

## EDUCAÇÃO INCLUSIVA: EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS

Daniel Oliveira de Souza, Cristiane Anita  
Furlanetto, Agenor Francisco de Carvalho<sup>1</sup>

### Resumo

A pesquisa levanta questionamentos sobre o perfil da escola e as dificuldades nas práticas da Educação Física Inclusiva. Objetivo: verificar o perfil da escola e da Educação Física através da gestão administrativa, coordenação pedagógica e a atuação efetiva do professor. Com questionário misto: a) gestão escolar; b) coordenação pedagógica e c) professores de Educação Física para levantar as principais dificuldades na efetivação das aulas. Metodologia da pesquisa é quantitativa, tendo no universo total de 113 escolas e com amostra corresponde a 32% deste. Os resultados encontrados foram: a) Os gestores afirmam não haver projetos para escolas e nem para capacitação para os funcionários; b) A coordenação pedagógica aponta insuficiência de salas de aula e de professores para atender a demanda e c) Os professores apontam que a falta de material apropriado tem sido a principal dificuldade para a efetivação das aulas práticas de Educação Física. E todos afirmam (gestores, supervisores e professores) que a falta de estrutura para a Acessibilidade tem sido a maior dificuldade para a inclusão. Conclui-se que a Educação Inclusiva está num processo evolutivo no geral, a maioria das escolas e os profissionais que nelas trabalham reivindicam melhorias de condições em todos os setores, a formação e capacitação profissional devem ser observadas com maior atenção, nem só de professores que atuam diretamente com os estudantes na sala de aula, quadra, biblioteca, mas também os demais funcionários que fazem parte do dia-a-dia escolar do deficiente.

**Palavras-chaves:** Acessibilidade. Educação Física Inclusiva. Educação Inclusiva.

---

<sup>1</sup> Daniel Oliveira de Souza, dos@unir.br, Professor da Universidade Federal de Rondônia (UNIR); Cristiane Anita Furlanetto, furlanettoanita@gmail.com, professora da Escola Estadual de Educação Especial Abnael Machado de Lima (CENE); Agenor Francisco de Carvalho, , professor de Pedagogia da Universidade Federal do Mato agenordecavvalho@hotmail.com Grosso do Sul (UFMS).

## INCLUSIVE EDUCATION: PHYSICAL EDUCATION IN PUBLIC SCHOOLS

### Abstract

The research raises questions about the school profile and the difficulties in the practices of Inclusive Physical Education. Objective: to verify the profile of the school and Physical Education through administrative management, pedagogical coordination and the effective performance of the teacher. With mixed questionnaire: a) school management; b) pedagogical coordination and c) Physical Education teachers to raise the main difficulties in the realization of the classes. Research methodology is quantitative, having in the total universe of 113 schools and with sample corresponds to 32% of this. The results found were: a) The managers affirm that there are no projects for schools or for training for employees; b) The pedagogical coordination points out the insufficiency of classrooms and teachers to meet the demand and c) The teachers point out that the lack of appropriate material has been the main difficulty for the implementation of the practical classes of Physical Education. And all state (managers, supervisors and teachers) that the lack of structure for accessibility has been the biggest difficulty for inclusion. It is concluded that Inclusive Education is in an evolutionary process in general, most of the schools and the professionals who work in them claim improvement of conditions in all sectors, the formation and professional qualification should be observed with greater attention, not only of teachers who They work directly with the students in the classroom, the court, the library, but also the other employees who are part of the disability's daily school life.

**Keywords:** Accessibility. Inclusive Physical Education. Inclusive education.

### Introdução

Este estudo pretende trazer os resultados de parte da realidade vivenciada pelos gestores das escolas públicas municipais, 1º ciclo do Ensino Fundamental, em relação às aulas de educação física para estudantes que apresentam algum tipo de deficiência. Bem como, apresentar as principais dificuldades que cada área ou setor do estabelecimento de ensino (Coordenação

Pedagógica e Professores) destaca como as mais importantes no processo da inclusão dos alunos que tem qualquer tipo de deficiência.

O Portal Brasil do Governo Federal aponta que em 2014 mais de 690 mil estudantes com deficiência estão frequentando as salas comuns no ensino regular, fazendo valer a Lei 9.394/96 sobre a inclusão de pessoas com deficiência no ensino, conforme prevê os artigos 58, 59 e 60 com redações dadas pela Lei 12.796/2013 e incluída pela Lei 13.234/2015, atendendo ao que estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 2015).

No Estado de Rondônia, através do Conselho Estadual de Educação, foi publicada a Resolução n. 552/09-CEE/RO/2009 a qual fixa diretriz e norma, em conformidade a lei supracitada, para atender a demanda das pessoas com necessidades educacionais especiais e que devem ser inclusas no Sistema de Ensino de Rondônia. O Censo Escolar do Estado de Rondônia aponta que 1986 estudantes estavam matriculados na Educação Especial, neste ponto foram consideradas apenas matrículas de educação especial - modalidade substitutiva que prevê apenas os estudantes diagnosticados (RONDÔNIA, 2014).

Em Porto Velho, de acordo com o censo escolar de 2012 são 123 escolas municipais, o número de escolas é de 113 unidades, segundo a Diretoria de Educação Especial (DIEES/SEMED), o município teve um total aproximado de 400 estudantes matriculados no I Ciclo do Ensino Fundamental e diagnosticados com algum tipo de deficiência (PORTO VELHO, 2014).

A questão levantada para este estudo foi: qual o perfil que as escolas possuem para a efetivação das aulas práticas de Educação Física na Educação Inclusiva dos anos iniciais (1º ciclo) do Ensino Fundamental de escolas municipais da cidade de Porto Velho?

O objetivo central do estudo foi verificar se o perfil que a escola pública municipal apresenta atende à demanda local e as práticas da educação física nas turmas inclusivas.

O termo inclusão foi extraído do inglês *full inclusion* [Inclusão na sua totalidade – **tradução nossa**] e tido como um novo paradigma onde num sentido mais literal da palavra, ao relacionar com a educação deve ser dada (a inclusão) a todos e em todas as camadas sociais, nenhuma pessoa/estudante poderá ficar

fora do sistema educacional e da sociedade, deverá estar incluso ativamente em todos os segmentos da sociedade (DAMAZIO e BRUZI, 2007).

Historicamente a inclusão dos marginalizados sociais sempre foi matéria de grande debate e discussão de toda e qualquer nação, governante e comunidade. Na história antiga o tratamento dado ao deficiente ou marginalizado de alguma maneira era

Frequentemente na história dos povos, o medo do desconhecido tem gerado ansiedades cuja amenização é buscada na eliminação das fontes de incerteza[...]. Os demônios eram expulsos com os açoites ou a fogueira. Agora que o perigo está no próprio deficiente é ele que se deve expulsar (PESSOTTI, 1984, p.187).

Pode se compreender que as pessoas com deficiência foram expostas a julgamentos de cunho religioso, que colocavam o homem como imagem e semelhança de Deus, relevando a ideia de perfeição física e mental para a condição humana e negligenciando, completamente, a compreensão de um ser humano diferenciado. As pessoas com deficiência sempre encontraram dificuldades para conquistar seu espaço, *Os caminhos que elas [deficientes] (destaque do autor) trilham para sobreviver são permeados de obstáculos, de limitações e de riscos* (DUTRA, 2009, p.3; PESSOTTI, 1984).

No começo da história, na era pré-cristã mais precisamente, a condição do deficiente era, numa das fases:

(...) marcada pela negligência, na era pré-cristã, em que havia ausência total de atendimento. Os deficientes eram abandonados, perseguidos e eliminados devido às suas condições atípicas, e a sociedade legitimava essas ações como sendo normais (MIRANDA, 2003, p.2).

O tratamento que o deficiente recebia tinha variações de uma sociedade para a outra, de uma comunidade para outra, de acordo com as concepções que se tinha a respeito da deficiência, ora com sentimento de caridade ou castigo, este último com predominância. Em todas as civilizações, em todos os períodos da história da humanidade, em qualquer camada, classe ou posição social, nos diferentes níveis de poder aquisitivo, em qualquer credo, raça, cor ou cultura sempre ocorreu nascimento de pessoas com deficiência e com necessidades especiais. Junto com a deficiência, a condição da criança, da mulher e do idoso

o sentimento discriminatório e o preconceito estiveram historicamente atrelados (DUTRA, 2009).

Na reflexão sobre a prática pedagógica do professor de alunos com deficiência mental e com o artigo que fala da história, deficiência e educação especial, cita o médico Dr. Itard, o também médico Seguin, influenciado pelo Dr. Itard e Maria Montessori, outra estudiosa influenciada pelo Dr. Itard, elaborou seu próprio método baseado nas construções espontâneas e na manipulação de materiais concretos no treinamento da mente da criança com Deficiência Intelectual (MIRANDA, 2003).

### **Educação no Mundo**

A história da Educação Inclusiva em outros países tem sido abordada por estudiosos da área em etapas bastante distintas em relação ao atendimento à pessoa com deficiência. Na América do Norte e na Europa os estudiosos falam que na primeira etapa é de total abandono onde a lei de eliminação considerada natural imperava em acontecimentos que se davam antes do período cristão (MIRANDA, 2003).

Num segundo momento, já no período da era cristã, após a Revolução Francesa e no início da idade contemporânea, os deficientes são submetidos e segregados em instituições que pouco ou quase nada era oferecido pela sociedade aos deficientes em termos de integração social, mas que já despontava uma tendência de humanização do trato ao *idiota* ou *imbecil*. E por fim, escolas e institutos são criados para “abrigar” e posteriormente escolarizar (KIRK e GALLAGHER, 1979; MENDES, 1995 e SASSAKI, 1997 *apud* MIRANDA, 2003).

No III Fórum Educacional do Mercado Comum do Sul – MERCOSUL, em Belo Horizonte – Minas Gerais, foi discutida a inclusão em que resultou em 24 propostas para o atendimento aos: afrodescendentes, povos da selva, mulheres, pessoas com necessidades especiais, trabalhadores rurais, presidiários, classe econômica menos favorecida, pré-escolares e outros grupos que seriam marginalizados.

Para Ricardo Henriques, Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do MEC, diz ser muito importante a política buscar sanar as desigualdades com uma visão ampla na área educacional e ainda fala que: *O maior desafio é dar conteúdo republicano às políticas públicas. Não se pode gerar políticas segmentadas ou um somatório de políticas isoladas.* E ainda comenta que para a educação ter qualidade é imprescindível a participação da massa no entendimento que na diversidade também se produz particularidades de qualidade para o serviço da sociedade (III FÓRUM EDUCACIONAL DO MERCOSUL, 2006, p.15).

O investimento atual no Brasil é de 6,6% com o planejamento de chegar a 10% em 2024, o recurso passa por inúmeras situações até chegar ao estudante que seria seu destino final. Sai da pasta do ministério para os estados e municípios e sua aplicação não sofre fiscalizações sérias que façam com que sejam de fato executados conforme foi destinado. Falta seriedade, competência e desburocratização para que o recurso seja utilizado na sua totalidade e com qualidade para o qual foi destinado.

### **Educação no Brasil**

A inclusão passa pela compreensão inicial de status [...] *de doença e de invalidez, a deficiência passou por muitos status, e várias respostas foram oferecidas pela sociedade [...]*a pessoa com deficiência sempre foi discriminada sistematicamente e submetida a uma forma de assistência protecionista, de subjugo de suas capacidades e total ausência de solução que potencializasse suas habilidades. É evidenciada historicamente que a educação brasileira voltada para o deficiente teve origem em experiências europeias e norte-americanas (SOUZA e RODRIGUES, 2007, p.14; MENDES, 1995; DECHICHI, 2001 *apud* MIRANDA, 2003).

No século XIX iniciaram os primeiros movimentos para um atendimento visando os deficientes em geral por serem pessoas exclusas do convívio familiar e social, sendo atendidas em casas de repouso, asilos e instituições de variadas formas de prestações de serviços. Um século mais tarde começa gradativamente surgir escolas privadas com atendimento especializado, mas

ainda assim na área clínica. Somente com os valiosos avanços dos estudos na área da educação especial sobre a capacidade de evolução do deficiente, progressão intelectual e por corresponder ao conseguir realizar trabalhos básicos e até mesmo para sua própria sustentabilidade a educação começa a tomar o espaço em que a saúde havia conquistado (PESSOTTI, 1984).

Com a vinda da Família Real para o Brasil no Século XIX iniciou um efetivo processo de inclusão com a instalação de institutos para cegos e surdos no Rio de Janeiro, atendia apenas uma pequena parcela da população de deficientes auditivos e visuais. Praticamente no final do século XX a educação especial passa a ter um status de modalidade de educação no sistema educacional fica assegurada desta maneira uma série de ações direcionadas no sentido de sustentar, adicionar, inteirar e até mesmo suprir os serviços mais comuns disponibilizados na educação (NASCIMENTO, CAÑETE e CAMPOS, 2012).

Das leis que norteiam a educação brasileira, uma delas, a Lei nº 4.024 criada no início da segunda metade do século passado, que dá indícios de integração dos deficientes no processo educacional através dos artigos 88 e 89 que tratam da sobre o estudante *excepcional* (termo utilizado à época), em conformidade com a possibilidade de enquadrar no sistema geral de educação, dando as diretrizes e bases educacionais favorecendo as políticas públicas voltadas para o ensino especial. As competências e responsabilidades dos setores da sociedade com a inclusão:

Nesse compromisso ou ‘comprometimento’ [destaque do autor] dos Poderes Públicos com a iniciativa privada não fica esclarecida a condição de ocorrência da educação de excepcionais (*sic*); se por serviços especializados ou comuns, se no ‘sistema geral de educação’ [destaque do autor] ou fora dele (MAZZOTTA, 2001 APUDDUTRA, 2009, p.5).

A criança deficiente será um adulto deficiente e, dessa forma, precisa ser elaborado um processo de integração social consistente para que ela não seja marginalizada no futuro e fazendo lembrar que a deficiência é uma condição permanente da pessoa. A indefinição de onde seria absorvido os recursos públicos que deveriam atender a educação especial causou transtornos ao atendimento do deficiente que acabou ficando como de costume, onde no

Brasil se cria primeiro as leis para mais tarde, muito depois, criar os mecanismos de efetivação e aplicação das mesmas (FONSECA, 1995).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96 regulamenta e estabelece parâmetros às instituições educacionais garantindo em seu Art. 1º que a Educação deve ser abrangente na formação do cidadão brasileiro - processos formativos familiar, social, laboral e cultural. A sistematização aos estabelecimentos de ensino e a formatação dos procedimentos escolares deverão estar condizentes com suas práticas sociais e vinculada a formação profissional. No Artigo 3º, Inciso I, complementa ainda que a igualdade de condições para o acesso deverá ser garantida, bem como, a permanência na escola – independentemente do nível de ensino em que o cidadão esteja e também de sua condição social, física e/ou mental.

Para que o deficiente seja inserido na escola é necessário explicar e elucidar neste estudo sobre a Lei da Acessibilidade nº 10.098/2000 lei que permite, ou melhor, garante o direito de poder utilizar dos serviços e locais onde são oferecidos como forma de livre acesso aos ambientes e espaços físicos, seja público ou privado. Portanto, a escola, como serviço educacional e de ordem pública ou privada, deve estar em conformidade com a legislação e oportunizar ao deficiente acesso com segurança a todas as dependências que o recinto escolar dispor para o usuário (SILVA, JUNIOR e ARRUDA, 2008).

Com a participação do Brasil nos eventos e em organismos internacionais o país passa então a assumir compromissos importantes na área de integração social. Na Conferência Mundial de Educação Para Todos, encontro realizado em Jomtien na Tailândia em 1990, sendo convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Banco Mundial, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), traz como planejamento para uma educação universalizada de qualidade ímpar e aborda situações que são apontadas hoje no campo da educação inclusiva de ação conjunta.

Os países que participaram da conferência assinaram a carta de compromissos de melhorias no nível da educação e afirmando que nenhuma classe da camada social poderia ficar de fora do projeto educacional:

A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (LDB 9394/96, Art. 87, §1º).

O estudo deste trabalho de pesquisa propõe discutir em torno da inclusão da pessoa com deficiência no espaço escolar e em especial nas práticas da educação física, mas não se omite em enveredar por todas as ações que o cidadão deficiente possa atuar conforme o que está previsto na Declaração de Salamanca sobre os princípios, política e prática em educação especial e no Art. 1º da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que trata da educação no sentido mais amplo envolvendo o processo formativo na família, na escola, na sociedade em todos seus segmentos e manifestações culturais (UNESCO,1998).

O envolvimento de tudo e de todos que estão no convívio do deficiente tende a facilitar o processo de integração social, ou seja, a participação efetiva da família nas ações educacionais poderá dispor de elementos que auxiliem professores e profissionais no sucesso do processo inclusivo não somente na área educacional, facilitará também na convivência em sociedade (FONSECA, 1995).

Na Lei de Diretrizes e Base 9394/96 no seu Artigo 58 garante o atendimento especial ao criar a modalidade de educação especial na rede regular de ensino, no Art. 59 assegura que todas e quaisquer deficiências devam ser atendidas de acordo com suas especificidades e por profissionais formados/licenciados e capacitados e no Art. 60 o Poder Público garante a sustentabilidade da modalidade de ensino que trata exclusivamente do direito da pessoa com deficiência ao acesso à educação formal nos estabelecimentos de ensino regular nas redes pública e particular.

A declaração de Salamanca reforça ainda mais a ideia da integração social que se volta exclusivamente para a educação inclusiva, em que elimina a condição de aluno especial e finalmente entra o conceito de inclusão dos deficientes na rede do ensino regular. A Convenção da Guatemala de 1999 que tem como objetivo central o combate a quaisquer tipos de discriminação da pessoa com deficiência e a luta pela integração social, resultando na criação do Decreto nº 3.956/2001 pelo governo brasileiro que resguarda o deficiente de

todo e qualquer tipo de preconceito. O Decreto Legislativo nº 186/2008 que garante assegurar e promover todos os direitos humanos que a pessoa deficiente necessitar foi criado no Brasil por meio da Convenção da ONU de 2006 (UNESCO,1998).

A questão trata de como a escola contribuiria para a inclusão e diminuiria a exclusão social, o tema virou discurso acadêmico, político, administrativo e do senso comum, peças de cunho acadêmico como projetos de pesquisa, extensão e Trabalho de Conclusão de Curso (TEIXEIRA, 2005).

Também projetos de políticas públicas e ensaios com propostas inclusivas visando a diminuição da exclusão passaram a ser assuntos debatidos com mais frequência no momento atual: *A concretização da escola inclusiva baseia-se na defesa de princípios e valores éticos, nos ideais de cidadania e justiça, para todos, em contraposição aos sistemas hierarquizados de inferioridade e desigualdade*, no processo de inclusão a sociedade está forçada a se adaptar em todos os sentidos para que nenhuma pessoa, inclusive os deficientes, sejam contemplados para posteriormente assumir e contribuir com seu papel social e responsabilidades de cidadão que lhe é de direito (NASCIMENTO, CAÑETE e CAMPOS, 2012, p. 8 e 9).

Inclusão é garantir igualdade de direitos e deveres, respeito e valorização do ser humano em todas as suas atividades, independentemente de ser de um ou de outro segmento da sociedade, ela deve ser plena para o desenvolvimento da vida do ser humano, incluir não significa colocar no meio da situação, ou seja, está além dessa ideia:

Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da colaboração de pensamento e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstancia da vida (NASCIMENTO, CAÑETE e CAMPOS, 2012, p.9).

Porém, de acordo com, os direitos universais garantidos no sentido de alcançar a igualdade de condição e de oportunidade à pessoa com qualquer tipo de dependência, principalmente as que possuem deficiência com necessidades especiais, de atuar como cidadão produtivo necessitava da intervenção do Estado para assegurar o acesso aos direitos (SOUZA e RODRIGUES, 2007).

Ou seja, não basta ter a “Lei”, é preciso fazer com que seja cumprida, essa garantia é dada ou mantida pela sociedade que se organiza, pela política elaborada e estruturada com projetos exequíveis que viabilizem sua execução em benefício daqueles que deles dependem e pelo Estado comprometido em cumprir com os deveres sociais em sua plenitude, de fato e direito.

As intenções e propostas são elaboradas para atender aos apelos dos movimentos de inúmeras lutas sociais em relação ao reconhecimento dos direitos e deveres que o ser humano conquista e que na história estão registrados os avanços sobre as barreiras transpostas pela sociedade para garantir o cumprimento dos acordos estabelecidos através dos grandes movimentos, declarações, encontros, convenções, congressos e fóruns (FLEURI, 2009).

### **As dificuldades enfrentadas em escolas públicas**

A escola brasileira por ser mal estruturada, na sua grande maioria, tem registrado sucessivos fracassos devido à marginalização do estudante que não consegue concluir os estudos, abandona a sala de aula por falta de estímulo, sem apoio familiar e nem estrutura emocional para suportar os vexames das repetitivas reprovações (MANTOAN, 2003 *APUD* NASCIMENTO, CAÑETE e CAMPOS, 2012).

Ao investigar sobre as experiências profissionais e as principais resistências e empecilhos no trabalho com a inclusão verificou-se que as professoras foram unânimes em reconhecer o princípio da inclusão na educação e sua importância na garantia dos direitos humanos para a formação do cidadão, mas apontaram os sentimentos de angústia, de despreparo no trato com o deficiente, amedrontadas e solitárias para lidar com situações que exigem cuidados, não no sentido de superproteger, e sim no sentido de construir conhecimentos com os estudantes. O sentimento de impotência citado pelas professoras permitiu a inferência de que se tratava da autodescrição da imagem, quando uma dizia na entrevista sentir-se inútil, procurando culpa e erros que cometera no processo e a outra de se considerar incapaz e de fazer muito pouco pelos seus estudantes (MACHADO e ALBUQUERQUE, 2012).

Um dos indicadores para o despreparo está na formação acadêmica, ou seja, as instituições formadoras não estão preparando os profissionais para o mercado de trabalho e a formação continuada do profissional em sala de aula não é efetivada. A formação inicial do profissional em educação descontextualizada das reais possibilidades da prática pedagógica e de matriz curricular fora da realidade da sala de aula pode considerar ser a grande vilã dos estabelecimentos que forma a mão de obra para o mercado de trabalho na educação. O sucesso está com o professor, pois, ao cumprir o seu papel de educador, contribui para o desenvolvimento do estudante e da escola por oferecer condição possível para que as relações professor-aluno, aluno-aluno, aluno-escola e professor-escola sejam de cumplicidade (MACHADO e ALBUQUERQUE, 2012).

Professores em exercícios têm buscado fazer qualificações através dos programas de capacitação e formação profissional, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) tem disponibilizado, com a Política Nacional de Formação de Professores, na modalidade de ensino a distância (graduação para quem não tem habilitação na área e pós-graduação para quem quer melhorar a qualificação profissional) e programa para professores que já tem uma formação e quer fazer a 2º habilitação, Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), e outros (SILVA, JUNIOR e ARRUDA, 2008).

A escola precisa passar por refazer e repensar no campo do atendimento a todas as necessidades, a inclusão no sentido mais amplo do termo, e, o professor, necessita refletir sobre sua conduta profissional, missionária e de paixão por aquilo que faz, por aqueles que ele ensina e de repente o ensina e como ele faz ou cumpri o seu papel. Ou seja, escola, profissionais e professores precisam acreditar naquilo que estão fazendo e buscar sempre melhorias porque o estudante será o maior beneficiado. Porque professores fazer cursos para melhorar o processo ensino-aprendizagem é muito pouco, faz se necessário o docente submeter-se à prática a qual o auxiliará na reflexão, poderá transferir ações e posteriormente o leve a se desfazer dos mitos e embarque no processo de produzir estudos sobre os fenômenos ocorridos em

sala na busca de solução pautada em realidades comprovadas (SILVA, JUNIOR e ARRUDA, 2008; SADALLA, 1997 *APUD* SANT'ANA, 2005).

Nos compromissos que a escola assume perante a comunidade local e toda a sociedade existe uma equipe na condução dos trabalhos para que sejam efetivadas as ações. Diretores, professores e profissionais de todos os setores da escola precisam abraçar a causa, trabalhar em conjunto e ter a capacidade de envolver a comunidade para alcançar os objetivos e bater as metas almejadas. Cargos e funções são vistos como apenas responsabilidades e campos diferentes, mas o objetivo passa ser um só. O diretor desempenha as obrigações administrativas para oferecer condições de trabalho aos setores que a escola tem: secretaria, biblioteca, cozinha, supervisão, orientação, salas de aula, quadra, banheiros, vestiários, pátio, e tantos outros, além da responsabilidade de administrar pessoas (SANT'ANA, 2005).

O diretor deve envolver-se também nas questões pedagógicas, no chamamento da comunidade para dentro da escola, viabilizar encontros entre profissionais de outras realidades para a troca de experiências, promover eventos educacionais e participar ativamente dos temas relacionados a acessibilidade em todos os níveis (ROSS, 1998 *APUD* SANT'ANA, 2005).

Numa pesquisa que corroborou com este estudo onde participaram 10 professores e 06 gestores (3 diretores e 3 vice-diretores) que atuam em escolas de ensino fundamental, da rede estadual de um município do interior do Estado de São Paulo. Foi solicitado o preenchimento sobre dados pessoais e profissionais e o questionário com as seguintes dimensões da pesquisa: concepções sobre a inclusão; o desenvolvimento e as condições para a efetivação (SANT'ANA, 2005).

### **Educação Física como componente curricular**

É evidente que a inclusão escolar e social está assegurada em todas as esferas de governos e que escolas e organizações sociais devam cumprir o seu papel. O Ministério do Esporte e Turismo corrobora com as obrigações sociais quando aborda o Art. 217 da Constituição Federal salientando que é dever do Estado fomentar práticas desportivas formais nos estabelecimentos de ensino e

não-formais, em praças e demais espaços, que propiciem a todos como direito a saúde e qualidade de vida (MINISTÉRIO DO ESPORTE E TURISMO, 2001).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais trazem como objetivos que os estudantes do ensino fundamental devem alcançar as seguintes habilidades e competências:

-compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;

[...]

- desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania; (BRASIL, 1997, p.5)

A Educação Física como um componente curricular e de prática pedagógica escolar obrigatória no ensino fundamental instiga no estudante praticante das aulas práticas, através das atividades lúdicas, brincadeiras e jogos a compreensão de cidadania como participação social e política, oportunizando nos exercícios a liderança, cooperação, participação, integração e solidariedade onde cada estudante as pratica dentro das suas possibilidades, limitações e disponibilidade (BRASIL, 1998).

## **Metodologia**

Esta pesquisa é de abordagem quantitativa, observacional – não experimental. Com característica investigativa que se propõe verificar como os gestores veem as condições que escolas e profissionais possuem para promover a inclusão.

A forma as quais escolas e profissionais aparecem com perfil de atendimento inclusivo compatível para as aulas de Educação Física de estudantes com algum tipo de deficiência que estejam matriculados no I Ciclo do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal, participantes ativos das aulas práticas e nas atividades propostas na área.

### **Amostra**

A amostra desta pesquisa se constitui em diretor e vice (38), supervisores e orientadores (28) e professores de Educação Física (42) dos 32% do total das escolas municipais da zona urbana da cidade de Porto Velho que optou por contribuir com os estudos. As escolas têm 151 estudantes matriculados nos anos iniciais do I Ciclo do Ensino Fundamental com algum tipo de deficiência e inclusos nas aulas práticas de educação física que correspondem a 38% do total de deficientes matriculados na rede municipal. Sendo 65% são do gênero masculino e 35% do gênero feminino, 47% Deficiente Intelectivo, 33% (Autista, Transtornos globais do desenvolvimento e Múltiplo) e 16% (baixa visão, deficiência física, surdo, obeso, diabético e cardíaco).

### **Eventos promovidos pela secretaria**

Foi verificado com a Divisão de Educação Especial (DIEES) da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) sobre o oferecimento de oficinas, seminários e encontros nos anos de 2013, 2014 e 2015 (foram promovidos 4 encontros na área da Educação Inclusiva) e considerada muito baixa pelos responsáveis a participação efetiva dos professores nesses eventos.

### **Análise e discussão**

Alguns gestores (Diretores e Vice-Diretores - 38) das escolas pesquisadas deixam bem claro que o papel principal da escola é a escolarização, que toda e quaisquer ações da gestão está direcionada nas atividades que promovam a acessão do estudante nos anos que ele deverá galgar, enquanto que os atendimentos nas salas de recurso, projetos alternativos e as aulas de educação física, por exemplo, estão inseridos em planos secundários da direção como ponto elementar da formação do cidadão.

Percebe se que para a educação do estudante é importante que ele desenvolva o intelectual/racional do que os dons artísticos, culturais, conhecimento sobre o próprio corpo e outras áreas.

**Questão** - Que projetos a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) tem disponibilizado para escola na melhoria do atendimento à criança deficiente nos anos de 2013 e 2014?

<b>% GESTORES</b>	<b>OBSERVAÇÕES</b>
42 Professores da sala de recurso	Deveriam incluir capacitação para os professores de sala de aula porque são os que permanecem mais tempo com o deficiente em sala. Opinião da maioria dos gestores das escolas entrevistadas
31 Professores de educação física	
<b>36 Nenhum</b>	

Fig.1 - Tipos projetos ofertados pela secretaria

A figura acima representa os tipos de projetos ofertados pela secretaria municipal de educação. 42% dos diretores apontam que a maioria dos projetos é para os professores do AEE, na visão deles deveria ser estendido aos professores de sala de aula porque são eles que lidam a maior parte do tempo com o aluno em sala. 31% dizem que a Educação Física tem recebido projetos na área da capacitação e 36% relatam que não tem recebido nenhum tipo de projeto na área da inclusão. Na visão dos gestores a inclusão ainda não contempla satisfatoriamente aos anseios da rede municipal de ensino do I Ciclo do Ensino Fundamental. Pode-se verificar que os objetivos deste estudo encontram justificativas suficientes, pois suscita a falta de projetos específicos de acessibilidade e de formação continuada para os estabelecimentos de ensino e profissionais da educação, conforme relatam os entrevistados.

**Questão** - A escola possui recursos humanos e profissionais habilitados/capacitados em todos os setores para trabalhar com o deficiente? É suficiente? Há quanto tempo?

<b>% GESTORES</b>	<b>OBSERVAÇÃO</b>
<b>100 Sim</b>	As escolas que não são sedes (Extensões) não têm professores de Educação Física para ministrar as aulas por não ter espaço físico adequado para tal
79 Insuficiente	
<b>21 Suficiente</b>	
<b>100 Mais de um ano</b>	

Fig.2 - Demonstrativo do quadro de professores habilitados

Trata-se especificamente de um dos objetivos desta dissertação que procurou verificar sobre a formação dos profissionais em exercício, deixados bastante claro pelos gestores pertencentes a esta amostra que os profissionais, enquanto qualificados, não significa que estão capacitados para atender um

universo com tanta diversidade como é o caso dos estudantes com deficiência. Por isso, os cursos de preparação, congressos e encontros da área deveriam ser com mais frequência e para todos os funcionários que atuam na escola.

Neste estudo observa-se que os gestores destacam a falta de estrutura e professores de educação física nas escolas destacando que não há profissionais suficientes para atender a demanda.

Nas escolas sede é oferecida uma estrutura mais adequada para o professor atuar enquanto que nas extensões não há a mínima estrutura em que o profissional e a educação física possam cumprir o seu papel conforme estabelece os parâmetros curriculares.

**Questão** - Quais tipos de adaptações a escola ainda necessita para atender satisfatoriamente a lei de acessibilidade? Existe alguma previsão dos órgãos competentes para os ajustes?

% GESTORES	OBSERVAÇÃO
42 Sem previsão para as adequações necessárias no atendimento ao deficiente	Caso haja não foi repassado à direção; Portas, corrimão, rampas, sinalizações audíveis e táteis;
36 Barreiras arquitetônicas	Quadra coberta, sala de recurso, banheiro;
26 Falta de espaço físico	Baixa visão, Deficiência Física;
21 Material didático adaptado	Algumas escolas não possuem estrutura que seja adequada;
16 Todas	
5 Capacitação em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	Os surdos têm escola especializada para atendê-los e A escola é considerada modelo.
5 Nenhuma	

Fig.3 - Demonstrativo dos tipos de adaptação necessária para a acessibilidade

Segundo 42% dos gestores pesquisados alegam que a secretaria não tem ou não apresentou nenhum plano de adequação ou de atendimento às demandas requeridas como necessárias para o atendimento ao deficiente. Os dados mostram que 36% das escolas desta pesquisa necessitam de adaptações consideradas importantíssimas no atendimento ao que prevê a Lei de Acessibilidade 10.098/2000.

A falta de ambientes e espaços físicos representa 26% das necessidades que este estudo aponta e que são extremamente importantes para o atendimento ao estudante: quadra coberta (considerando que na região se tem duas estações definidas, sendo uma de chuvas intensas e contínuas e outra de extremo sol e

calor, em ambas as situações é inadmissível que o professor venha expor os estudantes para a prática da atividade física ou qualquer outra atividade, o professor acaba tendo que fazer as atividades no pátio da escola.

Os gestores, correspondente a 21% dos entrevistados nesta pesquisa, afirmam que têm recebido solicitações, consideradas das mais importantes, de professores, supervisores e orientadores requerendo materiais didáticos adaptados e de apoio para atender deficientes com baixa visão e deficiência física.

De toda a amostra deste estudo 16% dela afirmam necessitar de todo o tipo de adaptação necessária ao atendimento das pessoas/crianças com deficiência que estão matriculados.

A forma como foi conduzida a reforma da educação e a total falta de condições da escola em receber o estudante com deficiência (estrutura física, pessoal capacitado e a comunidade escolar sem nenhum preparo para lidar com o estudante especial), ou seja, a escola não estava pronta em nenhum sentido (SILVA, JUNIOR e ARRUDA, 2008).

E para finalizar este ponto do estudo os 10% correspondente da amostra estão distribuídos igualmente entre si nas questões que se refere à capacitação em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e outra parte que alega não necessitar ou depender de quaisquer tipos de adaptações.

Portanto, verifica-se que as respostas dadas pelos gestores até o momento apresentam bastante variação entre si, com características diferenciadas das realidades de cada estabelecimento de ensino que são: polos – melhor estruturação, sedes – estruturação razoável, extensão – na maioria são ambientes alocados contendo apenas estrutura básica para as disciplinas de sala de aula, administração e refeitório e as escolas conveniadas com estrutura diversificada.

**Questão** - Caso seja necessário que tipo de adaptação seria prioridade no atual momento?

<b>%</b>	<b>PROFISSIONAIS</b>	<b>OBSERVAÇÃO</b>
<b>53</b>	<b>Barreiras arquitetônicas</b>	Calçadas, portas, portões, corre mão e rampas; Sala de recurso e marcações audíveis e táteis;
<b>31</b>	<b>Espaço físico adaptado</b>	Algumas escolas não têm quadra e as que têm
<b>11</b>	<b>Quadra coberta</b>	não possui cobertura e

5 Capacitação dos Quando ofertam o curso são chamados apenas profissionais em Libras os professores do AEE.

Fig.4 - Adaptação das necessidades consideradas de emergência

Em 53% das escolas que foi aplicado o questionário verificou-se que os problemas de acesso apontados pelos gestores iniciam na calçada que dá acesso ao estabelecimento, adentram a escola e seus ambientes.

Outros 31% sugerem que os ambientes e espaços da escola sejam adaptados, desde a biblioteca até a quadra.

Os 11% deste estudo dizem que a prioridade seria a construção da quadra, porque a maioria das escolas não possui e aquelas que as tem, apontam que a falta da cobertura causa grande transtorno ao professor de educação física.

Do total da amostra 5% faz apontamento para necessidade de capacitação em LIBRAS para os professores da sala de recurso, embora a maioria das escolas não tenha estudantes surdos.

**Questão** - De modo geral, quais as principais dificuldades que a escola enfrenta em relação à inclusão?

%	PROFISSIONAIS	OBSERVAÇÃO
63	Mais Profissionais capacitados	A maioria das escolas necessita ter no seu quadro <b>professor auxiliar, acompanhante e cuidador.</b>
33	Estrutura	Conscientização e <b>preparação dos pais</b> para o diagnóstico médico.
1	Material didático adaptado	
1	Interesse dos profissionais	
1	Falta de diagnóstico médico	
1	<b>Preconceito dos estudantes</b>	

Fig.5 - Principais dificuldades em relação a inclusão

Conforme o quadro acima mostra sobre as principais dificuldades que o estudo conseguiu extrair da amostra em relação à inclusão, pela maioria dos gestores, apontam que a falta de preparo específico dos profissionais em exercício (professores, funcionários da escola, funcionários das empresas terceirizadas) para o atendimento ao deficiente torna-se a principal dificuldade, esse item corresponde a 63% do total da amostra desta pesquisa.

O sentimento de incapacidade com o estudante deficiente, de impotência diante da dificuldade de aplicar um conteúdo e ser compreendido e a inutilidade

do planejamento elaborado é replicado neste sentido nos estudos de (MACHADO e ALBUQUERQUE, 2012).

Os diretores e vice-diretores das escolas que participaram deste trabalho 33% ressaltam que as maiores dificuldades para a efetivação da inclusão total do estudante deficiente na escola são devido à falta de estrutura que é oferecida ao discente.

A falta de diagnóstico médico preciso no encaminhamento do deficiente à escola, segundo os diretores e vice-diretores: ‘há uma demanda muito grande de encaminhamentos sem o devido retorno e o preconceito dos colegas de turma dos deficientes ainda há muito entre os estudantes’.

Os gestores desta pesquisa relatam que muitos pais chegam a esconder o diagnóstico médico do filho e não apresentam para a escola, prejudicando ainda mais a condição do estudante e complicando para o atendente que pouco pode fazer sem a prescrição para realizar um programa preciso de desenvolvimento da criança.

Para os Coordenadores Pedagógicos (Supervisores e Orientadores Educacionais das escolas – 28) os resultados foram:

**Questão** - É possível perceber na comunidade escolar algum tipo sutil de discriminação ou rejeição ao deficiente?

%	RESPOSTAS	OBSERVAÇÃO
53	Sim	Pais chegaram a retirar o filho da escola porque havia um deficiente na turma em que ele estudaria. Solicitou a retirada da sala e posteriormente o retirou da escola.
42	Não	
3	Esporádica	

Fig.6 - Discriminação no meio escolar

Dos participantes 53% responderam que ocorre discriminação e acrescentaram que por parte dos professores alguns chegam a solicitar do setor para não atender turma que tenham deficientes inclusos alegando falta de preparo. Outra situação ocorrida foi da retirada do filho que os pais fizeram sob alegação de não deixar estudar nem na sala e nem mesmo na escola onde tenha deficientes. Da amostra 42% diz não ocorrer no meio escolar nenhum tipo de discriminação ou preconceito, nem por parte dos professores e nem por parte dos colegas de turma. É 3% afirma que ocorrem rejeições e discriminação esporadicamente.

**Questão** - É mais comum a rejeição ou discriminação, caso ocorra:

( ) professores ( ) outros profissionais ( ) na comunidade estudantil

**% RESPOSTAS**

**OBSERVAÇÃO**

**42 Professores**

Professor solicitou ao setor pedagógico da escola para não trabalhar com turma que tivesse qualquer tipo de inclusão;

36 Estudantes

17 Não ocorre

5 Outros profissionais

Fig.7 – Apontamento de onde é mais comum ocorrer a rejeição

Para 42% dos supervisores e orientadores diz ocorrer com os professores por falta de segurança de trabalhar com determinado tipo de deficiência, chegando ao ponto de pedir para não atuar em turmas com estudantes deficientes, corroborando com a afirmação anterior. Para discutir os resultados encontrados, especificamente no item sobre rejeição, os serviços especializados, a estrutura e o atendimento ao deficiente que a Lei 9394/96 estabelece como garantia ao cidadão com necessidades especiais estão aquém do ideal, as escolas em termos de ambientes, quanto os recursos pedagógicos e a falta do preparo do professor deixam muito a desejar no trato ao estudante incluso (MIRANDA, 2003).

Para 36% dos supervisores é mais comum ocorrer a rejeição entre os estudantes, 17% dizem não ocorrer nenhuma situação discriminatória no ambiente escolar e os demais 5% apontam ocorrer com maior frequência no meio escolar entre outros profissionais que atuam na educação. As professoras sentiam medo de ter na turma uma criança/estudante com deficiência devido à insegurança que causava e o sentimento de incapacidade delas em atingir os objetivos que são cobrados como meta para alcançar a taxa de sucesso com os alunos dentro de sala de aula (MACHADO e ALBUQUERQUE, 2012).

**Questão** - Caso haja, que tipo rejeição dos professores em relação aos deficientes é a mais frequente: ( ) falta de preparo para o atendimento; ( ) por atrapalhar o desempenho da turma; ( ) atenção com o deficiente tem tomado parte das aulas e da atenção com os demais; ( ) nível de compreensão de conteúdos dos deficientes requer um processo pedagógico mais extenso e detalhado. ( ) Outras (especificar): \_\_\_\_\_

**% RESPOSTAS**

**OBSERVAÇÃO**

**38 Processo pedagógico extenso**

O professor se sente despreparado

**37 Despreparo profissional**

12 Não ocorre

7	Diminui o desempenho da turma	A flexibilidade de conteúdo exige processo pedagógico bastante extenso causando desinteresse nos demais
6	Falta de interesse do professor	

Fig.8 – Tipos de rejeição mais comum

O motivo da rejeição à inclusão de estudantes com deficiência nas turmas de ensino regular entre os professores é para 38% o processo pedagógico estendido, a flexibilidade de conteúdo promotores da demora de passagem de um conteúdo para o outro e a contemplação dos conteúdos programáticos das disciplinas. E 37% citam o despreparo que o professor sente quando se depara com uma criança apresentando qualquer deficiência na turma em que vai atuar. Para 12% dizem não ter nenhum registro de qualquer tipo de rejeição, 7% alegam que a rejeição dos professores está no baixo desempenho de toda a turma e 6% dizem que a rejeição está na falta de interesse do professor em atender por exigir do profissional muito trabalho.

**Questão** - Quais as principais dificuldades encontradas para formar as turmas inclusivas?

%	RESPOSTAS	OBSERVAÇÃO
3	Número de	Considera elevada quantidade de estudantes nas turmas inclusas; Quando o deficiente apresenta grau elevado de comprometimento ele é inserido numa turma menor.
4	estudantes em sala	
2	Grau e tipo de comprometiment	Evita-se colocar diferentes tipos de deficiência numa mesma turma;
9	o do deficiente	
2	Professor	Tem professor que procura se atualizar;
1	despreparado	A falta de estrutura adequada compromete o atendimento;
1	Estrutura física	A sala de recurso não é suficiente para o reforço desejado, seria importante ter outros profissionais de outras áreas para dar o suporte para o professor de sala de aula (psicólogo psicoterapeuta educacional.
1		
5	Apoio Institucional	

Fig.9 - Formação das turmas inclusivas

Um dos desafios bastante significativo para esse setor é a formação das turmas e os critérios. As respostas foram para 34% sobre a quantidade elevada de estudantes dificulta a formação das turmas [...] *as demandas estão atreladas ao tipo de deficiência que a criança tem e em qual turma vai ser melhor seu desenvolvimento* [...] (fala de um dos entrevistados extraída dos questionários).

Para 29% apontam que a dificuldade é conciliar o grau de comprometimento da deficiência com a quantidade de estudantes na turma e evitar diferenças muito grandes de grau de comprometimento e com o tipo de deficiência.

Dos 28 supervisores entrevistados, observou-se que 21% indicam que para formação da turma são levantados dados de cada docente para indicar o mais preparado para o atendimento, embora haja professores que buscam aperfeiçoamento constantemente, ainda é muito grande a falta de profissional capacitado para exercer com segurança o magistério em turmas com inclusão. Desses, 11% apontam como maior dificuldade a estrutura física em todos os ambientes da escola com poucas possibilidades de distribuição de estudantes e a quantidade de salas para comportar as turmas. E para 5% dos supervisores e orientadores educacionais ressaltam a falta de apoio institucional na construção de salas de recurso e contratação de auxiliares, cuidadores e acompanhantes.

**Questão** - Quais critérios adotados para formar as turmas que deverão receber os estudantes com alguma diversidade?

%	RESPOSTAS	OBSERVAÇÃO
100	<b>Proporcional</b>	Para cada deficiente inserido diminui cinco estudantes da sala de aula (5/1)
11	De acordo com o perfil do professor	Quando o professor tem habilidades para uma determinada área ele é escolhido para o atendimento.

Fig.10 – Demonstrativo de critérios adotados para formar as turmas

Com 100% dos entrevistados a resposta sobre os critérios adotados para formar as turmas com inclusão foi a proporcional com equivalência de 5/1, ou seja, para cada deficiente inserido na sala, independente da deficiência e do grau de comprometimento. E 11% destacam que analisam o perfil de formação e de qualificação que o docente apresenta para formar as turmas com estudantes inclusos com algum tipo de deficiência.

**Questão**- Os cursos de capacitação oferecidos aos professores e servidores tem sido suficiente para auxiliar no atendimento ao estudante incluso?

%	RESPOSTAS	OBSERVAÇÃO
58	<b>Não</b>	Ofertados somente para o AEE;
26	<b>Sim</b>	Falta capacitação para os professores de sala de aula;
11	Parcial	

5	Não ocorreu	Precisa ser capacitação continuada e não esporádica; Quando oferecido tem apresentado resultado positivo.
---	-------------	--

Fig.11 – Capacitação

As respostas foram para 58% dos entrevistados que os resultados não surtiram os efeitos desejados, sendo que somente os professores do AEE são chamados para fazer a capacitação.

As capacitações necessitam atender aos cuidados de satisfazer as realidades com práticas e observações, não bastam cursos, encontros, seminários, congressos, onde o professor faz anotações sem poder colocar na prática e com possibilidade de retorno para avaliar e reavaliar as ações (SADALLA,1997 *apud* SANT’ANA, 2005).

Os 26% deste estudo mostra satisfação com os resultados dos eventos oferecidos aos professores das escolas alegando que as oficinas supriram as necessidades mais imediatas. Para os demais 11% aponta que as ações oferecidas nas oficinas contemplaram parcialmente ao pleito dos professores e para 5% não houve ação da secretaria municipal ou da diretoria especial na sua escola que buscasse capacitar o professor.

Para os professores de Educação Física (42 participantes) as respostas foram as seguintes:

**Questão** - Durante as aulas de Educação Física é possível perceber algum tipo de sutil discriminação ou rejeição dos demais colegas em relação ao deficiente?

%	RESPOSTAS	OBSERVAÇÃO
74	Não	Percebe-se ajuda mútua entre eles;
26	Sim	Os chamam de doidos, isso obriga parar a aula e Quando o deficiente é agressivo os colegas se afastam.

Fig.12 – Ocorrência de algum tipo de discriminação

O resultado mostra resposta significativa em que 74% dos professores de educação física diz não ocorrer nenhum tipo de discriminação ou rejeição, enquanto que para 26% elas ainda permanecem no meio estudantil, porque ninguém foi preparado para absorver e aceitar a condição de uma outra pessoa

que não se enquadra nos padrões que a sociedade rotulou como “normal” [destaque nosso] (DARIDO, 2003).

Uma das alternativas vislumbrada a qual facilita a inserção do deficiente na escola é a participação ativa da família como fator que interfere positivamente no processo de interação e relacionamento entre os atores, tendo em vista que as bases de relações primárias estão nas pessoas mais próximas do deficiente pela convivência mais permanente nas suas ações cotidianas (SHAFFER, 2005).

**Questão** - Os recursos materiais são suficientes para atender a demanda que o deficiente e o docente necessitam?

**% RESPOSTAS**

**74 Não**

**26 Sim**

**OBSERVAÇÃO**

Os materiais que mais são necessários para atender a contento os estudantes e facilitam a aplicação dos conteúdos são os adaptados

Fig.13 - Materiais esportivos adaptados para o atendimento

Para apenas 26% dos professores de educação física entrevistados encontra-se resposta positiva sobre o quantitativo de material, alegando ser suficiente para o atendimento ao estudante com deficiência e, considerou que é insuficiente os demais 74% dos professores, portanto, a grande maioria.

Sendo que para os entrevistados insatisfeitos com o quantitativo de material fazem uma ressalva sobre o tipo que está disponibilizado para o trabalho não ser adequado ao atendimento de alguns deficientes.

A necessidade de adequação e flexibilidade curricular torna-se imprescindível, não somente de conteúdo, mas como de todo o processo do ensino inclusive a avaliação, metodologia de ensino, recursos didáticos, materiais adaptados à necessidade do escolar, independente da condição do estudante, seja deficiente ou que dependa de quaisquer adaptações por alguma necessidade educacional especial. Os professores de educação física que possuem turmas inclusivas tende a fazer adaptações, utilizar materiais alternativos, improvisar sobre atividades que vieram de outras propostas e a minoria buscam novos conhecimentos para acrescentar na sua prática diária, o profissional da educação necessita de experiências relacionadas à sua prática (MANTOAN, 1998; CARMO, 2001; SANT´ANA, 2005).

**Questão:** Quantos estudantes que apresentam algum tipo de deficiência (cego, surdo, obeso, diabético, cardíaco, Deficiente Intelectivo, Síndrome de Down, participam efetivamente das aulas práticas de Educação Física?

%	RESPOSTAS	OBSERVAÇÃO
89	Todos participam	De acordo com suas limitações, disposição
11	Nem todos	e por opção própria

Fig.14 - Quantos deficientes participam ativamente das aulas

Importante salientar que 89% dos professores acusam a participação de todos os estudantes inclusos nas aulas práticas de educação física e fizeram questão de registrar também que as participações ficam limitadas somente por causa da condição imposta pela deficiência, mas que nas aulas tem sido presença maciça dos deficientes. Dos entrevistados 11% disseram que nem todos os estudantes inclusos participam ativamente das aulas práticas da educação física, mas que tal situação é decidida pelos próprios discentes sem que haja interferências dos professores ou dos outros colegas de turma, acabam deixando de participar das aulas por livre e espontânea vontade.

**Questão:** Quantos anos o (a) professor (a) trabalha na referida escola?

%	RESPOSTAS	OBSERVAÇÃO
63	Menos de 5 anos	Aqui não se considerou o tempo de atuação
21	5 anos	na profissão, nas respostas encontramos
16	Mais de 5 anos	algumas referências sobre o tempo de
		atuação na Educação Física.

Fig.15 - Quanto tempo atua na escola

No quadro apresentado indica que 63%, a maioria, está com menos de 5 anos de atuação na escola pesquisada o que implica dizer que essa parcela reúne pouca experiência de atuação profissional e reforça a ideia de capacitação continuada, seminários e encontros entre os profissionais da área. As capacitações devem envolver mais as realidades das práticas e possibilitar o acompanhamento dos resultados através de exposições das experiências vivenciadas nas aulas (SADALLA, 1997 *apud* SANT'ANA, 2005).

Outros 21% afirmam ter cinco anos de atuação na escola e os demais que correspondem a 16% apresentam ter mais de cinco anos. Ou seja, mais de 30% dos professores mostram ter bagagem para apontar rumos aos mais novos

e de repente também absorver novas informações que sejam importantes para as práticas através das trocas de vivências consideradas positivas.

**Questão:** Quanto tempo (anos) atende os deficientes ou aos que apresentam alguma dificuldade?

**% RESPOSTAS**

32 Mais de 5 anos

68 Menos de 5 anos

**OBSERVAÇÃO**

O tempo de experiência com estudantes inclusos não se limitou a atuação do profissional na escola pesquisada. Poderia somar com atuações em outras escolas.

Fig.16 – Indicativo de tempo de atuação do professor com deficiente

Neste estudo 32% dos professores apresenta mais de cinco anos de experiência na inclusão, esse índice permite inferir que nos eventos promovidos pela secretaria municipal de educação e diretoria de educação especial de 2013 até o momento todos eles tiveram possibilidade de participar e contribuir nas oficinas de capacitação dos professores para a melhoria do atendimento ao deficiente.

Por outro, dados da pesquisa mostram que 68% dos professores tem menos de 5 anos de experiência com inclusão e desse resultado temos a seguinte distribuição: 32% tem menos de 3 anos, 26% disseram ter mais de 1 ano e 10% da amostra apontam ter menos de 1 ano de experiência com o trabalho na educação inclusiva.

O pouco tempo que a maioria dos cursos da graduação fez a inclusão em sua grade de disciplinas que aborda a questão da diversidade, pode se inferir que os professores com menos de cinco anos tiveram pouca experiência com a inclusão até mesmo no período de formação (SILVA, JUNIOR e ARRUDA, 2008).

**Questão:** Enquanto professor do quadro, de quantos cursos de capacitação já participou? ( ) por conta própria; ( ) com ajuda de custo; ( ) ofertado pela secretaria

**% CAPACITAÇÃO**

**68 Ofertado pela Secretaria**

47 Conta própria

11 Com ajuda de custo

**OBSERVAÇÃO**

Escola chegou oferecer cursos nas suas dependências para os seus profissionais.

A DIEES ofertou quatro oficinas 2013 - 2015.

Fig.17 - Quais tipos de cursos de capacitação chegou a participar

Neste item ressalta a participação de quase 70% dos professores desta amostra que estiveram presentes nas oficinas promovidas pela DIEES, infere também que mais de 30% deixaram de comparecer e que outros estão participando pela primeira vez.

Destes professores de educação física 47% procuraram fazer cursos de capacitação por conta própria em outras instituições sendo que 11% obtiveram ajuda de custo da SEMED.

**Questão:** Após os cursos foi possível colocar em prática as teorias estudadas?

**% RESPOSTAS OBSERVAÇÃO**

<b>74 Sim</b>	A partir das ideias surgiram outras para adaptar nas aulas;
16 Em partes	
10 Não	Falta material e espaço físico apropriado e Os cursos estão fora da nossa realidade.

Fig.18 - Aplicabilidade das teorias oferecidas nos cursos

Os 74% conseguem aplicar as atividades expostas nos cursos e puderam também ampliar as possibilidades de utilização com adaptações que incrementaram ainda mais as aulas.

Os 16% dos entrevistados conseguiram aplicar apenas partes das atividades nas suas práticas de sala de aula alegando falta de material e condição apropriada para realizar as propostas e 10% não aplicou nenhuma atividade dos cursos por considerar os cursos fora da realidade deles.

**Questão:** Quais foram as principais dificuldades de colocá-las em prática?

**% RESPOSTAS**

**OBSERVAÇÃO**

<b>47 Material adaptado</b>	Adaptar as atividades;
<b>42 Estrutura</b>	Espaço físico e diagnóstico preciso do deficiente;
<b>21 Nenhuma</b>	
11 Cuidador e acompanhante	Nossas expectativas por resultados melhores frustram;
11 Quantidade de inclusos na turma	Necessário para que as aulas possam fluir e Dependendo do grau e do tipo de deficiência.

Fig.19 - As dificuldades na prática escolar

As dificuldades dos professores na prática das aulas de educação física passam pela falta de material adequado, de estrutura de qualidade no ambiente de trabalho, pela falta de profissionais para acompanhar e cuidar do deficiente e o número de estudantes na turma.

Número de estudantes inclusos nas escolas participantes do estudo:

<b>DIVERSIDADE</b>	<b>DA</b>					<b>DI</b>					<b>BAIXA VISÃO</b>					<b>OBESO</b>					
Escolaridade	Anos					Anos					Anos					Anos					
Idade	1°	2°	3°	4°	5°	1°	2°	3°	4°	5°	1°	2°	3°	4°	5°	1°	2°	3°	4°	5°	
6	2					4					3										
7						2	10					3									
8			1			4	7						2								
9							8	3					3								
10							3	1	2						2						
Acima de 10						2	6	9	10										1	1	
<b>Gênero</b>	M 1			F 2		M 43				F 28		M 9			F 4		M 1			F 1	

Fig. 20 - Estudantes inclusos 1ª parte

Legenda: DA=deficiente auditivo; DI=deficiente intelectual; M=masculino e F=feminino.

<b>DIVERSIDADE</b>	<b>DIABÉTICO</b>					<b>CARDÍACO</b>					<b>DEF. FÍSICO</b>					<b>OUTROS</b>					
Escolaridade	Anos					Anos					Anos					Anos					
Idade	1°	2°	3°	4°	5°	1°	2°	3°	4°	5°	1°	2°	3°	4°	5°	1°	2°	3°	4°	5°	
6						1					2					7					
7																2	3	3			
8													2				4	5	1	1	
9					1									2				2	5		
10															1				1	3	
Acima de 10														1	1		2	2	3	6	
<b>Gênero</b>	M			F 1		M				F 1		M 5			F 4		M 39			F 11	

Fig. 21 - Estudantes inclusos 2ª parte

Legenda: DEF. FÍSICO=deficiente físico; OUTROS: autismo, múltiplos e condutas típicas; M=masculino e F=feminino.

O total de estudantes inclusos nas escolas desta pesquisa corresponde a 37% em relação ao número de matriculados no município, sendo desta pesquisa correspondente a 65% é do gênero masculino e 35% feminino.

O percentual da amostra de 43% é de estudantes com Deficiência Intelectiva (DI) e desses, 61% e 39% (masculino e feminino respectivamente); 38% dos DIs estão acima dos 10 anos, idade escolar convencional para o término do I Ciclo do Ensino Fundamental, (3%, 8%, 13% e 14% nos 2°, 3°, 4° e 5° anos respectivamente). Autistas, deficiência múltipla e transtornos globais do desenvolvimento correspondem a 33% da amostra do estudo, desse universo 78% e 22% (masculino e feminino, respectivamente), 26% deles corresponde

aos que estão acima da idade escolar (4%, 4%, 6% e 12% a partir do 2º aos 5º anos correspondentes) sendo 23% e 46% respectivamente os últimos anos do 1º ciclo do ensino fundamental.

Os deficientes com baixa visão com 9%, 69% masculino e 21% feminino. O grupo de deficientes físicos da pesquisa surge com 6%, sendo 56% e 44% do sexo masculino e feminino respectivamente e 22% estão com idade acima da idade convencional. Estudantes obesos, diabéticos e cardíacos aparecem com 2% do total da amostra (1%, 0,05% e 0,05% respectivamente) e tendo apenas a população de obesos da totalidade deste estudo comunidade fora do padrão convencional.

O dado curioso é que em nenhuma classe das deficiências foi detectado alguém acima da idade escolar convencional no 1º ano do 1º ciclo do ensino fundamental.

## **Conclusão**

Nas escolas públicas municipais do 1º ciclo do Ensino Fundamental de Porto Velho – Rondônia, sob o ponto de vista desta pesquisa e diante da amostra, foi possível verificar que tanto as escolas e como os profissionais de educação física têm encontrado algumas dificuldades de cumprir os papéis que lhes são destinados para exercer cada função e área de abrangência que atuam. A escola mostra fragilidade em diversos aspectos: de infraestrutura e ambientes; materiais; formação profissional.

Portanto, o perfil da escola não contempla no atendimento ao deficiente e os profissionais da educação precisam ser mais bem capacitados para responder aos anseios da educação inclusiva e das pessoas com deficiência.

## **Fontes consultadas**

BRASIL. *Constituição*. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. *Legislação Brasileira*. Brasília: Planalto. Disponível em <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao>> Acesso em 12 de maio de 2015.

\_\_\_\_\_. *Censo Escolar*. Pessoas com deficiência matriculadas nas classes comuns do ensino público regular. Publicação feita em 23/mar/2015 e modificada em 02/abr/2015. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/03/dados-do-censo-escolar-indicam>>

aumento-de-matriculas-de-alunos-com-deficiencia> Acesso em 02 de junho de 2016.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais –terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental de 1998.* Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>> Acesso em 25 de setembro de 2015.

CARMO, A. A. do. *Inclusão escolar e educação física: que movimentos são estes?* In: Simpósio Internacional de Dança com Cadeira de Rodas, 1. 2001. Campinas. Anais. Campinas: Unicamp, Curitiba: Abradecar, 2001. Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/5716/a-educacao-basica-no-brasil#ixzz3nuaOMubd>>. Acesso em: 07 de outubro de 2015.

DARIDO, S. C. *Educação Física na escola: Questões e Reflexões.* Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DAMÁZIO, Marcia da Silva; BRUZI, Alessandro Teodoro. *Educação Inclusiva e o papel da Educação Física no contexto escolar.* Ramal de ideias, v.1, 2007.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. *Declaração Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade.* Trad. Edílson Alkmim de Cunha. 2. ed. Brasília: CORDE, 1994.

DUTRA, Judite Gurgel Soares. *Educação Inclusiva: dificuldades teórico-práticas na atuação e formação dos profissionais das escolas públicas estaduais de Açu/RN.* Rio Grande do Norte, Inter Science Place, Ano 2, nº 6, março – 2009.

FLEURI, Reinaldo Matias. *Complexidade e interculturalidade: desafios emergentes para a formação de educadores em processos inclusivos. Tonar a educação inclusiva.* (ORG's) Osmar Fávero, Windyz Ferreira, Timothy Ireland e Débora Barreiros. – Brasília: UNESCO, 2009.

FONSECA, Vitor da. *Educação especial: programa de estimulação precoce – uma introdução as ideias de Feuerstein.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/cartograma/mapa.php?lang=&coduf=11&codmun=110020&idtema=117&codv=V04&search=rondonia|porto-velho|sintese-das-informacoes-2012>> Acesso em: 21 de agosto de 2015.

MANTOAN, M. T. E. *Compreendendo a deficiência mental, novos caminhos educacionais.* São Paulo, Scipione Ltda, 1989.

MACHADO, Laêda Bezerra; ALBUQUERQUE, Ednea Rodrigues de. *Inclusão de alunos com deficiência na escola pública: as representações sociais de professoras.* Revista Diálogo Educacional, v. 12, n. 37, p.1085-1104, set/dez, 2012.

MINISTÉRIO DO ESPORTE E TURISMO. *Lazer, atividade física e esporte para portadores de deficiência.* Brasília – 2001.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. *História, deficiência e educação especial.* Reflexões desenvolvidas na tese de doutorado: A Prática Pedagógica do Professor de Alunos com Deficiência Mental. Uberlândia: Unimep, 2003.

NASCIMENTO, Cristina de Fátima do; CAÑETE, Lilian Sipoli Carneito; CAMPOS, Wany de Sousa e Silva. *Educação inclusiva no Brasil e as dificuldades enfrentadas em escolas públicas 2012*. Disponível em <<http://www.redentor.inf.br/arquivos/pos/publicacoes/04122012Cristina%20de%20Fatima%20do%20Nascimento%20-%20TCC.pdf>> Acesso em 17 de agosto de 2015.

PESSOTTI, I. *Deficiência Mental: da superstição à ciência*. São Paulo: T. A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

PORTO VELHO. Secretaria de Educação (SEMED) – **Escolas do município**. Disponível em: <<http://www.portovelho.ro.gov.br/index.php>> – Acesso em 01 de outubro de 2014.

RONDÔNIA. *Resolução nº 552/09-CEE/RO/2009*. Diretrizes e normas para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no Sistema Estadual de Ensino de Rondônia. Disponível em :<[http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCEE0552\\_2009.pdf](http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCEE0552_2009.pdf)> Acesso em 20 de março de 2016.

\_\_\_\_\_. *Censo escolar*. Disponível em: <[http://www.qedu.org.br/estado/122-rondonia/censo-escolar?year=2014&dependence=0&localization=0&education\\_stage=0&item=>](http://www.qedu.org.br/estado/122-rondonia/censo-escolar?year=2014&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=>)> Acesso em: 02 de junho de 2016.

SANT’ANA, Izabella Mendes. *Educação inclusiva: concepções de professores e diretores*. Psicologia em Estudo, Maringá-PR, v.10, n.2, mai/ago, p. 227-234, 2005.

SHAFFER, D. R. *Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

SILVA, Rita de Fátima da; JUNIOR, Luiz Seabra; ARAÚJO, Paulo Ferreira de. *Educação Física Adaptada no Brasil– da História à Inclusão Educacional*. São Paulo: Phorte Editora, 2008.

SOUZA, Amaralina Miranda de; RODRIGUES, Fátima Lucília Vidal. *Educação Inclusiva*. Módulo III, Brasília: UnB, 2007.

TEIXEIRA, Cristina. *Educação e inclusão social? Os limites do debate sobre o papel da escola na sociedade contemporânea*. In: SBS – XII Congresso Brasileiro de Sociologia – GT03 – Educação e Sociedade. Belo Horizonte, 2005.

UNESCO, *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. 1998.

\_\_\_\_\_. *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais*. 1998.

III Fórum *Encontros do Mercosul Educacional*, Belo Horizonte, 2006. Disponível em:<[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/publicacoes/mercosul\\_portugues.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/publicacoes/mercosul_portugues.pdf)> Acesso em 03 de março de 2015.