane (2003) ressalta que existe uma grande diferença no trabalho do professor de Educação Física se ele puder contar com materiais adequados, quando em sua aula existe a presença do aluno com alguma deficiência. O professor precisa contar com materiais e equipamentos que estejam adequadamente adaptados para que este aluno possa realizar a atividade de acordo com a sua necessidade. Da mesma forma, o espaço físico também precisa ser pensado para a prática das atividades.

O professor Pedro coloca seu posicionamento favorável à inclusão escolar, mas relata as dificuldades por estar sozinho com a turma:

A maior dificuldade é ter apoio humano, na maioria das vezes a gente está sozinho, pois de acordo com a lei de inclusão, se a mesma fosse realizada como determina a lei, seria ótimo. Teria que ter outro profissional para nos ajudar, porque se estivermos com um aluno que tem uma limitação mais severa, os demais ficam a desejar. Neste caso, muitas vezes, temos o aluno incluso, mas não temos o material humano com qualificação para nos ajudar. Em alguns casos nos é fornecido um estágio, mas ele tem uma visão bem diferente da realidade. (Prof. Pedro, 50 anos, formado há 25 anos, 16 anos de atuação, escola 2).

O professor Pedro relata o dilema do professor de educação física que não conta com assistentes para realização de seu trabalho, assim o trabalho sozinho é um tanto quanto árduo. Isto se torna ainda mais difícil, no caso de uma limitação mais severa, pela falta de recursos humanos. Mesmo com a presença de um estagiário, se não houver uma qualificação, o professor fica sem condições de desenvolver seu trabalho adequadamente, tendo que escolher qual criança ou grupo de crianças serão atendidas.

A professora Beatriz ressalta as barreiras físicas, falta de materiais e de planejamento local como dificuldades para seu trabalho.

Eu encontro algumas dificuldades para desenvolver os trabalhos, existem algumas barreiras físicas, ligadas a materiais, e a planejamento local. Quando aparece alguma dificuldade, eu tento adaptar, caso não tenha jeito, eu mudo a aula, e no final acaba dando certo. (Prof.^a Beatriz 52 anos, formada há 26 anos, 15 anos de atuação, escola 3).

Esta professora faz entender que questões básicas, como barreiras arquitetônicas e materiais adequados, ainda são grande desafio para o professor, que, para trabalhar, acaba fazendo adaptações. A expressão no final acaba dando certo pode revelar sua capacidade de adaptação ou por outro lado, um conformismo em não conseguir alterar uma situação que ela não entende a mais adequada, mas que não é de fácil mudança.

O professor Diego traz outro aspecto em sua fala. Para ele, as crianças com deficiência trazem novos desafios ao trabalho do professor de educação física.

Tenho dificuldades sim, principalmente em relação a minha formação acadêmica, às vezes tenho que correr atrás desta dificuldade que eu tenho, sempre pesquisar o que pode estar fazendo em relação ao tipo de atendimento em relação ao tipo de deficiência deste aluno. (Prof. Diego, 50 anos, formado há 25 anos, 15 anos de atuação, escola 4).

Novamente aparece na fala deste professor a falta de uma formação adequada. Ele reforça o fato de que uma boa formação poderia ajudar a melhorar a atuação do professor na realização de trabalho com este público. Em virtude desta formação pouco cuidada em relação à criança com deficiência, fragiliza-se assim o trabalho deste professor quando ele entra em exercício. Diante da presença de crianças com deficiência, o professor começa a buscar, de forma aleatória, maior conhecimento sobre a situação de seu aluno com deficiência.

A professora Rosa preferiu não falar sobre as dificuldades, mas enfatizar o trabalho colaborativo que diz estar presente na sua escola:

Não tenho dificuldades, porque de um modo geral a equipe escolar realiza um trabalho colaborativo onde todos tomam as mesmas decisões para o desenvolvimento dos alunos no ambiente de aprendizagem. Eu recebo orientações constantes da coordenação e da direção também. (Rosa, 49 anos, formada há 25 anos, 23 anos de atuação, escola 5).

O apoio vindo da coordenação e também de uma equipe escolar ajuda a realizar seu trabalho como professora.

O professor José também relata não ter dificuldade, pois segundo ele seu público possui um tipo de limitação que não interfere nas questões motoras

Eu não encontro dificuldade em realizar as aulas que têm alunos com deficiência incluídos nas atividades, porque na parte de locomoção, que são as ações que nós trabalhamos na Educação Física, eles são normais. No caso do deficiente intelectual, eles somente estão atrasados no que se refere ao raciocínio das brincadeiras, normalmente eles erram primeiro, são pegos primeiro, não desenvolvem a parte do intelecto, mas a parte física é normal. Um fato que percebo que acontece com eles, é que existem momentos que eles não conseguem encontrar uma melhor solução no momento da aula de Educação Física durante

as brincadeiras e dos jogos. (Prof. José, 55 anos, formado há 20 anos, 10 anos de atuação, escola 3).

Parece que o professor não se preocupa em adaptar seu trabalho de modo que a criança com deficiência tenha oportunidade de se sentir capaz. Para o professor, apenas o fato da criança participar já seria suficiente para dar a ele, como professor, a sensação de realizar a inclusão do aluno com deficiência.

Quando perguntado para estes professores, se existem situações geradoras de limites para que realizem o trabalho com alunos com deficiência, as respostas foram bem diversificadas, alguns dizem não ter locais adaptados, materiais físicos e humanos específicos para estes trabalhos, outros dizem que a formação não foi suficiente. Por outro lado, também existem alguns professores que dizem não ter dificuldades para realizar este trabalho, recebendo apoio da escola.

5.1.4 Planejamento

Sobre o planejamento das aulas, evidenciou-se que, para alguns professores, este planejamento não está sendo realizado conforme a necessidade e especificidade dos alunos.

O planejamento é feito de uma forma geral e não específica para os alunos com deficiência. Assim que nos deparamos com este aluno com alguma deficiência é que realizamos as adaptações das quais este pessoal precisa. (Prof. Sebastião, 54 anos, formado há 32 anos, 32 anos de atuação, escola 1).

Em relação ao planejamento, é feito de uma forma geral, já pensando nas demais aulas nas quais todos possam participar, isto sempre dentro do limite de cada um. (Prof. Pedro, 50 anos, formado há 25 anos, 16 anos de atuação, escola 2).

Seabra Júnior (2006) enfatiza que o planejamento deveria ser realizado a fim de suprir as necessidades apresentadas pelo aluno com deficiência, e realizado com antecedência, dentro de padrões que estejam de acordo com as

adaptações e com ajustes que devem ser realizados para a plena participação destes alunos.

O professor Ernesto também relata que não é realizado um planejamento específico com fundamentos pedagógicos para atender o aluno com deficiência de acordo com suas características.

O planejamento geral do ano é feito em alguns momentos em conjunto. Eu particularmente no início da semana tenho o hábito de pegar o planejamento. Dentro daquilo que já está planejado, eu tento realizar algumas adaptações para atender o aluno com alguma deficiência de acordo com o que ele apresenta, esta adaptação vai ao encontro da limitação deste aluno, mesmo assim existem alguns momentos que não se consegue incluir este aluno totalmente e alguns momentos se consegue. (Prof. Ernesto, 40 anos, formado há 20 anos, 17 anos de atuação, escola 1).

Em alguns momentos o professor faz uso de um planejamento já realizado para poder adaptar atividades para estes alunos. Na fala do professor depreende-se que em alguns momentos ele consegue e, em outros, não consegue incluir estes alunos. Podemos pensar se este planejamento não seria um tanto quanto excludente, pois não foram planejadas atividades específicas para estes alunos, sendo que o professor apenas realiza adaptações nas atividades que foram planejadas de uma forma geral, para assim qualquer aluno poder participar da aula. Este relato apresenta o dilema da inclusão do aluno com deficiência na escola regular: a falta de formação do professor, a falta de materiais ou espaços adequados podem ser traduzidos como limitação do aluno em participar da atividade, e aí não se problematizam as condições de formação e de trabalho.

Assim como nos diz Stefane (2003), o planejamento, além de ser um instrumento norteador do professor, engloba todos os quesitos referente às formas de trabalhos e objetivos a serem alcançados pelos alunos. O planejamento possibilita ao professor estruturar sua aula, possibilitando englobar novas ideias.

Para outro grupo de professores, o planejamento é realizado após conhecer o tipo de limitação que cada aluno possui, levando-se em consideração a capacidade deste aluno.

O planejamento é feito previamente, e após conhecer o grau de dependência deste aluno que vamos trabalhar de acordo com aquilo que o aluno possa oferecer, buscando através de pesquisa na internet. Livros, existem poucos que trazem informações de atividades em relação a este público. A internet neste caso traz informações mais atualizadas e contém bem mais conteúdo que os livros. Outra ação é a construção de materiais adaptados, que nós professores realizamos para trabalhar com estes alunos. (Prof. Gilmar, 39 anos, formado há 20 anos, 18 anos de atuação, escola 2).

O planejamento é feito no começo de cada ano e no decorrer das aulas eu vou agregando aquilo que for possível para realizar o trabalho com estes alunos, agregando e pesquisando cada caso. Desta forma a pesquisa é uma estratégia que uso para atender estes alunos de acordo com cada caso e tipo de deficiência apresentada pelo aluno, pois são vários tipos de limitações. (Prof. Diego, 50 anos, formado há 25 anos, 15 anos de atuação, escola 4).

Busco fazer pesquisa para montar aulas em que todos façam juntos sem estarem excluídos, e também procuro adaptar algumas funções nas atividades para que eles possam participar, às vezes nem sempre de maneira total, devido ao nível de limitação, mas sim do jeito deles, de acordo com a capacidade de cada um deles. (Prof.^a Beatriz 52 anos, formada há 26 anos, 15 anos de atuação, escola 3).

O professor Gilmar destaca que existem poucos materiais pedagógicos para lhe auxiliar na realização do planejamento. A internet acaba disponibilizando de maneira mais rápida diferentes possibilidades de trabalho, e ele acaba recorrendo a este recurso, pois consegue obter informações mais atuais sobre tipos de trabalho que podem ser realizados com os alunos que está atendendo. Ele também busca a confecção de materiais adaptados, que segundo diz, ajuda bastante na realização dos trabalhos.

Quando se ministram aulas para alunos que possam apresentar uma ou mais deficiências, e com necessidades diferentes durante a realização das atividades, destaca-se para os professores a exigência de um planejamento

específico, para que o professor consiga alcançar os objetivos com os diferentes alunos.

Para o professor José, entretanto, isso não se faz necessário:

Em relação ao planejamento, é igual para todos os alunos, o que muda é apenas o olhar que se tem em relação ao aluno com deficiência. Não é planejada uma aula específica para este aluno com deficiência, porque são eles que têm que tentar acompanhar os demais sem deficiências para assim tentar ter um maior desenvolvimento. (Prof. José, 55 anos, formado há 20 anos, 10 anos de atuação, escola 3).

Para o professor José, cabe ao aluno com deficiência, individualmente, buscar alcançar o desempenho de seus colegas, entretanto, o professor não considera o nível de desenvolvimento real e potencial do aluno, o que parece estar totalmente contrário ao que diz as políticas educacionais atuais.

Costa e Bittar (2002), destacam que o planejamento deve ser realizado cuidadosamente e sempre se deve levar em consideração diferentes aspectos para tornar estas atividades as mais inclusivas possível. É importante ressaltar também que neste planejamento não deve ser levado em conta apenas as características dos alunos com deficiência e sim todo o contexto escolar.

O ato de planejar é que pode ampliar as possibilidades dos alunos com deficiência terem suas necessidades atendidas. Este planejamento deve ser realizado levando em conta toda a especificidade deste público a ser atendido, portanto este momento de planejar se torna crucial nas ações que vão ser desenvolvidas pelos professores. Entretanto, a falta da formação, a falta de materiais pedagógicos específicos ou a visão que o professor tem sobre seu papel como professor junto a crianças com deficiência tem levado a um espectro muito variado de possibilidades de atendimento das necessidades das crianças, quase sempre na direção de um não atendimento de suas necessidades.

5.1.5 Desenvolvimento de aula

Outro aspecto investigado foram as estratégias utilizadas pelo professor de Educação Física que trabalha com crianças com deficiência.

Procuro interagir com todos eles em alguns aspectos do que é ser deficiente, explicando para eles o que ser deficiente, propondo a todos os alunos algumas vivências que todos, de uma certa forma, possam experimentar vivenciando algum tipo de deficiência. Existem também algumas atividades desenvolvidas em conjunto na qual cada grupo tem um tipo de deficiência e eles têm que resolver uma situação na qual é preciso a colaboração de todos. (Prof. Sebastião, 54 anos, formado há 32 anos, 32 anos de atuação, escola 1).

O professor Sebastião procura adotar um sistema para realizar o trabalho de forma a mostrar possibilidades e limitações para todos os alunos, isto como condição humana, o que, para ele, promove maior interação entre o grupo e coloca os alunos na mesma situação.

O professor José destaca sua relação com os alunos:

Trato todos iguais, a única diferença é ter um olhar diferente para aquele que tem alguma dificuldade em realizar a atividade que está sendo proposta, neste momento, quando ocorre tal dificuldade. (Prof. José, 55 anos, formado há 20 anos, 10 anos de atuação, escola 3).

Diferentemente do professor Sebastião, o professor José procurar apagar as diferenças entre os alunos na sua relação com eles.

Outro cenário que aparece é procurar dividir os dias de trabalho, com atividades específicas para os alunos com deficiência e em outros dias, com um trabalho envolvendo todos os alunos. Os professores a seguir mesclam trabalho conjunto e trabalho separado, além de propor diferentes tipos de atividades, de acordo com o tipo de aluno com ou sem deficiência.

Dou três aulas por semana, e pelo menos uma eu faço exclusivamente para eles, com atividades no chão. As demais, eles mesmos têm que procurar se adaptar. Evito nesta sala dar

algum tipo de competição. (Prof.^a Beatriz 52 anos, formada há 26 anos, 15 anos de atuação, escola 3).

As aulas são trabalhadas em conjunto e unificadas, e algumas coisas são trabalhadas individualizado, especificamente para este aluno com deficiência, mas nem sempre é assim, pois a quantidade de alunos é grande. (Prof. Gilmar, 39 anos, formado há 20 anos, 18 anos de atuação, escola 2).

Geralmente a gente cria uma aula na qual, todos fazem uma participação juntos, mas pode ocorrer uma insatisfação dos demais alunos também, e depois se formam grupos, os alunos da educação especial formam um grupo menor que fica em algumas atividades ligadas a jogo de memória, quebra cabeça, dama, dominó, enquanto os demais vão participar de um futebol ou outras atividades. (Prof. Pedro, 50 anos, formado há 25 anos, 16 anos de atuação, escola 2).

O trabalho sempre em conjunto e de forma colaborativa é um grande desafio para o professor de educação física. Os professores, em geral, acreditam que estimular a participação do aluno com deficiência é uma estratégia importante no seu trabalho. Mas nem sempre conseguem garantir uma ação colaborativa entre os alunos sem deficiência para com aqueles que possuem alguma deficiência.

Para a promoção da inclusão, parece que o professor não consegue incluir um aluno quando ele apresenta um nível maior de limitação física, cognitiva ou emocional. O professor precisaria de um trabalho colaborativo junto à direção e com recursos didáticos mais específicos para seu trabalho, o que parece não estar sendo disponibilizado pelas redes de ensino, o que leva o professor a encontrar saídas de acordo com suas concepções sobre como deve ser sua aula ou de acordo com os recursos que consegue construir individualmente, acessando principalmente a internet como recurso auxiliar para seu trabalho.

A interação entre os alunos foi um aspecto mencionado por alguns professores. O professor Ernesto percebe a aula como uma oportunidade para que alguns alunos auxiliem seus colegas com deficiência.

Existe também a ajuda por parte dos outros alunos que auxiliam os alunos com deficiência na realização das mais variadas atividades. (Prof. Ernesto, 40 anos, 17 anos de atuação, escola 1).

Quando o próprio colega ajuda ou quando esta ajuda não vem, aí sim eu dou alguma dica para ele tentar realizar a atividade e assim ele tenta desenvolver por si mesmo. (Prof. José, 55 anos, formado há 20 anos, 10 anos de atuação, escola 3).

Os professores Diego e Gilmar destacam o auxílio que recebem para realizar seu trabalho e o impacto que isso tem nas suas aulas:

Aqui na escola temos o pessoal de apoio que ajuda a gente neste sentido. Contamos com o apoio da direção. (Prof. Diego, 50 anos, formado há 25 anos, 15 anos de atuação, escola 4).

No caso do aluno ter um cuidador ou estagiário, ajuda promover a inclusão, dependendo da gravidade da criança, ela consegue acompanhar todos normalmente. E outros graus que não consegue, neste caso esta criança se torna totalmente dependente. (Prof. Gilmar, 39 anos, formado há 20 anos, 18 anos de atuação, escola 2).

Os professores Ernesto e Diego, ressaltam a importância de contar com materiais específicos para o trabalho:

Em alguns momentos utilizamos materiais adaptados para realizar as atividades, como no caso o uso de bola com guizo. (Prof. Ernesto, 40 anos, formado a 20 anos, 17 anos de atuação, escola 1).

Temos também alguns materiais específicos para o trabalho com estes alunos com alguma deficiência. (Prof. Diego, 50 anos, formado a 25 anos, 15 anos de atuação escola 4).

Para o desenvolvimento das aulas de Educação Física na escola, os materiais usados são de suma importância para a realização das atividades, e estes materiais na maioria das vezes devem conter adaptações para que assim possa ir ao encontro da necessidade que este aluno apresenta de acordo com sua limitação. A utilização de um método ou uma estratégia para ministrar as

aulas de Educação Física para alunos com deficiência parece ficar por conta da iniciativa do próprio professor.

Os professores entendem realizar um trabalho no qual procuram fazer com que o aluno participe da aula com mais funcionalidade, utilizando-se de gestos ou estruturação de rotinas, como relatam os professores José e a professora Rosa.

Na realidade este pessoal que eu trabalho eles não têm a parte motora tão afetada, às vezes é preciso explicar a atividade não só verbalmente, é preciso também mostrar através de gestos, assim eles participam normalmente. (Prof. José, 55 anos, formado há 20 anos, 10 anos de atuação, escola 3).

É necessário estabelecer rotina consistente para que ele se sinta seguro ao ambiente em sua volta. Quando ocorre alguma mudança na rotina, ele tem que ser comunicado, pois favorece a lidar com suas frustrações. (Rosa, 49 anos, formada há 23 anos, 25 anos de atuação, escola 5).

Na questão de como é o desenvolvimento das aulas em que participam alunos com deficiência, os professores relatam que procuram interagir com todos os alunos. Em alguns momentos com todos juntos e em outros, com atividades específicas para os alunos com deficiência. Percebe-se que existe por parte de alguns professores um trabalho um pouco mais elaborado e voltado ao aluno com deficiência, observando-se a situação que cada um apresenta. Também existem alguns professores que realizam o trabalho dividindo a aula em duas ou mais partes, sendo que em alguns momentos todos os alunos com e sem deficiência participam juntos das atividades, e em outros momentos estas atividades acontecem separadas.

5.2 Relato dos Alunos

As crianças relataram o que fazem nas aulas de educação física referindo-se à atividade de jogo:

Jogo futebol quando é aula livre, e quando não é aula livre eu jogo handebol basquete. (Aluno Pedro, 15 anos, 8º ano escola 1, Nanismo).

Jogo futebol, voleibol e basquete. Jogar futebol, porque eu acho uma aula legal, e me sinto muito feliz quando jogo futebol. (Aluno Igor, 12 anos, escola 1, 7º ano, Surdez leve).

Jogo bola, voleibol e basquete. Nos dias de aula livre nós nos reunimos e montamos um jogo entre a gente, e nos dias que não é aula livre, nós fazemos aquilo que é proposto pelo professor. (Aluno João, 12 anos, 8º ano, escola 1, Deficiência Intelectual leve).

Nestes relatos se torna bem evidente o gostar de atividades com bola voltadas às modalidades esportivas. Nota-se também que o professor tenta mudar o tipo de atividade, e abre espaços para aulas livres, com caráter de socialização e brincadeiras entre os alunos.

Os alunos Vitória, Andréia e José referem-se às aulas de educação física utilizando a ação de brincar:

Eu brinco, joga bola, brinco de casinha, brinco com jogos de montar peças, brinco de pique rela e gosto muito de participar das aulas. (Aluna Bia, 11 anos 5º ano escola 2, Síndrome de Down).

Eu brinco nas aulas de Educação Física, brinco de bambolê e uma atividade que chama balançador. (Aluna Andréia, 09 anos, 3º ano, escola 2, Deficiência intelectual leve).

Eu brinco de boliche, jogo a bola para acertar a garrafa. (Aluno José, 11 anos, 4º ano, escola 2, Deficiência Física (cadeirante)).

Outros alunos destacam o elemento da brincadeira e da corrida, o que lhes traz uma vivência de prazer e satisfação:

Eu brinco, eu corro, brinco de batata frita, brincadeira de ganso, amarelinha, mas a aula acaba rapidinho, eu não gosto que acaba rápido. (Aluna Julia, 06 anos pré 1, escola 4, Baixa Visão)

Eu fico brincando com meus amigos, gosto de brincar de polícia e ladrão e luta. (Aluno Jhone, 10 anos, 4º ano, escola 5, TDHA)

Eu gosto de correr, da brincadeira de pegar alguém, porque gosto de correr e durante este tempo eu fico feliz. (Aluno André, 8 anos, 2º ano, escola 5, autismo)

Os alunos Pedro, João e Igor referem-se às modalidades esportivas que mais gostam:

O que eu mais gosto de jogar futebol eu acho uma aula legal, quando eu vou jogar futebol, eu me sinto feliz. (Aluno Pedro, 15 anos, 8º ano escola 1, Nanismo).

A atividade que eu mais gosto é futebol, porque eu já treino em vários lugares, e me sinto muito bem fazendo esta atividade. (Aluno João, 12 anos, 8º ano, escola 1, Deficiência Intelectual leve).

A atividade que eu mais gosto é futebol, basquete, correr na quadra. (Aluno Igor, 12 anos, escola 1, 7º ano, Surdez leve).

Os relatos das crianças trazem vivências positivas ao estarem inseridos em diferentes jogos e atividades da educação física. O sentido de felicidade, de estar se sentindo muito bem, trazem aspectos do movimento, da socialização, de sentir-se capaz nas aulas de educação física. Outras crianças reforçam este aspecto da educação física:

A brincadeira que eu mais gosto é batata quente e pular corda, quando eu faço esta atividade, eu me sinto muito bem. (Aluna Bia, 11 anos, 5º ano, escola 2, Síndrome de Down).

Eu gosto mais de brincar de uma brincadeira que tem que encontrar as comidas, eu gosto porque eu aprendo e gosto muito de aprender, e me sinto muito bem em fazer isto. Eu gosto mais daqui porque eles nos dão muita comida para nós. (Aluna Andréia, 09 anos, 3º ano, escola 2, Deficiência intelectual leve).

O que eu mais gosto de brincar é andar com a cadeira e me sinto muito bem fazendo isto. (Aluno José, 11 anos, 4º ano, escola 2, Deficiência Física, cadeirante).

O professor de educação física passa exercício, depois do exercício a gente vai fazer algumas brincadeiras, como queimada, pula pula e a gente fica à vontade. Estas são minhas

brincadeiras preferidas. (Aluno Henrique, 10 anos, 4º ano, escola 4, Síndrome de Asperger).

O que mais gosto de fazer durante as aulas é de jogar banco imobiliário, porque eu vi na televisão e quis um daquele, e neste momento que estou jogando fico muito emocionado. (Aluno Jhone, 10 anos, 4º ano, escola 5, TDHA).

Há também as atividades menos populares entre os alunos:

Não gosto de jogar basquete. (Aluno Pedro, 15 anos, 8º ano, escola 1, Nanismo).

Eu não gosto de basquete, pois não me agrada, já joguei algumas vezes, mas não gosto. (Aluno João, 12 anos, 8º ano, escola 1, Deficiência Intelectual leve).

Mais não gosto de jogar muito, me dá dor de cabeça. (Aluno Igor, 12 anos, 7º ano, escola, Surdez leve).

A brincadeira que eu não gosto é de brincar de médica, porque não gosto de dar injeção e vacina, quando eu brinco disto, eu fico de mau. (Aluna Bia, 11 anos 5º ano, escola 2, Síndrome de Down).

Eu não gosto de brincar de bonequinha. (Aluna Andréia, 09 anos, 3º ano, escola 2, Deficiência intelectual leve).

Eu não gosto de fazer as atividades, eu prefiro comer, dormir, gosto de ficar mais tranquilo. (Aluno José, 11 anos, 4º ano, escola 2, Deficiência Física, cadeirante).

Eu não gosto de brincar de queimada, porque alguém se machuca. (Aluno Henrique, 10 anos, 4º ano, escola 4, Síndrome de Asperger)

Alguns alunos dizem que gostam de tudo aquilo que é passado pelo professor e que nada os desagrada:

Não existe nada que eu não gosto de fazer durante as aulas e durante as aulas me sinto feliz, e vou de tênis de luzes. (Aluna Julia, 06 anos pré 1, escola 4, Baixa Visão).

Não existe nada que eu não gosto de fazer durante as aulas, menos alongamento. (Aluno Jhone, 10 anos, 4º ano, escola 5, TDHA)

Não existe nada que eu não gosto de fazer durante as aulas. (Aluno André, 8 anos, 2º ano, escola 5, autismo)

Outras questões abordadas foram em relação aos alunos com deficiência fazer as atividades das aulas juntos com os demais alunos sem deficiência, e quais suas preferências, se na ocasião preferiam fazer as aulas juntos ou separados e se em algum momento das aulas os alunos com deficiência realizavam outras atividades diferentes daquelas que os alunos sem deficiência estavam praticando.

Todos os alunos responderam que sempre fazem as aulas juntos com os demais e que gostam muito de participar juntos das atividades, também relatam que em momento algum, fazem atividades diferentes daquelas que os demais estão realizando.

Nos relatos dos alunos não apareceram sentidos de falta de material, de não participação, de professores poucos disponíveis. O sentimento de bem-estar ao fazer uma atividade, jogo ou brincadeira em que se sentiam muito bem prevaleceram sobre outros aspectos, evidenciando que os sentidos das crianças com deficiência podem ser diferentes daqueles sentidos trazidos pelos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os professores entrevistados quando perguntados sobre como foi sua formação inicial e se tiveram alguma disciplina ou qualquer tipo de conteúdo sobre o trabalho com alunos com deficiência, houve certa divisão entre as falas. Alguns disseram que durante a formação não tiveram nenhum tipo de contato com estes conteúdos, outros disseram que tiveram poucos conteúdos e muitas vezes este conteúdo estava voltado apenas a um ou dois tipos de deficiência, e outros dizem que tiveram a disciplina durante sua formação, mas que mesmo assim não foi suficiente para sua atuação.

No que diz respeito ao trabalho voltado a crianças com deficiência, em relação àquilo que traz a legislação, ficou constatado que, quando não se tem oportunidade de uma boa formação, o sentido da realização do trabalho desenvolvido pelo professor de Educação Física na escola com crianças com deficiência acaba sendo predominantemente o de falta: falta de formação, falta de recursos educacionais adaptados, falta de auxiliares. Talvez o distanciamento entre o trabalho realizado e o trabalho que o professor almejava realizar traz este desconforto para o professor de educação física. Estes aspectos parecem ficar mais agravados pelo tempo decorrido desde sua formação inicial e a consciência de quanto a legislação e a visão sobre a educação da criança com deficiência mudaram desde então, pois somente no final da década de 80 é que começaram a ser introduzidas junto aos cursos de graduação em Educação Física as disciplinas de Educação Física Especial e Educação Física Adaptada. Mesmo assim, dentre as falas de alguns professores que tiveram estas disciplinas em seus cursos de formação, não foi suficiente para que os professores tivessem a sensação da realização de um bom trabalho junto a este público.

A formação continuada parece suprir em parte esta sensação. Nota-se que alguns disseram ter feito e outros disseram não ter realizado este tipo de capacitação. Aqueles que disseram ter feito os cursos relatam que este tipo de formação ajudou bastante para sua atuação profissional; aqueles que disseram não ter realizado nenhum tipo de formação posterior a sua formação inicial, relatam que sempre estão pesquisando, e que sentem necessidade de fazer.

Portanto, a formação continuada pode ser uma saída para que o professor se atualize em relação a sua prática pedagógica, mas isto não tem sido oferecido sistematicamente pela rede de educação a qual estão vinculados, o que chama a atenção para a necessidade do professor sempre estar se atualizando de tal forma a poder proporcionar o que existe de mais recente em relação ao trabalho com crianças com deficiência.

A rede de ensino parece não priorizar a formação para o atendimento de crianças com deficiência, e muitos deles também não realizaram cursos de formação continuada por conta própria.

Pode-se perceber que os professores gostam de realizar os trabalhos com crianças com deficiência, pois para eles isto se torna muito compensador ao ver estes alunos com deficiência conseguindo realizar as atividades. Os professores estão realizando as atividades dentro daquilo que sua formação e as condições de trabalho lhes permitem, utilizando-se dos saberes da experiência que foram desenvolvendo no seu trabalho cotidiano.

Em relação às condições de trabalho ainda faltam melhorias que poderiam facilitar o trabalho do professor de educação física em vários aspectos, sendo eles, espaço físico, materiais, uma maior parceria com as famílias, maior apoio da rede de ensino, principalmente na oferta de uma capacitação direcionada ao trabalho com crianças com deficiência. Ficou evidenciado que os professores que não fizeram nenhum tipo de capacitação ao longo de suas carreiras, sentem maior dificuldade em trabalhar com estas crianças.

Um aspecto fragilizador no trabalho destes professores se refere ao planejamento, visto que os professores participantes não trazem muitos detalhes deste planejamento ou fazem um planejamento geral que pode não estar indo ao encontro das reais necessidades destes alunos com deficiência, tornando sua aula mais inclusiva e trabalhando com a zona de desenvolvimento proximal dos alunos com deficiência, propondo desafios que impulsionariam o desenvolvimento destes alunos de forma mais intencional.

Deste modo, é preciso que a Educação Física na escola seja vista como uma disciplina que deve compor o currículo escolar e ser usada como uma

ferramenta para a inclusão e desenvolvimento dos alunos com alguma deficiência.

Mesmo existindo todas as dificuldades apontadas pelos professores, é preciso que todos que fazem parte da comunidade escolar estejam engajados, pois a cada dia vem ocorrendo uma maior demanda junto ao sistema educacional para atendimento da criança com alguma deficiência.

Portanto, é dever de todos e não somente do professor estar preparados para proporcionar este ambiente inclusivo no sistema educacional, pois a criança que apresenta alguma deficiência tem seus direitos garantidos pelas leis vigentes.

Para as crianças com deficiência entrevistadas, os sentidos ligados à aula de educação física estão ligados ao bem-estar, possibilidade de jogar e de brincar, o que evidencia também que os sentidos para as crianças com deficiência podem ser diferentes dos sentidos dos professores, principalmente no tocante à falta de formação ou condições de trabalho.

Estudos futuros devem ser realizados com objetivo de melhor conhecer a prática pedagógica dos professores de Educação Física com outros instrumentos de pesquisa. É importante que se realize estudos desta natureza em várias regiões do país e que volte também para as crianças com deficiência que não estão chegando às escolas dentro de um determinado território.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J. A pesquisa em psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico. In: Bock, A. M. B.; Gonçalves, M. G. M.; Furtado, O. (Org.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 129-140.

AINSCOW, M. **Educação para todos**: torná-la uma realidade. In: CAMINHOS para as escolas inclusivas. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997. p. 11-31.

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

ARANHA, M. S. F. **Projeto escola viva**: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2005. v. 1 Visão histórica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/visaohistorica.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2018.

ARAÚJO JÚNIOR, D. A. Educação física na escola inclusiva: estudo de caso de uma escola regular em Salvador. **Corpo, Movimento e Saúde**, Salvador, v. 2, n. 1, p. 13-34, 2012.

ARAÚJO, P. F. **Desporto adaptado no Brasil**. São Paulo: Phorte, 2011.

AZEVEDO, J. M. L. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 49-71, 2002.

BELTER, J. M. **Educação especial**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2017.

BERLEZE, A. **Motivos que levam à prática de atividades motoras na escola**. Maringá: UEM, 2002.

BERGAMO, R. B. **Educação especial: pesquisa e pratica**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil (1988)**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. Decreto nº 186, de 9 julho de 2008. Aprova o texto da convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e de seu protocolo facultativo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jul. 2008a.

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do plano de metas compromisso todos pela Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

_____. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília. 2001a.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: < <https://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 14 jul. 2018.

_____. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996b.

_____. Ministério da Educação. **Parecer nº 171/2015/CONJUR-MEC/CGU/AGU**. Orientações para implementação da política de Educação especial da perspectiva da Educação inclusiva. Brasília: MEC, 2015.

_____. Ministério da Educação. **Plano nacional de Educação - PNE**. Brasília, DF: INEP, 2001.

_____. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Especial. **Documento orientador. Execução da ação**. Brasília: MEC; SEESP, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a Educação especial na Educação básica**. Brasília: MEC; SEESP, 2001b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Expansão e melhoria da educação especial nos municípios brasileiros**. Brasília: MEC; SEESP, 1994

_____. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de Educação especial na perspectiva da Educação inclusiva**. Brasília: MEC; SEESP, 2008.

_____. Secretaria da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008b. Brasília, DF, jan. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>> Acesso em: mar. 2018.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Política nacional de promoção da saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2006a.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação física**. Brasília: MEC; SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>>. Acesso em: 14 março de 2018.

BRITO, R. F. A.; LIMA, J. F. Desafios encontrados pelos professores de Educação física no trabalho com alunos com deficiência. **Corpo, Movimento e Saúde**, Salvador, v. 2, n. 1, p. 1-12, 2012.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da Educação especial? In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2006, Recife. **Anais...** Recife: [s.n.], 2006. p. 1-17. 1 CD-ROM.

_____. **Educação especial brasileira: questões conceituais e de atualidade**. São Paulo: Educ, 2011.

CAMPOS, M. V. S. **Corpo e esporte na formação de professores/profissionais em cursos de graduação em Educação física: Brasil e Estados Unidos da América**. 2017. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberlândia 2017.

CARVALHO, C. L.; ARAUJO, P. T, Construindo um contexto inclusivo na Educação física: possibilidades por Célestin Freinet. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 47, p. 191-209, 2016.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1991.

CHANINI, T. E. C., **O percurso da inclusão de pessoas com deficiência na Educação superior**. Curitiba: Appris, 2016.

CHICON, J. F. Formação continuada, Educação física e inclusão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. S815-S829, 2014. Suplemento.

_____. **Inclusão na Educação física escolar: construindo caminhos**. 2005. 426 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CIDADE, R. E. A.; FREITAS, P. S. **Introdução à Educação física e ao desporto para pessoas portadoras de deficiência**. Curitiba: UFPR, 2002. 124 p.

_____. **Noções sobre Educação física e esporte para pessoas portadoras de deficiência**. Uberlândia: EUFU, 1997.

COSTA, A. M.; BITTAR, A. F.. Metodologia aplicada ao deficiente físico. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Caderno texto do curso de capacitação de professores multiplicadores em Educação física adaptada**. Brasília: MEC; SEESP, 2002. p. 85-100.

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.

CRUZ, G. C. **Formação continuada de professores de Educação Física em ambiente escolar inclusivo**. Londrina: Eduel, 2008.

DAOLIO, J. **Da cultura do Corpo**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2009.

DECLARAÇÃO de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1996.

DUARTE, E. Inclusão e acessibilidade: contribuições da Educação física adaptada. **Revista da Sobama**, Rio Claro, v. 10, n. 1. p. 27-30, 2005. Suplemento.

DUARTE, E.; LIMA, S. M. T. **Atividade física para pessoas com necessidades especiais: experiências e intervenções pedagógicas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

FALKENBACH, A. P. et al. A formação e a prática vivenciada dos professores de Educação física diante da inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na escola comum. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE – CONBRACE, 15., Pernambuco, 2007. **Anais...** Pernambuco: CONBRACE, 2007. p. 1-9.

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

FERNANDES, L. B.; SCHLESENER, A.; MOSQUERA, C. Breve histórico da deficiência e seus paradigmas. **Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia**, Curitiba, v. 2, p. 132–144, 2011.

FERNANDES, L. P.; MÜLLER, V. R. **Exclusão e inclusão social: contribuições e experiências inclusivas na Educação física**. Curitiba: SEED/PR, 2009.

FERNANDES, S. **Fundamentos para Educação especial**. Curitiba: Intersaberes, 2013. (Fundamentos da Educação).

FIORINI, M. L. S. **Concepção do professor de Educação física sobre a inclusão do aluno com deficiência**. 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

FONSECA, A. S. et al. Pela criação da associação brasileira de ensino da Educação física para a saúde: Abenefs. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, Florianópolis, v. 16, n. 4, p. 283-288, 2011.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A política de Educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 - Educação especial da ANPED. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, 2011. Número especial.

GHIRALDELLI, J. P. **Educação Física Progressista**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, N. M. Educação física e alfabetização. Educação especial para ser e aprender. In: ENCONTRO DAS APAE'S DO PARANÁ, 39., 2000, Londrina. **Anais...** Londrina: APAES, 2000.

GONZÁLEZ, G.; MELLO, M. A. Vigotsky e a teoria histórico-cultural: bases conceituais marxistas. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, v.7, n. 14, p. 19-33, 2014.

GORGATTI, M. G.; COSTA, R. F. **Atividade física adaptada**. Barueri: Manole, 2005.

GUIMARÃES, C. C. P. A. **Educação física escolar e promoção da saúde: uma pesquisa participante**. 2009. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2009.

HEIDEMANN, I. T. S. B. et al. Promoção à saúde: trajetória histórica de suas concepções. **Texto Contexto – Enfermagem**, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 352-358, 2006.

IORA, J. A.; SOUZA, M. S.; PRIETTO, A. L. A divisão licenciatura/bacharelado no curso de Educação física: o olhar dos egressos. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 461-474, 2017.

JANNUZZI, G. S. M. **A Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2006.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da Educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, 2011.

KRÜGER, L. G. **As concepções da formação profissional da licenciatura em Educação física: trajetórias docentes e suas perspectivas contributivas**. 2007. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

LINHARES, R. C. H.; PLETSCH, M. D. Educação especial na perspectiva da Educação inclusiva. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 5– 9, 2016.

LUDORF, S. M. A. Corpo e formação de professores de Educação física. **Interface**, Botucatu, v. 13, n. 28, p. 99-110, 2009.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MINAYO, M. C. S.; GOMES, S. F. D. R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013. p. 108.

MONTEIRO, R. R. Os signos na Educação: Peirce, Bakhtin, Vygotsky e Feuerstein. **Revista Eletrônica Interdisciplinar**, Matinhos, v. 9, n. 1-2, p. 2-13, 2016.

MORAES, F. C. C. **Educação física escolar e o aluno com deficiência: um estudo da prática pedagógica de professores**. 2010. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2010.

MULLER, L. S. Os profissionais do ensino fundamental e a Educação inclusiva. **Revista Conteúdo**, Capivari, v. 1, n. 4, p. 61-71, 2010.

OLIVEIRA, L. Maria B. **Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência**. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) / Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência; Brasília: SDH -PR/SNPD, 2012. 32 p.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Doc. A/61/611. Nova Iorque: [s.n.], 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Carta internacional da Educação física. **Artus: revista de educação física e desportos**, Atibaia, n. 8, p. 14-16, 1981.

_____. Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre as necessidades educativas especiais. In: CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1994, Salamanca.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Relatório mundial sobre a deficiência**. São Paulo: WHO; The World Bank, 2012. 334 p.

PADILHA, A. M. L. Educação inclusiva: já se falou muito sobre ela? **Educação em Foco**, Juiz de Fora, p. 313-332, 2015. Edição especial.

PAZ, R. J. **As pessoas portadoras de deficiência no Brasil: inclusão social**. João Pessoa: Universitária/UFPB, 2006.

PEDRINELLI, V. J. Educação física adaptada: conceituação e terminologia. In: EDUCAÇÃO física e desporto para pessoas portadoras de deficiência. Brasília: MEC; SEDES; SESI-DN, 1994. p. 7-10.

_____. Educação física adaptada a serviço das diferenças: atual panorama na América do Sul. **Revista da Sobama**, Rio Claro, v. 7, n. 1, p. 45- 51, 2002.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: EDUSP, 1984.

PLETSCH, M. D. A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010). **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, p. 39-55, 2011.

_____. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013) **Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro-UFRRJ** Brasil, 2014.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de Educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

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, 2008. p. 293- 310.

SANTANA, D. P.; COSTA, C. R. B. Educação física escolar na promoção da saúde. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, São Paulo, v. 10, p. 171-185, 2016.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SCLIAR, M. História do conceito de saúde. **PHYSIS**: Revista de Saúde Coletiva. Rio de Janeiro, v.17, n. 1, p. 29-41, 2007.

SEABRA JÚNIOR, L. **Inclusão, necessidades especiais e Educação física**: considerações sobre a ação pedagógica no ambiente escolar. 2006. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SILVA, A. M. **Educação especial e inclusão escolar**: história e fundamentos. Curitiba: Intersaberes, 2012.

SILVA, C. S.; SOUZA NETO, S.; DRIGO, A. J. Os professores de Educação física adaptada e os saberes docentes. **Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 3, p. 481-492, 2009.

SOUZA, G. K. P.; BOATO, E. M. Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas de Educação física do ensino regular: concepções, atitudes e capacitação dos professores. **Educação Física em Revista**, Taguatinga, v. 3, n. 2, p. 1-15, 2009.

STEFANE, C. A. **Professores de Educação física: diversidade e prática pedagógica**. 2003. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

STRAPASSON, A. M.; CARNIEL, F. A Educação física na Educação especial, **Lecturas: Educación física y deportes**, Buenos Aires, v. 11, n. 104, 2007.

TORRES, R. M. Nuevo rol docente: qué modelo de formación, para qué modelo educativo? In: APRENDER para el futuro, nuevo marco de la tarea docente: documentos de un debate. Madrid: Fundación Santillana, 1999. p. 99-111. (Semana monográfica, 13, 1998).

VENTURINI, G. R. O. et al. A importância da inclusão nas aulas de Educação física escolar. **Lecturas: Educación física y deportes**, Buenos Aires, v. 15, n. 147, 2010.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes; 1998.

WINNICK, J. P. **Educação física e esportes adaptados**. 3. ed. Barueri: Manole, 2004.

ANEXO

Anexo A – Aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa

ESCOLA DE ENFERMAGEM DE
RIBEIRÃO PRETO - USP

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA E PROFESSORES ÀS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Pesquisador: Antonio Eduardo Ribeiro **Área Temática:**

Versão: 2

CAAE: 59191116.0.0000.5393

Instituição Proponente: Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto - USP

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.824.610

Apresentação do Projeto:

Trata-se de avaliação das respostas às pendências

Objetivo da Pesquisa:

Sem alterações

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Sem alterações

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Sem alterações

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foi inserido espaçamento no texto; texto do projeto apresenta coesão; foi inserido nos aspectos éticos que o participante assinará do Termo de Consentimento livre e esclarecido; no Termo de Assentimento apresenta linguagem acessível ao público alvo; inserido no Termo de Consentimento e Assentimento que os resultados serão publicados em artigos e Congressos científicos e foi retirado a identificação o espaço para inserir o número do RG do participante.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto aprovado

Endereço: BANDEIRANTES 3900

Bairro: VILA MONTE ALEGRE

CEP: 14.040-902

UF: SP

Município: RIBEIRÃO PRETO

Telefone: (16)3315-9197

E-mail: cep@eerp.usp.br

Continuação do Parecer: 1.824.610

Considerações Finais a critério do CEP:

Parecer aprovado Ad Referendum

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_720213.pdf	03/11/2016 14:40:44		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_encaminha_mento.pdf	01/11/2016 21:39:20	Antonio Eduardo Ribeiro	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Mestrado_24_outu_.pdf	28/10/2016 15:36:03	Antonio Eduardo Ribeiro	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_professores.pdf	28/10/2016 15:33:37	Antonio Eduardo Ribeiro	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_para_os_pais.pdf	28/10/2016 15:33:25	Antonio Eduardo Ribeiro	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_assentimento_Alunos.pdf	28/10/2016 15:32:53	Antonio Eduardo Ribeiro	Aceito
Cronograma	CRON_OGRAMA.pdf	15/08/2016 20:47:34	Antonio Eduardo Ribeiro	Aceito
Folha de Rosto	Folha_Rosto.pdf	25/07/2016 17:52:16	Antonio Eduardo Ribeiro	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Solicitacao_de_Autorizacao.pdf	25/07/2016 15:31:28	Antonio Eduardo Ribeiro	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao_secretaria.pdf	25/07/2016 15:29:44	Antonio Eduardo Ribeiro	Aceito

Endereço: BANDEIRANTES 3900

Bairro: VILA MONTE ALEGRE

CEP: 14.040-902

UF: SP

Município: RIBEIRÃO PRETO

Telefone: (16)3315-9197

E-mail: cep@eerp.usp.br

ESCOLA DE ENFERMAGEM DE
RIBEIRÃO PRETO - USP

Orçamento	Orcam_ento.pdf	25/07/2016 15:28:41	Antonio Eduardo Ribeiro	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Página 02 de

Continuação do Parecer: 1.824.810

RIBEIRAO PRETO, 16 de Novembro de 2016

Assinado por:
Angelita Maria Stabile
(Coordenador)

Página 03
de

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Professor)

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Pais de Alunos)

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Alunos)

APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista

APÊNDICE A – TERMO DE ACEITAÇÃO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSOR)

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto - Departamento de Enfermagem

Psiquiátrica e Ciências Humanas

TERMO DE ACEITAÇÃO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a)

Através deste documento, gostaríamos de convidá-lo(a) a participar da pesquisa intitulada **SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA E PROFESSORES ÀS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**. Meu nome é Antonio Eduardo Ribeiro, sou professor de Educação Física e mestrando da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da USP - EERP/USP e sou responsável por este estudo, sob a orientação da Profa. Dr^a Luciane Sá de Andrade. Para participar deste estudo, você deverá autorizar e assinar um Termo de Aceitação.

Nosso objetivo com esta pesquisa é compreender o que as aulas de Educação Física significam para você e para seus professores de Educação Física Escolar (EFE), identificar quais são as suas expectativas e de professores de Educação Física em relação a estas aulas, analisar como as aulas de Educação Física são vistas por você e seus professores.

Para que seja possível realizar esta pesquisa farei entrevista com você que pode durar aproximadamente uma hora, irei fazer uso de um questionário contendo perguntas sobre: qual a importância da Educação Física na escola para você e professores de Educação Física escolar, o que você e o professor de Educação Física mais gostam de vivenciar durante as aulas, o que você e o professor de Educação Física esperam em relação às aulas de Educação Física na escola, o que as aulas de Educação Física significa para você e seu professor.

Nesse nosso encontro, se aceitar participar, pedirei que assine duas vias deste documento explicativo e após sua assinatura iniciarei a pesquisa. Estas informações desta pesquisa são confidenciais, serão mantidas em sigilo e apenas serão usadas para essa pesquisa. Segundo a Resolução CNS/466/2012, Item IV.3-h, todo participante de pesquisa tem direito à indenização caso ocorra dano decorrente de sua participação na pesquisa, por parte do pesquisado e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa.

Você poderá deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem que seja prejudicado (a) por isso, em nenhum momento da pesquisa, será revelado o seu nome.

Sobre os possíveis riscos devido a sua participação, informamos que poderá ocorrer algum desconforto e sentimentos ou sensações desagradáveis ao responder alguma questão proposta pelo

questionário que já foi citado acima. No entanto, se em algum momento, você se sentir desconfortável com qualquer pergunta, terá total liberdade de não responder e receberá apoio do entrevistador.

Os resultados da pesquisa poderão contribuir para que serviços de saúde e educação ajude a compreender como está sendo este processo de perceber, entender as aulas de Educação Física na escola, poderá trazer elementos importantes sobre os desafios colocados neste campo, pois, se forem bem compreendidos, poderão evitar situações de sofrimento em função de possível discriminação em relação às pessoas com deficiência, e também poderão oferecer elementos para a formação de recursos humanos, particularmente para os profissionais de saúde e de educação que atuam nesta área.

Os dados serão publicados em artigos, mas a identificação dos participantes será mantida em sigilo.

Esta pesquisa foi apresentada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, CEP-EERP/USP, que tem como objetivo proteger os interesses e direitos dos participantes da pesquisa de forma íntegra e digna. Este CEP fica localizado no prédio da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/USP, Av. Bandeirantes, 3900, sala 38, telefone- 16 3315 9197 e-mail- cep@eerp.usp.br, horário de funcionamento dias úteis, das 08 às 17 horas.

Caso queira entrar em contato com os pesquisadores, nossos contatos estão descritos abaixo, ou através do seguinte endereço: EERP/USP, Avenida Bandeirantes, 3900 - Campus Universitário, Ribeirão Preto – SP, CEP: 14040-902.

Ribeirão Preto _____, de _____, de 201__

Antonio Eduardo Ribeiro
Professor e Mestrando
Pesquisadora
antonioeduardoclaetiano@gmail.com
(16)991225946

Profª Drª Luciane Sá de Andrade
Orientadora
lucianeandrade@eerp.usp.br
(16)981295755

DO TCLE

Eu, _____, portador (a) do documento de identidade _____, estou ciente do inteiro teor deste TERMO DE ASSENTIMENTO e estou de acordo em participar da pesquisa. Sei, também, que poderei desistir do estudo a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento. Recebi uma via deste documento, assinada pelo pesquisador responsável e tive oportunidade de esclarecer minhas dúvidas com o mesmo.

VERSÃO 02_TCLE_ outubro /2016

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PAIS DE ALUNOS)

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto - Departamento de Enfermagem

Psiquiátrica e Ciências Humanas

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Pais/responsáveis do aluno com alguma deficiência)

Prezado (a) senhor (a),

Através deste documento, gostaríamos de convidá-lo (a) a autorizar a participação de seu filho (a) a participar da pesquisa intitulada **SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA E PROFESSORES ÀS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**. Meu nome é Antonio Eduardo Ribeiro, sou professor de Educação Física e mestrando da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da USP - EERP/USP e sou responsável por este estudo, sob a orientação da Profa. Dr^a. Luciane Sá de Andrade. Para que seu filho (a) possa participar deste estudo, você deverá autorizar e assinar este Termo de Consentimento, caso concorde que ele (a) participe.

Nosso objetivo com esta pesquisa é compreender os sentidos atribuídos pelos alunos com deficiência e seus professores às aulas de Educação Física Escolar (EFE), identificar quais são as expectativas de professores de Educação Física e alunos com deficiência em relação às aulas de EFE, analisar como as aulas de Educação Física são vistas por estes professores e alunos com deficiência.

Para que seja possível realizar esta pesquisa com seu (a) filho (a) na escola, no caso do senhor (a) concordar, farei visita e observações na escola e, farei entrevista com seu filho (a) que pode durar aproximadamente uma hora. Na entrevista, farei perguntas sobre: a importância da Educação Física para ele (a), o que ele (a) mais e menos gosta nas aulas de Educação Física, o que ele (a) espera em relação às aulas de Educação Física, e o que as aulas de Educação Física significam para ele (a).

Caso o (a) senhor (a) aceite que seu filho (a) participe deverá assinar duas vias deste documento e iniciarei a pesquisa. Sua identidade e a de seu filho serão mantidas em sigilo e as informações serão utilizadas para a pesquisa e poderão ser publicadas em revistas científicas e divulgadas em congressos científicos. Segundo a Resolução CNS/466/2012, Item IV.3-h, todo participante de pesquisa tem direito à indenização, por parte do pesquisador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa, caso ocorra dano decorrente da participação de seu (sua) filho (a) na pesquisa

O (A) senhor (a) tem autonomia a qualquer momento de interromper a participação de seu filho (a) sem que haja prejuízo algum para você ou seu filho.

Sobre os possíveis riscos devido a participação na pesquisa, informamos que poderá ocorrer algum desconforto e sentimentos desagradáveis em seu filho (a) ao responder alguma questão na entrevista. No

entanto, se em algum momento, ocorrer de seu filho sentir desconfortável com qualquer pergunta total liberdade de não responder e receberá apoio do investigador que irá conversar com ela (a)

Os resultados da pesquisa poderão contribuir para que serviços de saúde e educação compreendam como está sendo o processo de participação das crianças com algum tipo de deficiência nas aulas de educação física na escola, o que pode evitar situações sofrimento em função de possível discriminação em relação às pessoas com deficiência. Além disso, a pesquisa pode ajudar na formação de profissionais de saúde e de educação que atuam nesta área.

Esta pesquisa foi apresentada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, CEP-EERP/USP, que tem como objetivo proteger os interesses e direitos dos participantes da pesquisa de forma íntegra e digna. Este CEP fica localizado no prédio da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/USP, Av. Bandeirantes, 3900, sala 38, telefone- 16 3315 9197, e-mail- cep@eerp.usp.br, horário de funcionamento dias úteis, das 08 às 17 horas.

Caso queira entrar em contato com os pesquisadores, nossos contatos estão descritos abaixo, ou através do seguinte endereço: EERP/USP, Avenida Bandeirantes, 3900 - Campus Universitário, Ribeirão Preto – SP, CEP: 14040-902.

Ribeirão Preto _____, de _____, de 201____

Antonio Eduardo Ribeiro

Professor e Mestrando

Pesquisadora

antonioeduardoclaretiano@gamil.com

(16)991225946

Profª Drª Luciane Sá de Andrade

Orientadora

lucianeandrade@eerp.usp.br

(16)981295755

DO TCLE

Eu, _____, portador (a) do documento de identidade _____, estou ciente do inteiro teor deste TERMO DE ASSENTIMENTO e estou de acordo em participar da pesquisa. Sei, também, que poderei desistir do estudo a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento. Recebi uma via deste documento, assinada pelo pesquisador responsável e tive oportunidade de esclarecer minhas dúvidas com o mesmo.

VERSÃO 02_TCLE_ outubro /2016

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ALUNOS)

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto - Departamento de Enfermagem

Psiquiátrica e Ciências Humanas

TERMO DE ASSENTIMENTO

Prezado (a) aluno (a)

Por meio deste documento, gostaríamos de convidá-lo (a) a participar da pesquisa intitulada **SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA E PROFESSORES ÀS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**. Meu nome é Antonio Eduardo Ribeiro, sou professor de Educação Física e mestrando da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da USP - EERP/USP e sou responsável por este estudo, sob a orientação da Profa. Dr^a Luciane Sá de Andrade. Para participar deste estudo, você deverá autorizar e assinar esta Declaração de Aceitação, que se chama Termo de Assentimento.

Nosso objetivo com esta pesquisa é analisar como as aulas de Educação Física são vistas por você e seu professor de educação física.

Para que seja possível realizar esta pesquisa farei uma entrevista com você que pode durar aproximadamente uma hora, perguntando sobre: qual a importância da Educação Física na escola para você e para seus professores de Educação Física escolar, o que você e o seus professores de Educação Física mais gostam de vivenciar durante as aulas, o que você e o seus professores de Educação Física esperam em relação às aulas de Educação Física na escola, o que as aulas de Educação Física significam para você e para seus professores.

Nesse nosso encontro, se aceitar participar, pedirei que assine duas vias deste documento e após sua assinatura iniciarei a pesquisa. Você não será identificado quando os resultados da pesquisa forem divulgados em revistas especializadas e encontros de pesquisadores. Segundo nossas leis, todo participante de pesquisa tem direito à indenização por parte do pesquisador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa, caso ocorram danos decorrentes de sua participação na pesquisa.

Você poderá deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem que seja prejudicado (a).

Sobre os possíveis riscos devido a sua participação, informamos que poderá ocorrer algum desconforto e sentimentos ou sensações desagradáveis ao responder alguma questão na entrevista. Mas, se em algum momento, você se sentir desconfortável com qualquer pergunta, terá total liberdade de não responder e o entrevistador conversará com você para acalmá-lo e lhe dar apoio. Os resultados da pesquisa poderão contribuir para que serviços de saúde e escolas compreendam como está sendo a participação das crianças com necessidades especiais nas aulas de Educação Física na escola, poderá trazer informações importantes sobre as dificuldades encontradas para que as crianças participem nas aulas de educação física,

podendo evitar situações de sofrimento em função de possível discriminação em relação às pessoas com deficiência. Também poderá ajudar na melhor formação de professores e profissionais de saúde

Esta pesquisa foi apresentada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, CEP-EERP/USP, que tem como objetivo proteger os interesses e direitos dos participantes da pesquisa de forma íntegra e digna. Este CEP fica localizado no prédio da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/USP, Av. Bandeirantes, 3900, sala 38, telefone- 16 3315 9197, e-mail- cep@eerp.usp.br, horário de funcionamento dias úteis, das 08 às 17 horas.

Caso queira entrar em contato com os pesquisadores, nossos contatos estão descritos abaixo, ou através do seguinte endereço: EERP/USP, Avenida Bandeirantes, 3900 - Campus Universitário, Ribeirão Preto – SP, CEP: 14040-902.

Ribeirão Preto _____, de _____, de 201____

Antonio Eduardo Ribeiro

Professor e Mestrando

Pesquisadora

antonioeduardoclaretiano@gamil.com

(16)991225946

Profª Drª Luciane Sá de Andrade

Orientadora

lucianeandrade@eerp.usp.br

(16)981295755

DO TCLE

Eu, _____, portador (a) do documento de identidade _____, estou ciente do inteiro teor deste TERMO DE ASSENTIMENTO e estou de acordo em participar da pesquisa. Sei, também, que poderei desistir do estudo a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento. Recebi uma via deste documento, assinada pelo pesquisador responsável e tive oportunidade de esclarecer minhas dúvidas com o mesmo.

VERSÃO 02_TCLE_ outubro /2016

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Data:

Local:

Horário do Início:

Horário término:

Dados de identificação:

Data de nascimento:

Sexo:

Escolaridade:

Estado civil:

Escola que trabalha

Tempo que trabalha com este publico

Questões norteadoras

Temáticas a serem abordadas nas entrevistas com os professores de EF e alunos com deficiência:

Temática 1- A importância da educação física na escola para os alunos com deficiência e professores de Educação Física.

Temática 2 – O que os alunos com deficiência e professores de Educação Física mais gostam de vivenciar durante as aulas de educação física em que participam conjuntamente.

Temática 3 – O que os alunos com deficiência e seus professores de Educação Física menos gostam de vivenciar nas aulas de educação física em que participam conjuntamente.

Temática 4 – O que os alunos com deficiência e seus professores de Educação Física esperam em relação às aulas de educação física durante o período de formação escolar.

Temática 5 – Qual o significado de educação física para os alunos com deficiência e seus professores de Educação Física.