

UNESP UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“Júlio de Mesquita Filho”
Campus de Bauru – SP

LEDA MARIA FLORENCIO DIAS

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR SOB A PERSPECTIVA DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: aspectos da formação e atuação docente

BAURU – SP
2023

LEDA MARIA FLORENCIO DIAS

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR SOB A PERSPECTIVA DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: aspectos da formação e atuação docente

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Estadual Paulista – UNESP, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física – Área de Concentração em Educação Física Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Márcio Pereira da Silva



D541e

Dias, Leda Maria Florencio

Educação Física Escolar sob a perspectiva da educação inclusiva :
aspectos da formação e atuação docente / Leda Maria Florencio Dias.

-- Bauru, 2023

113 p.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Mestrado Profissional em
Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade
Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru

Orientador: Márcio Pereira da Silva

1. Educação Especial. 2. Educação Física. 3. Inclusão. 4.
Atendimento Educacional Especializado. I. Título.

LEDA MARIA FLORENCIO DIAS

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR SOB A PERSPECTIVA DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: aspectos da formação e atuação docente

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Estadual Paulista – UNESP, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física – Área de Concentração em Educação Física Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Márcio Pereira da Silva

Data da defesa: 11/09/2023

Membros Componentes da Banca Examinadora:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Márcio Pereira da Silva
Universidade Estadual Paulista – UNESP, campus Bauru

Membro Titular: Prof. Dr. Marli Nabeiro
Universidade Estadual Paulista – UNESP, campus Bauru

Membro Titular: Prof. Dr. Milton Vieira do Prado Júnior
Universidade Estadual Paulista – UNESP, campus Bauru

Local: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Ciências
Unesp – Campus de Bauru – SP

ATA DE DEFESA



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Campus de Bauru



ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE LEDA MARIA FLORENCIO DIAS, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 11 dias do mês de setembro do ano de 2023, às 10:00 horas, no(a) Google Meet, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de LEDA MARIA FLORENCIO DIAS, intitulada **EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR SOB A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: aspectos da formação e atuação docente**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Prof. Dr. MÁRCIO PEREIRA DA SILVA (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação Física / UNESP Faculdade de Ciências de Bauru SP, Prof. Dr. MILTON VIEIRA DO PRADO JUNIOR (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências UNESP Bauru, Profa. Dra. MARLI NABEIRO (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação Física / Faculdade de Ciências - UNESP - Bauru. Após a exposição pela mestrandia e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: APROVADA. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Prof. Dr. MÁRCIO PEREIRA DA SILVA

Documento assinado digitalmente
 **MARCIO PEREIRA DA SILVA**
Data: 11/09/2023 19:39:20-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>



DEDICATÓRIA

Dedico este estudo aos meus amados pais, que em todos os momentos me apoiaram e estiveram ao meu lado, incentivando cada etapa de meus estudos e cada degrau superado da escada do sucesso.

AGRADECIMENTOS

Para que o agradecimento seja sincero é necessário o verdadeiro reconhecimento. É com esse sentimento que agradeço a Deus, por me sustentar até aqui. À minha família por todo apoio e dedicação recebidos durante o período acadêmico e, especialmente, nessa reta final.

Foram dias difíceis, de estudos, empenho, expectativas, cansaço, um sonho sendo alcançado a cada etapa vencida.

Hoje posso afirmar que sou um ser humano e uma profissional melhor, fruto dessa pesquisa.

Minha gratidão aos professores que prontamente participaram e enriqueceram minha pesquisa!

Ao meu orientador Prof. Dr. Márcio Pereira da Silva, que com todo seu conhecimento, sabedoria e paciência, guiou meus passos nos caminhos percorridos no PROEF.

À equipe da EMEF Pedagogo Paulo Freire, amigas queridas, incentivadoras, que sempre acreditaram em mim!

Aos meus colegas mestrandos, que compartilharam todos os momentos de trocas e aprendizagens.

E a doce Lúcia, por todo incentivo, carinho e dedicação para que essa conquista se efetivasse.



“Nós não devemos deixar que as incapacidades das pessoas nos impossibilitem de reconhecer as suas habilidades... As características mais importantes das crianças e jovens com deficiência são as suas habilidades”

(HALLAHAN; KAUFFMAN, 1994)

DIAS, Leda Maria Florencio. **Educação Física Escolar sob a perspectiva da Educação Inclusiva**: aspectos da formação e atuação docente. Orientador: Márcio Pereira da Silva. 2023. 113 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) – UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2023.

RESUMO

A Educação Especial é garantida por lei para que haja inclusão de todos os alunos no sistema de educação básica, sendo foco de discussões, bem como da aplicação de métodos acerca da educação inclusiva. Diante deste contexto, esta pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de identificar possíveis dificuldades/barreiras encontradas pelos professores de Educação Física (EF) no processo de inclusão de alunos com deficiência em suas aulas, no município de Ourinhos. Mais especificamente, buscou identificar aspectos da formação e atuação dos professores que possam influenciar no processo de inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF. Para tanto, como procedimentos metodológicos foram realizadas entrevistas e aplicados questionários para subsidiar análise sob as diferentes perspectivas entre profissionais que atuam na escola e que estão envolvidos no atendimento a alunos com deficiência, incluindo, professores de EF, Coordenadora de EF, Coordenadora dos professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os professores do AEE. Em síntese, com resultado de nossa pesquisa, as dificuldades apontadas pelos participantes indicam necessidade de melhora na estrutura das escolas para atendimento dos alunos com deficiência; necessidade de melhor desenvolvimento pedagógico durante a formação inicial; dificuldade na elaboração e adaptação das atividades frente à diversidade de deficiências. Como sugestões para contornar tais dificuldades, consideramos que há necessidade de investimentos no processo de formação continuada, propiciando mais experiências e vivências com as diversas deficiências, o que possibilitaria maior confiança e segurança no desenvolvimento do trabalho do professor de Educação Física no atendimento a alunos com deficiência. Além disso, faz-se necessário estimular o trabalho multidisciplinar de modo a aprimorar o atendimento ao aluno com deficiência, contando especificamente coma colaboração de professores AEEs. Por fim, o município de Ourinhos tem sido bem avaliado quanto ao princípio da inclusão escolar.

Palavras-chave: Educação Especial; Educação Física; Inclusão; Atendimento Educacional Especializado.

DIAS, Leda Maria Florencio. **School Physical Education by the perspective of the Inclusive Education**: aspects of teacher's education and performance. Master's advisor: Márcio Pereira da Silva, 2023. 113 f. Dissertation (Professional Master's Degree in Nationally Physical Education) – UNESP, Faculty of Science, Bauru, 2023.

ABSTRACT

The Special Education is guaranteed by law for the inclusion of all the students in the basic educational system, considering that it's the focus of majority discussions, as well as the applications of methods about inclusive education. Thinking about that, this research was developed with the purpose of identify the difficulties that Physical Education teachers had to deal with during the process of inclusion of disabled students at Ourinhos' town. More specifically, the main objective was to realize aspects of the teacher's way of working that could influence in the process of inclusion of the disabled students in the Physical Education classes: Therefore, how the methodological procedures were carried out interviews were carried out and questionnaires were applied to support analyzes about the different points of view among professional that work at school and that are involved with the disabled students' services, what includes Physical Education teachers, Physical Education Coordinator, Coordinator of Specialized Educational Services (AEE) teachers and AEE teachers. Basically, as a result of our research, the difficulties pointed out by the participants shows: Necessity of improvement in the structure of the disabled students' services; necessity of a better pedagogical development during the initial formation; difficulty in the elaboration and adaptation of activities due to the diversity of disabilities. As suggestions to deal with those difficulties, investing in the process continuing education and providing more experiences with the several disabilities would create greater confidence and security in the development of the Physical Education teachers' work in the disabled students services. Besides, it's necessary to encourage multidisciplinary work in order to improve the care for students with disabilities, specifically with the collaboration of AEEs teachers in adequate amounts in each class. Finally, Ourinhos' town has been well evaluated in relation of the principle of school inclusion.

Keywords: Special Education. Physical Education. Inclusion. Specialized Educational Service.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Caracterização dos Professores de EF (PEF).....	61
Tabela 2 – Caracterização dos Professores PAEE.	74
Tabela 3 – Concepção sobre a formação para atuar diante da inclusão do aluno com deficiência nas aulas de Educação Física.	93

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Sistema Educacional – Modalidades de Ensino.....	35
Figura 2 – Esquema de interação professor/aluno/ambiente.	95

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Indicadores ano de conclusão da graduação de Professores de Educação Física.....	62
Gráfico 2 – Tipos de deficiência dos alunos para os quais os Professores de Educação Física ministram aulas.....	64
Gráfico 3 – Dificuldades encontradas pelos professores de Educação Física no processo de inclusão de alunos com deficiência em suas aulas.....	66
Gráfico 4 – Dificuldades encontradas pelos professores de Educação Física no processo de inclusão de alunos com deficiência em suas aulas.....	69
Gráfico 5 – Entre os alunos com deficiência, o mais difícil de incluir nas aulas de Educação Física?.....	70
Gráfico 6 – Tipos de deficiência dos alunos para os quais os Professores de Atendimento Educacional Especializado ministram aulas.....	76

LISTA DE SIGLAS

§	Inciso
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais
Art.	Artigo
BA	Bahia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Educação Física
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EPAEE	Público-Alvo da Educação Especial
Gov.	Governo
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
ONG's	Organizações Não Governamentais
PAEE	Professor de Apoio Educacional Especializado
PCD	Pessoa com deficiência
PEF	Professores de Educação Física
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RS	Rio Grande do Sul
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SME	Sistema Municipal de Educação
SP	São Paulo
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtornos Global de Desenvolvimento
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
1.1	Objetivo Geral	19
1.2	Objetivo Específico	19
1.3	Produto Educacional	19
2	REVISÃO DE LITERATURA	20
2.1	Planejamento Escolar	20
2.2	Escola como Formadora de Opinião por meio da Aprendizagem.....	22
2.3	Fundamentos da Educação Especial.....	24
2.4	Contexto histórico da Educação Especial no Brasil	25
2.4.1	Princípios que regem a prática da Educação Especial	28
2.5	Pessoas com Deficiência.....	30
2.6	Integração e Inclusão.....	32
2.7	Inclusão e Educação.....	36
2.7.1	Políticas de educação inclusiva – Educação Especial no contexto inclusivo..	39
2.8	Metodologia de Atendimento na Escola Regular	41
2.9	O Atendimento Educacional Especializado	45
2.9.1	O professor AEE e sua atuação	46
2.10	Educação Física e sua importância no processo de conhecimento.....	49
2.11	Educação Física inclusiva no ambiente escolar	51
2.12	Inclusão, Projeto Político Pedagógico e Educação Física	54
3	PERCURSO INVESTIGATIVO	57
3.1	Universo da pesquisa	57
3.2	Participantes	57
3.3	Materiais e Métodos.....	57
3.4	Procedimentos para a coleta de dados.....	58
3.5	Procedimentos para a análise de dados.....	59
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES	60
4.1	Professores de Educação Física	60
4.2	Professores de Atendimento Educacional Especializado – AEE	73
4.3	Entrevista Professora Coordenadora de Educação Física	81



4.4	Coordenadora dos Professores AEE	86
4.5	Capacitação e atuação docente sob a perspectiva da Educação Física Inclusiva	92
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
	REFERÊNCIAS	102
	APÊNDICES	109
	Apêndice A – Entrevista com a Coordenadora dos Professores AEEs	109
	Apêndice B – Questionário para professor AEE	110
	Apêndice C – Questionário para professora Coordenadora de Educação Física ..	111
	Apêndice D – Questionário para Professores de Educação Física	112

1 INTRODUÇÃO

Em agosto de 2000 iniciei minha atuação profissional em escolas públicas da rede básica de ensino. Inexperiente, deparei-me com alunos que visivelmente, ou a partir de breves diálogos podiam ser identificados como pessoas com deficiências. Esses alunos tinham suas matrículas garantidas, mas apenas ocupavam uma carteira, copiando incansavelmente os conteúdos da lousa e sendo alvos de algumas brincadeiras de mau gosto por parte de colegas. Eram aprovados para a série seguinte, sem devidos questionamentos, investimentos ou atenção. Apenas concluíam a antiga oitava série. Era um misto de exclusão, segregação e integração. Depois de uma pausa de cinco (5) anos em minha vida profissional, retornei em 2010 e pude perceber avanços significativos quanto ao processo de inclusão, a exemplo da busca por estratégias arquitetônicas, materiais adaptados, e formações acadêmicas, mesmo que de forma singela.

Atualmente, todos os alunos, sem nenhuma distinção, são amparados por lei, e têm garantidas suas matrículas em escolas de educação básica, entretanto para que o processo de ensino aprendizagem seja efetivado, investimentos e mudanças em vários aspectos ainda precisam acontecer (SOLER, 2009).

Hoje ministro aulas para alunos dos anos iniciais, com deficiências diversas, sendo um desafio para mim o processo de inclusão em minhas aulas. Nesse cenário, no decorrer do curso no PROEF, fui questionada por uma professora de Atendimento Educação Especial (AEE) sobre o motivo da pouca participação dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. Esse questionamento gerou reflexões iniciais que instigaram a realização desta pesquisa.

A exclusão social está presente em todas as faixas etárias do ser humano. É uma questão histórico social, tendo como fatores determinantes a carência material ou social, intolerância às diferenças, escassez de investimentos de políticas públicas (SARMENTO, 2020).

Pressupomos que, na infância, as crianças que vivenciam os fatores acima citados, muitas vezes, são marginalizadas e excluídas nos ambientes em que vivem, refletindo negativamente em seu desenvolvimento físico, social e intelectual. Para Davis (2006), a exclusão social das crianças pode estar relacionada a fatores

intergeracionais, ou seja, transmitidos de uma geração para outra, como condição socioeconômica familiar.

A Educação Inclusiva é o processo que ocorre em escolas de qualquer nível, preparada para propiciar um ensino de qualidade a todos os alunos, independentemente dos seus atributos pessoais, inteligências, estilos de aprendizagem e necessidades comuns ou especiais. A integração escolar, por sua vez, é uma forma de inserção que recebe alunos com deficiências, desde que sejam capazes de acompanhar a escola comum existente nos moldes tradicionais (CARVALHO, 1998).

É preciso que as escolas promovam ações, projetos, atividades diversificadas, que envolvam o aluno na comunidade escolar, incentivando e aprimorando sua aprendizagem.

Essas ações fazem com que o aluno interaja com a comunidade escolar, por meio de atividades construtivas e com consequente aquisição de conhecimento. Neste momento da transição da educação no mundo inteiro, a maioria das escolas está procurando implementar o paradigma da inclusão, segundo o qual as escolas devem tornar-se capazes de atender as necessidades comuns e especiais de todos seus alunos (SOLER, 2009).

O ensino não se restringe somente à aplicação de técnicas e regras, mas engloba também abordagem psicológica muito relevante em alguns casos, como dos alunos com deficiências. Por sua vez, essa abordagem deve ser desenvolvida desde o planejamento escolar, obtendo transformações e resultados consideráveis, devido ao envolvimento e interesse que será extraído dos alunos. Por esses motivos, as escolas estão aprimorando a aprendizagem dos professores e seu crescimento profissional e pessoal.

Uma Educação Física inclusiva, que alcance, envolva e desenvolva a todos os alunos é uma das metas de trabalho de todo docente que atua em uma unidade escolar. Não é algo de fácil alcance, visto que o caminho a ser percorrido para atingir essa meta possui diversos obstáculos a serem superados.

Diante deste contexto, a relevância do estudo justificou-se pela necessidade da elaboração de propostas que promovam a inclusão de todos os discentes, auxiliando os professores de Educação Física no processo de inclusão em suas

aulas. Fortalecendo os vínculos de respeito e amizade e o desenvolvimento integral de todos os alunos.

1.1 Objetivo Geral

Identificar as dificuldades/barreiras encontradas pelos professores de Educação Física no processo de inclusão de alunos com deficiência em suas aulas.

1.2 Objetivo Específico

Identificar aspectos da formação e atuação dos professores que possam influenciar no processo de inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.

Identificar parâmetros sobre a atuação do professor de Educação Física frente a alunos com deficiência, de acordo com a perspectiva dos professores de Atendimento Educacional Especializado, professores de Educação Física, coordenadoras dos professores AEES e de Educação Física.

1.3 Produto Educacional

A partir da temática central desta pesquisa, foi elaborado um vídeo ilustrativo, enfatizando conceito e diferença entre igualdade e equidade, buscando a conscientização do professor de Educação Física no processo de inclusão de alunos com deficiência. Foi redigido um roteiro narrado pela professora pesquisadora, e imagens foram selecionadas para ilustrá-lo. O vídeo foi postado na plataforma Youtube, e ficará disponível para pesquisadores sobre o tema. Abaixo segue o link do vídeo:

https://youtu.be/qg_QukESAz0?si=u8A0E8zTVqzLVeKW

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Planejamento Escolar

Considero o planejamento escolar um fator de grande relevância, em razão da diversidade de fatores e questões que envolvem esse tema, pois é de conhecimento geral as dificuldades enfrentadas por professores, diretores e coordenadores com relação a estímulos e estrutura oferecidos para que seja realizado os trabalhos, e um dos agravantes dessa situação é a má remuneração e despreparo de profissionais.

O planejamento escolar tem como função traçar metas, desenvolver trabalhos e projetos juntamente com alunos, direção, comunidade e sociedade, procurando transpor experiências e ensinamentos (THURLER; MAULINI, 2012).

Nesse sentido, Santos (2015) discorre que na educação assim como em outras áreas

[...] é muito importante planejar as ações. O planejamento na Educação geralmente é dividido em plano educacional e plano de ensino". Destacando ainda que "O plano educacional é mais abrangente e aborda questões políticas e filosóficas do ato de ensinar. É o planejamento realizado para um país ou um estado, por exemplo" (SANTOS, 2015, p. 10).

Para Oyafuso e Maia (2004, p. 18), "Planejar é projetar, é caminhar para o desejável, mas construir uma nova escola vai além do voluntarismo, depende de vontade política, conhecimento e competência" para a ação.

O que ocorre no Brasil é a falta de estrutura oferecida aos professores, dificultando assim o trabalho a ser desenvolvido, pois as diversidades de fatores que colaboram com o fracasso são inúmeras, devido às expectativas projetadas a princípio passam a ser desestimulantes, agravando a situação do ensino, que torna cada vez mais escasso e primitivo, mesmo com os avanços tecnológicos existentes e disponíveis atualmente (RAMAL, 2019).

O propósito do plano escolar a princípio é aplicar e desenvolver as propostas políticas da escola. De acordo com Oyafuso e Maia (2004), o planejamento é um processo dinâmico, uma ação coletiva, e acrescentam:

O plano é um instrumento formal e é inevitável que apresente características formais. Entretanto, não é um documento linear ou com prazo certo pra chegar ao fim. Trata-se de uma proposta estratégica e, neste caso, poderá ser utilizada, integralmente ou em partes, durante todo o ano e por períodos superiores à um ano. [...] Trata-se de planejar, promover a integração e a articulação entre os atores e entre os projetos e programas, de promover experiências de avaliar e de interferir tendo em vista o aperfeiçoamento de todo o processo (OYAFUSO; MAIA, 2004, p. 25).

O plano escolar não tem um prazo determinado a ser cumprido, ele pode ser desenvolvido com o passar de cada ano letivo, não havendo a obrigação de colher resultados imediatos, mas sim ser desenvolvido de acordo com as formalidades propostas pela escola, beneficiando e instituindo conhecimento aos alunos de uma forma geral (SANTOS, 2016).

O papel que a escola desenvolve diante da sociedade é definitivo para a formação do caráter atual e futuro de indivíduos, sendo considerado de suma importância para a sociedade, desta forma, a expectativa empregada a essas instituições são elevadas. Assim, Libâneo (2004) classifica cinco objetivos para alcançar a democracia social e política:

1. Promover o desenvolvimento de capacidades, operativas e sociais dos alunos (processo mentais, estratégias de aprendizagem, competências do pensar, pensamento crítico), por meio dos conteúdos escolares.
2. Promover as condições para o fortalecimento da subjetividade e da identidade cultural dos alunos, incluindo o desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade, da imaginação.
3. Preparar para o trabalho e para a sociedade tecnológica e comunicacional, implicando preparação tecnológica (saber tomar decisões, fazer análises globalizantes, interpretar informações de toda natureza, ter atitude de pesquisa, saber trabalhar junto etc.);
4. Formar para a cidadania crítica, isto é, formar um cidadão-trabalhador capaz de interferir criticamente na realidade para transformá-la e não apenas formar para integrar o mercado de trabalho.
5. Desenvolver a formação para valores éticos, isto é, formação de qualidades morais, traços de caráter, atitudes, convicções humanistas e humanitárias (LIBÂNEO, 2004, p. 53-54).

O resultado esperado com o emprego do plano escolar é a construção do conhecimento para a escola, visando constituir uma identidade, um padrão concreto a ser seguido. Mesmo diante de diversas dificuldades, a ação coletiva dos professores pode promover mudanças significativas dentro das escolas, tendo como

maior aliado o plano escolar, que caracteriza as ideias e expectativas sobre os alunos (SANTOS, 2016).

2.2 Escola como Formadora de Opinião por meio da Aprendizagem

A função da escola é desenvolver maneiras de passar para o aluno conhecimento necessário para sua formação futura, através das matérias oferecidas durante o ano letivo, envolvendo e administrando suas reações de acordo com as dificuldades e barreiras encontradas (DURKHEIM, 2018).

A participação do professor é fundamental neste processo, devido ao seu contato com aluno e direção, passando informações precisas das dificuldades e necessidades da escola. Hoje em dia o papel da escola vai muito além da aprendizagem, pois a responsabilidade de formação de conduta e da personalidade dos indivíduos, passou a ser inteiramente vinculada à imagem da escola (DURKHEIM, 2018).

Para que o trabalho desenvolvido na escola seja alcançado com sucesso Oyafuso e Maia (2004, p. 62) descrevem o que é necessário ser feito para colher bons resultados:

As informações sobre as condições de vida dos alunos têm repercussão na Escola, e na Sala de Aula. É preciso que se faça a leitura desses dados com o foco nos objetivos da escola, na Política da Escola tomando como ponto de partida a cultura dos alunos e da comunidade.

O desconhecimento e/ou a desvalorização de determinadas condições que interferem no modo como se organizam as rotinas da vida cotidiana podem se colocar como impedimentos para que se alcancem os objetivos desejados.

O envolvimento do aluno em questões da escola ou até mesmo de sala de aula é uma das formas de obter um conhecimento maior sobre o aluno, fazendo com que ele mostre quais são seus interesses, sonhos e planos, desta forma, a escola estará estimulando e aproximando os alunos e obtendo todas as informações necessárias para desenvolver seus projetos (BES *et al.*, 2020).

As atividades desenvolvidas em sala de aula são uma das alternativas mais eficazes para envolver os alunos nos projetos e ações da escola, e isso pode ser feito através de experiências realizadas em casa, montagem de jogos e feiras

científicas. Esse tipo de atividade estimula o aluno e aumenta sua vontade de participar e comparecer a sala de aula, aumentando seu aproveitamento e aprendizagem. (BES *et al.*, 2020).

Essas ações fazem com que o aluno se sinta integrado com a sociedade, preenchendo seu tempo livre com atividades construtivas e com consequência a absorção do conhecimento (SANTOS, 2016).

A presença da escola na vida do aluno tem grande peso em sua formação. De acordo com Jornal do Projeto Pedagógico (2022, p. 19), foi realizada uma pesquisa em escolas públicas da capital de São Paulo e escolas do interior questionando se os professores conhecem seus alunos, obtendo os seguintes resultados:

Essa pergunta foi feita aos professores de uma escola pública, escolhida para uma pesquisa sobre o ensino e aprendizagem, na periferia de São Paulo. Para responder afirmativamente, os professores deveriam conhecer dados do aluno, de sua família, dos seus estímulos e bloqueios e do ambiente em que o cercava. Resultado da pesquisa por unanimidade, os professores do Ciclo II e do Ensino Médio responderam NÃO. Os professores do Ciclo I arriscaram mais ou menos, quando leram os quesitos. A mesma pesquisa foi realizada em uma outra escola pública, agora numa pequena cidade do interior (com cerca de quinze mil habitantes). Aqui os resultados foram surpreendentes: mesmo com critérios tão amplos e abrangentes, os professores, na sua quase totalidade, responderam SIM. Pode-se afirmar, mediante esses dados e a experiência, que há duas escolas públicas: a dos grandes centros urbanos e a dos pequenos municípios.

É visível que a estrutura, a didática aplicada e o conhecimento da vida cotidiana do aluno ajudam a escola a colher maiores resultados e estruturar as dificuldades apresentadas por eles, conseguindo através dessas ações aplicar todos os seus objetivos estimados e obter resultados satisfatórios com o decorrer do ano letivo (SANTOS, 2016).

A seguir, analisaremos os Fundamentos da Educação Especial, para melhor compreendermos a temática e relacioná-la à Educação Física.

2.3 Fundamentos da Educação Especial

Na história da humanidade, por meio de pesquisas em obras como Januzzi (2004), Bueno (1993), Carmo (1991), Mazzotta (1996), entre outros estudiosos, é possível perceber que pessoas com algum tipo de deficiência sempre estiveram presentes nas mais diferentes épocas.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), a Educação Especial é uma modalidade da educação escolar ofertada na rede regular de ensino (BRASIL, 1996). No entendimento de Mitler (2007, p. 18), o objetivo da inclusão “está atualmente no coração da política educacional e da política social. Embora seja difícil encontrar as definições oficiais, existem alguns pontos de partida úteis”.

No entanto, há de se considerar que a inclusão de pessoas com deficiência na educação sempre foi tratada com um dos temas mais complexos a ser discutido na atualidade, em função dos diversos contingentes que cercam a temática e em muitos casos a falta de formação adequada por parte dos profissionais para lidar com esta realidade (LOPES *et al.*, 2018).

Deve-se considerar também que os avanços têm acontecido, de modo gradativo. Frente a isso, vale ressaltar que incluir alunos que necessitam de metodologias diferenciadas de aprendizagem em um sistema comum de ensino, vai muito além da aceitação de diferenças humanas, requer transformar diversos parâmetros, tais como atitudes e posturas, levando em conta a prática pedagógica, havendo necessidade de modificação em alguns aspectos do sistema de ensino, bem como da estruturação escolar, de modo que estejam adequadas às especificidades de todos os alunos.

A Educação Especial deve ser vista e entendida frente à escola inclusiva, uma vez que devem ser considerados aspectos individuais, como parte integrante do ser humano e suas particularidades.

No contexto da Educação Física, essa mesma perspectiva deve ser adotada e considerada, possibilitando a todos a prática de atividades físicas e esportivas, assim como a utilização de terminologias diferenciadas como “*atividade adaptada*”, incluindo o aluno no contexto das atividades que podem promover maior interação e desenvolvimento (BIEDRZYCKI *et al.*, 2020, p. 50).

A atividade adaptada pode ocorrer de maneira diária e não apenas com os alunos com deficiência, ela deve estar presente em todos os momentos e para todos os grupos, promovendo a maior capacidade de desenvolvimento, sem que haja distinção entre os alunos.

Nesse contexto, Winnick (1990) e Araújo (1998 *apud* BIEDRZYCKI *et al.* (2020, p. 51) citam que “O âmbito do esporte adaptado inclui a integração de pessoas portadoras de deficiência com pessoas “normais”, e lugares nos quais se incluem apenas pessoas com condição de deficiência”.

A inclusão de modalidades que se baseiam em esportes já existentes e conhecidos pela sociedade necessita da adaptação das regras para que possam ser realizadas por pessoas com deficiência, assim como esportes que foram criados exclusivamente para a população com deficiência.

As atividades físicas praticadas por pessoas com deficiência podem e devem ser integradas aos temas trabalhados no âmbito escolar e assim compor a estrutura do currículo da Educação Física escolar. Rodrigues (2003 *apud* SILVA, 2018, p. 132) evidencia que todo o processo de inclusão nas aulas de Educação Física possui pontos positivos e relevantes dando destaque para flexibilização dos conteúdos, sendo esta uma das “atitudes positivas dos professores ao permitirem a participação de alunos que evidenciam dificuldades, a vantagem em relação às outras disciplinas, porque procura compreender as deficiências e como adaptá-las”, destacando ainda que a Educação Física é uma área que lida constantemente com as diferenças das pessoas, sejam elas com relação a habilidades, princípios físicos e intelectuais.

2.4 Contexto histórico da Educação Especial no Brasil

Durante séculos as pessoas com deficiência foram vistas com olhar de preconceito, analisadas e julgadas como sendo seres distintos, motivos pelos quais necessitavam de cuidados especiais. Entretanto, uma vez que os direitos à igualdade e à cidadania passaram a ser motivo de estudo e preocupação de pensadores diversas mudanças passaram a ocorrer na história (AUGUSTINHO *et al.*, 2020).

De acordo com Mazzotta (1996 *apud* LIMA, 2002, p. 19), a educação especial “[...] surgiu institucionalmente no conjunto das concretizações possíveis das idéias (sic) liberais que tiveram divulgação no Brasil no fim do século XVII e começo do século XIX”.

O referido autor destaca:

[...] o século XIX como sendo representativo de inúmeros avanços para os “deficientes”. Várias instituições escolares foram criadas ainda sob o título de “abrigo”, “assistência” e “terapia” sendo que somente a partir de meados do século XX, a conquista e o reconhecimento de alguns direitos dos “deficientes” podem ser identificados.

O final do século XIX e início do século XX, como afirma Mantoan (1989) destacam-se como representativos de um movimento em favor da infância “anormal”. Para este autor, esse movimento é antigo e se manifesta com mais intensidade a partir de 1890 revelando uma aproximação histórica entre a institucionalização da infância anormal e o processo de institucionalização de um aparato de controle simbólico sobre a própria normalidade.

Nota-se que havia uma visão retrograda e intimista acerca das limitações no que tange a educação de pessoas com deficiência, a visão era mecânica, não considerando aspectos diferenciadores que se diferenciam de pessoa para pessoa.

No Brasil, foi Dom Pedro II, quem realizou o movimento a favor da Educação Especial a partir do Imperial Instituto de Meninos Cegos, o atual IBC, no ano de 1854, bem como do Imperial Instituto de Surdos-Mudos, hoje o INES criado em 1857, que se encontram até os dias de hoje em funcionamento (JANUZZI, 2004).

Frente a isso, a autora (2004) entende que a educação de deficientes intelectuais não era vista pelo governo como motivo de preocupação no que se refere à educação e acrescenta

[...] só vamos encontrar duas instituições para deficientes mentais, surgidas até o fim do império: uma junto ao Hospital Juliano Moreira, de 1874, em Salvador (BA), e outra, Escola México, de 1887, no Rio de Janeiro. A primeira especializada e a segunda de ensino regular, atendendo também deficientes físicos e visuais. Ambas sob a dependência administrativa do Estado (JANUZZI, 2004, p. 23).

No ano de 1889, a Proclamação da República e o federalismo instituído a partir da Constituição de 1888 fizeram com que cada estado de certo modo se tornasse independente e com condições de organizar suas próprias leis bem como

sua própria administração, cabendo ao congresso aplicar artes e ciências, sem que privilegiasse a ação de governos locais. No entendimento, de Januzzi (2004) isso levava a entender que cada estado seria responsável pelo desenvolvimento de sua própria coordenação escolar.

Vale considerar ainda que a atenção passou a se voltar para a educação de pessoas com deficiência por volta do final do império, quando ideias do liberalismo passaram a ser debatidas e o império deu lugar à República a preocupação com a “educação das pessoas diferentes iniciou no final do império, quando as ideias do liberalismo começaram a ser discutidas e o império deu lugar à República, consolidando-se assim ideias liberais” (MELO, 2012, s/n).

Entretanto, mesmo com essa mudança de visão as instituições foram incipientes e só se fortaleceram a partir da segunda metade do século XX. Segundo Lima (2002, p. 20), na cidade do Rio de Janeiro o decreto “[...] nº 838 da Reforma de Ensino Primário, Normal e Profissional, propôs subclasses especiais para crianças retardadas nas escolas-modelo da capital”.

Para Januzzi (2004, p. 33):

A essas providencias vão se acrescentar a pregação sobre eugenia, propalando a “regeneração física e a psíquica”, preocupação em relação à saúde com referência a problemas básicos causadores de nossa degenerescência e taras. [...] considerações que vão fazer parte também do discurso sobre deficiência mental.

Destaca-se ainda que o Governo Federal interveio na educação de modo geral somente na época da primeira guerra mundial, fechando os colégios de línguas estrangeiras e no ano de 1918 ofereceu auxílio financeiro para reestruturar as mesmas escolas, muito embora a previsão era realizar outras iniciativas, quais não chegaram a ser realizadas.

Nessa perspectiva Lima (2002, p. 21), acrescenta ainda que:

[...] alguns estados como São Paulo, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro deram impulso à organização escolar primária, aumentando para isso, sua verba. A organização da escola para deficiente mental desenvolveu-se também nesses estados.

Mazzotta (1996) relata que o Instituto Pestalozzi criado em 1926, por um casal de professores, Tiago e Johanna Wurth, em Porto Alegre no Rio Grande do Sul, o induziu no Brasil a concepção da ortopedagogia das escolas auxiliares europeias. Em 1927 foi

transferido para Canoas (RS) como internato especializado no atendimento de deficientes mentais.

Por sua vez Marchesis et. al. (1995) afirmam que os anos 1940 e 1950 trouxeram uma série de questionamentos, com indagações não só sobre a origem constitucional do enquadramento de um indivíduo como “deficiente” bem como a sua própria incurabilidade. Após a segunda guerra, no governo de Juscelino Kubtschek, a Educação Especial passou a fazer parte das preocupações do governo.

Deste modo, foram promovidas melhorias nas atividades educacionais por meio das ações do Estado, bem como do poder legislativo federal, confirmando o desejo social de oferecer respaldo legal para as famílias com deficientes intelectuais.

2.4.1 Princípios que regem a prática da Educação Especial

Desde os primórdios, a educação deveria ser vista como um princípio democrático, liberal e não doutrinário. Frente a tal concepção, entende-se que o educando tem, acima de tudo, direito de acesso à educação de qualidade.

Já no que tange a Educação Especial esta também deve ser respeitada e deve objetivar o desenvolvimento do homem e deve também preparar para corresponder a uma vida produtiva frente a sociedade, fundamentando-se sempre no equilíbrio entre os propósitos e interesses pessoais/individuais e as normativas para conviver em sociedade:

[...] aluno com necessidades especiais é aquele que, por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas. [...] são aqueles que apresentam, em caráter permanente ou temporário, algum tipo de deficiência física, sensorial, cognitiva, múltipla, condutas típicas ou altas habilidades, necessitando, por isso, de recursos especializados para desenvolver mais plenamente o seu potencial e/ou superar ou minimizar as suas dificuldades. No contexto escolar, costumam ser chamadas de pessoas com necessidades educativas especiais (BRASIL, 1994, p. 22).

Interessante se faz entender que a Educação Especial corresponde às mesmas necessidades e princípios da educação em geral. Sendo assim, a mesma deve iniciar no instante que são identificados atrasos ou modificações com relação ao desenvolvimento geral da criança, e se dar ao longo da vida, devendo ser

valorizados seus potenciais e assim oferecer todas as ferramentas para que possa desenvolver-se ao máximo.

Neste sentido, vale abranger que a educação especial pode ser entendida como sendo um ramo da pedagogia que estuda e aborda métodos e procedimentos apropriados a indivíduos que não podem corresponder ao ensino comum, uma vez que necessitam de recursos específicos para obterem resultados, bem como rendimentos máximos referentes as suas potencialidades.

A Educação Especial pode ser caracterizada pela utilização de estratégias, procedimentos, conteúdos adaptados, utilização de ferramentas que atendam as necessidades educacionais dos alunos com deficiência, bem como as necessidades que se caracterizam de acordo com o biopsicossocial (LIMA, 2002).

Nesta perspectiva, a Constituição Federal de 1988, no Art. 28, inciso III, “garante atendimento educacional especializado a PNEE, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Assim, muito embora a defesa do direito a educação para pessoas com limitações e/ou deficiências seja algo recente na história brasileira, atualmente seus objetivos centrais são iguais aos da educação geral.

Entretanto, esta promove uma atenção maior a aqueles que fogem aos padrões comuns, buscando serem atendidas essas diferenças individuais. Propõe o pleno desenvolvimento das pessoas com deficiência, capacitando-as para sua inserção social e no mercado de trabalho (LIMA, 2002, p. 21).

Assim como segue os princípios constitucionais de igualdade, liberdade e dignidade, a Educação Especial é respaldada por diversos princípios norteadores, entre os quais pode-se citar os princípios a individualização, integração e normalização (BRASIL, 1994).

No que tange o princípio da normalização, este se volta para proporcionar aos indivíduos com deficiência, condições e oportunidades sociais, educacionais e profissionais, assim como respeito referente às diferenças de qualquer pessoa.

Quanto ao princípio de integração este objetiva estabelecer condições que promovam a participação da pessoa com deficiência no meio social, levando em consideração valores democráticos de igualdade, respeito e participação ativa quando aos seus direitos e deveres sociais instituídos.

Segundo Lima (2002, p. 24-25), “a idéia (sic) de integração implica em reciprocidade e vai além da inserção do PNEE em qualquer grupo, envolvendo a aceitação àquele que se insere”. O autor destaca ainda que o ideal de integração ocorre em níveis progressivos desde a aproximação física, funcional e social até a institucional.

Referente ao princípio da individualização este valoriza e respeita as diferenças dos indivíduos, no que tange suas necessidades, limites e possibilidades. Individualizar a aprendizagem e/ou ensino corresponde em abranger a necessidade individual de cada pessoa, promovendo maiores condições de desenvolvimento.

Assim sendo, a individualização corresponde em adequar o atendimento educacional para cada PNEE, de acordo com seu ritmo e necessidade, bem como suas características pessoais.

Importante ressaltar que a terminologia “portador de necessidades educacionais especiais” (PNEE) já não mais se aplica na atualidade e que a designação correta é “pessoa com deficiência” (PCD).

2.5 Pessoas com Deficiência

A pessoa com deficiência é um indivíduo considerado fora dos padrões sociais normais, ou seja, é aquela pessoa que está fora dos critérios sociais de normalidade.

Para Sanches e Arruda (2014, p. 1) a pessoa com deficiência é “[...] quem se afasta dos critérios da normalidade é alvo de ser excluído e com isso suas chances de convivência social ficam mais distantes”.

Sob a perspectiva social Buccio e Buccio (2008, p. 29) discorrem que:

Toda pessoa que por algum motivo, seja por etnia, classe social, idade, crença, deficiência ou aparência, precisa ser incluída e eles estão por toda parte, todos que não se encaixam no padrão social estabelecido são diferenciados. Não há limite para os rótulos: o pobre, o defeituoso, o louco, o ridículo, o velho, etc. À medida que determinados indivíduos se afastam, em virtude de seus atributos, da grande maioria dos seres com os quais são comparados, eles passam a ser considerados como uma espécie de negação da ordem social.

Apesar de nos últimos tempos a visão sobre as pessoas com deficiência ter mudado de certa forma, o preconceito é um ponto que deve ser tratado com o máximo de cuidado, de forma a eliminá-lo por completo, pois essa ainda é uma prática muito comum na sociedade de modo geral, o que acaba restringindo muitas vezes o acesso à escola e ao trabalho em função da falta de conhecimento e entendimento a respeito.

Ainda é possível encontrar pessoas e comunidades que vêem as pessoas com deficiência como doentes incapazes, que dependem totalmente de outras pessoas para obterem cuidados especiais, ou seja, indivíduos incapazes de realizar qualquer atividade comum para pessoas sem deficiência.

Infelizmente, essa visão distorcida acerca das pessoas com deficiência ainda possui forte influência em nossa sociedade.

Nessa perspectiva Sanches e Arruda (2004, p. 1) relatam que:

O modelo médico da deficiência é responsável, em parte, pelos preconceitos existentes na sociedade, em aceitar a necessidade de mudar e aceitar as pessoas portadores de deficiência e de outras condições no seu meio social para que estas possam buscar o seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional. É claro que, algumas vezes, pessoas com deficiência precisam de apoio físico ou médico, mas é importante que isto atenda à sua necessidade.

A grande problemática que envolve esta abordagem é a generalização, uma vez que existem pessoas com deficiência que possuem capacidade de utilizar espaços físicos e sociais, sem a necessidade realizar modificações pela sociedade, a exemplo das escolas comuns.

No entanto, existem pessoas com deficiência que necessitam de espaços adaptados que possibilitem o desenvolvimento de atividades comuns e/ou normais cotidianas. Deste modo, esses indivíduos só conseguirão realizar tais atividades a partir do auxílio de outras pessoas.

Frente a isso, é preciso que as pessoas realizem uma análise minuciosa e busquem entendimento acerca das necessidades individuais, respeitando as pessoas com deficiência e às incluindo de acordo com suas limitações.

2.6 Integração e Inclusão

Atualmente não se deve haver mais espaço para que a exclusão seja considerada uma ação normal, pois as escolas têm avançado, ainda que pouco, quando esse assunto está em pauta, sendo denominada a nova escola inclusiva, na tentativa de construí-la para todos. Entretanto, ainda estamos muito longe de abolir totalmente a exclusão, mesmo na escola.

A inclusão, por sua vez, é peça-chave para oportunizar que as escolas se transformem e se modernizem, e que seus profissionais e professores tenham a chance de aprimorar, investindo cada vez mais em sua formação, também pensando em estratégias que envolvam todos os alunos, sem nenhum tipo de distinção, desenvolvendo-lhes competências que os capacitem à melhor lidar com a diversidade tanto no ambiente escolar como na sociedade em geral (SOLER, 2009).

Com relação à inclusão no contexto escolar, Pacheco, Eggertsdóttir e Marinósson (2007, p. 50) ressaltam:

Uma das noções centrais da inclusão em escolas é ser aceito na comunidade social da escola, interagindo com os colegas e participando de atividades regulares. As escolas precisam construir uma política que promova esse pensamento em todos os níveis do funcionamento escolar. Encorajar a interação social, a participação e os relacionamentos é uma maneira de implementar essa política.

Soler (2009, p. 79) destaca ser inadmissível que “ainda encontremos no mundo mais de 113 milhões de crianças fora dos bancos escolares, 880 milhões de adultos analfabetos, [...] exclusão de PNEs”. Destacando ainda a supervalorização de pessoas hábeis em comparação com os menos hábeis, assim como uma carência excessiva de abordagens sobre valores humanos nos currículos escolares.

Em dado contexto histórico, no passado as atitudes tomadas em relação às pessoas com deficiência refletiam o pensamento de exclusão e vergonha, incluíam desde o abandono em florestas, como o ocorria Atenas, até o aniquilamento em desfiladeiros, como ocorrido de Esparta (SOLER, 2009). Na atualidade, em alguns casos o abandono ainda se faz presente, uma vez que continua não havendo espaço para a participação de pessoas com deficiência, abandonando essas pessoas a própria sorte e acabando com sonhos e esperanças quanto à sua participação e inclusão nas escolas e sociedade.

Ainda sob uma perspectiva histórica, Soler (2009, p. 79) faz referência a Sassaki (1997), segundo o qual é possível dividir a História da Educação para Pessoas com Deficiência em quatro fases a saber:

1. Fase da Exclusão: Anterior ao século 20, as pessoas portadoras eram impedidas de frequentar escolas.
2. Fase de Segregação: Já dentro do século 20, quando as pessoas portadoras de necessidades especiais eram atendidas dentro das instituições. Entre os anos 1950 e 1960, surgiram as escolas especiais, e mais tarde as classes especiais dentro de escolas comuns.
3. Fase da Integração: Apenas eram aceitas as deficiências mais adaptáveis às classes comuns, não havia modificação no sistema, pois a escola continuava da mesma forma que sempre se apresentou. Os alunos é que tinham que se adaptar ao sistema escolar e não, o contrário.
4. Fase de Inclusão: Surgiu na metade da década de 1980, e desenvolveu-se durante os anos 1990. A grande evolução ocorrida nessa fase foi a de adaptar o sistema educacional às necessidades dos alunos. A inclusão propõe um grande e único sistema educacional de qualidade para todos, sem exceção, com deficiência ou não.

Mundialmente, a inclusão vem sendo vista como um processo social desde os anos 1950. Já no Brasil, o seu início se deu em meados dos anos 1980 e se estende até os dias de hoje (CIRINO, 2015). Soler (2009, p. 79), ao referir a UNESCO (1997), destaca ser possível observar, ao longo da história da humanidade, que o processo de inclusão se deu em diferentes estágios:

1. O **estágio filantrópico**, em que as pessoas com deficiência têm um estatuto de pessoas doentes e portadoras de incapacidade permanente inerentes a sua natureza, implicando o seu isolamento para tratamento e cuidados de saúde.
2. O **estágio da assistência pública**, em que o mesmo estatuto de doentes e inválidos implica a institucionalização da ajuda e assistência social.
3. O **estágio dos direitos fundamentais**, iguais para todas as pessoas, quaisquer que sejam as suas limitações ou incapacidades. É a época dos direitos e liberdades individuais de que ninguém pode ser privado, como é o caso do direito à educação.
4. O **estágio da igualdade de oportunidades**, época em que o desenvolvimento econômico cultural arrasta consigo a massificação da escola e, ao mesmo tempo, faz surgir um grande contingente de crianças e jovens que, não tendo um rendimento escolar adequado aos objetivos da instituição escolar, passam a engrossar o grupo de crianças e jovens deficientes mentais ou com dificuldades de aprendizagem.

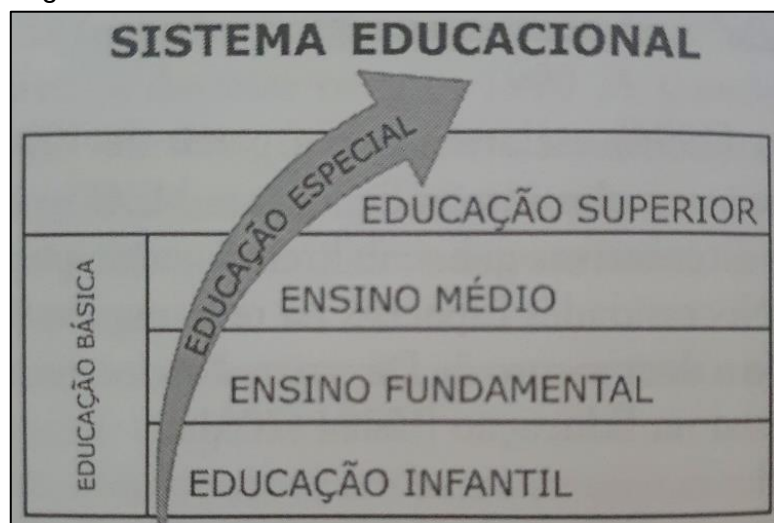
5. O **estágio do direito à integração**. Se no estágio anterior se “promovia” o aumento das “deficiências”, uma vez que a ignorância das diferenças, o não respeito pelas diferenças individuais, encapotado na defesa dos direitos de “igualdade”, agravava essas diferenças, agora é o conceito de “norma” ou de “normalidade” a ser posto em causa.

Entende-se que o espaço da convivência e de todo contexto vivenciado pela pessoa com deficiência sejam responsáveis pela diferenciação entre a inclusão e integração. Segundo Cirino (2015, p. 79), “[...] a integração atribui à pessoa portadora de necessidade especial a responsabilidade por sua segregação, e até hoje pelo estigma que carrega, uma vez que tal visão decorre da percepção de sua incompletude”.

Nesse sentido, a partir do ano de 1990 teve início uma busca pela Educação escolar integrada, em que o MEC esforçava-se na busca por alternativas que tornassem viável a participação de pessoas com deficiência na rede regular de ensino. De acordo com documentos das Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001, s/p), a política de inclusão de alunos que possuem necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino “não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas” respeitando as diferenças que possuem e consequentemente atendendo às suas necessidades.

O propósito do Programa Mundial de Ação Relativo às Pessoas com Deficiência (1983), sempre foi a não-segregação, pelo qual defende a Educação de qualquer pessoa no sistema escolar comum. No entanto, salienta-se que a Educação Especial deve ser realizada em todas as modalidades de ensino, conforme demonstra a Figura 1 a seguir:

Figura 1 – Sistema Educacional – Modalidades de Ensino.



Fonte: Secretaria de Educação Especial/MEC (s/a *apud* SOLER, 2009, p. 82).

Diante do apresentado e para melhor compreender a diferença de significados entre a **integração** e **inclusão**, “[...] A integração educativa-escolar refere-se ao processo de educar-ensinar, no mesmo grupo, as crianças com e sem necessidades educativas especiais, durante uma parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola [...]” (BRASIL, 1994, s/p).

No contexto escolar, sob a perspectiva de integração, o aluno com deficiência deve adequar-se aos âmbitos arquitetônicos, terminológicos, social, curricular e pedagógicos das escolas em que esteja inserido. Ou seja, na integração, o aluno precisa adequar-se ao meio, sem que este promova adaptações para acolhê-lo.

Já no que tange a inclusão, é de responsabilidade da escola a adequação, adaptando-se as diferenças dos alunos com deficiência e não o contrário. A escola é responsável por oferecer estruturas arquitetônicas, pedagógicas e metodológicas, bem como promover a relação professor/aluno, ou seja, é estruturada uma nova escola, a qual abrange todas e quaisquer necessidades educacionais dos alunos com deficiência.

Neste sentido, Soler (2009) aponta a necessidade elevada de conhecer melhor a questão inclusão/integração, e isso é cada vez mais reforçado por leis que elucidam possíveis argumentos contrários a inclusão no âmbito escolar.

2.7 Inclusão e Educação

A educação integrada ou integradora, que foi inserida no Brasil na primeira metade do século XX, exigia a adaptação dos alunos com necessidades educacionais especiais ao sistema escolar, excluindo aqueles que não conseguiam adaptar-se ou acompanhar os demais alunos. Embora as leis tivessem o cuidado de ressaltar a condição preferencial da rede regular de ensino, deixava-se em aberto a possibilidade de manter crianças e adolescentes com deficiência nas escolas especiais (MOLL, 2012).

Neste sentido, Silva (2018, p. 132) faz referência a Aguiar e Duarte (2005) e Lara e Pinto (2017), os quais ressaltam que a Educação Física inclusiva:

[...] deve ter como eixo o aluno, para que se desenvolvam competências e condições igualitárias, buscando, portanto, estratégias para dirimir a exclusão ou segregação. É por meio das atividades de educação física que os alunos podem ampliar esses contatos interpessoais, já que as atividades físicas propiciam o ensino de limites e superação, além de dar uma visão de competitividade e, também, a ter contatos físicos que são propostos pelas dinâmicas das práticas educativas que valorizem a diversidade e o respeito entre os alunos.

Analizando a inclusão a partir do ponto de vista do indivíduo, em seu universo, pode-se falar acerca do movimento próprio da criança, ou seja, a oportunidade de oferecer entendimento de outros universos antes nunca explorados, pois ela terá uma visão mais expansiva. Este é um dos pontos primordiais, uma vez que a aprendizagem ocorre a partir da aprendizagem de si, do outro e do mundo em geral.

Quanto à dimensão social, é preciso pensar na maneira como a criança com deficiência será recebida pelo outro, no seu relacionar, e como será lidar com a aceitação ou rejeição, levando em conta a formação da sua identidade, autoimagem e autoestima.

Nessa perspectiva, Sassaki (1997, p. 86) discorre que:

[...] a inclusão é um processo bilateral que pressupõe a participação e a ação partilhada, ao mesmo tempo dividida e somada. É um movimento de conquista de espaço, tanto daquele que pertence ao chamado grupo minoritário quanto dos demais participantes da comunidade.

Sem querer nos restringir a uma visão simplificada a respeito da inclusão, pode-se entender que para o indivíduo fazer parte do meio social, é preciso conhecer e entender suas limitações, trabalhando-as de acordo com suas individualidades.

Entretanto, este caminho só será percorrido com qualidade conforme a qualidade das relações estabelecidas entre os alunos, em sua dimensão individual, e os grupos que servem de referência, ou seja, criança, escola entre outros, em uma dimensão social.

Neste contexto, deve ser considerado também que tais relações irão depender ainda do envolvimento e compromisso com a aceitação da deficiência, por parte dos colegas, vizinhos, educadores, famílias, ou seja, dependerá de todo um processo de relacionamento entre todos os sujeitos que fazem parte daquele universo.

Para Sassaki (1997, p. 86):

A quarta fase “da inclusão” começou a se projetar no início da década de 80, quando um maior número de alunos com deficiência começou a frequentar classes regulares, pelo menos em meio turno. Intensificou-se a atenção à necessidade de educar os alunos com deficiência no ensino regular, como consequência das insatisfações existentes em relação às modalidades de atendimento em Educação Especial que para muitos, contribuía para a segregação e estigmatização dos educandos, assim como não davam respostas adequadas às suas necessidades educacionais e sociais.

Diante disso, deve-se levar em conta ainda a visão de Gonzaga (2010, p. 50), segundo a qual:

Entender a problemática da inclusão na Educação Infantil nos remete a sociedade contemporânea, como estimulada a discutir e a identificar o lugar da infância nos dias atuais. Contudo, para tal compreensão, é necessário levar em consideração as transformações que ocorrem no âmbito familiar durante o Século XX, especialmente a saída da mulher para o mercado de trabalho, que passou a contribuir com as finanças da casa. Essa nova realidade demandou para o estado a necessidade de oferecer às mulheres um lugar específico para deixarem os filhos enquanto cumprem a carga horária de trabalho.

No que se refere à Educação Física, a necessidade de locais apropriados para desenvolvimento das aulas/atividades, bem como estratégias/metodologias próprias e apropriadas são fundamentais. Entretanto, esta realidade gerou uma série de pontos a serem considerados, uma vez que a ineficácia de instrumentos legais, na busca por garantir integração do aluno com limitações, impôs a sua aceitação fazendo com que a desordem escolar se fizesse presente.

A falta de preparo e entendimento acerca das necessidades específicas dos alunos com deficiência evidenciou pontos antes não observados, uma vez que a presença dos alunos com deficiência necessitava de preparação do próprio aluno com deficiência, dos professores, colegas, pais e colaboradores das instituições de ensino.

Ressalta-se que mesmo havendo a garantia de direitos frente aos dispositivos legais, a inclusão não pode ser imposta, ela deve ser conquistada, por meio de ações a partir das relações.

Diante disso, destaca-se que uma parte da população com comprometimento intelectual pouco acentuado encontra-se abandonada nas escolas. Já outra parte está inscrita em classes especiais da rede pública e uma pequena parcela inserida em escola especial. Ainda em relação a esta questão, D'Antino (1997, p. 47), ressalta:

Tendo isso em vista, é importante provocar os professores no sentido de despertá-los para a questão da inclusão e da integração do aluno com deficiência mental no espaço social. Esse espaço não inclui apenas a escola e a família, mas também ruas, praças, parques, feiras, clubes – enfim, todos os espaços que possam ser ocupados por esses alunos, em direção à sua autonomia e sua participação social.

Superar as limitações advindas do preconceito, requer percorrer um caminho, em que de um lado está a necessidade de entender e conhecer as condições e limitações da deficiência, a partir da dimensão do sujeito, e do outro o comportamento da sociedade em si, voltando-se mais para os professores, colegas de sala e os pais, ou seja, para a dimensão social.

A partir de ações específicas fundamentadas no entendimento das necessidades das pessoas com deficiências é que será possível garantir total acesso a essa parcela da população, sem que sejam limitados o seu ensino e a sua

interatividade com o meio social em que está sendo inserida, garantindo-lhes recursos e uma educação eficiente.

Vale salientar que o acesso a recursos educacionais não é um direito do cidadão com deficiência, mas métodos e ferramentas que garantem colocar em prática sua cidadania. Para Jimenez (1997, p. 24):

O modelo da inclusão escolar, que tem suas bases em noções sócio construtivas, defende em relação ao aluno com necessidades educativas especiais o *“seu direito e a sua necessidade de participar, de ser considerado como membro legítimo e ativo no interior da comunidade”*. Isto vem justificar *“as classes inclusivas, onde as relações sociais são compreendidas como catalisadoras da aprendizagem”*, nas quais é permitido ao aluno se situar *“em um contexto de aprendizagem mais significativo e motivante, suscitando mais esforço de colaboração que a segregação tradicional vivenciada por esses alunos”*.

Diante disso, é preciso entender que mesmo existindo limitações na educação de pessoas com deficiências, essas limitações devem estar relacionadas somente à deficiência e não às técnicas e métodos pedagógicos de ensino/aprendizagem, bem como da inserção do indivíduo no meio social.

É preciso garantir a educação e não apenas inserir o aluno com deficiência em uma sala de aula, sem o devido entendimento da necessidade de preparo para recebê-lo e de trabalhar a partir de suas limitações, para que os resultados alcançados assegurem o desenvolvimento de sua aprendizagem.

2.7.1 Políticas de educação inclusiva – Educação Especial no contexto inclusivo

A abordagem da temática de inclusão escolar de pessoas com deficiência não se restringe apenas aos indivíduos que possuem as limitações, ou seja, que necessitam de métodos educacionais especiais, ela se estende também às pessoas envolvidas em todo o processo, como família, professores e comunidade, de modo a contribuir para a sociedade como um todo.

Nessa perspectiva Delors (1998, p. 39) discorre que:

A convivência com a comunidade como um todo visa ampliar as oportunidades de trocas sociais, permitindo uma visão bem mais nítida do mundo. Quanto mais cedo for dada a oportunidade de

familiaridade com grupos diferentes, melhores ou mais rápidos se farão os processos de integração. Dessa maneira, o sentimento de mútua ajuda far-se-á quase que naturalmente e num tempo surpreendentemente mais rápido, fazendo do ambiente escolar o principal veículo para o surgimento do verdadeiro espírito de solidariedade, da socialização e dos alicerces dos princípios de cidadania. Como todo ser humano, a possibilidade de acesso ao conhecimento da cultura universal contribuirá para que suas habilidades e aptidões sejam desenvolvidas.

No que tange o princípio da inclusão, este se volta para um processo de ferramentas educacionais que visam acolher a criança com deficiência na escola e/ou classe de ensino normal. Para isso, é preciso ter um respaldo de serviços específicos na área da Educação Especial, por meio de profissionais devidamente preparados. Entretanto, a inclusão dos alunos com deficiência é um processo contínuo que constantemente necessita ser revisado e reestruturado.

Nesse sentido, Glat (1998, p. 36) acrescenta que:

A Educação inclusiva tem sua história influenciada por dois marcos importantes: o primeiro se deu em março de 1990, quando foi realizada em Jomtien, na Tailândia, a conferência Mundial de Educação para Todos, com a proposta da CEPAL/UNESCO:— educação e conhecimento, onde o objetivo foi examinar o encaminhamento e enfrentamento da exclusão escolar: o segundo como já se viu, se deu no ano de 1994, na ocasião em que se realizou uma conferência na Espanha, em Salamanca, onde foi elaborada uma declaração denominada Declaração de Salamanca sobre as necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Tal documento enfatiza, entre outras questões, o desenvolvimento de uma orientação escolar inclusiva.

Diante disso, destaca-se que a Educação Inclusiva, além de contribuir para a integração dos alunos que necessitam de atenção educacional especial, favorece também o seu desenvolvimento físico e psíquico, levando em conta ainda o benefício de oferecer aos demais alunos o aprendizado sobre respeitar as limitações e diferenças do próximo. Em complemento, é preciso que sejam obedecidos os princípios de igualdade com os direitos e deveres desses alunos, maior participação ativa na interação social, e a interrelação entre os alunos, o que promove maior compreensão do universo adverso.

Entretanto, para que todos esses princípios sejam cumpridos e aplicados conforme o esperado, é preciso que haja maior competência profissional, bem como

projetos educacionais bem estruturados, e currículos adequados às necessidades dos alunos, resultando em maiores recursos educacionais.

Nessa perspectiva, D' Antino (1997, p. 31) esclarece que:

Este novo paradigma educacional procura fazer com que todos os alunos portadores de deficiência, independentemente do comprometimento, tenham acesso à educação de qualidade, prioritariamente, na rede regular de ensino, procurando a melhor forma de desenvolver suas capacidades.

Norteiam a Educação Inclusiva os seguintes objetivos:

- atender portadores de deficiências em escola próximas de suas residências;
- ampliar o acesso desses alunos nas classes comuns;
- fornecer capacitação aos professores propiciando um atendimento de qualidade;
- favorecer uma aprendizagem na qual as crianças possam adquirir conhecimentos juntas, porém tendo objetivos e processos diferentes;
- desenvolver no professor a capacidade de usar formas criativas com alunos portadores de deficiências, a fim de que a aprendizagem se concretize.

Diante do apresentado, interessante ressaltar que a inclusão no meio educacional se faz a partir de métodos específicos que devem ir além do aprendizado, passando pela interação e pelo desenvolvimento individualizado da pessoa com deficiência, até o entendimento dos alunos que fazem parte do cotidiano comum de aprendizado escolar, envolvendo a comunidade, família e sociedade de modo geral, por intermédio de profissionais devidamente capacitados e competentes.

2.8 Metodologia de Atendimento na Escola Regular

A escola inclusiva necessita seguir alguns parâmetros específicos para conseguir atender as necessidades dos alunos com deficiência. Para isso, é preciso possuir currículo, estrutura física e organização, é preciso ir além de normativas e regras burocráticas.

O atendimento das escolas deve transpor possíveis obstáculos e oferecer uma escola inclusiva, moderna, com os moldes da sociedade contemporânea, que alcance a todos (SANCHES: ARRUDA, 2014).

Interessante se faz ressaltar que a partir do momento que a prática deixa de corresponder aos objetivos esperados, é preciso reavaliar os métodos adotados e

realizar questionamento acerca dessa prática, uma vez que é preciso que as necessidades sociais estejam relacionadas com os propósitos educacionais. Vale salientar também que o principal interlocutor dessa prática é o professor, e por isso é preciso que possua capacitação, para atuar de forma adequada.

Diante disso, Sanches e Arruda (2014, p. 1) destacam que:

Num currículo fechado o professor tinha uma comodidade, pois sempre seguia passo a passo sua programação independente do perfil do aluno ou da comunidade; no currículo aberto, por sua vez, o professor tem que se adaptar às particularidades do aluno ao ambiente. Todos os alunos podem entrar num contexto, pois é possível encontrar diferentes formas de atender a diversidade e isso exige muito mais do professor em termos de criatividade e organização de atividades diferenciadas, tendo que ter mais dedicação, formação e atualização.

É fundamental o apoio e a formação continuada de toda a equipe que compõem a estrutura escolar, uma vez que todos fazem parte do alicerce da prática e efetivação de metodologias adequadas para atender as necessidades dos alunos em sua aprendizagem.

Com o respaldo de uma equipe adequada o professor sente-se estimulado a buscar aperfeiçoamento e conhecimento para melhor atender os alunos. Assim, a escola deve se estruturar para oferecer um apoio eficiente e eficaz, fazendo com que a família se torne parte integradora de todo esse processo de aprendizagem.

Sobre a estrutura da escola Sanches e Arruda (2014, p. 1) enfatizam:

Uma estrutura adequada só trará benefícios quando todos entenderem a razão pela qual está sendo aplicada. De nada adianta materiais de apoio e metodologias inovadoras se não existir um preparo dos colegas de sala e de todo o contexto escolar para a acolhida do aluno com necessidades especiais. O contexto escolar demonstra boa vontade em receber a criança com necessidades educativas especiais, mas não consegue organizar sua ação pedagógica de forma diferenciada.

A necessidade de adaptação não é recente, durante muitos anos as escolas já desenvolviam algum tipo de atendimento diferenciado para atender os alunos com dificuldade, com deficiência e com altas habilidades.

Outro ponto que necessita ser levado em consideração é o preparo da turma em que o aluno especial irá partilhar as aulas, fazendo com que respeitem as diferenças. É preciso que o educador tenha total domínio sobre a sala de aula antes

da inserção do aluno com deficiência, uma vez que os alunos tendem a refletir as ações do professor, assim, quando organizada e estruturada a sala de aula será um ambiente calmo, tranquilo e de fácil entendimento dos métodos para ambas as partes.

No contexto de atuação dos estudantes, contribuindo para um ambiente acolhedor em sala, favorecendo o processo de aprendizagem de seus colegas com deficiências, Nabeiro (2009) destaca, como método de ensino no processo de inclusão, o treinamento e auxílio de um colega tutor, o qual deve estar na mesma turma do aluno com deficiência, ser mais velho ou da mesma idade. Sendo voluntário e com a autorização dos pais, esse recebe treinamento específico e irá auxiliar durante as atividades propostas nas aulas, com intervenções para que a participação e aprendizagem do aluno com deficiência ocorram de modo mais efetivo. A tutoria no processo de inclusão, pode proporcionar melhor envolvimento e eficácia no processo de ensino aprendizagem, tanto para tutor, quanto para tutorado (CARDOSO NETO, 2020).

A escola, por sua vez, necessita utilizar os recursos disponíveis com clareza e desprendimento, facilitando assim a condição inclusiva para o aluno. Nesse sentido, algumas escolas têm se estruturado de modo diferenciado fazendo uso de recursos humanos para respaldar o desenvolvimento em sala de aula dos alunos com deficiência por intermédio do professor auxiliar, tutor, especialistas de diversas áreas de atuação e a disponibilidade de uma sala de recursos.

De acordo com o entendimento de Ropoli (2010, p. 12):

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Um fato é fundamental no que tange a realidade das escolas que acolheram alunos com deficiência, será preciso adequar-se para melhor desenvolvimento do aluno, bem como promover a inserção desse aluno no meio social, sem que este se caracterize como preconceituoso e o diferencie dos demais colegas.

É preciso que mesmo frente a suas limitações o aluno não se sinta diferenciado, é preciso que ele faça parte daquele meio como um aluno comum, muito embora os métodos utilizados para sua aprendizagem possam ser diferentes.

Sanches e Arruda (2014, p. 1) discorrem a respeito das escolas de modo individual destacando que *“quando abraça esse trabalho terá de encontrar soluções para seus próprios problemas e isso não acontece por acaso e nem por decreto, mas por parte da vontade política do coletivo da escola”*, levando em conta uma gestão escolar democrática.

2.9 O Atendimento Educacional Especializado

O Atendimento Educacional Especializado – AEE é considerado uma das principais novidades no que se refere à política nacional de educação especial quando se fala em educação inclusiva. Levando em conta a necessidade individual de cada aluno o AEE se responsabiliza por diagnosticar, estruturar e organizar soluções pedagógicas para auxiliar no desempenho e participação dos alunos com deficiência.

A intenção do AEE é complementar a formação do aluno buscando oferecer maior autonomia dentro e fora da escola. Este por sua vez é realizado em escolas comuns em salas de recursos multifuncionais, atendendo aos alunos assistidos pela Educação Especial (SANCHES; ARRUDA, 2014).

Quanto à dinâmica de funcionamento do AEE, Sanches e Arruda (2014, p. 1) relatam:

A criança fica matriculada no AEE a partir do momento em que está matriculado no ensino regular. Pode ser oferecido também em centros de atendimento educacional especializado da rede pública ou privada, sem fins lucrativos.

Existe sala de AEE fora da escola que atua dentro das legislações, mas, no entanto, é preferível que o serviço de AEE seja realizado na própria escola do aluno para que todos os profissionais que atuam estejam próximo do aluno e do ambiente de formação.

Os professores comuns e os da educação especial precisam trabalhar juntos, numa mesma sintonia, para que o trabalho se realize eficazmente. O trabalho de cada professor é diferente, o professor de sala de aula comum ensina as áreas do conhecimento e o professor do AEE complementa a formação do aluno com recursos que contribuem para seu aprendizado e faz com que o aluno aprenda com autonomia, onde antes não era possível.

Salienta-se que há alunos que usam o AEE com mais assiduidade do que outros, entretanto não há uma previsão de atendimento, um roteiro pré-estabelecido, uma vez que um aluno se difere do outro quanto à aprendizagem, estando sob a responsabilidade do professor descobrir as facilidades e habilidades de cada aluno, como também pode-se atender um grupo de aluno com as mesmas necessidades, citando o exemplo da aprendizagem de Libras.

Com relação à atuação do professor Sanches e Arruda (2014, p. 1) destacam que:

O professor da educação especial não é mais um especialista em apenas uma área, seu trabalho abrange as escolas comuns, no atendimento educacional especializado e ele precisa produzir estratégias e identificar, elaborar recursos pedagógicos para construir um plano para cada aluno, reconhecendo suas necessidades e habilidades e com isso produzir materiais como textos ampliados, gravador e outros produtos disponíveis.

O professor de sala de aula informa e avalia junto com o professor do AEE se os recursos foram utilizados como eles programaram, se deu certo e com todas essas informações, são programadas novas estratégias para o plano de AEE do aluno.

Existem dois tipos de sala de recurso multifuncionais (tipo 1 e tipo 2). Nas salas de recursos multifuncionais tipo um, existem materiais para trabalhar com os alunos, como microcomputadores, monitores, fones de ouvido, impressoras, materiais e jogos acessíveis para comunicação alternativa, lupas manuais e lupa eletrônica, plano inclinado, mesas, cadeiras entre outros.

Nota-se, portanto, quão imprescindível é a participação, dedicação e atuação do professor na aprendizagem do aluno com necessidade, assim como é fundamental também a participação da família, dos colegas de sala, da escola como um todo, e da sociedade de modo geral. Por fim, é preciso entender que o trabalho parte de um professor, entretanto, ele necessita dessa parceria para colocar em prática os planos de AEE.

2.9.1 O professor AEE e sua atuação

É evidente a necessidade de profissionais qualificados para o atendimento de pessoas com deficiência, visto que a especialização permite que pontos relevantes sejam analisados com maior enfoque e abrangência principalmente quando o assunto é educação inclusiva.

Para os profissionais responsáveis pelo AEE existe uma funcionalidade específica abrangendo aspectos legais, área de atuação, disponibilização de recursos e os serviços que são oferecidos, e quando necessário recorrem ao Ministério Público para efetivação do atendimento ao aluno que necessita de um atendimento ainda mais diferenciado.

No âmbito da temática em estudo, será analisada a atribuição do AEE da Prefeitura Municipal de Ourinhos, localizada no Estado de São Paulo, pela Secretaria Municipal de Educação, regulamentada pela Resolução SME nº. 08/2021, de 5 de outubro de 2021 (OURINHOS, 2021b).

Em seu Art. 2º, a Resolução estabelece que a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino é considerada um processo educacional pelo qual define-se a proposta político-pedagógica que garante todo e quaisquer recursos/serviços específicos da educação a todas e quaisquer necessidades, ofertando o apoio e complemento para o processo de ensino-aprendizagem aos alunos que possuem necessidades educacionais especiais, em qualquer etapa ou modalidade da educação básica (OURINHOS, 2021b).

O Atendimento Educacional Especializado – AEE “identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p. 16). São considerados recursos e serviços da educação especial aqueles que garantem as condições para acesso ao currículo promovendo a acessibilidade aos materiais didáticos, equipamentos e espaços, bem como as tecnologias de informação e comunicação e as diversas atividades escolares.

O Art. 3º da Resolução SME nº. 07/2021, de 5 de outubro de 2021, dispõe que:

Os alunos com Necessidades Educacionais Especiais – NEE, aos quais se refere esta resolução e público-alvo da Educação Especial, são aqueles que apresentam:

I - Deficiência: estudantes que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, sensorial ou múltipla, incluindo os estudantes cegos e surdos;

II - Transtornos globais do desenvolvimento: estudantes que apresentam alterações qualitativas das interações sociais e na comunicação com um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo estudante com transtornos do espectro autista e psicoses;

III - Altas habilidades/superdotação: estudantes que apresentam um potencial para desenvolver habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e alto nível de criatividade em uma ou mais áreas do saber ou do fazer (OURINHOS, 2021, p. 28).

Acrescenta-se também que o AEE é desenvolvido prioritariamente em sala de recursos multifuncionais da própria escola, ou em escola de ensino regular, no período inverso de escolarização, sendo ainda realizado em centro de atendimento educacional especializado do âmbito público ou privado que não possua fins lucrativos e corretamente conveniado com a Secretaria de Educação (BRASIL, 2008).

Sobre o processo de atribuição dos profissionais, a supracitada Resolução SME nº. 08/2021 (OURINHOS, 2021b) estabelece que serão seguidos os critérios estabelecidos pela Resolução SME nº. 07/2021, que, por sua vez, regulamenta tanto as atribuições de classe e/ou aulas para o ano letivo de 2022 para os professores que são titulares de cargo da carreira do magistério público municipal da cidade de Ourinhos – SP (OURINHOS, 2021a).

Assim sendo, os Art. 7º e 8º estabelecem as diretrizes quanto a carga horária aos professores Titular nível II – AEE, com jornada de 18h/a; 27h/a e 30h/a e suas atribuições quanto a recursos e acompanhamento de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), e professores de Educação Especial Titulares de Cargo com jornada de 39 h/a ao cumprimento de Atendimento Educacional Especializado (AEE) (OURINHOS, 2021b).

Em ressalva, o Art. 9º da Resolução estabelece que, em não ocorrendo a necessidade de Professor de Educação Especial Titular de Cargo na unidade sede, é de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação o estabelecimento ex-offício para outra escola (OURINHOS, 2021b).

Por fim, para maior entendimento acerca da institucionalização do Atendimento Especializado, este foi implantado nas escolas por meio do Decreto nº 6.571, promulgado no dia 18 de setembro de 2008, na intenção de ofertar melhores condições de acesso, interação, aprendizagem e participação no ensino regular dos alunos com deficiência.

A função desse profissional é a de atender os alunos que possuam transtorno de desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação, e os que possuem diferentes deficiências, entre elas intelectual, auditiva, física ou visual de forma que sejam acompanhados suplementando e acompanhando a escolarização, considerando as necessidades e habilidade de cada aluno assistido.

O professor AEE atua em parceria com o professor regente, seja ele polivalente ou de área específica, que é o principal responsável pelo processo de ensino e aprendizagem da turma. Em termos práticos, os professores regentes compartilham seus planejamentos com o professor AEE, e este faz adaptações necessárias (quando conveniente) dos conteúdos, para que os alunos que necessitem de atendimento educacional especializado possam realizar as atividades propostas, e desenvolverem suas habilidades e competências pedagógicas. As

adaptações partem do princípio do que o aluno é capaz de realizar, de acordo com a característica individual do aluno assistido. A socialização do aluno com deficiência é mediada pelo professor AEE e pelo professor regente.

Em síntese, o professor regente, seja polivalente ou de área específica, é o responsável direto pelo processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos. O professor AEE, deve atuar em parceria com todos os professores, mediando a aprendizagem e garantindo a equidade educacional.

2.10 Educação Física e sua importância no processo de conhecimento

De acordo com Moreno (2001), para entender o que vem a ser conhecimento é necessário nos apoiarmos em diversas perspectivas, entre elas a filosófica, psicológica e histórica. Nesse sentido Moreno (2001) faz referência a Sousa (1994) ao destacar a perspectiva filosófica, que compreende o conhecimento como um resultado comum da apropriação do próprio homem sobre entendimentos, dados e ideias acerca do conhecimento de sua realidade.

Na visão de Piaget (1980) o conhecimento pode ser compreendido como a construção da intermediação que ocorre entre sujeito e objeto, ou então entre o meio físico e o social, sendo a partir desta ação que o próprio indivíduo construirá suas ideologias e estruturas mentais, e que será estabelecido sua capacidade intelectual do conhecimento.

Vale salientar, sob a perspectiva de Chagas (2009, p. 21) o indivíduo não aprende “[...] como se ele fosse um depósito de informações. No processo de construção de conhecimento, o indivíduo é sujeito ativo, só vai aprender significativamente se houver uma interação com o objeto”.

Ainda de acordo com a visão de Chagas (2009, p. 21):

[...] o indivíduo é sujeito do processo de construção do seu conhecimento e esse processo só é possível mediante a sua ação. É importante ressaltar que um trabalho artístico sempre carrega a marca do seu criador, ou seja, traz embutida, em si, a ação do sujeito que a criou, que é fruto de sua interação com o meio e com o próprio objeto criado. Nesse processo, o indivíduo é capaz de construir o entendimento de novos conceitos referentes a materiais e a técnicas utilizadas, o que se dá nas artes plásticas, na dança, no teatro, na música, e na produção de poesias. As Artes constituem atividades

pelas quais o indivíduo é despertado para a criatividade, a qual se acentua com a prática.

Tal como as artes, a Educação Física também faz parte do processo do desenvolvimento do aluno de maneira global, uma vez que realiza a integração das diversas dimensões humanas, intelectual, cultural, mental, social e física. A sua relevância é fundamental, e se amplia além dos aspectos acadêmicos, em função da necessidade de extrapolar os muros da escola acerca da capacidade do aluno em lidar com o próprio corpo tendo em vista a promoção da qualidade de vida e seu bem-estar.

A promoção da saúde por meio das práticas corporais estrutura elementos fundamentais a partir da movimentação corporal visto como um componente essencial e um produto cultural, que também está diretamente associado ao lazer, entretenimento e múltipla interdisciplinaridade com o movimento, por meio do esporte, dança, luta, ginástica, jogos e brincadeiras, e a criação de valores sociais e individuais.

Palma, Oliveira e Palma (2021, p. 59) ressaltam que a Educação Física é um “[...] componente curricular, é um elemento importante no processo educacional, não só no ensino acadêmico, mas na formação de pessoas e de sua cidadania”.

Vale acrescentar ainda fundamentado nesses autores, que na composição dos saberes a Educação Física, no que tange a organização curricular, a BNCC a compreende como cultura corporal que:

[...] tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da História. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo (BRASIL, 2017 *apud* PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2021, p. 59).

Entende-se por meio dessa abordagem que a relevância da Educação Física não se restringe ao campo da recreação, das práticas esportivas e à sua relevância e execução de exercícios físicos, estando diretamente relacionada à estruturação do indivíduo na sua individualidade e coletividade, por meio de práticas que estão diretamente ligadas à formação e interação social.

Assim como as demais matérias que compõem o currículo escolar, a Educação Física possui inúmeros desafios didáticos, e entende que a “qualidade da intervenção pedagógica realizada na Educação Física escolar possui relação direta com o comprometimento e a seriedade com os quais o planejamento didático-pedagógico foi realizado” (FENSTERSEIFER, 2019, p. 90-91).

Sabe-se que a capacidade de intervenção pedagógica estruturada por um planejamento eficaz pode ser responsável pelo alcance de resultados efetivos no que tange o projeto educacional inovador. Nessa perspectiva, Bagnara e Fensterseifer (2016 *apud* FENSTERSEIFER, 2019, p. 90-91) afirmam que não é “[...] possível conceber uma ação qualificada na Educação Física escolar sem, antes, planejar o processo pedagógico”.

Quanto à importância da Educação Física nas escolas, uma vez que ela é responsável por ofertar amplo e abrangente acesso a cultura cotidiana dos alunos, pois os saberes constituídos e compartilhados em sala de aula fazem com que os estudantes diariamente experienciem diversificadas formas de expressões. Essas, por sua vez, fundamentam diferentes culturas e contextos, permitindo por meio das variadas práticas corporais, como por exemplo, os esportes, que obtenham conhecimento e constituam de forma autônoma a predileção por opções saudáveis de lazer, gerando como consequência a promoção de cuidado global consigo mesmo.

2.11 Educação Física inclusiva no ambiente escolar

A Educação Física em seu contexto histórico e social possui inúmeras influências. Com o passar do tempo, tais influências mudaram a percepção de sua prática pedagógica, assumindo assim um perfil inclusivo e exclusivo, dependendo da abordagem que estiver sendo adotada.

Em função disso, as pessoas com deficiência sofreram diversas consequências diante dessas abordagens, refletindo diretamente no desenvolvimento do trabalho que é realizado recentemente, ainda que haja um caminho a ser percorrido, aos poucos estamos desenvolvendo uma educação inclusiva (BIEDRZYCKI; POSSAMAI; SILVA, 2020).

Biedrzycki, Possamai e Silva (2020, p. 243) abordam acerca da efetividade da oferta de ações pautadas no plano de ensino quando o assunto é pessoas com deficiência e discorrem que:

Para que isso seja efetivo e bem implementado, é necessário criar planos de ensino e avaliações pensadas para esse estudante, respeitando e atendendo suas diferenças e possíveis necessidades educacionais, visando sempre uma educação inclusiva.

Ou seja, em se tratando de pessoas com deficiência, a necessidade de uma estrutura adequada não está apenas relacionada ao ambiente físico escolar, havendo necessidade todo um preparo mais abrangente. Tratar sobre educação inclusiva é uma tarefa árdua e muito difícil.

Soler (2009, p. 17) reflete que

[...] apesar de todos sentirmos que é chegado o momento da não-exclusão, da acolhida sincera, do afeto e do amor, as iniciativas ainda se mostram muito tímida, uma vez que temos a percepção do que é preciso, mas não temos ação".
Muitas pessoas ainda enxergam o mundo pelos olhos da exclusão, sempre imaginando que não há espaço para todos e querendo o bastante para si, correndo sempre o risco de jogar contra o outro.

Para a Educação Física, abolir a exclusão prática é uma tarefa árdua, pois em seu contexto histórico muitas vezes, esta disciplina se respaldou na exclusão e marginalização com as pessoas menos hábeis, a exemplo de meninas e pessoas com deficiências.

Cabe salientar que a tarefa do professor de Educação Física é muito complexa, uma vez que é responsável por compatibilizar os interesses de todo um grupo, em conjunto com aqueles que apresentam qualquer grau de deficiência e das mais variadas, e ao mesmo tempo atender as características individuais de cada aluno, pois "a partir de agora, apesar das diferenças, todos, sem exceção, deverão estar dentro dessa aula de Educação Física Escolar" (SOLER, 2009, p. 18).

Sobre a Educação Física no contexto escolar, Alves, Fiorini e Venditti Junior (2019, p. 135) esclarecem que:

Ao engendrar sobre a educação física escolar pressupõe-se tratar de um ambiente complexo e diverso, que recebe diferentes influências socioeconômicas e políticas com intenções filosóficas que de tão a

forma e o contexto que norteará o ensino e aprendizagem, além das ações dos estudantes na escola. Para uniformizar estas ações dos gestores e professores, o plano nacional de educação (PNE) (MORAES *et al.*, 2016; BRASIL, 2010), prevê que se respeite a diversidade dando oportunidades iguais mediante qualquer diferença racial, social e econômica, sobretudo, qualquer discriminação ou não aceitação da diferença o que remete a discussões a seguir, considerando intensa a necessidade de aproximação entre a educação especial e a educação comum.

Depreendemos que a educação física, como qualquer outra disciplina deve contemplar em sua proposta didática pedagógica atender estudantes do público alvo da educação especial (APAEE); consequentemente, oferecer subsídios para atender necessidades e desenvolver competências, que possibilitem a equiparação das oportunidades previstas no documento da política pública para educação especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2010), que vai desde o planejamento das atividades até o processo de ensino, que em sua complexidade prevê a colaboração de todos os envolvidos em um processo de ensino colaborativo.

O processo de inclusão nas aulas de Educação Física tem inúmeros pontos positivos, e lições a serem repassadas, a flexibilidade dos conteúdos, ações e atitudes positivas dos professores ao permitir que os alunos participem mesmo diante das dificuldades, o que leva a uma vantagem diante das outras disciplinas, podendo ter diversas abordagens para adaptações, nas quais todos podem compreender as deficiências e adaptá-las ao dia-dia, em função de ser uma área que lida a todo momento com a diferença das pessoas em diversas outras vertentes.

Silva (2018) se fundamenta em Lara e Pinto (2017) ao afirmar que a Educação Física inclusiva deve ter como foco o aluno, para que sejam desenvolvidas competências e condições iguais, e assim buscar estratégias que diminuam a exclusão e a segregação em sala de aula. É através do desenvolvimento das atividades que o Profissional de Educação Física pode ampliar os contatos interpessoais entre os alunos. As atividades físicas proporcionam em sua maioria o alcance e/ou imposição de limites e sua superação, além da competitividade sadia e, o principal, o contato físico que se propõe por meio das dinâmicas das práticas educativas que valorizam a diversidade e o respeito entre os alunos.

2.12 Inclusão, Projeto Político Pedagógico e Educação Física

Para que a escola atinja seus objetivos e alcance resultados positivos, ela necessita seguir alguns requisitos, contudo, o papel do projeto político pedagógico torna-se importante para o rendimento geral escolar e aproveitamento dos alunos.

Desta forma, é possível concluir que o projeto político pedagógico possui grande valor dentro das ações da escola, envolvendo de maneira geral todos os profissionais responsáveis, de modo a organizar os seus conhecimentos e objetivos escolares.

De acordo com Jornal do Projeto Pedagógico (2002, p. 4):

O Projeto Pedagógico é o documento que define as intenções da escola, em realizar um trabalho de qualidade. O Plano de Escola diz respeito à excussão dessas intenções

Tanto o Projeto Pedagógico, como o Plano de Escola, dele decorrente, devem resultar de um desejo coletivo, ou seja, obras de todos os que militam nessa escola, mormente, os educadores. É algo que se vai construindo aos poucos. Para a consecução desse desejo coletivo, será preciso que a comunidade docente assuma realmente o seu papel interagindo para alcançar as metas que estabeleceu e pretende alcançar. Abandonar a perseguição das metas estabelecidas pelo coletivo, ao meio do caminho é o primeiro passo para o malogro do Projeto. O Plano de Escola é um documento para muitos anos, que se vai remodelando após sistemáticas avaliações. Assim, na elaboração do Projeto Pedagógico, é preciso reflexão profundo sobre o que se vai fazer e como será feito o trabalho, reflexão essa fundada no diagnóstico da escola no qual levar-se-á em consideração.

As decisões sobre quais os trabalhos e ações a serem desenvolvidas durante o ano letivo terão de ser realizadas coletivamente, sendo que todos devem citar seus objetivos, definindo quais as formas de empregá-las com êxito.

É de suma importância salientar que o Projeto Político-Pedagógico deve ser constituído de princípios inclusivos, e não somente de pontos de vista legais e teóricos, o qual deve ser guiado, segundo Biedrzycki *et al.* (2020, p. 266):

[...] por princípios realmente vivenciados no momento da definição das ações da escola desde o processo de planejamento, programação de atividades diversas, nos colegiados, enfim, nas decisões que envolvam a comunidade escolar.

Biedrzycki et al. (2020, p. 266) refere Souto *et al.* ao destacar sua perspectiva acerca da Educação Física, segundo a qual:

Quando deixamos de olhar para o PPP e passamos a nos debruçar mais atentamente sobre o componente curricular da educação física, é importante que esta seja capaz de integrar-se com as outras áreas do currículo. A educação física deve buscar e permitir ações interdisciplinares, favorecendo, assim, o processo educativo em um movimento para superar a fragmentação das relações professor–aluno, na relação aluno–conhecimento, na relação aluno–aluno e na relação entre o contexto escolar e a realidade social.

Sob essa perspectiva, é muito importante que os profissionais sejam capazes de sugerir práticas pedagógicas que sejam voltadas para a diversidade, através da educação física aberta para todos os alunos que compõem o contexto escolar, independente das diferenças que possuem (BIEDRZYCKI *et al.*, 2020, p. 266). Essa proposição deve debruçar-se na constituição de uma nova postura da escola comum, cujo PPP estabelece “[...] ações que demonstrem a sua opção por práticas heterogêneas que favoreçam a integração social” (BIEDRZYCKI *et al.*, 2020, p. 266).

Uma vez integrada ao PPP, a disciplina de Educação Física pode propiciar aos alunos uma escola mais humana, libertadora e crítica “[...] e, ao mesmo tempo, enfraquecer até suprimir as ações excludentes que, porventura, insistirem em aflorar no decorrer dessa empreitada” (BIEDRZYCKI *et al.*, 2020, p. 267).

Estruturando o PPP dessa forma a escola torna-se efetivamente aberta a acessibilidade e inclusão, e consequentemente a permanência de alunos com ou sem deficiência, superando a classificação da pessoa como sendo deficiente e/ou eficiente.

Voltando ao contexto de estruturação do PPP as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ressalta na Lei nº 9394 de 1996, Art. 12 que o projeto deve seguir as seguintes exigências.

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;

- VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII - informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica (BRASIL, 2006, Art. 12).

Através do cumprimento dessas exigências os profissionais responsáveis terão de respeitar as condições propostas, assumindo o compromisso com eficiência, levando em consideração a diversidade de fatores que podem impedir ou dificultar os resultados esperados.

Sob a perspectiva da inclusão, a escola por meio da estruturação do PPP torna-se o principal veículo para que a sociedade se transforme, proporcionando uma aprendizagem legal e efetiva para todos que a compõem, criando uma escola inclusiva, educadora e integrada com as necessidades e princípios de uma sociedade carente da visão coletiva em que todos devem sentir pertencentes ao ensino-aprendizagem de forma integradora.

Sob o ponto de vista dos desafios do PPP para a Educação Física Silva, Biedrzycki *et al.* (2020, p. 268) recorre a Souza e Vidal (2008):

[...] quando olhamos para a escola, é impossível não olhar separadamente para cada componente curricular, e aqui vamos voltar nossa atenção para a educação física enquanto componente curricular. Ela parece encontrar uma vantagem em relação aos demais componentes para criar ferramentas inclusivas, por possuir uma forma mais flexível e estar focada no movimento corporal. Assim, torna-se mais fácil a construção da ideia da educação física adaptada, que atende uma necessidade crescente dessa população de estarem inseridos em práticas esportivas de lazer, competitivas e desportivas como forma de garantir sua saúde, lazer e integração social.

Por fim, a escola precisa se adequar às necessidades de seus alunos conforme sua capacidade, envolvendo e conhecendo o mundo em que vivem. Nesse contexto a Educação Física possui grande potencial para contribuir com uma Educação verdadeiramente inclusiva.

3 PERCURSO INVESTIGATIVO

3.1 Universo da pesquisa

Há de se considerar que a delimitação do universo se caracteriza a partir da escolha do tema a ser estudado, ou seja, corresponde aos atributos que serão investigados e passam a ser fontes de informação mais precisas para o alcance dos objetivos e problemática proposta.

Sobre a abordagem anterior, Fachin (2001, p. 103-104) ressalta que “as informações sobre o universo deverão permitir a estratificação para a escolha da amostra representativa ou significativa”. Deste modo, o universo de pesquisa do estudo foi realizado com 7 (sete) Professores de Educação Física da rede municipal de Ourinhos – SP, 7 (sete) Professores AEE e 1 (uma) Coordenadora Geral dos AEE, 1 (uma) Coordenadora dos Professores de Educação Física.

3.2 Participantes

A pesquisa foi realizada com professores que compõem a rede municipal de ensino da cidade de Ourinhos, campo de atuação da pesquisadora do presente projeto, que atua como professora titular de Educação Física na escola EMEF Pedagogo Paulo Freire. Ressalta-se que os professores que fizeram parte da pesquisa atuam como professores de Educação Física em escolas diferentes, mas que fazem parte da Secretaria Municipal da Educação de Ourinhos.

3.3 Materiais e Métodos

Para o desenvolvimento presente estudo foi utilizado o método da pesquisa bibliográfica ou de fontes secundárias, as quais conforme Marconi e Lakatos (2002 *apud* BEUREN, 2004, p. 135):

As fontes secundárias possibilitam não só resolver os problemas já conhecidos, mas também explorar novas áreas onde os problemas ainda não se cristalizaram suficientemente. Assim, a pesquisa bibliográfica propicia a investigação de determinado assunto sob um novo enfoque ou abordagem.

Depois de realizados os delineamentos bibliográficos fez-se um estudo fundamentado nas técnicas de pesquisa descritiva, que segundo Cervo e Bervian (2007, p. 66):

A pesquisa descritiva observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los. Procura descobrir, com precisão possível, a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com os outros, sua natureza e características.

Portanto configura-se como um estudo intermediário entre a pesquisa exploratória e a explicativa, ou seja, não é tão preliminar como a primeira e nem tão aprofundada como a segunda. Nesse contexto, descrever significa identificar, relatar, comparar, entre outros aspectos.

O presente estudo utilizou a técnica de análise de conteúdo como metodologia de análise qualitativa, para o qual foram aplicadas entrevistas semiestruturadas com os participantes, com a finalidade de se obter maiores informações acerca do estudo e da realidade encontrada.

No que se refere à abordagem qualitativa, Patton (1990) explica que ela é uma forma de estudo tradicional das ciências sociais e não se resume a uma única estratégia metodológica de investigação.

A pesquisa qualitativa tem por característica a interpretação de fenômenos e a atribuição de significados a estes fenômenos. O ambiente natural é a fonte direta para coleta dos dados que são analisados e interpretados pelo pesquisador (SILVA; MENEZES, 2001).

3.4 Procedimentos para a coleta de dados

Considerando o objeto de investigação que é identificar as dificuldades encontradas pelos professores de Educação Física no processo de inclusão de alunos com deficiência, os instrumentos utilizados para a coleta de dados foi entrevista e questionário.

A entrevista e a aplicação dos questionários foram realizados pela professora pesquisadora. Os entrevistados foram os professores participantes do universo de pesquisa, pertencentes à rede de ensino municipal da cidade de Ourinhos, na qual a professora pesquisadora atua como docente da disciplina de Educação Física.

Sobre o instrumento empregado no presente estudo a entrevista aconteceu na unidade de trabalho da professora coordenadora, e os questionários foram aplicados pelo *Google Forms*, em dias e horários de acordo com as possibilidades da grade de estudo dos docentes.

3.5 Procedimentos para a análise de dados

Depois de realizados todos os procedimentos metodológicos de coleta, foi realizada análise das informações, com o intuito de descrever o universo pesquisado e todas as informações encontradas a respeito.

Frente a isso, as entrevistas foram descritas em forma de texto relacionadas com conceitos e estudos já realizados estabelecendo uma relação.

Foram explanados todos os pontos relevantes e analisados de modo detalhado as informações descritas no momento das entrevistas, algumas informações foram formatadas em tabelas, na tentativa de tornar mais fácil a compreensão do leitor e tornando mais claros os resultados que foram encontrados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A educação é a mola propulsora para o desenvolvimento pessoal e comunitário, pois ela capacita o aluno a desenvolver suas habilidades ao máximo, aumentando seu potencial criativo, e consequentemente permite que os sujeitos assumam responsabilidades sobre a própria vida, alcançando e realizando objetivos pessoais nos caminhos escolhidos para percorrer.

Para tanto, é preciso haver conhecimento, capacitação de profissionais, e estruturas de qualidade para que saibam lidar com a diversidade encontrada em sala de aula, fomentando o desenvolvimento social e econômico das comunidades de maneira geral, e consequentemente criando um ambiente melhor em sala de aula para o bem comum dos alunos.

Diante disso, em um primeiro momento, a explanação dos resultados abordará uma visão panorâmica acerca do perfil dos profissionais que responderam as entrevistas e questionários, para maior compreensão de quem são esses profissionais, como organizam suas atividades e o ponto de vista sobre a inclusão em sala de aula. É relevante esclarecer que, para esta visão panorâmica, foram analisadas informações dos professores de Educação Física (PEF) e dos Professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Em seguida, serão explanadas as questões elaboradas especificamente para cada categoria de profissionais que participaram do presente trabalho (PEF, Professores AEE, Coordenadora Geral dos AEE e Coordenadora dos Professores de Educação Física).

4.1 Professores de Educação Física

Iniciaremos as análises com uma caracterização dos professores de Educação Física, a partir das informações apresentadas na tabela 1, incluindo suas idades, tempo de experiência docente, tempo de experiência com os alunos com deficiência e formação complementar com pós-graduação. Buscando preservar a identidade de cada respondente, seus nomes foram substituídos pela sigla PEF (Professor de Educação Física) e uma numeração correspondente para manter o anonimato de suas respostas.

Tabela 1 – Caracterização dos Professores de EF (PEF).

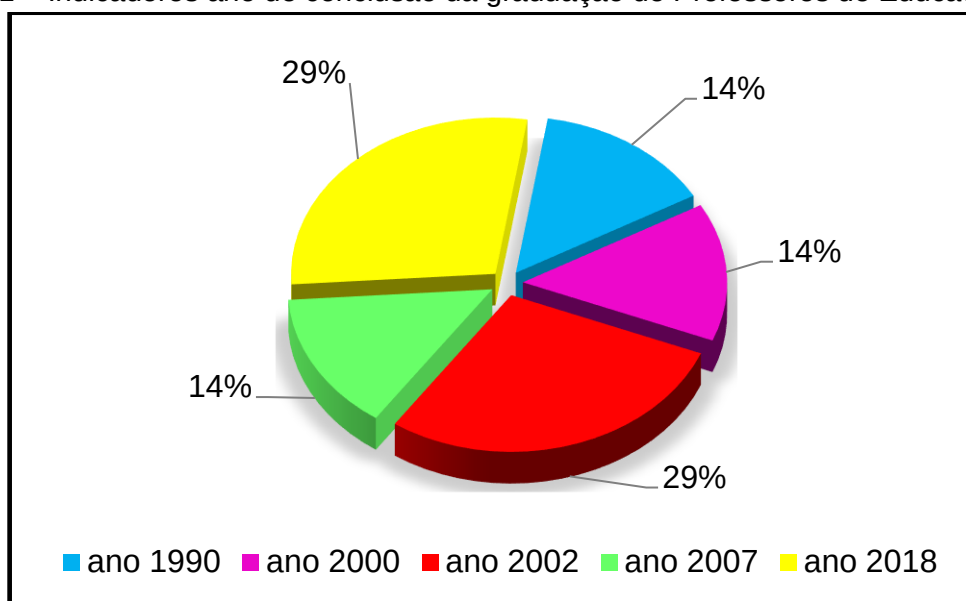
Questões/ Participantes	Idade (anos)	Tempo de experiência docente	Tempo de experiência com PCD no Ensino Regular	Possui pós-graduação? Se sim, quais?
PEF 1	34	4 anos	1 ano	Sim, Educação Física Escolar; Informática da educação; Educação especial.
PEF 2	46	14 anos	14 anos	Sim, Psicomotricidade; Educação Especial e Inclusiva.
PEF 3	27	1 ano	1 ano	Não.
PEF 4	44	24 anos	22 anos	Sim, Atividade Física e Saúde; Psicopedagogia.
PEF 5	53	30 anos	10 anos	Sim, Educação Física Escolar.
PEF 6	41	16 anos	13 anos	Sim, Atividade Física, Esporte e Saúde; Educação Física Escolar e Arte; Educação e Terapia.
PEF 7	50	20 anos	10 anos	Sim, Treinamento Desportivo; Educação Especial.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Quando questionados acerca do ano de nascimento, podemos identificar que, entre os professores, o mais jovem possui 28 anos e o mais experiente 54 anos.

Sobre o ano de conclusão do curso dos PEF, os resultados são apresentados no Gráfico 1, a seguir:

Gráfico 1 – Indicadores ano de conclusão da graduação de Professores de Educação Física



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Considerando o Gráfico 1, é possível observar que a maior parcela dos professores (71%) se graduou até o ano de 2007, ou seja, possuem 16 ou mais anos de formação em Educação Física, enquanto os demais (29%) se graduaram a partir de 2018, apresentando assim pouco mais de 5 anos de formação.

Quanto ao tempo de experiência como docentes, a maioria dos professores (71,4%) possui 14 ou mais anos de atuação, enquanto em relação ao tempo de experiência com alunos com deficiência no Ensino Regular, os mesmos professores (71,4%) já atuam com PCD por 10 anos ou mais.

Ao analisarmos aspectos relacionados ao tempo de atuação, faz-se importante destacar o entendimento de Pelição (2018, p. 27) ao fazer referência a Strapasson e Carniel (2007) segundo os quais a inclusão “vem se desenvolvendo, ficando cada vez mais vigente e eficaz em todo nosso país desde a década de 80”. E que debater acerca da educação inclusiva demanda “posicionamento ideológico, é uma questão de valor, não se pode desconsiderar que a adoção de diretrizes baseadas na educação inclusiva possa ser a única estratégia que garanta o avanço necessário na Educação Especial do país”.

Entretanto, os conteúdos voltados para PCDs, no que se refere à Educação Física, ganharam força e notoriedade somente na última década, sendo incluídos com maior notoriedade nos cursos de graduação, bem como os materiais didáticos

mais voltados para metodologias de trabalho que poderiam ser aplicadas com a população, o que antes era bastante escasso.

Dando continuidade à abordagem do perfil dos respondentes, foi questionado se eles possuíam algum tipo de especialização e qual seria.

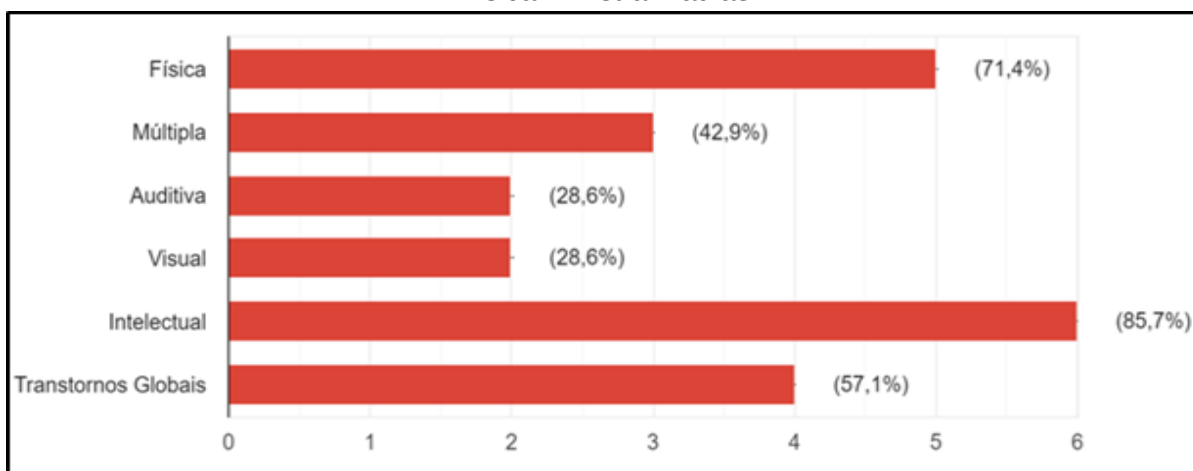
Por meio das respostas dos profissionais entrevistados, é possível observar que três deles possuem pós-graduação em Educação Especial, o que sugere apresentarem maior capacitação para atuarem com pessoas com deficiência, o que demonstra o interesse dos profissionais da área em estarem preparados para atuarem de forma a ofertar o melhor direcionamento nas atividades juntos a esses alunos no ambiente escolar.

Cardoso Neto (2022, p. 17), faz referência a Bueno e Resa (1995), que dissertam “[...] a Educação Física Adaptada para pessoas com deficiência não diferencia da Educação Física convencional em seus conteúdos, porém suas técnicas e métodos organizacionais são aplicados às pessoas com deficiência”, com o objetivo de atender as necessidades por meio do planejamento adequado para atuação do docente.

É de suma importância compreender que o trabalho da Educação Física adaptada não se limita apenas os alunos com deficiência, como também abrange a toda escola, fazendo com que todos conheçam sobre a deficiência e assim entendam a necessidade de adaptações, somando e garantindo que todos os agentes participem, resultando na inclusão dos alunos, escola e comunidade.

Buscando identificar o universo das deficiências com as quais os professores têm atuado nas escolas, foi-lhes perguntado quais as deficiências apresentadas por seus alunos.

Gráfico 2 – Tipos de deficiência dos alunos para os quais os Professores de Educação Física ministram aulas.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Biedrzycki, Possamai e Silva (2020, p. 50) fazem referência a Silva (2018), para quem deficiência é considerada a “[...] restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária [...]”, podendo ser essa causada ou agravada pelo ambiente econômico e social.

Com relação ao entendimento acerca das terminologias utilizadas para com as pessoas com deficiência Biedrzycki, Possamai e Silva (2020, p. 243) esclarecem que “As terminologias visam padronizar a forma como as pessoas com deficiências são referidas e buscam que se evite o uso de palavras inapropriadas, que soem de forma pejorativa”.

Silva (2012, p. 78) enfatiza que:

Novos termos são criados na tentativa de definir, da melhor maneira possível, a clientela da educação especial e, além disso, evitar que a palavra usada para designar essas pessoas seja pejorativa e reflita o preconceito da sociedade. Por esse motivo, os termos anormais, idiotas, incapacitados e excepcionais não são mais utilizados no meio científico e nem mesmo nos dispositivos legais mais recentes.

Esclarecida a abordagem é possível observar no Gráfico 2 que a maior parte dos alunos com os quais os PEF (85,7%) possuem deficiência intelectual, as quais podem ser causadas por inúmeros fatores como alterações cromossômicas, genéticas, desordens do desenvolvimento embrionário entre outros distúrbios estruturais que reduzem assim a capacidade do cérebro. A deficiência física é

referida por 71,4% dos professores, e corresponde a alterações parciais ou completas de segmentos do corpo humano, acarretando a mobilidade parcial e ou coordenação geral dos movimentos do corpo, podendo ainda afetar a fala em diferentes níveis. Por fim, o terceiro maior índice de atendimento dos PEF, segundo o Gráfico 2, corresponde aos transtornos globais (57,1%), conhecido como TGD – Transtorno Global de Desenvolvimento, que corresponde a uma condição associada a inúmeros distúrbios que causam dificuldades de comunicação, motor e comportamento social.

Outro questionamento feito aos professores buscou saber se estes concordavam ou discordavam da afirmação que Professor de Educação Física com formação acadêmica que contemplou a disciplina de Educação Física Adaptada está capacitado para ministrar aulas para alunos com deficiência. Os PEF1, 4 e 6 afirmaram que sim o professor na formação acadêmica passou o conhecimento necessário e que se sentiam capacitados para ministrar aulas. Já PEF5, afirma que em sua formação não houve Educação Física adaptada, e precisa buscar atualizações constantemente, assim como PEF6; PEF2, 3 e 7 discordam da afirmação.

Seguindo a linha de pensamento das respostas obtidas, Venditti Junior, Nabeiro e Prado Junior (s/a, p. 4) fazem referência a Schunk (1995) “[...] ao afirmar que o constructo do “teaching efficacy” (eficácia docente) se constitui das crenças individuais sobre as capacidades de ajudar os estudantes na aprendizagem”. Assim muitos estudiosos defendem a necessidade da especialização por parte do professor, mas Shaughnessy (2004 *apud* VENDITTI JUNIOR; NABEIRO; PRADO JUNIOR, s/a, p. 4) acredita que estruturação do senso de eficácia do professor, advindo da crença na capacidade sempre se configura “através de percepções e interpretações subjetivas destas mesmas capacidades de fomentar a aprendizagem dos estudantes e garantir seus engajamentos”.

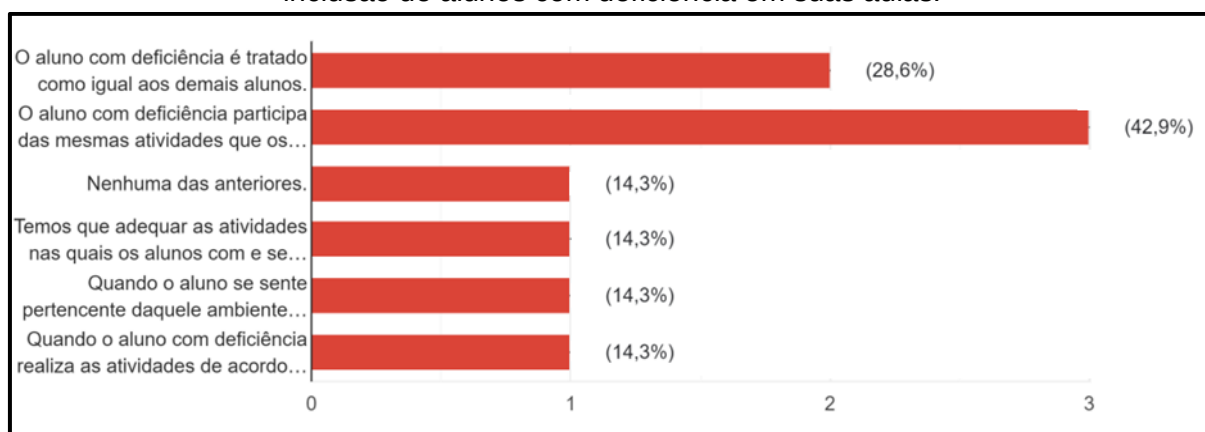
Peres, Paula e Santos (2017, p. 29), por sua vez, revelam que “a prática pedagógica apoia-se no tecnicismo onde a maioria dos docentes não reflete sua própria prática e pouco valoriza o cotidiano e a realidade dos alunos”. Destacando ainda que a formação inicial do professor deve ser entendida como sendo um componente estratégico responsável pela melhoria da qualidade do ensino na

educação básica, pelo qual é exigido desse profissional ações que reflitam uma conduta frente às transformações e necessidades globais.

Ainda segundo estes autores, formar professores que tenham qualidade social e ao mesmo tempo compromisso de transformação tem sido um dos principais desafios para as pessoas que enxergam a educação como um bem universal (PERES; PAULA; SANTOS, 2017).

Buscando compreender o ponto de vista dos entrevistados quanto ao que caracteriza uma aula de Educação Física como inclusiva, foi-lhes questionado: “A aula de Educação Física é inclusiva quando?”, cujas respostas estão descritas a seguir, no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Dificuldades encontradas pelos professores de Educação Física no processo de inclusão de alunos com deficiência em suas aulas.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

“Quando o aluno deficiente é tratado como os demais alunos” (PEF 1 e 3);

“Quando o aluno deficiente participa das mesmas atividades que os demais alunos” (PEF 2);

“Temos que adequar as atividades nas quais os alunos com e sem deficiência participem de maneira que não prejudique ninguém” (PEF 4);

“Quando o aluno se sente pertencente daquele ambiente escolar de aprendizagem, há adaptação de atividades, e o aluno deficiente está incluído de modo que sua deficiência torna-se irrelevante para o momento” (PEF 5);

“Quando o aluno com deficiência realiza as atividades de acordo com suas especificidades, isto é proporcionar uma equidade” (PEF 6).

É possível observar que para todos os PEF's a Educação Física é inclusiva quando propicia a participação de todos os alunos em uma mesma atividade ofertada. Sobre a abordagem Fiorini (2011, p. 15) faz referência a Aguiar e Duarte (2005) destacando que diante do movimento da inclusão a disciplina de “[...] *Educação Física também faz parte do currículo da escola e não pode ficar indiferente ou neutra em relação à inclusão. Ela deve constituir-se como “adjuvante” do processo de inclusão escolar e social*”.

Este autor defende também que não existe um método único ideal na Educação Física para que seja aplicada a proposta da inclusão, segundo ele o professor deve adequar metodologias que alcancem a todos os alunos (FIORINI, 2011).

A nona pergunta questionou se dentre todas as disciplinas do currículo escolar, a Educação Física é a que tem mais facilidade em trabalhar com os alunos com deficiência, buscando saber se concordavam ou discordavam em relação a este ponto de vista, justificando suas respostas.

Diante das justificativas apresentadas, as respostas se organizaram da seguinte forma:

- PEF1, 3, 5 e 6 discordam. PEF 1 pontua que *“cabe a cada professor adaptar suas aulas de acordo com as especificidades do aluno”*. PEF 3, acredita que *“a Educação Física trabalhando a cultura de movimento, em determinado conteúdo, não será possível envolver alunos com deficiências específicas e que todas as disciplinas devem conter dificuldades específicas”*. PEF 5 explana que *“a inclusão depende da deficiência do aluno, para que sua participação seja efetiva”*. PEF 6 ressalta que *“todas as disciplinas apresentam suas dificuldades no processo de inclusão, mas o professor de Educação Física possui criatividade e flexibilidade de conteúdo para diversificar suas aulas/atividades no processo de inclusão”*.

- PEF 2, 4 e 7, concordam, pois a Educação Física e seu currículo de cultura de movimento, oportunizam maior facilidade no processo de inclusão de alunos com deficiência. Enquanto justificativas para sua concordância PEF 7 afirma que, *“a Educação Física oferece diversidade de atividades, com o mesmo conteúdo e*

obtendo o mesmo resultado” e, PEF 4 ressalta que “depende do grau de deficiência a adaptação necessária, mas que temos pré-disposição para tal”.

Biedrzycki, Possamai e Silva (2020, p. 58) na Educação Física escolar e nos esportes adaptados, “[...] há muitas discussões sobre os conteúdos que devem ser trabalhados pelos professores e sobre as abordagens e áreas de conhecimentos que ela abrange”. Destacando ainda que “o movimento e suas técnicas sofisticadas buscando a perfeição são adotados como conteúdo das áreas mais diversas, como ciências médicas, biológicas e humanas”.

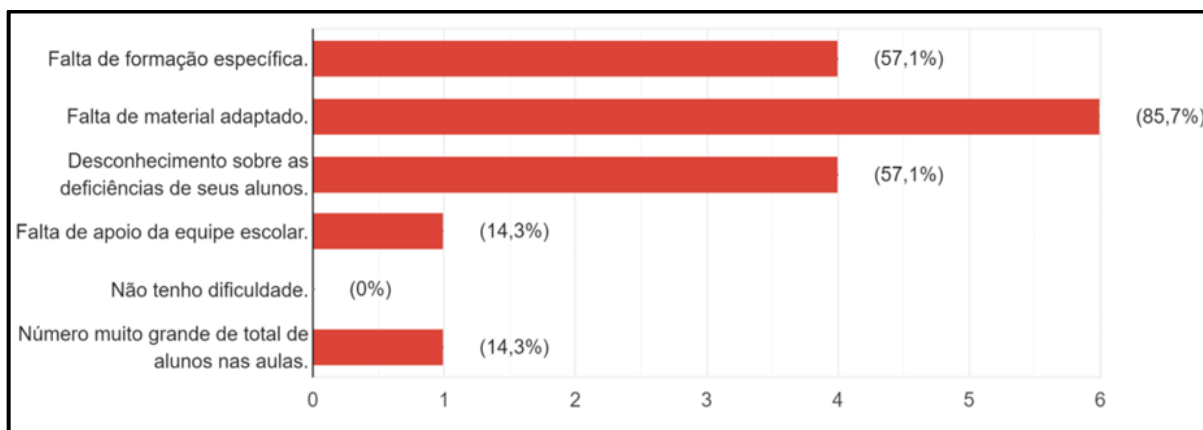
Outro questionamento feito para os PEF's foi sobre eles concordarem ou não com a afirmação de que a experiência diária é o que possibilita ao professor de Educação Física encontrar a prática mais adequada para o aluno com deficiência, justificando suas respostas.

Houve unanimidade entre os professores em concordar que a experiência diária possibilita avanços no processo de inclusão, mas ressaltam que as atualizações, as adequações, o conhecimento e a proximidade com os alunos são fundamentais para uma atuação que ofereça melhores condições para o ensino aprendizagem.

Nesse contexto, Ferreira (2016, p. 62) destaca que é preciso que todos os professores compreendam que as aulas de Educação Física possuem extenso potencial para beneficiamento de todos os estudantes, para tanto, é necessário reconhecer “[...] a necessidade de colaboração entre os campos é fundamental, no intuito de se construir uma sólida compreensão das estratégias práticas que se originarem a partir da colaboração entre os profissionais”.

Seguindo com o questionário foi solicitado aos professores que indicassem opções relacionadas às dificuldades encontradas nas aulas para inclusão de PCD's, cujas respostas são apresentadas no Gráfico 4, foram:

Gráfico 4 – Dificuldades encontradas pelos professores de Educação Física no processo de inclusão de alunos com deficiência em suas aulas.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Partindo para análise dos dados obtidos, destaca-se que os respondentes podiam escolher por mais de uma opção de resposta. Assim sendo, nenhum professor assinalou a opção “não tenho dificuldades”; 85,7% afirmaram faltar material adaptados para atender os alunos com necessidades educacionais especiais; 57,1% indicaram a falta de formação específica para o desenvolvimento das aulas; 57,1% afirmaram ter desconhecimento sobre as deficiências de seus alunos; 14,3% responderam que falta apoio da equipe escolar; e, por fim 14,3% afirmaram que uma das dificuldades corresponde ao número muito grande de total de alunos nas aulas.

Esse questionamento permite identificar claramente a realidade encontrada pelo professor em sala de aula para atender o currículo escolar, bem como a necessidade de se estruturar da maneira que consegue para também atender os alunos com necessidades com deficiência, pois as respostas demonstram que todos eles possuem dificuldades, englobando falta de material adaptado e de apoio da própria equipe escolar, portanto, diversos entraves que dificultam ainda mais o desenvolvimento de aulas com qualidade para todos os alunos independente de suas condições.

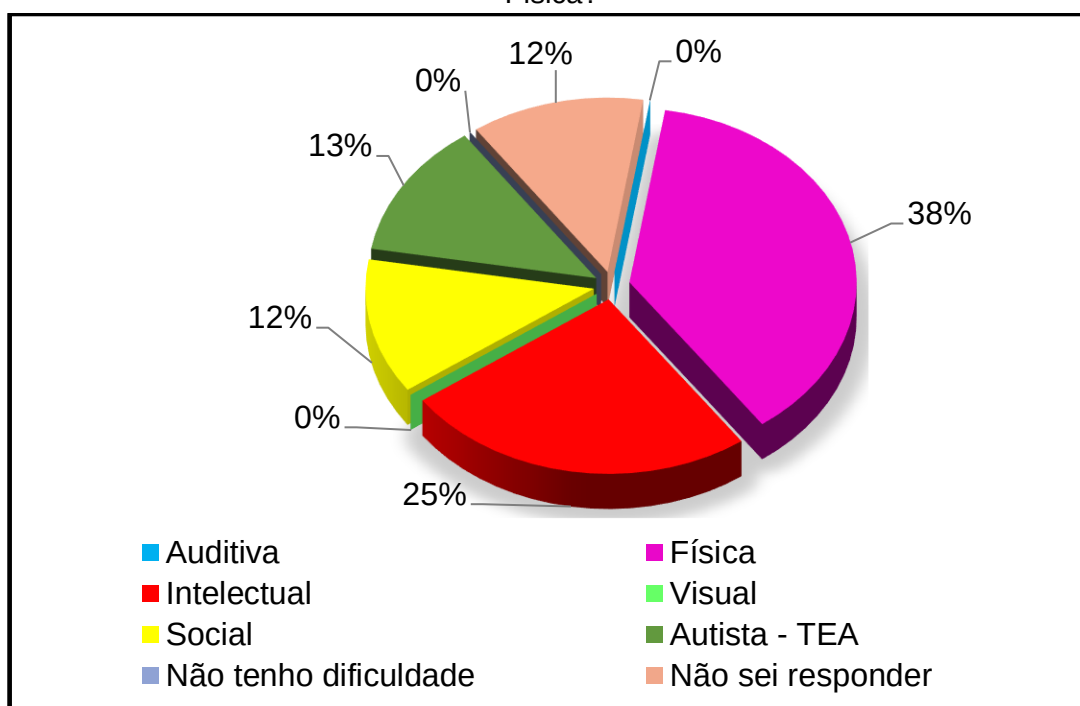
Para Silva (2015, p. 12) ao se falar sobre qualidade na educação, é preciso ter uma perspectiva polissêmica, uma vez que seu significado deve trazer diversas avaliações e percepções, por meio de “[...] diferentes atores individuais e institucionais, demonstrando sua diversidade de fatores para qualificar, avaliar e construir os parâmetros, para o processo educativo”.

Buscando aprofundar o entendimento acerca das dificuldades enfrentadas pelos PEF's, foi questionado dentre os alunos com deficiência, o mais difícil de incluir nas aulas de Educação Física. Para esse questionamento, o professor deveria assinalar apenas uma opção, cujos resultados são demonstrados no Gráfico 5.

Conforme demonstrado no Gráfico 5, a deficiência física foi apontada pela maioria dos professores (38%) como a que promove maior dificuldade de inclusão nas aulas de Educação Física, seguida pela deficiência intelectual com (25%), pelo autismo (13%), pela deficiência social (12%), enquanto 12% não souberam responder.

Em relação às respostas dos professores, interessante destacar o ponto de vista de Rodrigues (2003, p. 6) ao abordar a atuação da Educação Física perante a educação inclusiva, segundo o qual “aparentemente a EF seria uma área curricular mais facilmente inclusiva devido à flexibilidade inerente aos seus conteúdos o que conduziria a uma maior facilidade de diferenciação curricular”.

Gráfico 5 – Entre os alunos com deficiência, o mais difícil de incluir nas aulas de Educação Física?



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Rodrigues (2003, p. 6) ainda acrescenta acerca do professor de EF caracterizando que esses “[...] dispõe de uma maior liberdade para organizar os conteúdos que pretendem que os alunos vivenciem ou aprendam nas suas aulas” e, “são vistos como profissionais que desenvolvem atitudes mais positivas face aos alunos que os restantes professores”.

De modo a tentar entender melhor como se dá a participação do aluno com deficiência, nas aulas práticas, foi questionado aos professores se esta participação ocorre tanto em atividades coletivas como em atividades de execução individual, solicitando sua concordância ou não e justificativa da resposta.

Sobre esta questão, os PEF1, 2, 3, 4, 5 e 6 concordaram e afirmaram que seus alunos com deficiência participam de atividades individuais e coletivas, ressaltando ainda a necessidade de um planejamento antecipado, que se adeque às características de todos os alunos e aos objetivos a serem alcançados. Já o PEF 7, diz concordar, mas pontua que *“não é o que ocorre”*. Afirma que a participação integral dos alunos com deficiência *“ocorre apenas de forma teórica e a prática fica a desejar”*.

Diante das respostas apresentadas Abdalla (2016, p. 22) explana que a tarefa da educação é a de “permitir que todos aprendam e tenham acesso ao saber construído pela humanidade e que a cultura da deficiência em vez de excluir, separar, seja modificada para o reconhecimento da diferença no outro” provocando assim o despertar de uma cultura mais plural, na qual não aconteça a exclusão de nenhuma pessoa daquele ambiente.

Visando entender a atuação e o planejamento das aulas entre os PEF's entrevistados, foi-lhes questionado o que seria uma aula na Educação Física praticada de maneira inclusiva. Para os PEF's 1, 2, 4, 5, 6 e 7 uma aula inclusiva oferece equidade no processo de aprendizagem. Já o PEF 3, por sua vez, pontua *“a necessidade de trabalhar a cultura corporal de movimento, promovendo a participação de todos, valorizando suas qualidades e capacidades individuais, oferecendo uma Educação Física para todos, não focada em aptidões físicas ou de forma competitivas”*. Tais respostas vão ao encontro do que acreditam Biedrzycki, Possamai e Silva (2020, p. 58) segundo os quais “todos os alunos são diferentes em suas capacidades, dificuldades, motivações, comprometimentos, ritmos, desenvolvimentos, maneira de aprender e contextos sociais” e que, em função disso

a escola necessita ser inclusiva e pensada para oferecer qualidade de ensino para todos, sem a exclusão por determinada diferença física, intelectual, social entre outras, “a partir de propostas pedagógicas eficazes e diretamente relacionadas às necessidades dos alunos, contemplando os diversos níveis de aprendizagem”.

Fiorini e Manzini (2014, p. 388) explanam que o professor de Educação Física “[...] é um dos participantes envolvidos na inclusão educacional. Os alunos com e sem deficiência também fazem parte do processo, podem apresentar atitudes e características que dificultam a inclusão”.

Por fim, foi solicitado aos Professores de Educação Física, que qualificassem a inclusão escolar no município de Ourinhos. Em um aspecto geral, os PEF's pontuaram que a inclusão escolar em Ourinhos está em evolução. Apontam investimentos realizados e preocupação da gestão que administra a cidade para com os PCDs.

Vale destacar as respostas de dois professores:

- PEF 4, discorre acerca da *“necessidade dos professores de Educação Básica II acolherem e aceitarem os alunos com deficiência, assumindo seu papel com eles e não apenas delegarem o trabalho ensino aprendizagem para os AEEs”*;
- PEF 6, que avalia o *“processo de inclusão de Ourinhos como bom, devido a formações com especialistas, boa estrutura de trabalho quando comparada com a região”*. Coloca como falha no processo de inclusão *“a falta de informação sobre as necessidades educacionais dos alunos com deficiência e a falta de recursos materiais e espaço físico, o que dificulta uma práxis eficiente”*.

Em relação a este último questionamento, Alias (2016, p. 53) destaca que “ao trabalharmos com os estudantes público-alvo da Educação Especial, faz-se necessário adaptar esse currículo para permitir a aprendizagem de todos”, levando em conta que está sendo analisado, segundo o autor citado, uma sala de aula fundamentada no princípio da inclusão, no qual um dos princípios que “pauta o paradigma da inclusão escolar é a escola se adaptar ao educando e às suas necessidades”.

Em síntese aos questionamentos feitos aos PEF's, alguns pontos chamaram a atenção: como afirmações no sentido de que cabe aos professores sempre terem que buscar atualização, buscar informações para adaptarem suas aulas aos alunos com deficiência, que a faculdade é apenas o início de uma longa jornada para atuar com deficientes, e que lidar com esses alunos não é apenas uma dificuldade da Educação Física, mas de todas as disciplinas trabalhadas no ambiente escolar.

Vale ressaltar que algumas respostas obtidas por meio da presente pesquisa sugerem a adoção de práticas que não se baseiam nos princípios da inclusão, como o que foi pontuado pelo PEF7, que relata a participação dos alunos com deficiência não ser efetiva em aulas práticas de Educação Física, indicando que alguns profissionais necessitam de atualizações no que diz respeito à aplicação de tratativas para com os alunos com deficiência, sem as quais continuam desvalorizando a diversidade e consequentemente gerando a desmotivação e sentimento de frustração por parte de pais, alunos e da sociedade de modo geral.

4.2 Professores de Atendimento Educacional Especializado – AEE

Em um segundo momento da análise dos resultados, foram transcritas e analisadas as entrevistas dos Professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE), para compreender de modo mais amplo e aprofundado a realidade de sua atuação, bem como necessidades para trabalhar com alunos que possuem deficiência.

Antes de dar início a análise, vale explicar e entender que o professor AEE possui função fundamental no desenvolvimento das atividades cotidianas da sala de aula para o aluno com deficiência. Esse profissional é responsável por produzir, elaborar, identificar e organizar os recursos, a acessibilidade e estratégias a serem aplicadas levando em conta as necessidades específicas dos alunos da educação especial.

Assim, para que as atividades advindas da modalidade da educação especial ocorram de maneira eficaz o AEE é um componente fundamental para a eficiência da aplicação do que foi planejado e disponibilização dos recursos.

Explicando brevemente, Alias (2016, p. 49) destaca que o AEE pode ser ofertado por professores com sua devida capacitação para o atendimento na escola

“ou em serviços conveniados, como as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais - Apae, em convênio com os governos estaduais ou municipais”. Ainda segundo este autor tanto as escolas públicas como as ONG’s – Organizações Não Governamentais obtém do governo “um repasse de verba do Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) para a manutenção do AEE”.

Sobre as informações obtidas por meio do questionário dos professores AEE, assim como fora feito com os PEFs, foi inicialmente realizada uma caracterização sobre a formação desses profissionais (apresentada na tabela 2) e, posteriormente, a abordagem de questões específicas em relação à sua atuação. Assim como os PEF foram organizados em ordem numérica o mesmo ocorrerá com os AEE, identificados como PAEE.

Tabela 2 – Caracterização dos Professores PAEE.

Questões/ Participantes	Idade (anos)	Tempo de experiência docente	Tempo de experiência com PCD no Ensino Regular	Possui pós-graduação? Se sim, qual(is)?
PAEE 1	51	3 anos	3 anos	Sim, Inclusão.
PAEE 2	não informado	15 anos	7 anos	Sim, Educação Inclusiva; Psicopedagogia e Autismo.
PAEE 3	34	5 ano	5 ano	Sim, Alfabetização e Letramento; Psicopedagogia; Educação Especial e Autismo.
PAEE 4	52	30 anos	15 anos	Sim, Psicomotricidade; Educação Especial.
PAEE 5	43	22 anos	8 anos	Sim, Pedagogia; Cursando Arte.
PAEE 6	47	15 anos	10 anos	Sim, Educação Especial; Letramento e Libras.
PAEE 7	não informado	2 anos	2 anos	Sim, Alfabetização e Letramento; Educação Especial – TEA.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Considerando o ano de conclusão da graduação pelos PAEE, é possível observar que quem se formou há mais tempo o fez em 1990, portanto possuindo 33 anos de formação, enquanto a conclusão mais recente se deu em 2015 (7 a 8 anos de formação).

Quanto ao tempo de experiência na atuação como docentes, a maioria dos professores (57,1%) possui 10 ou mais anos de atuação, enquanto em relação ao tempo de experiência com alunos com deficiência no Ensino Regular, os mesmos professores (57,1%) já atuam com PCD por 7 anos ou mais. Comparativamente, PAEE e PEF possuem proximidade quanto às médias dos tempos de docência (13, 14 anos versus 15, 17 anos, respectivamente).

Esses indicadores se mostram interessantes para verificar a evolução e atuação do profissional partindo da perspectiva de tempo e formação versus atuação.

Quanto ao questionamento sobre possuírem especialização, todos os PAEE responderam positivamente, sendo que a maioria (85,7%) informou possuir especialização em Educação Inclusiva ou Educação Especial, dos quais 42,8% mencionaram possuir especializações em Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Nesse contexto, Biedrzycki, Possamai e Silva (2020, p. 219) destacam que “a escola deve estar preparada para receber diferentes estudantes e atender suas necessidades individuais. Não é possível prever as deficiências e necessidades de adaptação que cada estudante pode apresentar”. Portanto, mesmo que não esteja plenamente preparada para atuar com todas as deficiências, é de grande importância que a escola tenha o pensamento inclusivo e possua profissionais preparados para promover adaptações conforme a demanda e necessidade, fazendo as adequações necessárias para atender o aluno com deficiência e a comunidade, objetivando proporcionar a aprendizagem e pertencimento de todo espaço escolar, no qual possa agir com autonomia.

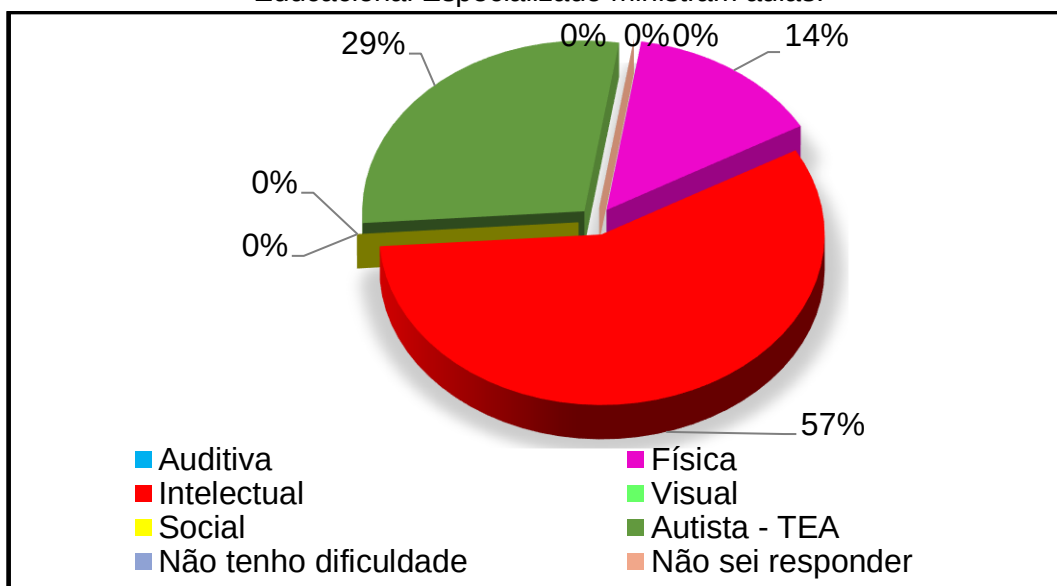
Mittler (2015, p. 173), por sua vez, discorre que “os professores vão construir e ampliar suas habilidades sobre as experiências que já possuem com o objetivo de alcançar todas as crianças e suas necessidades de aprendizagem”. O autor ainda pontua uma importante abordagem no que se refere o desenvolvimento profissional dos professores e expectativa dos pais, uma vez que:

[...] têm o direito de esperar apoio e oportunidades para seu desenvolvimento profissional nesse caminho, da mesma maneira que os pais e as mães têm o direito para esperar que suas crianças sejam ensinadas por professores cuja capacitação preparou-os para ensinar a todas elas (MITTLER, 2015, p. 173).

A tarefa da inclusão, para alguns autores, não é considerada difícil como parece, uma vez que a maioria dos profissionais possuem conhecimento e habilidades que precisam para ensinar de forma inclusiva. Mittler (2015, p. 174) faz referência a Mittler e Mittler (2000) afirmando que, para estes profissionais, o “que lhes falta é confiança em sua própria competência”. Entretanto, segundo o autor, isso ocorre, de certa forma, em função da falta de oportunidades de treinamento, assim como da crença na necessidade de muito tempo de especialização para lidar com necessidades especiais, acreditando que a capacitação especializada é pré-requisito para inclusão.

Também os PAEE foram questionados sobre o universo das deficiências com as quais têm atuado nas escolas, cujas respostas são apresentadas no Gráfico 6.

Gráfico 6 – Tipos de deficiência dos alunos para os quais os Professores de Atendimento Educacional Especializado ministram aulas.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Observando o Gráfico 6, é possível identificar que a maior parte dos PAEE (57%) trabalha com alunos que possuem deficiências intelectuais, assim como o

PEF (81,7%), que o TEA foi citado por 29% dos PAEE, ficando em 2º lugar, enquanto a deficiência físicas foi referida por 14% dos entrevistados.

Dando continuidade ao entendimento sobre a atuação do professor AEE, foi questionado sobre sua função, e em algumas respostas apresentam similaridade. PAEE 2, 3 e 5 afirmaram que o AEE tem como papel principal identificar, elaborar, produzir e organizar recursos pedagógicos, de acessibilidade, acrescentando a necessidade de adequar tais recursos para que sejam eliminadas barreiras que afetem a plena participação do aluno levando em conta suas necessidades.

As respostas destes professores estão fundamentadas nas diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica (BRASIL, 2008, p. 16), as quais estabelecem que o AEE “identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas”, destacando ainda que o atendimento “complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela”.

Dando prosseguimento aos questionamentos direcionados aos Professores de Atendimento Educacional Especializado, foi-lhes perguntado se os alunos por eles auxiliados na execução das atividades são incluídos nas aulas de Educação Física, sendo solicitada sua justificativa. Todos os PAEEs pontuaram que os alunos por eles auxiliados são incluídos nas aulas de Educação Física.

Cabe aqui, destacar alguns relatos destes PAEEs:

- PAEE 5, relata que *“o professor de Educação Física é espetacular, e planeja suas aulas de modo a incluir o aluno com deficiência física por ela atendido, havendo inclusão e participação com e sem seu auxílio”*.

- PAEE 3, descreve que o aluno por ela auxiliado, *“possui dificuldades de interação social, com os colegas e professores, é não verbal, e que, devido a sua deficiência não compreende as orientações da professora regente e necessita de seu auxílio e intervenção em todas as atividades propostas”*.

- PAEE 6, expõe que o aluno por ela assistido é *“um cadeirante, e as atividades são elaboradas de modo que haja a participação, e inclusão. Com o seu auxílio em todas as atividades”*.

Por fim, os PAEE 3, 5 e 6 destacam a necessidade do professor AEE para que haja a participação do aluno com deficiência nas atividades propostas nas aulas de Educação Física. Alias (2016, p. 58) enfatiza que deve-se “[...] levar em consideração a necessidade do aluno que será atendido e traçar estratégias para corroborar a aprendizagem” dada a importância, anteriormente enfatizada, de adequar os recursos às necessidades do aluno na aula de Educação Física.

Seguindo a perspectiva de atuação, foi perguntado aos PAEE, se estes identificam dificuldades na atuação do Professor de Educação Física no processo de inclusão. Na percepção dos PAEE, apenas o PAEE 2 relatou *“não ter observado dificuldade do Professor de Educação Física na inclusão de alunos com deficiência”*.

Entre os demais PAEE, foi relatado:

- PAEE 1, que *“devido ao grande número de alunos por turmas, isso dificulta ao PEF dar assistência ao aluno com deficiência”*;

- PAEE 3 e 5 que *“falta formação continuada para trabalhar com o aluno de inclusão”*;

- PAEE 4, que *“há dificuldade em adaptar as atividades para que o aluno com deficiência participe das atividades propostas”*;

- PAEE 6, que *“há falta de experiência e vivência com os alunos de inclusão”*;

- PAEE 5 e 7, que há escassez de material de apoio ou adaptado. PAEE 7 também ressalva acerca da *“agressividade de alguns alunos”*.

Em complementação ao questionamento sobre a dificuldade de atuação dos PEFs, foi perguntado aos PAEEs se as dificuldades identificadas em relação ao

professor de Educação Física no processo de inclusão, são semelhantes às observadas nos demais professores de área e polivalentes, sendo solicitada a justificativa das respostas.

De acordo com os PAEE 1, 2, 3, 4, 6 e 7, as dificuldades por eles observadas são semelhantes entre todos os professores. PAEE 1, acrescentou que *“nem sempre o aluno com deficiência está disposto a realizar a atividade proposta”*, o que está em concordância com o relato da PAEE 2 sobre a *“ausência de feedback destes alunos”*, como exemplo nas aulas de inglês, já que PAEE 2 possui formação e experiência em ministrar aulas de inglês.

Os PAEE 3 e 7 relatam que a falta de estrutura e de material de apoio específico, dificultam o trabalho de todos os professores; enquanto os PAEE 5 e 6, destacam o despreparo e a falta de experiência dos professores. Entretanto, o PAEE 4 acredita que *“para o professor de Educação Física a dificuldade no processo de inclusão de alunos com deficiência seja maior que a dos professores das demais áreas”*, ressaltando que *“nas atividades em sala de aula é mais fácil a adaptação, pois o aluno está sentado, desenvolvendo habilidades de leitura e escrita. Já em espaço aberto (quadra), e trabalhando a cultura de movimentos, a inclusão torna-se complicada”*.

No sentido das respostas obtidas, e a abordagem realizada pelo último entrevistado no parágrafo anterior, Saviani (1991 *apud* PRIESS *et al.*, 2021, p. 85) ressalta que *“o saber pedagógico é o que realmente define o professor. A profissão de educador é aquela que incorpora o saber técnico específico da área e o transforma em saber pedagógico, escolar”* e que possui como finalidade a promoção do desenvolvimento integral do aluno.

Quando questionados sobre o que consideram essencial na atuação pedagógica, para que seja realizado um processo de inclusão eficaz, os PAEE 1, 3 e 5 afirmam que um processo de inclusão eficaz decorre de um trabalho de toda equipe escolar, reforçam a necessidade de cooperação e empatia entre professores regentes e AEE's.

O PAEE 3 refere-se à *“necessidade de inclusão de alunos que não são deficientes, mas possuem necessidades materiais e emocionais, que limitam seus desenvolvimentos educacionais e sociais”*, enquanto o PAEE 2 destaca *“a necessidade do desenvolvimento de vínculo com os alunos com deficiência”*. O

PAEE 7 reforça a “*necessidade de recursos materiais para uma ação pedagógica eficaz*”. E por fim, os PAEE 4 e 6 abordaram a necessidade de conhecimento sobre a deficiência de seus alunos, para que as atividades sejam adequadas às suas necessidades, promovendo a participação e motivação.

Por fim, ao serem questionados sobre a qualificação da inclusão escolar no município de Ourinhos, todos os 7 PAEE foram unânimes em qualificá-la como boa. Relatam o suporte oferecido pela Secretaria Municipal de Educação, promovendo reuniões quinzenais com formadores, trocas de boas práticas, salas multifuncionais presentes nas escolas, a oferta de currículo adaptado, e a presença de um AEE para alunos com deficiência da rede municipal.

Lourenço (2010, p. 22) em sua obra destaca que os sistemas educacionais são responsáveis por ofertar oportunidades de aprendizagem “a cada criança, cada jovem e cada adulto, cultivando uma diversidade de capacitações, vocações e estilos, e dando ênfase especial às necessidades especiais de aprendizado”.

Lourenço (2010, p. 22) faz referência ao Relatório da UNESCO (2001) o qual discorre que:

Os governos e as sociedades têm a responsabilidade de respeitar integralmente esse direito, promovendo todos os esforços ao seu alcance para garantir que as diferenças individuais, socioeconômicas, étnicas, linguísticas e de gênero não se transformem em desigualdade de oportunidade ou qualquer outra forma de discriminação.

Um fator que deve ser levado em conta após realizada a abordagem dos Professores de Educação Física e Atendimento Educacional Especializado é que se percebe um notório aumento no número de matrículas de alunos com deficiência no ensino público o que exige a necessidade de um amadurecimento para com as políticas públicas e ações que são e devem ser implementadas por parte do Ministério da Educação (ABDALLA, 2016).

Neste sentido, a proposta de educação para todos é transcorrida no Art. 205 da Constituição Brasileira, que assegura:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o

exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, Art. 205).

Outro ponto relevante que leva a reflexão após o desenvolvimento das políticas públicas, refere-se às inúmeras iniciativas que devem ser tomadas para facilitar o desenvolvimento das aulas como a disponibilização de materiais adequados e específicos, assim como incentivo à formação dos docentes, auxiliando a rede pública a não continuar com sua estrutura segregadora que por tempo vigorou, fazendo com que a escola seja um ambiente para todos, professores e alunos com ou sem deficiência, de modo que a inclusão seja efetivamente o caminho para uma sociedade mais justa e sem preconceitos.

4.3 Entrevista Professora Coordenadora de Educação Física

Dando prosseguimento a análise dos dados obtidos por meio da aplicação de entrevista e questionários, as informações a seguir correspondem à Coordenadora de Educação Física da cidade de Ourinhos.

Nesse primeiro momento, buscou-se levantar as informações sobre a carreira e experiências, identificando-se que a mesma: concluiu sua graduação no ano 2001; possui pós-graduação em (1) Atividade Física, Esporte e Saúde; (2) Psicomotricidade; e, (3) Psicopedagogia; com tempo de experiência de 21 anos como docente e como coordenadora atua há 10 anos.

Quando questionada qual seria sua função como Coordenadora de Educação Física, informou que esta se fundamenta em oito princípios de atuação:

- 1 - Realizar orientações técnicas e pedagógicas, visando o aprimoramento dos docentes da respectiva área, coletiva ou individualmente, em local previamente agendado ou no âmbito da escola com acompanhamento da equipe escolar.*
- 2 - Acompanhar a elaboração do Plano de Ensino da respectiva área, bem como dar publicidade aos critérios de avaliação da disciplina.*
- 3 - Elaborar o plano de trabalho relacionado à área de sua competência prevendo cronograma com as diversas formas de atuação.*
- 4 - Preparar, organizar e realizar os horários de estudo, conforme regulamentação própria, para proceder a orientações quanto ao desenvolvimento da prática pedagógica do docente.*
- 5 - Analisar os resultados do desenvolvimento dos alunos na disciplina de sua competência, por meio de informações e dados fornecidos pelas Unidades Escolares.*

6 - Identificar necessidades e propor ações de formação continuada para professores, no âmbito de sua área de atuação.

7 - Participar do processo de elaboração do Plano de Trabalho da Secretaria Municipal de Educação, sempre que solicitado pelo Secretário Municipal de Educação.

8 - Participar de reuniões de trabalho e sessões de estudo a serem realizadas na sede ou em outro local determinado pelo Secretário Municipal de Educação.

Cayres-Santos, Biedrzycki e Gonçalves (2020) fazem referência a Menezes (2008) ressaltando que em se tratando da educação como ferramenta de transformação social, os maiores responsáveis dentro do processo são os professores, e que na Educação Física isso não é diferente, porém planejar e estruturar as ações torna-se fundamental para exercer e ofertar uma educação digna em que amplamente atua o Coordenador.

É fundamental analisar as principais características das tendências que transpõem o contexto nacional no que se refere a temática da Educação Física escolar, sendo essa fundamental, pois “[...] uma vez que a discussão dessas questões com os professores é muito importante para que se explicitem os pressupostos pedagógicos que estão por trás da atividade do ensino [...]” com a finalidade de buscar “[...] coerência entre o que se pensa estar fazendo e o que realmente se faz” (DARIDO; RANGEL, 2006, p. 7).

Segundo a Coordenadora de Educação Física a rede municipal de Ourinhos conta nos dias de hoje com cerca de 45 professores atuantes, e quando perguntada sobre as dificuldades apontadas pelos professores de Educação Física no processo de inclusão de alunos com deficiência, esta elencou 3 principais dificuldades, que vão ao encontro dos relatos já apresentados anteriormente pelos docentes PEF, a saber:

1 - Falta de preparo da escola (estrutural) para receber esses alunos;

2 - Falta de preparação pedagógica na formação inicial;

3 - Dificuldade de elaborar e adaptar atividades em meio à mais diferentes inclusões.

De acordo com Freitas (2022, p. 56) “A perspectiva da Educação Inclusiva acrescentou à Educação Especial duas dimensões de trabalho educativo irrenunciáveis”. Pelo qual explica detalhadamente cada uma dessas dimensões da seguinte forma:

A primeira dimensão diz respeito àquilo que dá à Educação Inclusiva sua razão de ser, que é expressar os desafios da convivência no âmbito “da mesma escola”. Na mesma escola articulam-se modos de reorganizar o trabalho com todos, os modos de fazer com todos, para que intervenções pedagógicas nos espaços, nos fluxos, nos tempos e nas dinâmicas desloquem a ênfase do “defeito de fabricação” que supostamente alguns apresentam para o “efeito de articulação” que o fazer conjunto pode proporcionar.

Articular é uma experiência inseparável da convivência e ocorre, portanto, quando o acesso já se efetivou. Se acesso significa conseguir entrar, inclusão significa conseguir ficar.

A segunda dimensão acrescentada pela Educação Inclusiva à Educação Especial diz respeito às intersecções (Freitas; Santos 2021) com as quais se recompõe a inteireza daquele corpo anteriormente abordado de modo fragmentado, com base no registro de sua particularidade orgânica, anatômica, cognitiva, sensorial. Intersecção é categoria necessária para que esse corpo (que não é o par binário de sua própria mente) não seja reduzido às dimensões de um prontuário clínico. A Educação Inclusiva nessa segunda dimensão é necessária para apreender cada um na complexidade de sua trama, em que perspectivas de gêneros, raça, etnia, classe se emaranham (FREITAS, 2022, p. 56).

Percebe-se que nas duas dimensões citadas anteriormente, a individualidade, característica ou especificidade não desaparece, assim como não torna irrelevante ou desnecessária. Sendo preciso lidar com a particularidade orgânica, com a deficiência em sua individualidade, através dos impedimentos existentes pelo próprio aluno assim como por sua família.

Freitas (2022) recorre a Melo (2016) ressaltando que a maneira de se referir à Educação inclusiva deve ser mais bem estruturada, pois, na maioria das vezes, ocorrem situações nas quais é percebida uma forma de discorrer sobre necessidades educacionais de forma preconceituosa.

Capacitismo, segundo Freitas (2022, p. 56), é entendido como “o modo como se expressa, com palavras e atitudes, uma “natural” hierarquização entre pessoas conforme “um” modelo de capacidade funcional”. Ou seja, no seu ponto de vista a pessoa com deficiência é compreendida ou percebida como se fosse um todo incapaz, em função de uma incapacidade específica.

Mediante as dificuldades citadas anteriormente pela Coordenadora sobre dos docentes PEF junto a alunos com deficiência, foi-lhe perguntado como se dá sua atuação para minimizar tais dificuldades citadas, como professora/coordenadora atuante. Em resposta, ela afirmou que *“procura trazer estratégias de ensino nos*

momentos de formação continuada e atendimento in loco aos professores nas unidades escolares”.

Para Ferreira (2016), o processo que constrói o professor e cursos que permeiam sua formação devem levar em consideração níveis de reflexão como elementos que norteiam sua realização. Este autor (p. 19) recorre a Gómez (1992) afirmando que não compete ao professor aplicar somente o conhecimento adquirido na formação inicial “mas também, dentre outros, comparar novas estratégias de ação, categorias de compreensão e novos modos de enfrentar e definir problemas”.

A formação inicial assim como a continuada são partes que se integram ao desenvolvimento do profissional, articulando as ações de valorização da própria identidade profissional dos professores. Ferreira (2016, p. 20) refere Libâneo e Pimenta (2002) ao acrescentar que a “Identidade que é epistemológica, ou seja, que reconhece a docência como um campo de conhecimentos específicos”.

Assim como questionado aos PEFs e PAEEs, buscou verificar na visão da Coordenadora o que deve contemplar uma aula de Educação Física Inclusiva, cuja resposta ressaltou “*A equidade, mas principalmente políticas públicas dentro das escolas que contemplem essas crianças. Hoje elas são colocadas na escola, mas a inclusão de fato acontece pouco*”.

A disciplina de Educação Física faz parte do currículo da escola e não deve ser indiferente no que tange à inclusão, representando uma das principais disciplinas que deve atuar como adjuvante em todo processo de inclusão, entretanto, não existe uma cartilha ou um modelo de método ideal de Educação Física que se molde a inclusão, “[...] cabe ao professor combinar os mais numerosos procedimentos para remover as barreiras e proporcionar a aprendizagem dos alunos com deficiência” (CIDADE; FREITAS, 2002 *apud* FIORINI, 2011, p. 15).

Para que ocorra a inclusão nas aulas de Educação Física segundo Chicon (2005 *apud* FIORINI, 2011, p. 15):

[...] não basta adaptar a disciplina para que o aluno com deficiência possa participar, é preciso algo a mais, é necessário que o professor adote objetivos, conteúdos e métodos que valorizem a diversidade humana e que colabore para a construção de uma sociedade inclusiva, e não apenas uma aula inclusiva.

Sobre as características e conhecimentos fundamentais que o professor de Educação Física precisa ter para desenvolver um bom trabalho com crianças deficientes, a Coordenadora considera importante *“Conhecer o aluno com o qual está trabalhando; Estar constantemente em formação e autoformação; Ter suporte pedagógico”*.

O professor possui uma participação de suma importância não somente na sala de aula, mas em todo contexto escolar, podendo também “exercer papel importante na construção, elaboração e ajustes dos diversos projetos a serem realizados na escola, como no âmbito do projeto pedagógico, didático, de autoria dos alunos, entre vários outros” (ALIAS, 2016, p. 76).

Para isso, segundo Alias (2016, p. 76) na perspectiva inclusiva:

[...] planejar é necessário e pode ser considerado um desafio, [...], visto que a aprendizagem dos alunos é algo central, sendo necessário propor estratégias e prever uma escola que colabore para o desenvolvimento da aprendizagem. Assim, ao planejar, elaborar e rever o projeto pedagógico, não se pode pensar nas limitações desses alunos, mas trabalhar com as habilidades deles, propondo ambientes que potencializem o desenvolvimento de todos os estudantes e que considere a diferença, não a vendo de maneira intolerante, mas agregando possibilidades para que a escola saiba conviver com ela.

Conhecimento, planejamento, suporte e estrutura são fundamentais para que o professor consiga exercer suas atividades de maneira adequada tanto com alunos sem nenhum tipo de deficiência e se torna ainda mais primordial no que tange a educação inclusiva.

Por fim, foi solicitado à Coordenadora de Educação Física qualificar a inclusão escolar no município de Ourinhos. Para ela:

A inclusão precisa muito ser trabalhada e Ourinhos, principalmente no que tange a estrutura física das escolas, que muito atrapalham a inclusão desses alunos nos mais diversos ambientes escolares. Pedagogicamente já avançamos muito, temos formadores especializados e muito já se avançou, mas estruturalmente estamos muito aquém do esperado.

Nota-se por meio da resposta que existe um avanço, mas ainda há necessidades primordiais e pontuais no que se refere ao desenvolvimento da escola

inclusiva no município de Ourinhos, mas que em comparação a outras cidades há particularidades positivas nos avanços da educação inclusiva.

4.4 Coordenadora dos Professores AEE

Convidamos para fazer parte deste estudo a Coordenadora dos Professores AEE, para obter informações específicas e mais abrangentes acerca das práticas inclusivas, especialmente com relação às aulas de Educação Física.

Foi perguntado à Coordenadora dos Professores AEE sobre suas características e conhecimentos fundamentais que estes professores precisam ter para desenvolver um bom trabalho com crianças deficientes. Em resposta, a Coordenadora elencou características e conhecimentos também apontados para os PEFs, a saber:

- *Formação contínua;*
- *Desenvolver o trabalho conjuntamente com todos os demais professores, ser criativo;*
- *Manter um bom diálogo entre os demais profissionais da escola e familiares do educando.*

Sua resposta vai ao encontro do que está estabelecido no Decreto no 7.611/2011, no seu art. 2º, § 2º, o qual determina:

O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Essa e demais normativas que caracterizam o papel do AEE na unidade escolar implementa políticas públicas com a intenção de assegurar o direito da educação e assim promover maior autonomia e independência das pessoas com deficiência.

Segundo Freitas (2022, p. 23), “A Educação Especial tomou distância das formulações integracionistas e viu-se fortemente comprometida com Atendimento Educacional Especializado, suplementar à escolarização em sala comum”. De

acordo com o autor, outra característica importante do professor AEE é que “as ações desenvolvidas [...] devem permitir a continuidade de um trajeto sem medos ou preconceitos”.

Para melhor compreender o cenário da rede municipal de Ourinhos quanto ao Atendimento Educacional Especializado, foi questionado sobre a quantidade de PAEE's que a mesma dispõe, e segundo a coordenadora atualmente a rede conta com 245 profissionais PAEE's. Ampliando o entendimento, questionou-se a quantidade de crianças com deficiência são atendidas nos anos iniciais, sendo um total de 246 crianças laudadas.

Tão importante quanto dispor de um número adequado de PAEEs para atendimento das crianças com deficiências, é contar que estes professores possuam a devida qualificação para este atendimento. Sobre a qualificação do professor AEE para atender todos os tipos de deficiência, a Coordenadora manifestou que “A qualificação é de forma contínua, nem sempre o professor está capacitado para atender a criança com deficiência. Todo ano precisa pesquisar e se atualizar para atender a demanda”.

Um fator relevante que deve ser explanado é que a oferta do AEE deve constar no projeto pedagógico da escola, enquanto os serviços e recursos presentes em uma sala de AEE devem ser dos mais variados tipos, sendo esses recursos responsáveis por atender a dificuldade de aprendizagem dos alunos. Portanto “[...] cada escola possui suas necessidades, e pode ter diferentes materiais didáticos, espaços e equipamentos, trabalhando em conjunto com as atividades escolares”. (BIEDRZYCKI; POSSAMAI; SILVA, 2020, p. 222).

Os autores destacam ainda que as escolas devem atender as seguintes características para que o AEE consiga desenvolver suas capacidades profissionais:

- possuir sala de recursos multifuncional destinada exclusivamente para o AEE, contando com: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos, conforme a demanda;
- garantir a matrícula do aluno no AEE, que é condicionada à matrícula no ensino regular da própria escola ou de outra escola, sendo que o aluno participa desse atendimento no contraturno escolar;
- elaborar um plano do AEE, contendo a identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, a definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas e o cronograma de atendimento dos alunos;
- possuir professor capacitado para o exercício da docência do AEE,

articulado com os professores do ensino comum;
 disponibilizar profissionais de educação para atuar dando apoio às atividades de alimentação, higiene, locomoção e intérprete, quando necessário;
 construir uma rede de apoio, atuando multidisciplinarmente, com toda a equipe de profissionais e familiares que atendem o estudante (BIEDRZYCKI; POSSSAMI; SILVA, 2020, p. 222-223).

Em se tratando das características e necessidades do professor AEE, não são de sua competência algumas atribuições que esbarram na disponibilização de recursos, e que estão muito além da formação de pós-graduação, fator que permite atuação nessa área, destacada por Biedrzycki, Possamai e Silva (2020, p. 223):

- elaboração, execução e avaliação do plano de AEE do aluno;
 - definição do cronograma e das atividades que serão desenvolvidas pelo aluno;
 - organização de estratégias pedagógicas e identificação e produção de recursos acessíveis de acordo com as necessidades do aluno;
 - ensino e desenvolvimento das atividades próprias do AEE, como: Libras, Braille, orientação e mobilidade, língua portuguesa para alunos surdos, informática acessível, comunicação alternativa e aumentativa (CAA), atividades de desenvolvimento das habilidades mentais superiores e atividades de enriquecimento curricular;
 - acompanhamento da funcionalidade e usabilidade dos recursos de tecnologia assistiva na sala de aula comum e ambientes escolares;
 - articulação com os demais professores das classes comuns, nas diferentes etapas e modalidades de ensino, criando uma unidade entre o que está sendo desenvolvido na sala de aula e no AEE;
 - orientação aos professores do ensino regular, bem como às famílias, sobre os recursos utilizados pelo aluno;
- efetivação da interface com as áreas da saúde, assistência, trabalho e demais redes de apoio do aluno.

Diante do exposto, entende-se a necessidade do profissional possuir determinadas características, responder a requisitos pontuais para atuar com alunos com deficiência, mas também requer a disposição os recursos adequados para conseguir atuar e atender as limitações de cada aluno, pois se depender apenas da qualificação e capacitação não ofertará a qualidade esperada.

Foi solicitando à Coordenadora dos Professores AEE que indicasse se os professores especialistas apresentam dificuldades em suas atuações com alunos deficientes, como também as dificuldades específicas do Professor de Educação Física. Em resposta a primeira parte da pergunta a Coordenadora respondeu:

As dificuldades estão relacionadas com o tipo de deficiência que a criança possui. Adaptar o conteúdo a deficiência da criança; entender o que o aluno é capaz de fazer são dificuldades de todos os professores especialistas.

Especificamente em relação aos Professores de Educação Física, as dificuldades indicadas foram:

- *O professor de Educação Física possui dificuldade por não ter formação específica;*
- *Não saber o que é possível ou não trabalhar com a criança;*
- *Falta de espaço e materiais adequados;*
- *Adaptar o conteúdo para atender o aluno.*

Diante deste contexto, Alias (2016, p. 77) ressalta que “a ação do professor precisa contribuir para a remoção de barreiras comunicacionais e atitudinais, intervindo para que tais entraves sejam minimizados”. Torna-se relevante o trabalho em conjunto de professores, gestores, funcionários e pais, trabalhando dentro de uma perspectiva colaborativa, assim como os AEE’s e Professores de Educação Física, profissionais estes que não devem trabalhar separadamente, mas juntos, colaborando e pensando “[...] em estratégias que priorizem um trabalho em parceria, promovendo um ambiente escolar inclusivo e colaborando para que os estudantes aprendam”.

Considerando que o objetivo fundamental da escola seja garantir a inclusão afetiva dos alunos com deficiência, é importante salientar a participação de cada agente para alcançar uma educação inclusiva de qualidade, em que o professor de sala comum, o professor da Educação Especial e os gestores escolares possuem papel fundamental que vai desde o planejamento até a execução do projeto pedagógico da escola.

Sobre a relação do vínculo estabelecido entre os professores generalistas, AEEs e especialistas, a Coordenadora relata:

O trabalho requer muito empenho de todos os profissionais da educação e familiares, e muitas vezes, profissionais da saúde. Empatia entre os pares favorece o desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos. O trabalho em equipe, troca de experiências, de boas práticas, características e possibilidades de aprendizagem devem ser debatidas constantemente pela equipe escolar.

Portanto, dentro de sala de aula os professores de Educação Física e os AEE's têm que buscar obter uma troca mútua, somando suas individualidades profissionais em prol do bem-estar do aluno, bem como seus conhecimentos, integrando as diferenças fazendo com que o trabalho seja um só, para promover a aprendizagem e inclusão de maneira diversa. Nesse contexto, Barreto e Barreto (2014, p. 28) enfatizam que o AEE é essencial tanto para os alunos como para os professores em geral, não somente para “adaptação de recursos pedagógicos como também para mediar as relações entre a equipe interdisciplinar que acompanha esse aluno e o ambiente escolar, incluindo família”.

Somando o trabalho colaborativo dos professores há uma demanda maior de qualificação do profissional, para desenvolvimento das aulas com alunos com deficiência. Segundo a Coordenadora dos Professores AEE:

A cada ano aumenta a demanda de alunos com deficiências diversas, ter a qualificação necessária demanda tempo, estudos, pesquisas, acesso a relatórios e/ou laudos médicos, incluir o aluno nas atividades e socializá-lo com os demais alunos.

Portanto, representa “um desafio constante, diário, anual e diversificado”.

Cabe ressaltar que a própria legislação estabelece que a criança e o adolescente possuem direito a educação que beneficie o desenvolvimento em diversos aspectos. Tais direitos estão registrados no art. 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA):

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Ao avaliar como está o trabalho dos professores de Educação Física no processo de inclusão em suas aulas, suas principais dificuldades e avanços que a Coordenadora relata:

As dúvidas e inseguranças são frequentes, apesar de enfrentarem os desafios a cada aula, mesmo sem conhecimentos apropriados, com formação acadêmica que não ofereceu conhecimentos suficientes, precisam buscar constantemente, e o medo pelo desconhecido também é presente. Mas a necessidade de alcançar todos os alunos,

oferecer uma Educação Física de qualidade e com equidade, as orientações de coordenadores, gestores, formadores e familiares, impulsionam o professor de Educação Física para um futuro com efetiva inclusão de todos os discentes.

Fensterseifer (2019, p. 89) afirma que:

O agir pedagógico na Educação Física escolar, nos últimos anos, principalmente após a virada cultural, tem sido encarado, em muitos contextos, como um verdadeiro desafio: o desafio de materializar os “ganhos legais” e teóricos da área, na intervenção pedagógica escolar.

As dificuldades da Educação Física Inclusiva não se limitam a recursos, qualificação profissional, falta de interdisciplinaridade dos agentes escolares, vai muito além da falta de acolhimento familiar e entendimento dos gestores escolares. Falta também incentivo, e apoio para enfrentar o cerne do problema. A necessidade de estímulos em diversos processos é um dos principais fatores, ações governamentais que estimulem profissionais a buscar qualificação, políticas públicas que abranjam a real necessidade de professores, profissionais e alunos com deficiência.

Por fim, outro ponto abordado pela professora/pesquisadora na entrevista, foi entender juntamente com a Coordenadora dos Professores AEE se Ourinhos é referência no processo de inclusão de alunos com deficiência, cuja resposta foi afirmativa. A Coordenadora discorre: *“Com certeza. Temos 245 professores especialistas para oferecer ao educando com necessidade de intervenção, uma educação de qualidade. É particularidade, exclusivamente, do município de Ourinhos.”*

A partir da entrevista com a Coordenadora dos Professores AEE, esta relatou que o Atendimento Educacional Especializado teve início em 2012, de forma que os psicopedagogos atendiam crianças laudadas e/ou com dificuldades extremas de aprendizagem, não de forma individual, mas escalonada por horários e dias.

Em 2013 os professores AEEs passaram a ser contratados atendendo os discentes autistas, e, no ano de 2015, a rede municipal de educação passou a receber alunos com deficiências diversas, amparados pela atualização da LBI (2015 – Lei atual em nível de inclusão).

No ano de 2017 a rede municipal contou com aproximadamente 80 professores de AEE, e em 2023, passou para 245 professores de AEE, que atendem aproximadamente 246 alunos (até o 5º ano) com deficiências variadas. Alguns alunos por estarem matriculados na mesma escola e série, são agrupados e recebem o AEE do mesmo especialista.

Portanto, houve um aumento no número de crianças com deficiência matriculada na rede, isso se deve: ao cumprimento da lei de acesso, à facilidade de diagnóstico, ao olhar de familiares e professores atentos a diferenças. Alguns alunos não possuem laudo, ainda estão em avaliação, e se possível, são agrupados e recebem atendimento do professor AEE.

4.5 Capacitação e atuação docente sob a perspectiva da Educação Física Inclusiva

Dando prosseguimento, conforme estabelecido nos objetivos específicos da presente pesquisa, foi proposto identificar aspectos da formação e atuação dos professores de Educação Física que possam influenciar no processo de inclusão de alunos com deficiência em suas aulas.

Um dos aspectos mais abordados pelos participantes deste estudo foi a necessidade da capacitação dos professores de Educação Física e, nesse contexto, diversas pesquisas apontam essa necessidade da correta aplicação de ferramentas que elevem o aproveitamento do aluno com deficiência.

Rodrigues (2022) ao abordar a importância da capacitação dos professores no processo de inclusão de alunos com deficiência: sugere que a formação ocorra em etapas, de forma continuada dialógica; estabelece os conteúdos de uma ação formadora que possibilite a práxis pedagógica inclusiva; destaca a necessidade de discussão sobre capacitismo, ensino colaborativo e metodologias ativas; ressalta a necessidade e importância de um trabalho em comunhão com os professores AEE's.

O autor faz referência a Herdero (2010), acrescentando que é necessário que o aluno com deficiência seja colocado como sendo protagonista do planejamento e interesse escolar, e que é de responsabilidade dos professores trabalhar de maneira colaborativa, na intenção de oportunizar a emancipação e consequentemente construir o conhecimento a partir de suas competências, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem e a individualidade de cada aluno, significando oportunizar

que todos aprendam o mesmo conteúdo por meio de adequações necessárias ao currículo.

Fiorini (2011), por sua vez, aborda em sua pesquisa a concepção sobre a formação para atuar diante da inclusão do aluno com deficiência nas aulas de Educação Física. Assim, o Domínio Formação é abordado a partir de três enunciados que são descritos na tabela 3, a seguir:

Tabela 3 – Concepção sobre a formação para atuar diante da inclusão do aluno com deficiência nas aulas de Educação Física.

Enunciados/concordância	Concordo	Discordo	Em branco
O professor de Educação Física com formação acadêmica que contemplou a disciplina Educação Física Adaptada está capacitado para ministrar aulas para o aluno com deficiência.	27	35	3
O professor de Educação Física que participa de cursos ou capacitações profissionais nas áreas de Educação Física Adaptada e Inclusão Escolar está capacitado para ministrar aulas para o aluno com deficiência.	51	12	2
A experiência diária é o que possibilita ao professor de Educação Física encontrar a prática mais adequada para o aluno com deficiência.	53	10	2

Fonte: Fiorini (2011, p. 106).

Conforme demonstrado na tabela 3, o primeiro enunciado explora acerca da concepção de que o professor de Educação Física com formação acadêmica que estudou a disciplina de Educação Física Adaptada, encontra-se capacitado para atuar em suas aulas com alunos com deficiência. Assim, Fiorini (2011, p. 106) analisou que “a diferença entre o número de professores que concordaram e os professores que discordaram foi pequena”, permitindo afirmar que não houve por parte dos professores uma unanimidade com relação a concordância e discordância acerca desta concepção.

Quanto à concepção sobre o professor de Educação Física que participa de cursos ou capacitações profissionais nas áreas de Educação Física Adaptada e Inclusão Escolar estar capacitado para ministrar aulas para o aluno com deficiência, a maioria dos respondentes manifestou concordância com esta concepção. Para Fiorini (2011, p. 107) enfatiza que assim pode ser entendido em outras palavras que “[...] esta (sic) concepção está atrelada a ideia de que o curso oferece os subsídios necessários ao professor de Educação Física para ministrar aulas para alunos com deficiência”.

Outro enunciado da pesquisa de Fiorini (2011) que merece atenção, refere-se à experiência diária ser a que possibilita o professor de Educação Física encontrar a prática mais adequada para o aluno com deficiência, em que demonstrou na opinião da maioria dos respondentes. Em sua análise, Fiorini (2011, p. 106) faz referência a Lamaster *et al.* (1998) e Neves (2006) segundo os quais os professores alegam “insegurança, medo, e o fato de não terem sido devidamente preparados, na Graduação, para trabalhar com alunos com deficiência”.

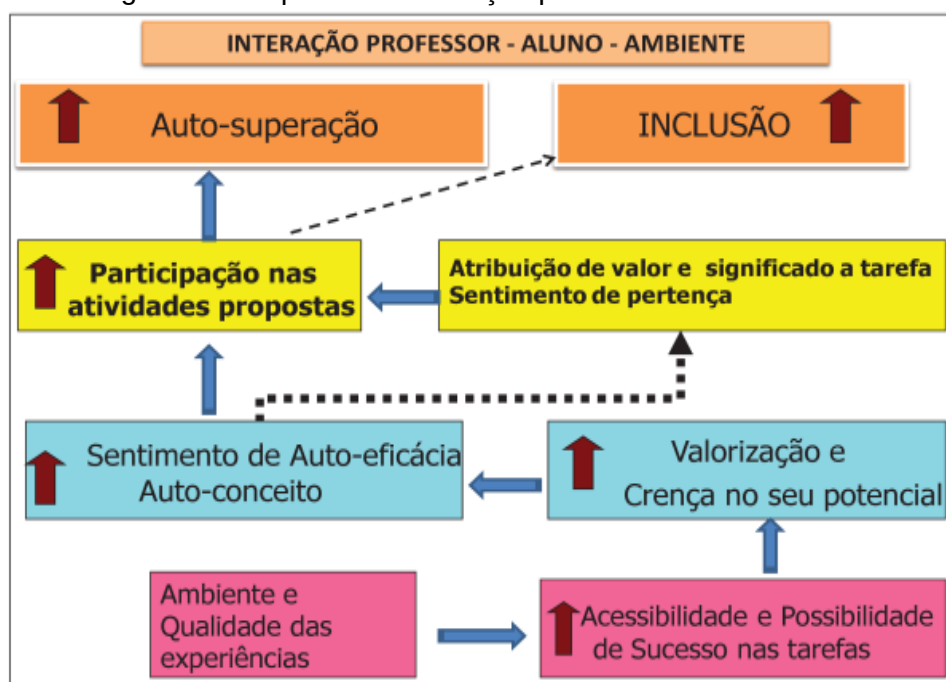
Em uma visão mais ampla acerca do Professor de Educação Física e sua atuação junto à Educação Física Adaptada e a Educação Física Escolar, não se nota diferenças significativas em seus conteúdos, bem como objetivos e procedimentos.

Para Seabra Junior (2012, p. 111-112):

[...] a preocupação central de ambas, pelo menos no discurso, é buscar meios para propiciar ao aluno, com necessidades especiais ou não, uma melhor interação professor-aluno-ambiente, reconhecimento de suas possibilidades, avançar seus limites no sentido de inseri-los na cultura corporal jogos, ginástica, dança, esportes, lutas, entre outros), em suas diferentes dimensões.

O Figura 2 a seguir, apresenta um esquema estruturado por Seabra Junior (2012), que permite esclarecer melhor acerca das demandas da pessoa com necessidades educacionais especiais e a interação professor-aluno-ambiente, e não somente a abordagem da capacitação do professor.

Figura 2 – Esquema de interação professor/aluno/ambiente.



Fonte: Seabra Junior (2012, p. 112).

Entende-se que o professor deve ter a capacidade de preparar e organizar o ambiente de aprendizagem, com o objetivo de promover o acolhimento, valorização e favorecimento da possibilidade de sucesso do aluno, e caso isso não seja realizado, coloca-se em risco o desvio do enfoque acerca das potencialidades diante das deficiências a serem trabalhadas.

O professor de Educação Física precisa compreender que, para criar um ambiente em que os alunos e suas necessidades venham ser atendidas, e de suma importância entender as peculiaridades dos alunos, principalmente os que apresentam deficiência, e para isso faz-se necessário que o professor seja um profissional acessível e que esteja adequadamente preparado.

Nessa perspectiva de enfoque acerca da capacitação de professores, Fiorini e Manzini (2014) realizam uma abordagem diferenciada, levantando, na percepção dos professores de Educação Física as dificuldades enfrentadas no que se refere à demanda da inclusão educacional de alunos com deficiência. Segundo os autores, as dificuldades foram atribuídas a "1) à Formação; 2) à Questão Administrativo-Escolar; 3) ao Aluno; 4) ao Diagnóstico; 5) à Família; 6) ao Recurso Pedagógico; 7) à Estratégia de Ensino; 8) à Educação Física" (FIORINI; MANZINI, 2014, p. 101).

Colocando em destaque a sexta subcategoria de dificuldades apontadas no estudo de Fiorini e Manzini (2014), referente ao recurso pedagógico, os relatos dos professores retratam: a falta de recursos específicos e apropriados para os alunos com deficiência; mesmo os recursos tradicionais da Educação Física não atendiam a necessidade nos quesitos quantidade e variedade, bem como não eram funcionais no que se refere a diversos tipos de deficiência; a situação de escolas que, embora possuam o recurso para realizar a atividade, não há espaço físico suficiente para ficar montado em prontidão para realização da aula e sem nenhum tipo de mecanismo para auxiliar no deslocamento e transporte.

Diante deste contexto, fica claro que uma Educação Física Inclusiva de qualidade não se respalda apenas na capacitação de professores. Para Fiorini e Manzini (2014), ao ser proposta uma formação aos professores de Educação Física participantes de sua pesquisa, será essencial propor alternativas que supram a deficiência de recursos materiais.

Dando prosseguimento, abordaremos entendimentos e reflexões estruturadas na obra de Seabra Junior e Costa (2019), que trata acerca das experiências de um trabalho colaborativo a partir de um contexto inclusivo. De acordo com os autores, a Educação Física Escolar deve ser vista como um ambiente diverso e ao mesmo tempo complexo, submetido a uma série de influências externas que vão muito além do atendimento ao aluno com deficiência. Essas influências, sejam elas socioeconômicas e políticas possuem muitas vezes intenções meramente filosóficas, as quais determinam a maneira e o contexto que ocorrerá o processo ensino-aprendizagem, assim como as ações que os estudantes adotarão nas escolas.

Ainda segundo Seabra Junior e Costa (2019, p. 135), para que tais ações ocorram de forma uniforme entre gestores e professores, o Plano Nacional de Educação – PNE, “prevê que se respeite a diversidade dando oportunidades iguais mediante qualquer diferença racial, social e econômica, sobretudo, qualquer discriminação ou não aceitação da diferença [...]”, remetendo a discussões de extrema relevância para que se busque cada vez mais uma igualdade entre a Educação Especial e a Educação Comum.

Como qualquer outra disciplina do currículo escolar, a Educação Física deve atender na proposta pedagógica o Público-Alvo da Educação Especial – EPAEE, e assim oferecer condições para que as competências e necessidades sejam

atendidas para que seja possibilitada “[...] a equiparação das oportunidades previstas no documento da Política Pública para Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2010 *apud* SEABRA JUNIOR; COSTA, 2019, p. 135).

Tal responsabilidade abrange desde o planejamento das aulas e atividade até como ocorrerá todo processo de ensino, que diante de toda complexidade requer haver contribuição de todos os envolvidos e responsáveis de maneira a promover um ensino colaborativo.

Em se tratando de trabalhar de forma colaborativa, aspecto apontado durante análise das respostas dos participantes da presente pesquisa, e uma das principais dificuldades enfrentadas, Seabra Júnior e Costa (2019, p. 136) discorrem que atuar de maneira colaborativamente, com outros professores, profissionais e até mesmo a família do aluno “[...] ainda é uma prática pouco comum nas escolas em especial quando se trata da participação do professor de educação física ponto”. Os autores destacam também que em experiências de pesquisa:

[...] tem mostrado o quanto profícuo tem sido a participação deste professor na descoberta de estratégias de sucesso e das possibilidades funcionais e psicomotoras de estudantes PAEE, mais especificamente, com auxílio do profissional do AEE, que colaborativamente tem empreendido esforço para adaptar recursos de tecnologia assistiva para oportunizar e dar Independência a determinados sujeitos diante das práticas de atividade motora (TOLEDO; VITALINO, 2012; FIORINI, 2015; SEABRA JUNIOR; KIRAOSYAN, 2016; COSTA, 2016 *apud* SEABRA JUNIOR; COSTA, 2019, p. 136-137).

O trabalho colaborativo é responsável por contribuir com o incentivo de uma postura mais reflexiva na prática docente, sabendo de antemão que tais parcerias quando estabelecidas podem alcançar cada vez mais resultados significativos tanto para os alunos como para o alcance de estratégias didáticas a serem estudadas e difundidas nos complexos cenários que as escolas se encontram, quando o assunto é Educação Inclusiva na Educação Física.

Essa colaboração possibilita ainda que o professor consiga identificar de uma maneira mais clara e abrangente as necessidades dos alunos com deficiência e “analisar sua própria prática pedagógica e com apoio de outros profissionais e da família definir um procedimento a ser utilizado para possibilitar maior acesso ao

ambiente escolar” (FRIEND; COOK, 1990 *apud* SEABRA JUNIOR; COSTA, 2019, p. 137).

Outro ponto relevante, no que se refere ao trabalho colaborativo, corresponde a sua relevância aos professores no momento de se obter apoio para as definições de “metas, objetivos, formas de intervenção e avaliação que favoreçam a inclusão dos estudantes” (SEABRA JUNIOR; COSTA, 2019, p. 137).

Essa possibilidade de troca entre os professores e demais agentes escolares, por meio de encontros e trocas de experiências, ampliaria suas perspectivas sobre dificuldades enfrentadas por outros profissionais, podendo auxiliá-los a tomar decisões e alcançar melhor resultados para com os alunos com deficiência.

Seabra Junior e Costa (2019, p. 137) fazem referência a Nono e Mikukami (2001), ressaltando a relevância da troca de experiências “entre os professores, gestores e familiares e que o ato de refletir, de modo conjunto possibilita o desenvolvimento de uma análise crítica sobre sua própria prática”.

Ter a disponibilidade para que momentos de discussão ocorram entre os profissionais da educação, requer entendimento e colaboração do professor/gestor e sua equipe, bem como da equipe pedagógica, uma vez que a proposta de trabalho colaborativo precisa de aprovação para que seja realizado, assim como condições físicas, uma vez que o local é uma variável que pode afetar e influenciar o comportamento no que tange às ações e toda dinâmica das reuniões.

A seguir, apresentamos uma síntese dos apontamentos feitos pelos participantes da presente pesquisa e daqueles oriundos dos estudos que deram suporte à discussão dos nossos resultados.

Entre os professores entrevistados, alguns acreditam que a Educação Inclusiva somente será promovida de maneira eficiente e eficaz se o professor de Educação Física for devidamente capacitado para lidar com alunos com deficiência, enquanto outros enfatizam a necessidade de o ambiente estar adequado tanto para o professor como para os alunos, no que se refere à acessibilidade e disponibilidade de materiais adequados.

Há concordância sobre a necessidade de colaboração entre profissionais da educação, de modo que professores e AEE atuem de forma colaborativa com relação às suas experiências, dificuldades, perspectivas de atuação e didáticas aplicadas, agregando cenários que muitas vezes não fazem parte do cotidiano de

alguns professores e podem auxiliar na busca por estratégias e alcance de melhores resultados com os alunos com deficiência.

Destaca-se, também, a falta de incentivos para que os professores se capacitem cada vez mais para atuar com maior competência com alunos com deficiência, e quando se fala em incentivos, isso vai desde financeiros até mesmo disponibilidade de tempo, uma vez que muitos desses profissionais atuam em todos os períodos em escolas localizadas em diferentes pontos da cidade, o que acaba gerando uma sobrecarga e conseqüentemente uma desmotivação para pensar em meios de promover uma aula mais participativa entre alunos com e sem deficiência.

Destaca-se ainda a atuação do profissional de AEE e a sua responsabilidade em auxiliar o professor de Educação Física para realizar as atividades em sala de aula, promovendo a inclusão. A falta destes ou os poucos profissionais disponibilizados também podem ser considerados um gargalo para que se obtenha melhores resultados na promoção da educação inclusiva.

Outro importante fator apontado, corresponde à família, e o seu papel dentro e fora de sala de aula, no que tange o acompanhamento e a participação na busca de meios para que se consiga promover uma sala de aula mais inclusiva, contribuindo para que o professor compreenda melhor as necessidades do aluno, ofertando ferramentas e didáticas que se adequem à sua necessidade.

Apesar dos avanços, inúmeros são os problemas, faltas, gargalos, lacunas e métodos acerca da Educação Física Inclusiva. Neste processo de melhorias, a responsabilidade do Professor de Educação Física é extremamente complexa, pois “[...] deve compatibilizar os interesses do grupo com aqueles que apresentam necessidades especiais, das mais variadas, atendendo as características individuais de cada um” (SOLER, 2009, p. 18).

Por fim, ao pensarmos o desenvolvimento da Educação Física sob a perspectiva da Educação Inclusiva, vale considerar a abordagem apresentada por Soler (2009, p. 19) realiza em sua obra na qual diz, “[...] A Escola é o lugar ideal para se formarem novos pensamentos a respeito das diferenças, sempre lembrando que só tem alguma coisa a trocar quem é diverso”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ambiente escolar é considerado um meio formador de pessoas que pode transformar vidas por meio da educação. A sociedade de modo geral deposita nas escolas a esperança de um futuro promissor que pode transformar a realidade de qualquer pessoa, independente da sua condição financeira e social.

Considerando-se ter sido objetivo da presente pesquisa identificar possíveis dificuldades encontradas pelos professores de Educação Física no processo de inclusão de alunos com deficiência em suas aulas, foram analisadas diferentes perspectivas entre profissionais que atuam na escola e que estão envolvidos no atendimento a alunos com deficiência, incluindo, além dos professores de Educação Física, também a Coordenadora de Educação Física, a Coordenadora dos professores de Atendimento Educacional Especializado e os professores do AEE. Em síntese, as dificuldades apontadas indicam: necessidade de melhora na estrutura das escolas atendimento dos alunos com deficiência; necessidade de melhor desenvolvimento pedagógico durante a formação inicial; dificuldade na elaboração e adaptação das atividades frente à diversidade de deficiências. Quanto a essas duas últimas dificuldades apontadas, o processo de formação continuada e propiciar maior experiência e vivência com as deficiências, possibilitando maior confiança e segurança no desenvolvimento do trabalho do professor no atendimento a alunos com deficiência.

Portanto, para além de investir na melhor formação do professor de Educação Física e de ampliar as ferramentas de trabalho para atendimento adequado das diversas deficiências, o ambiente escolar também precisa ser adaptado e adequado às necessidades dos alunos com deficiência.

Outro ponto observado refere-se à necessidade de um trabalho multidisciplinar em todo contexto escolar para se obter resultados significativos com o desenvolvimento da Educação Física de forma inclusiva, de modo que todos os agentes escolares façam parte do processo desde o planejamento até a disponibilização da aula: poder público, professor, agentes escolares, família e sociedade. Neste contexto, não basta que o professor de Educação Física aprimore sua capacitação no atendimento ao aluno com deficiência, é necessário contar com a colaboração de professores AEEs em quantidade adequada, além de ferramentas

para o desenvolvimento de atividades tanto na sala de aula convencional como na quadra de esportes.

Ao longo das últimas décadas, ficou demonstrado que a criação das escolas especiais, das salas especiais e outras formas de educação ainda não é suficiente para tornar alunos com deficiência membros plenos da comunidade. É preciso que haja melhor interrelação entre alunos sem deficiência, com deficiência e toda comunidade escolar para que sejam exploradas e minimizadas limitações do processo de aprendizagem.

Ressaltamos que a inclusão escolar no as no município de Ourinhos foi muito bem avaliada pelos participantes desta pesquisa e que as dificuldades apresentadas pelos professores de Educação Física estão presentes também entre professores das demais disciplinas, havendo necessidade de aprimorar as relações e os ambientes em que ocorre o processo de ensino aprendizagem.

Por fim, concluiu-se que o princípio da inclusão na Educação Física envolve a aplicação de ferramentas educacionais que devem observar a necessidade individual de cada aluno, visando acolher o aluno com deficiência em sala de aula e na escola como um todo, sem distinção acerca de suas limitações. Tal inclusão deve ser realizada de maneira constante de forma estruturada e cotidianamente supervisionada.

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, Ana Paula. **Representações de professores sobre a inclusão escolar**. Dissertação Mestrado. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Rio Claro, p. 128. 2016.
- AGUIAR, João Serapião de; DUARTE, Édison. Educação Inclusiva: um estudo na área de educação física. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 2, p. 233-240, maio/ago. 2005.
- ALIAS, Gabriela. **Desenvolvimento da aprendizagem na educação especial: Princípios, fundamentos e procedimentos na educação inclusiva**. São Paulo: Cengage Learning Brasil, 2016.
- ALVES, Maria Luíza Tanure; FIORINI, Maria Luiza Salzani; VENDITTI JÚNIOR, Rubens. **Educação Física, diversidade e inclusão**: debates e práticas possíveis na escola. Curitiba: Appris, 2019.
- AUGUSTINHO, Aline Michele Nascimento; BARRETO, Jocélia Santana; BES, Pablo; GOLBSPAN, Ricardo Boklis; RODRIGUES, Ana Ligia Muniz. **Sociologia da Educação**. Porto Alegre: SAGAH, 2020.
- BARRETO, Maria Ângela de Oliveira C.; BARRETO, Flávia de Oliveira C. **Educação inclusiva**. São Paulo: Editora Saraiva, 2014.
- BES, Pablo Rodrigo; TOLEDO, Maria Elena Roman de Oliveira; CORRÊA, Marianna; NOGUEIRA, Camila Gomes; FERNANDES, Eliane de Godoi Teixeira. **Teoria da educação**. Porto Alegre: SAGAH, 2020.
- BEUREN, Ilse Maria. **Como elaborar trabalhos monográficos em Contabilidade: teoria e prática**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2004.
- BIEDRZYCKI, Beatriz Paulo; POSSAMAI, Vanessa Dias; SILVA, Juliano Vieira da; MARTINS, Cíntia Costa Medeiros; OLIVEIRA, Elizângela Cely da Silva; SANTOS, Ana Paula Maurília dos; LISBOA, Salime Donida Chedid. **Educação Física Inclusiva e esportes adaptados**. Porto Alegre: SAGAH, 2020.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 3 fev. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 nov. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial. MEC: SEESP, 2001.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 jan. 2023.

BUCCIO, Maria Isabel; BUCCIO, Pedro Augustinho. **Educação Especial: uma história em construção**. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2008.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

CARDOSO NETO, Azor. **A Educação Física no processo de inclusão da pessoa com deficiência no contexto escolar**. 2022. 28 f. Monografia (Graduação em Educação Física) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2022.

CARMO, Apolônio Abadio do. **Deficiência física: a sociedade brasileira cria, “recupera” e discrimina**. Brasília: Secretaria dos Desportos/PR, 1991.

CARVALHO, Rosita Edler. **Temas em educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

CAYRES-SANTOS, Suziane Ungari; BIEDRZYCKI, Beatriz Paulo; GONÇALVES, Patrick da Silveira. **Prática pedagógica da educação física no contexto escolar**. Porto Alegre: SAGAH, 2020.

CERVO, A. L., BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2007.

CHAGAS, Cristiane Santana. **A arte e educação: a contribuição da arte para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental**. 2009. 57 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

CIRINO, Roseneide M. Batista. **A atividade docente no processo formativo de acadêmicos para atuar com a diversidade humana em contextos inclusivos**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015.

D'ANTINO, Rosita E. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Grupo GEN, 2006.

DAVIS, Mike. Planeta de favelas: a involução urbana e o proletariado informal. *In*: SADER, Emir (org.). **Contragolpes**. Tradução de Beatriz Medina. São Paulo: Boitempo, 2006. p. 191-218.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998.

DUK, Cynthia. **Educar na diversidade**: material de formação docente. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Rio de Janeiro: Grupo Almedina (Portugal), 2018.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Educação Física Escolar: política, currículo e didática**. Ijuí: Editora Unijuí, 2019.

FERREIRA, Robson Alex. **Trabalho colaborativo na Educação Física Escolar: estratégias para a formação de professores e inclusão**. Presidente Prudente: [s.n], 2016.

FIORINI, Maria Luiza Salzani. **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 Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2011.

FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 3, p. 387-404, jul.-set., 2014.

FREITAS, Marcos Cezar de. **Deficiências e diversidades: educação inclusiva e o chão da escola**. Curitiba: Cortez, 2022.

GLAT, Rosana. **A Integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão**. 2 ed. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998.

GONZAGA, Andréa Karla de Souza. **O processo de inclusão de pessoas com deficiência e a educação infantil: um estudo de caso na escola de educação básica – UFPB**. 2010. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

HALLAHAN, Daniel P.; KAUFFMAN, James M. **Exceptional children: introduction to special education**. 6. ed. Boston: Allyn Bacon, 1994.

JANUZZI, Gilberto de Matino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao século XXI**. Campinas, SP: Cortez, 2004.

JIMENEZ, Rafael Bautista. **Necessidades educativas especiais**. Lisboa: Dinalivros, 1997.

JORNAL DO PROJETO PEDAGÓGICO. **Elaborando o projeto pedagógico da escola**. 1 ed. São Paulo, 2002.

LARA, Fabiane Matos; PINTO, Celeida Belchior Garcia Cintra. A importância da Educação Física como forma inclusiva numa perspectiva docente. **Universitas: Ciências da Saúde**, Brasília, v. 15, n. 1, p. 67-74, jan./jun. 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, Terezinha de Fátima Aguiar de. **Procedimentos didático-metodológicos utilizados pelos professores da APAE no processo de alfabetização dos alunos portadores de deficiência mental moderada**. 2002. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2002.

LOPES, Joseuda Borges Castro; LOPES, Daiane Duarte; LEITE, Vania Aparecida Marques; CHEQUIM, Caroline Corrêa Fortes. **Educação inclusiva**. Porto Alegre: SAGAH, 2018.

LOURENÇO, Érika. **Conceitos e práticas para refletir sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Grupo Autêntica, 2010.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. **História da Educação no Brasil**. 2 ed. Fortaleza: UAB; IFCE, 2012.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**. Porto Alegre: ArtMed, 2015.

MOLL, Jaqueline *et al.* **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MORENO, Gilmar Lupion. **Pressupostos epistemológicos na educação infantil: o lúdico, a construção do conhecimento e a prática pedagógica em uma pré-escola**. 2001. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

NABEIRO, Marli. **Educação Física, diversidade e inclusão: debates e práticas possíveis na escola**. Curitiba: Appris, 2019.

OURINHOS. Prefeitura Municipal de Ourinhos. Secretaria Municipal de Educação. Resolução SME nº. 07/2021, de 5 de outubro de 2021. **Diário Oficial Eletrônico do Município de Ourinhos**, Ourinhos, ano XVII, n. 1565, p. 13-26, 5 out. 2021a.

Disponível em: <https://www.ourinhos.sp.gov.br/portal/diario-oficial/ver/1572>. Acesso em: 20 jan. 2023.

OURINHOS. Prefeitura Municipal de Ourinhos. Secretaria Municipal de Educação. Resolução SME nº. 08/2021, de 5 de outubro de 2021. **Diário Oficial Eletrônico do Município de Ourinhos**, Ourinhos, ano XVII, n. 1565, p. 27-40, 5 out. 2021b. Disponível em: <https://www.ourinhos.sp.gov.br/portal/diario-oficial/ver/1572>. Acesso em: 20 jan. 2023.

OYAFUSO, Akiko; MAIA, Eny. **Plano escolar**: caminho para autonomia. 4. ed. São Paulo: Biruta, 2004.

PACHECO, José; EGGERTSDÓTTIR, Rósa; MARINÓSSON, Gretar L. **Caminhos para a inclusão**: um guia para o aprimoramento da equipe docente. Porto Alegre: Artmed Editora Ltda, 2006.

PALMA, Ângela Pereira Teixeira Victoria; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bassoli; PALMA, José Augusto Victoria. **Educação Física e organização curricular**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2021.

PATTON, Michael Quinn. **Qualitative evaluation and research methods**. Newbury Park, CA. Sage Publications, 1990.

PELIÇÃO, Taís. **Educação física escolar**: motivações e conflitos na atuação profissional no atendimento às pessoas com deficiência. 2018. 60 f. Monografia (Graduação em Educação Física) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2018.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1980.

PRIESS, Fernando Guilherme; SANTOS, Suziane Ungari Cayres; PICK, Rosiane Karine; MOLETTA, Ana Keli; PINTO, Daniel Neves; SOUZA, Ravelli Henrique de; BATISTA, Washington Adolfo. **Educação Física na Educação Infantil**. São Paulo: SAGAH, 2021.

RAMAL, Andréa. **Educação no Brasil**: um panorama do ensino na atualidade. São Paulo: Grupo GEN, 2019.

RODRIGUES, David. A educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 67-73, 1. sem. 2003.

RODRIGUES, Rodrigo Roah. **Formação continuada de professores de educação física na perspectiva freiriana**: diálogos para a inclusão de alunos com deficiência. Presidente Prudente, 2022.

ROPOLI, Edilene Aparecida. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SANCHES, Patrícia Aparecida Squarça; ARRUDA, Aparecida Luvizotto Medina Martins. **Educação Especial**: Inclusão que gera a exclusão. Disponível em: http://www.uninove.br/marketing/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2022/Patricia.pdf. Acesso em: 20 mar. 2022.

SANTOS, Ana Maria Rodrigues dos. **Planejamento, avaliação e didática**. São Paulo: Cengage Learning Brasil, 2015.

PERES, Selma Martines; PAULA, Maria Helena de; SANTOS, Márcia Pereira dos. **Educação e formação de professores**: concepções, políticas e práticas. São Paulo: Editora Blucher, 2017.

SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. **As dimensões do planejamento educacional**: o que os educadores precisam saber. São Paulo: Cengage Learning Brasil, 2016.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Pobreza, exclusão e políticas públicas inclusivas para a infância**. Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia, 2010.

SASSAKI, Romeu Kazumi, 1938. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SEABRA JÚNIOR, Luiz. **Educação física e inclusão educacional: entender para atender**. Campinas, SP: [s.n], 2012.

SEABRA JUNIOR, Manoel Osmar; COSTA, Camila Rodrigues. **Educação Física, diversidade e inclusão**: debates e práticas possíveis na escola. Curitiba: Appris, 2019.

SHAUGHNESSY, Michael F. An interview with Anita Woolfolk: the educational psychology of teacher efficacy. **Educational Psychology Review**, v.16, n.2, June 2004.

SILVA, Aline Maria da. **Educação especial e inclusão escolar**: história e fundamentos. Curitiba: Ibpex, 2012.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. Florianópolis: UFSC/PPGEP/LED, 2001.

SILVA, Janaina Almeida da C. **Qualidade na educação**. São Paulo: Cengage Learning Brasil, 2015.

SILVA, Juliano Vieira da. **Educação física adaptada**. Porto Alegre: SAGAH, 2018.

SOLER, Reinaldo. **Educação física inclusiva na escola**: em busca de uma escola plural. 2. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2009.

THURLER, Monica Gather; MAULINI, Olivier. **A organização do trabalho escolar**: uma oportunidade para repensar a escola. Porto Alegre: Penso, 2012.

VENDITTI JUNIOR, Rubens; NABEIRO, Marli; PRADO JUNIOR, Milton Vieira Do. As crenças de autoeficácia docente do profissional de educação física na perspectiva inclusiva – dimensões teóricas e aplicadas na formação profissional. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2.; CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 12., 2011, Águas de Lindóia. **Anais...** São Paulo: UNESP; PROGRAD, 2014. p. 8898-8910.

APÊNDICES

Apêndice A – Entrevista com a Coordenadora dos Professores AEEs

- 1 – Quais as características e conhecimentos fundamentais o professor de Educação Física precisa ter para desenvolver um bom trabalho com crianças deficientes?
- 2 – E quanto aos professores AEE?
- 3 – Quantos AEEs temos na rede municipal de Ourinhos?
- 4 – Quantas crianças com deficiência são atendidas nos anos iniciais?
- 5 – O professor AEE está qualificado para atender todos os tipos de deficientes?
- 6 – Os professores especialistas apresentam dificuldades diversificadas em suas atuações com alunos deficientes? Quais seriam? Quais seriam as dificuldades específicas do professor de Educação Física?
- 7 – Desenvolver uma aula com alunos deficientes demanda maior qualificação profissional?
- 8 – Qual a relação do vínculo estabelecido entre os professores generalistas, AEEs e especialistas?
- 9 – Podemos afirmar que Ourinhos é referência no processo de inclusão de alunos com deficiência? Justifique.
- 10 – Escola e família caminham juntas para uma inclusão efetiva?
- 11 – Como está o trabalho dos professores de Educação Física no processo de inclusão em suas aulas? Quais dificuldades e avanços são apontados?

Apêndice B – Questionário para professor AEE

- 1 – Seu nome e data de nascimento.
- 2 – Ano de conclusão da graduação.
- 3 – Possui pós-graduação? Se sim, quais?
- 4 – Tempo de experiência docente.
- 5 – Tempo de experiência com alunos com deficiência no Ensino Regular.
- 6 – Qual a função do professor AEE?
- 7 – Auxilia aulas para alunos com deficiência.
- 8 – O aluno que você auxilia na execução das atividades, é incluído nas aulas de Educação Física? Justifique.
- 9 – Quais dificuldades você observa na atuação do professor de Educação Física no processo de inclusão?
- 10 – As dificuldades que você observa no professor de Educação Física no processo de inclusão, são semelhantes às observadas nos demais professores de área e polivalentes? Justifique.
- 11 – O que é essencial na atuação pedagógica, para um processo de inclusão eficaz?
- 12 – Como você qualifica a inclusão escolar no município de Ourinhos?

Apêndice C – Questionário para professora Coordenadora de Educação Física

- 1 – Seu nome e data de nascimento.
- 2 – Ano de conclusão da graduação.
- 3 – Possui pós-graduação? Se sim, qual (is).
- 4 – Tempo de experiência docente.
- 5 – Tempo de atuação como coordenadora especialista.
- 6 – A rede municipal de Ourinhos conta com quantos professores de Educação Física?
- 7 – Qual a função do coordenador de área?
- 8 – Quais são as dificuldades pontuadas pelos professores de Educação Física no processo de inclusão de alunos com deficiência?
- 9 – Você, como professora coordenadora, atua de que maneira para minimizar essas dificuldades?
- 10 – O que deve contemplar uma aula de Educação Física inclusiva?
- 11 – Quais as características e conhecimentos fundamentais o professor de Educação Física precisa ter para desenvolver um bom trabalho com crianças deficientes?
- 12 – Como você qualifica a inclusão escolar no município de Ourinhos?

Apêndice D – Questionário para Professores de Educação Física

1 – Seu nome e data de nascimento.

2 – Ano de conclusão da graduação.

3 – Possui pós-graduação? Se sim, quais?

4 – Tempo de experiência docente.

5 – Tempo de experiência com alunos com deficiência o Ensino Regular.

6 – Ministra aulas para alunos com deficiência:

() Física

() Múltipla

() Auditiva

() Visual

() Intelectual

() Transtornos globais

() Outros:.....

7 – O professor de Educação Física com formação acadêmica que contemplou a disciplina de Educação Física Adaptada está capacitado para ministrar aulas para alunos com deficiência? Concorda? Discorda? Justifique.

8 – A aula de Educação Física é inclusiva quando:

9 – Dentre todas as disciplinas do currículo escolar, a Educação Física é a que tem mais facilidade em trabalhar com os alunos com deficiência? Concordo? Discordo? Justifique.

10 – A experiência diária é o que possibilita ao professor de Educação Física encontrar a prática mais adequada para o aluno com deficiência? Concordo? Discordo? Justifique.

11 – Quais as dificuldades encontradas no processo de inclusão de alunos com deficiência em suas aulas? Assinale quantas forem necessárias.

- ☐ Falta de formação específica.
- ☐ Falta de material adaptado.
- ☐ Desconhecimento sobre as deficiências de seus alunos.
- ☐ Falta de apoio da equipe escolar.
- ☐ Não tenho dificuldade.
- ☐ Outros:.....

12 – Dentre os alunos com deficiência, o aluno mais difícil de incluir nas aulas de Educação Física é (assinale apenas uma alternativa):

- ☐ O aluno com deficiência auditiva.
- ☐ O aluno com deficiência física.
- ☐ O aluno com deficiência intelectual.
- ☐ O aluno com deficiência visual.
- ☐ O aluno com deficiência social.
- ☐ Não tenho dificuldade.
- ☐ Outros:.....

13 - A participação do aluno com deficiência, nas aulas práticas, ocorre tanto em atividades coletivas como em atividades de execução individual. Concordo? Discordo? Justifique:

14 - Na sua opinião, o que seria uma aula de Educação Física inclusiva?

15 - Como você qualifica a inclusão escolar no município de Ourinhos?