



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Educação Física e Desportos

Mariana Oliveira Rabelo de Castro

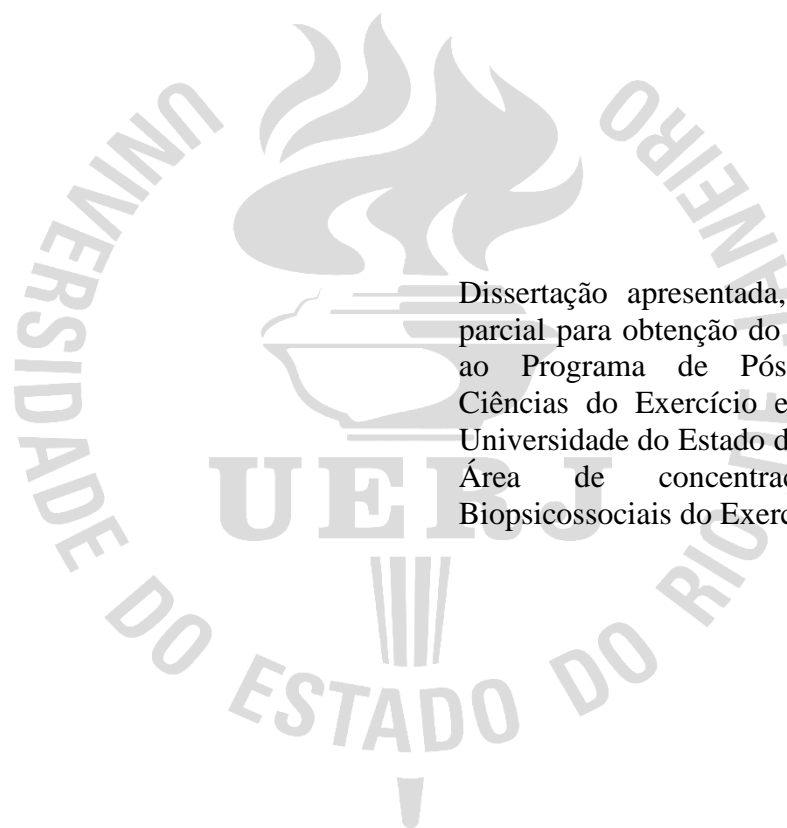
**Educação Física: prática inclusiva de alunos com deficiência física em
escolas regulares municipais no Rio de Janeiro.**

Rio de Janeiro

2019

Mariana Oliveira Rabelo de Castro

Educação Física: prática inclusiva de alunos com deficiência física em escolas regulares municipais no Rio de Janeiro.



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Exercício e do Esporte, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Aspectos Biopsicossociais do Exercício Físico.

Orientador: Prof. Dr. Silvio de Cassio Costa Telles

Rio de Janeiro

2019

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

C355 Castro, Mariana Oliveira Rabelo de.
Educação Física: prática inclusiva de alunos com deficiência física em escolas regulares municipais no Rio de Janeiro / Mariana Oliveira Rabelo de Castro. – 2019.
88 f. : il.

Orientador: Silvio de Cassio Costa Telles.
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Educação Física e Desportos.

1. Educação física para pessoas com deficiência – Teses. 2. Inclusão escolar – Teses. 3. Educação física – Estudo e ensino – Teses. 4. Educação básica – Teses. I. Telles, Silvio de Cassio Costa. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Educação Física e Desportos. III. Título.

CDU 796:376-056.26

Bibliotecária: Eliane de Almeida Prata. CRB7 4578/94

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Mariana Oliveira Rabelo de Castro

**Educação Física: prática inclusiva de alunos com deficiência física em escolas regulares
municipais no Rio de Janeiro.**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Exercício e do Esporte, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Aspectos Biopsicossociais do Exercício Físico.

Aprovada em 10 de dezembro de 2019.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Silvio de Cassio Costa Telles (Orientador)

Instituto de Educação Física e Desportos - UERJ

Prof. Dr. Rafael da Silva Mattos

Instituto de Educação Física e Desportos - UERJ

Prof^a. Dra. Michele Pereira de Souza da Fonseca

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2019

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Ricardo Rabelo de Castro e Mara Oliveira Rabelo de Castro, que além de serem meus maiores incentivadores, são meus exemplos.

AGRADECIMENTOS

A minha família, que sempre me apoiou e de diversas formas me ofereceu estrutura para que eu chegasse até aqui.

Ao meu orientador Silvio Telles, que em mim acreditou e incentivou a fazer sempre o melhor.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Exercício e do Esporte, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro e aos membros que a integram.

Aos membros da banca examinadora, pela disponibilidade e interesse.

A todos que de alguma forma contribuíram para este trabalho.

RESUMO

CASTRO, Mariana Oliveira Rabelo de. *Educação Física: prática inclusiva de alunos com deficiência física em escolas regulares municipais no Rio de Janeiro*. 2019. 88 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Exercício e do Esporte) – Instituto de Educação Física e Desportos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

Diante do olhar inclusivo da legislação brasileira, o número de alunos com deficiência física matriculados em classes comuns de escolas municipais regulares, vem aumentando. Sua inserção escolar deve ocorrer por meio de adaptações e oferta de acessibilidades. Porém, o ambiente educacional é definido muitas vezes pela carência desses aspectos facilitadores da inclusão e conseqüentemente o acolhimento de tais educandos é realizado através do princípio da integração. Logo, o objetivo deste estudo foi discutir como se dá o processo interventivo de inclusão de alunos com deficiência física, do primeiro segmento do Ensino Fundamental, nas aulas de Educação Física (EF) em escolas regulares municipais no Rio de Janeiro. A presente dissertação é de caráter descritivo, exploratório e qualitativo e se divide em três artigos. O artigo 1, teve como objetivo identificar, através de uma revisão sistemática, como se dá o processo inclusivo de alunos com deficiência nas aulas de EF, em escolas públicas regulares brasileiras. Percebemos que os professores e a comunidade escolar enfrentam dificuldades relacionadas à precária formação docente, pouca interação interpessoal e mínima acessibilidade arquitetônica, instrumental e metodológica. O processo inclusivo, apesar dos empasses, se encontra em desenvolvimento. A partir do artigo 1 foram elaborados os demais artigos. No artigo 2, identificamos a perspectiva teórica dos professores de Educação Física especialistas do IHA, sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência física, nas aulas de EF em escolas regulares da rede municipal do Rio de Janeiro. Realizou-se uma entrevista semiestruturada do tipo guiada e os resultados foram classificados em três categorias por meio da análise de conteúdo: efetivação inclusiva, apoio escolar e capacitação docente. Conclui-se que as especialistas não se encontram tão distantes da realidade inclusiva escolar e apesar de terem ciência que nem todas as escolas apresentam acessibilidade, demonstram uma visão otimista do processo inclusivo. No artigo 3, identificamos a intervenção e percepção inclusiva dos professores de EF, junto aos alunos com deficiência física, nas escolas regulares do município no Rio de Janeiro. Para isto, realizamos uma entrevista semiestruturada do tipo guiada e foram observadas seis aulas consecutivas destes professores, por meio de uma observação sistemática, documentadas através de um diário de campo. Os resultados foram classificados em três categorias, por meio da análise do conteúdo: percepção inclusiva, capacitação docente, intervenção inclusiva. Conclui-se que o processo inclusivo está em andamento e para que os professores de EF escolar se sintam mais capacitados e ministrem suas aulas baseando-se em uma metodologia inclusiva, deve-se investir na formação docente e oferecer apoio escolar a fim de acolher de forma inclusiva o aluno com deficiência física. Diante disto, é necessário mais disciplinas e conteúdos durante a formação do professor de EF, ofertar cursos de capacitação mais acessíveis para estes profissionais e as escolas devem se estruturar e adequar para atender os alunos com deficiência física. Desta forma, esperamos que as contribuições aqui debatidas possam colaborar para o avanço do conhecimento em relação ao saber e reconhecer as possibilidades de potencialização da inclusão de alunos com deficiência da rede municipal de ensino.

Palavras-chave: Educação Física. Educação Básica. Inclusão Educacional. Deficiência física.

ABSTRACT

CASTRO, Mariana Oliveira Rabelo de. *Physical education: inclusive practice of students with physical disabilities in regular municipal schools in Rio de Janeiro*. 2019. 88 f.

Dissertação (Mestrado em Ciências do Exercício e do Esporte) – Instituto de Educação Física e Desportos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

Given the inclusive look of Brazilian legislation, the number of students with physical disabilities enrolled in common classes of regular municipal schools has been increasing. Its school insertion should occur through adaptations and accessibility provision. However, the educational environment is often defined by the lack of these aspects that facilitate inclusion and consequently the reception of such students is carried out through the principle of integration. Therefore, the aim of this study was to discuss how the interventional process of inclusion of students with physical disabilities, from the first segment of elementary school, in physical education (FHS) classes in regular municipal schools in Rio de Janeiro, takes place. This dissertation is descriptive, exploratory and qualitative in nature and is divided into three articles. Article 1 aimed to identify, through a systematic review, how the inclusive process of students with disabilities in FH classes in regular Brazilian public schools takes place. We noticed that teachers and the school community face difficulties related to precarious teacher education, little interpersonal interaction and minimal architectural, instrumental and methodological accessibility. The inclusive process, despite the passes, is under development. From Article 1, the other articles were prepared. In Article 2, we identified the theoretical perspective of Physical Education teachers specialists of the IHA, on the process of inclusion of students with physical disabilities, in FH classes in regular schools of the municipal network of Rio de Janeiro. A semi-structured interview of the guided type was conducted and the results were classified into three categories through content analysis: inclusive effectiveness, school support and teacher training. It is concluded that experts are not so far from the inclusive school reality and although they are aware that not all schools have accessibility, they demonstrate an optimistic view of the inclusive process. In Article 3, we identified the intervention and inclusive perception of FH teachers, together with students with physical disabilities, in the regular schools of the municipality in Rio de Janeiro. For this, we conducted a semi-structured interview of the guided type and six consecutive classes of these teachers were observed, through a systematic observation, documented through a field diary. The results were classified into three categories, through content analysis: inclusive perception, teacher training, inclusive intervention. It is concluded that the inclusive process is ongoing and for school FH teachers to feel more trained and teach their classes based on an inclusive methodology, it should be invested in teacher training and to provide school support in order to welcome including the student with physical disabilities. In view of this, more disciplines and content is needed during the training of the FH teacher, offering training courses more accessible to these professionals and schools must structure themselves and adapt to meet students with physical disabilities. Thus, we hope that the contributions discussed here can contribute to the advancement of knowledge in relation to knowing and recognizing the possibilities of enhancing the inclusion of students with disabilities from the municipal school system.

Keywords: Physical education. Basic education. Educational inclusion. Physical disability.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	08
1	ESTUDO 1 - INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESCOLAS PÚBLICAS REGULARES DO BRASIL: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA	13
2	ESTUDO 2 - INSTITUTO HELENA ANTIPOFF E O PROCESSO INCLUSIVO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NAS ESCOLAS REGULARES DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO.....	32
3	ESTUDO 3 - EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO: PERCEPÇÃO E INTERVENÇÃO DOCENTE	52
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
	REFERÊNCIAS	77
	APÊNDICE A – Carta de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa.....	80
	APÊNDICE B – Roteiros de entrevistas semiestruturadas.....	84
	APÊNDICE C – Diário de campo.....	88

INTRODUÇÃO

De acordo com Goffman (1988), a sociedade classifica, separa e categoriza, os indivíduos em pessoas ditas “normais” e estigmatizadas, mediante as suas características apresentadas. Um exemplo são as pessoas com deficiência¹ que por não seguirem a padronização imposta, são alocadas em lugares sociais distintos e como consequência, são estigmatizadas e marginalizadas.

Na presente dissertação, por ser um tipo de deficiência perceptível, destacamos a deficiência de natureza física, que de acordo com o capítulo II do Decreto nº 5.296 de 2004, deficiência física é a:

alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções (BRASIL, 2004).

O conceito de que os atributos que seu corpo retrata, reflete a sua identidade e seu modo de vida, não difere em relação ao ambiente educacional. No Brasil, na década de 70, institucionalizou-se a Educação Especial, com o objetivo de garantir o acesso à escola aos alunos com deficiência. Em 1973 foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) que implantou subsistemas de Educação Especial nas diversas redes públicas de ensino, por meio da criação de escolas e classes especiais. Desta forma, assim como os lugares sociais, instituíram-se espaços educacionais distintos, organizados pedagogicamente para manter a segregação e discriminação de acordo com as características e capacidade de aprendizado de cada um (ROPOLI et al., 2010; CHICON e RODRIGUES, 2013).

A Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência (1999), afirma que discriminação é toda a diferenciação, exclusão ou restrição, que impeça o reconhecimento ou exercício dos direitos humanos e liberdade das pessoas com deficiência. Mantoan (2015) declara que a escola comum, é o ambiente mais adequado para se garantir a quebra de qualquer ação discriminatória e todo tipo de interação que possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor e afetivo dos alunos em geral.

¹ Considera-se pessoas com deficiência “aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas” (ONU, 2006).

Sendo assim, o modelo segregado de Educação Especial, onde os alunos eram distribuídos em escolas especiais ou comuns, de acordo com a sua condição, passou a ser questionado, e com isso iniciaram as buscas por alternativas para a inserção escolar de todos os alunos, preferencialmente no sistema regular de ensino.

No início dos anos 90 surgiu a proposta de uma Educação Inclusiva². Apoiada na legislação, tal qual a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), Lei 7.853/89 (BRASIL, 1989), Declaração Mundial Sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), Decreto Legislativo 186/08 com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), Diretrizes do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009), Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), e Lei Brasileira de Inclusão de Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2015), a educação especial alcançou as classes comuns.

A educação especial favorece não apenas a inclusão social, mas também pedagógica, pois objetiva uma prática pedagógica eficaz, centralizada na criança, capaz de atender as suas necessidades, proporcionando recursos, metodologias e sistemas de ensino adequados para todos os educandos (ABEHAIM, 2005).

A Educação Física (EF) estabelecida enquanto componente curricular escolar obrigatório, assegurada pela Constituição Federal do Brasil de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei no. 9394/96, não pode ficar indiferente ou neutra em face deste processo inclusivo, pois assim como as outras disciplinas ela pode ajudar. Segundo Rodrigues (2007), a EF pode ser considerada como área importante para a inclusão por ter um programa flexível; proporcionar atividades lúdicas e consequente interação social; e abranger o indivíduo de uma forma integral, desenvolvendo não somente aspectos motores, como também cognitivos, sociais e afetivos.

Para incluir não basta apenas matricular os educandos com deficiência em classes comuns. De acordo com Sasaki (2005), a escola deve dar subsídios estruturais, comunicacionais, metodológicos, programáticos, instrumentais e atitudinais, para uma melhor adaptação dos alunos no ambiente em que se encontram. Segundo o autor, a acessibilidade arquitetônica está associada à eliminação de barreiras ambientais e físicas; a instrumental se dá através da disponibilidade de instrumentos e utensílios de estudo, nas atividades da vida diária, de lazer, esporte e recreação; a atitudinal relaciona-se as atitudes e valores não só dos

² O sistema educacional deve adaptar-se as necessidades de seus alunos.

professores, mas também de toda a comunidade escolar diante do discente deficiente; e a metodológica, está ligada aos métodos e técnicas de ensino adequado ao desenvolvimento do aluno de acordo com sua deficiência.

Apesar do apoio legislativo, encontra-se na literatura dificuldades na implementação da inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares (GORGATTI e JÚNIOR, 2009; MAZZARINO et al., 2011; GUTIERRES et al., 2011; ALVES e DUARTE, 2012; RAMOS et al., 2013; PEDROSA et al., 2013; BARRETO et al., 2013; ALVES e DUARTE, 2014; FIORINI e MANZINI, 2014; SANCHES et al., 2015; FIORINI e MANZINI, 2016; CARVALHO et al., 2017; MORGADO et al., 2017; COSTA e MUNSTER, 2017; GREGUOL et al., 2018).

A maior rede de Educação Básica do país está sob a responsabilidade dos municípios, concentrando cerca de 2/3 (114,7 mil) das escolas (BRASIL, 2016). A maioria dos alunos com deficiência está matriculada nas classes comuns dos anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2016). Desta forma, embora 57,8% das escolas brasileiras terem alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades, incluídos em classes comuns (BRASIL, 2016), devido a falta de formação e qualificação inclusiva dos professores de Educação Física (TAVARES et al., 2016), precária acessibilidade arquitetônica (CARVALHO et al., 2017), instrumental e metodológica (SANCHES et al., 2015), e pouca interação entre toda a comunidade escolar (GREGUOL et al., 2018), conclui-se que o acolhimento dos alunos com deficiência se dá através da integração,

Tal fato é preocupante visto o crescente aumento de matrículas de pessoas com deficiência nas escolas regulares. Em 2017, o número de matrículas desse grupo de alunos na Educação Básica foi de 827.243, apresentando um relativo aumento, quando comparado ao ano anterior em que a quantidade era de 751.065 matrículas (BRASIL, 2017). Além disto, a pesquisa de Silva, Souza e Vidal (2008), de 1996 a 2006, verificou que as matrículas especialmente em escolas da rede municipal registraram o maior aumento, aproximadamente 800%.

O Instituto Helena Antipoff (IHA), com o intuito de fortalecer o processo de inclusão, acompanha os alunos com deficiência e qualifica os profissionais que trabalham diretamente com esse grupo. O IHA é um centro de referência em Educação Especial da Rede Municipal do Rio de Janeiro. Ele é responsável pelo acompanhamento escolar dos alunos com deficiência, confecção de materiais e recursos e formação de profissionais da Educação Especial, com apoio e consultoria aos professores de turma comum, com professores de

atendimento especializado e equipe do Instituto Helena Antipoff/Secretaria Municipal de Educação (IHA/SME).

Diante das dificuldades relacionadas à acessibilidade, atitude e formação docente relacionada à inclusão de alunos com deficiência; por sua maioria compor os anos iniciais do Ensino Fundamental; e pelo crescente aumento no quadro destes discentes em escolas públicas regulares, a fim de averiguar tais afirmações, a presente dissertação tem como objetivo geral, discutir como se dá o processo interventivo de inclusão de alunos com deficiência física, do primeiro segmento do Ensino Fundamental, nas aulas de Educação Física em escolas regulares municipais no Rio de Janeiro.

Para alcance do objetivo da pesquisa, a mesma foi dividida em três artigos que mantem relação entre si, onde sua sinergia confere legitimidade na busca pelo objetivo geral proposto da pesquisa. No artigo número um, “Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física em escolas públicas regulares do Brasil: uma revisão sistemática de literatura”, realizou-se uma revisão sistemática, por meio das bases de dados: Lilacs, Portal Regional da BVS, Scielo e Portal de Periódico da Capes, seguindo as orientações PRISMA. Como método de análise dos dados coletados foi utilizado à análise de conteúdo de Laurence Bardin (2010). O objetivo geral foi identificar, através de uma revisão sistemática, como se dá o processo inclusivo de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, em escolas públicas regulares brasileiras.

O artigo número dois, “Instituto Helena Antipoff e o processo inclusivo de alunos com deficiência física nas escolas regulares do município do Rio de Janeiro”, teve como objetivo geral identificar a perspectiva teórica dos professores especialistas do IHA, sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência física, nas aulas de Educação Física em escolas regulares da rede municipal do Rio de Janeiro. Verificando qual seu conceito de inclusão e segundo eles, como se dá o processo inclusivo dos alunos com deficiência nas escolas regulares do município do Rio de Janeiro. Para o alcance dos objetivos, realizaram-se entrevistas semiestruturadas do tipo guiada, endereçadas a cinco profissionais de EF do IHA, especializados no assunto.

E por último, no artigo número três, “Educação Física e Inclusão: percepção e intervenção docente”, realizou-se uma entrevista semiestruturada do tipo guiada com cinco professores de EF de cinco escolas regulares municipais de referência do Rio de Janeiro com o objetivo geral de identificar o processo interventivo inclusivo de alunos com deficiência física, nas aulas de Educação Física em escolas regulares do município no Rio de Janeiro. Analisando o que eles dizem a respeito do que pode ser feito e o que já é realizado nas aulas

para incluir as crianças com deficiência física em classes regulares. Além disto, a fim de perceber o processo interventivo dos mesmos, foram realizadas observações sistemáticas de seis aulas ministradas por estes profissionais.

Como recurso metodológico para análise dos dados das entrevistas utilizou-se a análise de conteúdo, baseada na obra de Laurence Bardin (2010) e a partir das entrevistas foram desenvolvidas categorias determinantes para a compreensão de todo o processo.

A dissertação se justifica na medida em que propõe possíveis saídas, favorecendo o processo interventivo de inclusão, de alunos com deficiência física, em escolas regulares do município no Rio de Janeiro. Tais contribuições foram baseadas sob a visão de especialistas no assunto, e de acordo com a ótica e práxis de professores de Educação Física escolar, que ministram aulas para tais grupos.

1 ESTUDO 1 - INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESCOLAS PÚBLICAS REGULARES DO BRASIL: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

Resumo: A legislação brasileira propõe a inserção de alunos com deficiência em escolas regulares. Desta forma, o objetivo do artigo foi identificar, através de uma revisão sistemática, como se dá o processo inclusivo destes alunos nas aulas de Educação Física, em escolas públicas regulares brasileiras. Metodologicamente, a pesquisa foi realizada em quatro bases de dados (Lilacs, Scielo, Portal Regional da BVS e Portal de Periódicos da Capes) seguindo as orientações PRISMA. Os resultados foram classificados em três categorias, por meio da análise de conteúdo. Percebemos que os professores e a comunidade escolar enfrentam dificuldades relacionadas à precária formação docente, à pouca interação interpessoal e à mínima acessibilidade arquitetônica, instrumental e metodológica. Concluiu-se que o processo inclusivo, apesar dos empasses, se encontra em desenvolvimento.

Palavras-chave: Educação Física escolar. Educação Especial. Pessoas com deficiência.

INCLUSION OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES IN REGULAR PUBLIC SCHOOLS IN BRAZIL: A SYSTEMATIC LITERATURE REVIEW

Abstract: Brazilian legislation proposes the inclusion of students with disabilities in regular schools. In this way, the objective of the article was to identify, through a systematic review, how the inclusive process of these students in Physical Education classes, in regular Brazilian public schools, is given. Methodologically, the research was carried out in four databases (Lilacs, Scielo, VHL Regional Portal and Portal of Periodicals of Capes) following the PRISMA guidelines. The results were classified into three categories, through content analysis. We perceive that teachers and the school community face difficulties related to precarious teacher training, poor interpersonal interaction, and minimal architectural, instrumental and methodological accessibility. It was concluded that the inclusive process, despite the empasses, is under development.

Key words: School Physical Education. Special education. Disabled people.

Introdução

Segundo o IBGE (2010), aproximadamente 24% da população brasileira apresenta algum tipo de deficiência, seja visual, auditiva, mental ou motora. A Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) afirma que uma pessoa com deficiência (PcD) é aquela que tem impedimentos de longo prazo, seja físico, mental, visual ou auditivo, que em interação com diversas barreiras podem dificultar a sua participação efetiva na sociedade.

Ainda segundo a ONU, o cidadão com deficiência tem os mesmos direitos de usufruir as oportunidades disponíveis na sociedade, destacando como exemplo a educação. Contudo, segundo o site da UNESCO no Brasil, “as sociedades percebem de forma distinta os tipos de deficiência e a capacidade limitada de atores sociais e governamentais para acomodá-los, muitas vezes colocando-os a margem da sociedade”. Assim sendo, as PcDs vivem de forma desigual, devido à menor oportunidade de acesso a uma educação de qualidade.

A Declaração de Salamanca (1994) e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) são importantes para uma perspectiva inclusiva da educação. A partir dessas políticas públicas o tema inclusão passou a ganhar mais notoriedade, visto que, possibilitou o acesso de pessoas com deficiências às escolas regulares.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 enuncia igualdade entre as pessoas, com a promoção do bem de todos, sem discriminação. Esta equidade, também se reflete na educação elencada como um dos direitos sociais, determinando a equivalência de condições de acesso e permanência na escola, como um direito de todos (BRASIL, 1988; UNESCO, 1994).

Assim, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9304/96 (LDB), que assegura o atendimento aos educandos com deficiência, possibilitando sua permanência e participação nas turmas comuns do ensino regular, a Educação Especial e conseqüentemente os alunos com deficiência passaram a fazer parte da Educação Básica brasileira e compor o quadro de alunos em escolas regulares (BRASIL, 1996). Omote (1996, p.133) ratifica tal fato quando cita que, os alunos com deficiência “conquistaram o direito a educação escolar, e alguns passaram a frequentar as mesmas escolas ou até as mesmas classes junto com alunos não deficientes”.

É notória a inserção de alunos com deficiência nas classes comuns, tornando-se membros constituintes das escolas regulares, tendo em vista o aumento de 75% do número de escolas que apresentam alunos com deficiência incluídos, de 2008 a 2014. Além do crescente número de matrículas desses alunos em 2017 comparado a 2016 (BRASIL, 2015, 2017).

As escolas e sua comunidade, segundo Sasaki (2005) devem apresentar acessibilidade: estrutural, seguindo as normas brasileiras de acessibilidade (ABNT n°9050, 2015); comunicacional, relacionada às atitudes e à interação; metodológica, através de estratégias de ensino realizadas pelos professores e equipes de apoio; programática, de acordo com as leis; instrumental, com diversidade de materiais adequados, a fim de proporcionar aos alunos com deficiência ambiente e condições propícias para a formação integral junto a seus pares.

As acessibilidades elencadas acima também devem estar presentes em uma aula de Educação Física (EF). Como as demais disciplinas, a EF é um componente curricular obrigatório da Educação Básica, e como tal, também recebe alunos com deficiência em suas aulas (BRASIL, 1996).

É válido destacar que o município é responsável por 2/3 das escolas públicas brasileiras, justificando a importância em estudar este tipo de escola já que abrange grande parte da Educação Básica do país, além de oferecer gratuidade de ensino e ser universal.

Será que as escolas e a comunidade escolar, estão preparadas para atuarem e conviverem nesse ambiente inclusivo? Apresentam um suporte adequado com qualificação profissional, material, metodologia, estrutura e estratégia de ensino adequada a esses educandos?

Diante das possíveis dificuldades encontradas em relação à implementação do processo inclusivo; por causa do aumento anual do número de matrículas e escolas inclusivas; bem como pelo fato de a maioria das escolas estarem sob responsabilidade dos municípios; e devida à necessidade de analisar como o processo continua sendo executado, já que está em desenvolvimento, o objetivo deste artigo é identificar, através de uma revisão sistemática, como se dá o processo inclusivo de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, em escolas públicas regulares brasileiras.

Métodos

O levantamento bibliográfico e a seleção dos artigos a serem incluídos foram feitos por dois avaliadores de forma independente nas bases de dados Lilacs, Scielo, Portal Regional da BVS, Portal Periódico da Capes. Tais bases foram escolhidas por serem filiadas à área 21, formada por Programas de Pós-graduação que envolvem quatro áreas de atuação acadêmica e profissional, dentre elas a Educação Física. Além disto, abordam assuntos que ampliam a possibilidade de incidência do tema em questão. A busca ocorreu entre os dias 09 de junho e 09 de julho de 2019. A frase de busca foi formulada da seguinte forma, em português: “Educação física” and inclusão and deficiência; inglês: “physical education” and inclusion and deficiency; e espanhol: “educación física” and inclusion and discapacidad.

Foram incluídos todos os estudos que atendessem aos seguintes critérios: 1) abordar o processo de inclusão de alunos com deficiência durante as aulas de Educação Física escolar

em escolas públicas regulares brasileiras, por serem responsáveis por grande parte da Educação Básica do país, além de ser gratuita e de caráter universal; 2) referir-se a apenas professores de Educação Física escolar, que estejam atuando com alunos com deficiência, e gestores da Educação Básica; 3) apresentar WebQualis (qualidade de produção) igual ou superior a B2 em Educação Física, pois acreditamos que revistas com esse WebQualis, tenham estudos de maior relevância e análises mais criteriosas. Foram excluídos os estudos que se enquadrassem nos seguintes critérios: 1) expor demais temas, que não abordem a inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares, tais como: assuntos relacionados à saúde, habilidades motoras, validação, doenças, treinamentos, nutrição, etc; 2) tratar de inclusão educacional e formação e capacitação do graduando de EF em geral, no ensino superior (universitário); 3) ações e intervenções realizadas pelos pesquisadores, junto aos sujeitos da pesquisa, durante o processo de construção da mesma; 4) discorrer sobre inclusão em demais áreas, disciplinas e profissionais (exceto ou inclusive EF) 5) dissertar sobre demais escolas, como escolas especiais, privadas ou do exterior (fora do Brasil); 6) versar sobre prática de atividade/esporte extraescolar ou extracurricular.

Esta revisão foi realizada seguindo as orientações PRISMA, que segundo Galvão, Pansani e Harrad (2015) consiste em um checklist com 27 itens e tem como objetivo ajudar os autores e avaliadores a melhorar e criticar, respectivamente, as revisões sistemáticas.

Como método de análise dos dados coletados utilizou-se a análise de conteúdo de Laurence Bardin (2010). Triviños (1987) salienta que tal análise constitui-se em um conjunto de técnicas. Sendo assim, Bardin (2006) a divide em três fases: 1ª) pré-análise: etapa de organização do material. É feita por meio da leitura flutuante (conhecimento do texto); escolha dos documentos (demarcação do que será analisado); formulação de hipóteses e objetivos; referenciação dos índices e elaboração de indicadores (determinados por recortes de texto dos documentos de análise); 2ª) exploração do material fase onde é realizada a definição de categorias, através do sistema de codificação e identificação das unidades de registro (visa à categorização e à contagem frequencial) e das unidades de contexto nos documentos (unidades de compreensão para a significação exata das unidades de registro); 3ª) tratamento dos resultados, inferência e interpretação: momento da análise reflexiva e crítica do pesquisador, baseando-se na documentação.

É importante salientar que foram utilizados documentos e artigos que não foram encontrados nesta revisão sistemática e serviram como suporte teórico, a fim de oferecer mais robustez à discussão.

Resultados e discussão

As buscas estão representadas através do Fluxograma de busca (Figura 1). Inicialmente foram encontrados 434 artigos (português: 234; inglês: 36; espanhol: 164), dos quais foram excluídos 186 artigos duplicados (português: 87; inglês: 22; espanhol: 77) restando 248 (português: 147; inglês: 14; espanhol: 87) no total. Após a análise de todos os títulos, foram selecionados 112 de acordo com os critérios exigidos. Em seguida leram-se os resumos destes artigos totalizando 39 resumos que atenderam aos critérios de elegibilidade. Por fim, leu-se o texto completo e baseando-se nos critérios de inclusão e exclusão, chegou-se ao número final de 19 estudos a serem incluídos (apresentados no Quadro 1). Divergências entre os avaliadores foram sanadas através do consenso entre ambos.

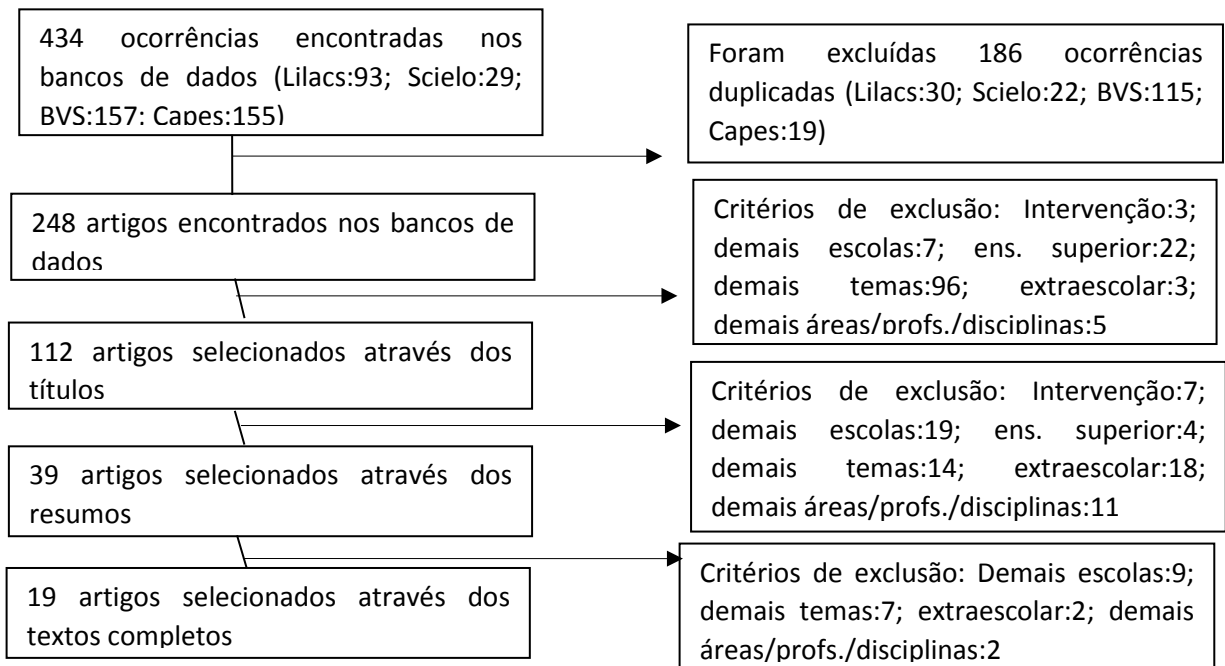


Figura 1: Fluxograma de busca na literatura.

Autores/ Título Publicação	Principais resultados	Qualis
1) Mazzarino; Falkenbach; Rissi (2011) <i>Acessibilidade e inclusão de uma aluna com deficiência visual na escola e na educação física.</i>	<i>Relacionamento Interpessoal:</i> positivo; <i>Acessibilidade:</i> possui um bom acesso a escola, que não possui uma ideal acessibilidade.	B1
2) Gutierrez; Monteiro; Silva; Vargas (2011) <i>Concepções, opiniões e atitudes docentes associadas à inclusão da pessoa com deficiência na educação física: uma revisão da produção científica brasileira.</i>	<i>Formação docente:</i> carência de disciplinas, formação especializada e inicial. <i>Relacionamento Interpessoal:</i> professores que tem experiência prévia tem atitudes mais positivas.	B2
3) Alves e Duarte (2012) <i>A participação de alunos com síndrome de Down nas aulas de educação física escolar: um estudo de caso.</i>	<i>Relacionamento Interpessoal:</i> pouca interação com seus pares. <i>Acessibilidade:</i> não foram vistas nenhuma dificuldade de locomoção e utilização do espaço; participam de forma igual a seus pares, não foram necessárias modificações.	A2
4) Ramos; Brasil; Goda; Barros; Both (2013) <i>Autopercepção de competência pedagógica de professores de Educação Física no ensino inclusivo.</i>	<i>Formação docente:</i> percebem menos competência na prescrição de exercícios, métodos e técnicas de ensino, necessidades dos alunos, planejamento e comunicação.	B2
5) Alves e Duarte (2013) <i>Inclusão social e o aluno com síndrome de down: um estudo de caso nas aulas de educação física.</i>	<i>Relacionamento interpessoal:</i> dificuldades para a interação com seus pares.	B2
6) Pedrosa; Beltrame; Boato; Sampaio (2013) <i>A experiência dos professores de educação física no processo de inclusão escolar do estudante surdo.</i>	<i>Formação docente:</i> reconhecem que estão despreparados e que necessitam de atualização.	B2
7) Alves e Duarte (2014) <i>A percepção dos alunos com deficiência sobre a sua inclusão nas aulas de Educação Física escolar: um estudo de caso.</i>	<i>Acessibilidade:</i> necessário adaptar as atividades assim como o espaço das aulas de Educação Física. <i>Relacionamento Interpessoal:</i> a aceitação social consiste na participação das atividades nas aulas.	B1
8) Miron e Costa (2014) <i>Barreiras físicas e o acesso às aulas de Educação física.</i>	<i>Acessibilidade:</i> escolas não oferecem condições físicas mínimas aos alunos com deficiência.	B2
9) Freitas e Araújo (2014) <i>Inclusão escolar e educação física: a participação dos professores de Hortolandia SP.</i>	<i>Acessibilidade:</i> professores com dificuldade metodológica. <i>Relacionamento interpessoal:</i> visão médica patológica.	B2
10) Sanches; Carvalho; Salerno; Araújo (2015) <i>Concepções e práticas da inclusão na educação física escolar: estudo em uma cidade do Brasil.</i>	<i>Formação docente:</i> Professores: sentimento de despreparo. Gestores: pouco conhecimento específico. <i>Relacionamento Interpessoal:</i> professores tem uma visão mais negativa sobre inclusão do que gestores. <i>Acessibilidade:</i> falta de suporte pedagógico, recursos e apoio.	B2
11) Vasconcellos; Finochetto; Machado; Freitas (2016) <i>Inclusion and physical education in Rio Grande city: reflections about perceptions of students with disabilities.</i>	<i>Relacionamento interpessoal:</i> exclusão, normatização e normalização por parte de professores e alunos sem deficiência.	A2

12) Andrade e Freitas (2016) <i>Possibilidades de atuação do professor de Educação Física no processo de aprendizagem de alunos com deficiência.</i>	<i>Relacionamento Interpessoal:</i> professores demonstram atitudes favoráveis a participação de alunos com deficiência durante as aulas.	A2
13) Alves; Storch; Harnisch; Strapasson; Furtado, Lieberman; Almeida; Duarte (2017) <i>Physical education classes and inclusion of children with disability: Brazilian teachers' perspective.</i>	<i>Formação docente:</i> a formação inicial e continuada precisam propor práticas pedagógicas inclusivas. <i>Acessibilidade:</i> esportes coletivos é o principal desafio para a inclusão.	A2
14) Morgado; Castro; Ferreira; Oliveira; Pereira; Santos (2017) <i>Representações sociais sobre a deficiência: perspectivas de alunos de Educação Física Escolar.</i>	<i>Relacionamento Interpessoal:</i> visão através de um modelo médico (estigmatizante e excludente), o que afeta a participação das pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física.	B2
15) Carvalho; Salerno; Silva; Araújo (2017) <i>Inclusão na Educação Física escolar: estudo da tríade acessibilidade-conteúdos-attitudes.</i>	<i>Relacionamento Interpessoal:</i> professores buscam a participação de todos apesar de ainda locá-los em atividades paralelas; relação positiva entre os alunos. <i>Acessibilidade:</i> predomínio do jogo e esporte.	B2
16) Costa e Munster (2017) <i>Adaptações curriculares nas aulas de Educação Física envolvendo estudantes com deficiência visual.</i>	<i>Acessibilidade:</i> encontraram adaptações de pequeno e grande porte em algumas poucas aulas de 2 escolas de um total de 3.	B2
17) Greguol; Malagodi; Carraro (2018) <i>Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física: Atitudes de professores nas escolas regulares.</i>	<i>Relacionamento interpessoal:</i> professores com maior tempo de experiência profissional e fez curso de capacitação para pessoas com deficiência apresentam atitudes positivas.	B2
18) Fiorini; Manzini (2018) <i>Estratégias de professores de Educação Física para promover a participação de alunos com deficiência auditiva nas aulas.</i>	<i>Acessibilidade:</i> foram encontradas estratégias de sucesso utilizadas pelos professores de EF para promover a participação de alunos com deficiência auditiva, nas mesmas atividades que os demais.	B2
19) Carvalho e Araújo (2018) <i>Inclusão escolar de alunos com deficiência: interface com os conteúdos de Educação Física.</i>	<i>Formação docente:</i> pouca capacitação docente. <i>Relacionamento Interpessoal:</i> positiva entre todos. <i>Acessibilidade:</i> superioridade de jogos e esportes.	B1

Quadro 1: Artigos selecionados para a revisão sistemática.

Através da leitura dos 19 artigos selecionados, encontraram-se dados relevantes que discorrem sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física em escolas públicas regulares brasileiras. Tais achados, por meio da análise de conteúdo, permitiram a elaboração de três categorias: formação docente; relacionamento interpessoal; acessibilidade, apresentadas no Quadro 2. Cabe ressaltar que muitos artigos apesar de abordarem diversas temáticas em seus conteúdos, ao longo do texto tangenciam ou

aprofundam-se em assuntos que são centrais em mais de uma categoria ocasionando a repetição de autores em categorias distintas.

Categorias	Unidades de Contexto	Unidades de Registro
1) Formação docente	<ul style="list-style-type: none"> a. Formação Inicial b. Formação Continuada c. Competência percebida 	<ul style="list-style-type: none"> a. Graduação; conteúdos; grade curricular. b. Especialização; cursos; adesão. a. Professor de Educação Física escolar; capacitação.
2) Relacionamento Interpessoal	<ul style="list-style-type: none"> a. Gestores b. Professores c. Alunos 	<ul style="list-style-type: none"> a. Diretores; coordenadores, atitudes. b. Professores de Educação Física escolar; interação; experiência; atitudes. c. Alunos com e sem deficiência; interação; atitudes.
3) Acessibilidade	<ul style="list-style-type: none"> a. Arquitetônica b. Instrumental c. Metodológica 	<ul style="list-style-type: none"> a. Espaços físicos; condições físicas; infraestrutura; barreiras físicas; adaptações estruturais. b. Recurso material; improvisação; criatividade. c. Esporte; estratégias de ensino; jogo; adaptações.

Quadro 2: Elaboração das categorias (análise de conteúdo)

Categoria 1: Formação docente

Esta categoria busca analisar como se dá a formação dos professores de Educação Física durante e após a graduação, com a participação em cursos e especialização dentro da temática educacional inclusiva. Além de verificar, de acordo com os conteúdos e informações adquiridas durante e após a formação docente, sua competência percebida em relação à inclusão de alunos com deficiência em suas aulas. Tal assunto apareceu em seis artigos, a saber: Gutierrez et al. (2011); Pedrosa et al. (2013); Ramos et al. (2013); Sanches et al. (2015); Alves et al. (2017); Carvalho e Araújo (2018).

O professor de Educação Física enquanto membro atuante na escola é um dos importantes instrumentos no processo de inclusão de alunos com deficiência nas escolas públicas regulares brasileiras. Logo, existe a necessidade de uma formação docente adequada para uma atuação eficiente com este público. Rodrigues e Rodrigues (2017) destacam tal importância quando afirmam que os professores devem ser os reformadores ou inovadores da escola em que atuam, incentivando o movimento de inclusão através de práticas e valores mais inclusivos.

Por meio da Resolução 03/87, do Conselho Federal de Educação e principalmente através da Portaria nº 1793/94, a Educação Física Adaptada, com conteúdos que versam sobre pessoas com deficiência, possibilitou aos cursos de licenciatura, uma possível qualificação dos profissionais para melhor atender tais alunos.

Porém, os trabalhos encontrados de Pedrosa et al. (2013), Sanches et al. (2015) e Carvalho e Araújo (2018), enfatizam a falta de preparo profissional dos professores de Educação Física das escolas públicas brasileiras. Segundo o estudo de Sanches et al. (2015) com gestores e professores de Educação Física de 21 escolas públicas do ensino fundamental do município de Hortolândia-SP, 77% dos entrevistados apresentaram um senso de incapacidade total ou parcial para lidar com alunos com deficiência. O percentual elevado justifica a resposta de quase metade dos participantes, que alegaram a necessidade de um preparo profissional adequado para promover a inclusão destes alunos em suas aulas e escolas regulares.

Tal fato vai ao encontro dos estudos de Barreto et al. (2013) onde os autores afirmam a falta de preparo do professor de Educação Física escolar ao incluir alunos com deficiência em suas aulas regulares. Segundo os autores, o sentimento de despreparo e falta de capacitação por parte dos professores está relacionado à formação inicial como graduandos de Educação Física, diretamente ligado à grade curricular e metodologia do curso, pois durante a formação, estuda-se o desenvolvimento motor, gestos técnicos, modalidades esportivas e planejamento de aulas voltadas a pessoas sem deficiência.

Desta forma, é comum encontrar nos cursos de formação de Educação Física a falta de conteúdos e a existência de apenas uma disciplina que aborde o tema (PEDROSA et al., 2013; RAMOS et al., 2013; SANCHES et al., 2015; ALVES et al., 2017). A estruturação do curso ainda está focada mais na área da saúde do que na educação, o que torna a formação insuficiente nas universidades quanto ao tema inclusão escolar de alunos com deficiência. Conseqüentemente, Gutierrez et al. (2011) e Pedrosa et al. (2013), reforçando o que Tavares, Santos e Freitas (2016) citam em seu estudo, afirmam que ao final da graduação a maioria dos

professores não se sente preparada devido à carência de conteúdos de Educação Física Adaptada.

A pouca formação continuada e o baixo interesse e adesão por parte dos professores de Educação Física em se especializar mesmo sabendo de sua importância para o processo de inclusão, também foi um fator encontrado nos artigos selecionados (GUTIERRES et al., 2011; PEDROSA et al., 2013; RAMOS et al., 2013).

De acordo com a pesquisa de Ramos et al. (2013) em escolas da rede municipal de ensino de Florianópolis-SC, a maioria dos professores de Educação Física entrevistada (75%) tem pós-graduação, mas nenhuma sobre a temática inclusão e buscam conhecimento através de outros artifícios, tais como: colegas de profissão (19%), internet (18%) e reflexão sobre a própria experiência (17%). Os cursos apareceram em quarto lugar com apenas (12%), ou seja, não apresentam uma fonte imediata de busca de conhecimento e aprimoramento na visão dos professores, apesar destes saberem de sua importância. Pedrosa et al. (2013) ratifica tal falta de interesse ao constatar em sua pesquisa, realizada com professores de Educação Física de uma rede pública de ensino de Ceilândia-DF, que apenas 21% dos professores afirmaram ter feito cursos oferecidos pela Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal. Em relação ao interesse em cursar Libras, já que o público alvo era de alunos surdos, 60% se mostraram dispostos em aprender e com um percentual inferior, mas expressivo de 40% demonstraram pouco ou nenhum interesse. O baixo percentual é preocupante, devido à necessidade de uma suficiente base curricular para trabalhar com alunos com deficiência.

Categoria 2: Relacionamento Interpessoal

Esta categoria objetiva apresentar a interação, convívio e atitudes, entre gestores, professores de EF e colegas de classe com os alunos com deficiência, em meio ao processo inclusivo em escolas públicas regulares brasileiras. Tal questão surge em 14 artigos: Mazarino, Falkenbach e Rissi (2011); Gutierrez et al. (2011); Alves e Duarte (2012); Alves e Duarte (2013); Pedrosa et al. (2013); Ramos et al. (2013); Freitas e Araújo (2014); Alves e Duarte (2014); Andrade e Freitas (2016); Vasconcellos et al. (2016); Carvalho et al. (2017); Morgado et al. (2017); Greguol, Malagodi e Carraro (2018); Carvalho e Araújo (2018).

De acordo com Vygotsky (2000) a importância do outro é essencial para a construção e aprendizagem do aluno. Para o autor, o homem é um conjunto de relações sociais e através delas, ele se percebe como ser humano e integrante da sociedade. Desta forma, o

relacionamento entre os indivíduos é fundamental para o desenvolvimento do aluno, enquanto ser social, em um ambiente escolar.

Além de uma adaptação estrutural, material e metodológica, na visão dos alunos com deficiência, a aceitação social é fundamental para que eles se sintam incluídos. A participação destes alunos, realizando as atividades junto a seus pares, gera um sentimento de capacidade e pertencimento do grupo (ALVES e DUARTE, 2014). Visto isto, a relação entre os alunos com deficiência com os outros alunos e professores foi analisada em sete artigos.

Tratando da interação entre alunos com e sem deficiência, os artigos encontrados apresentaram uma relação positiva, através de uma interação voluntária (MAZZARINO; FALKENBACH; RISSI, 2011; CARVALHO et al., 2017; GREGUOL; MALAGODI; CARRARO, 2018, CARVALHO e ARAÚJO, 2018). Entretanto, Alves e Duarte (2012 e 2013), Vaconcellos et al. (2016) e Morgado et al. (2017), perceberam pouca interação entre os alunos durante as aulas de Educação Física, assim como Fiorini (2011), Morgado et al. (2017) podem justificar tal falta de interação ao detectarem que 89% dos alunos sem deficiência demonstraram uma visão e ação caracterizada pelo modelo médico ancorado na limitação, incapacidade e incompetência do aluno com deficiência, embora seu discurso seja pautado no politicamente correto.

Sobre a relação entre aluno e professor, Falkenbach et al. (2007), afirmam que o convívio e a comunicação entre ambos é de suma importância para o aprendizado. Segundo Mazzarino, Falkenbach e Rissi (2011), Pedrosa et al. (2013), Alves e Duarte (2012), Andrade e Freitas (2016), Carvalho et al (2017), Greguol, Malagodi e Carraro (2018) e Carvalho e Araújo (2018), a interação entre alunos com deficiência e professores de Educação Física é considerada boa ou excelente, na qual os alunos são incentivados a participarem das aulas.

Já Freitas e Araújo (2014) e Vasconcellos et al. (2016) destacam a visão médica patológica e normatização dos professores em relação aos alunos com deficiência, respectivamente. Os estudos de Pedrosa et al. (2013) e Carvalho et al. (2017) apontam para uma relação favorável, porém eles ressaltam que os professores por não estarem suficientemente qualificados não incentivam o diálogo entre eles, revelando a existência de um problema grave, uma vez que a ausência de contato com o aluno pode causar uma falsa impressão de que a interação está sendo realizada de forma positiva. A aparente interação positiva também é vista na pesquisa de Lacerda (2006), onde se viu um bom relacionamento entre os alunos com deficiência auditiva e seus pares e professores. Contudo, após uma análise mais profunda e atenta, detectou-se assim como Alves e Duarte (2012) fatores externos limitantes para a interação, tais como: ausência na preparação para a prática,

desinformação sobre a deficiência, falta de consciência dos professores quanto ao espaço, pouco incentivo relacional e estratégias e atividades inadequadas aplicadas pelos professores.

Como visto, de um modo geral, os resultados encontrados vão ao encontro de Carvalho (2014), pois segundo o autor, a relação entre ambos é positiva e quando ela se faz negativa acontece por fatores externos relacionados à uma visão excludente dos alunos sem deficiência e falta de acessibilidade metodológica por parte dos professores.

Encontramos dois artigos que relacionavam o tempo de experiência às atitudes e visão de professores de EF. Segundo a revisão sistemática de Gutierrez et al. (2011) e o estudo de Greguol, Malagodi e Carraro (2018), os professores que apresentavam maior tempo de experiência se mostravam mais otimistas quanto à inclusão dos alunos com deficiência. Tais artigos concordam com os achados de Monteiro (2008), pois para ele, os professores que possuem uma boa experiência educacional tendem a demonstrar confiança em seu ensino e suas atitudes ficam mais compatíveis com o que se espera de inclusão.

Em relação ao tipo de deficiência, os professores que tinham alunos com deficiência intelectual em suas classes regulares mostraram-se menos confiantes em trabalhar com este tipo de deficiência comparado aos outros (RAMOS et al., 2013; GREGUOL; MALAGODI; CARRARO, 2018). Ramos et al. (2013) verificaram que as dificuldades dos professores estavam ligadas ao comprometimento cognitivo e às implicações para a comunicação entre professor e aluno. Os dados encontrados corroboram com os de Tant e Watelain (2016), pois afirmam que alunos com condições mais severas despertam atitudes de rejeição por parte dos professores.

As atitudes e visão de diretores e coordenadores, comparadas as dos professores em relação à prática inclusiva divergem, já que os gestores apresentam uma visão mais positiva do que a dos professores. Sanches et al. (2015) constataram que 85% dos gestores acreditam na inclusão comparados a 50% dos professores de Educação Física. Tal fato pode ser decorrente da não participação presencial ou diária dos gestores junto aos alunos com deficiência e por considerarem aspectos de ordem política e de direito de acesso. Ao contrário dos professores que por vivenciarem e estarem em contato direto com os alunos, tendem a considerar aspectos de ordem mais técnica.

Categoria 3: Acessibilidade

Esta categoria procura identificar as acessibilidades arquitetônicas (infraestrutura), instrumentais (recursos materiais), e metodológicas (estratégias de ensino). Tais

acessibilidades foram encontradas nos estudos de Mazzarino, Falkenbach e Rissi (2011); Gutierrez et al (2011); Alves e Duarte (2012); Ramos et al. (2013); Miron e Costa (2014); Freitas e Araújo (2014); Alves e Duarte (2014); Sanches et al. (2015); Andrade e Freitas (2016); Costa e Munster (2017); Alves et al. (2017); Carvalho et al. (2017); Greguol, Malagodi e Carraro (2018); Fiorini e Manzini (2018); Carvalho e Araújo (2018).

Segundo Sasaki (2005), a escola deve dar subsídios estruturais, comunicacionais, metodológicos, programáticos, instrumentais e atitudinais, para uma melhor adaptação dos alunos no ambiente em que se encontram. Sendo assim, de acordo com os temas que emergiram nos estudos selecionados destacamos três tipos de acessibilidades citados pelo autor. A acessibilidade arquitetônica está associada a eliminação de barreiras ambientais e físicas; a instrumental se dá através da disponibilidade de instrumentos e utensílios de estudo, nas atividades da vida diária, de lazer, esporte e recreação; e a metodológica, possibilitando métodos e técnicas de ensino adequado ao desenvolvimento do aluno de acordo com sua deficiência.

Referente à acessibilidade arquitetônica foram encontrados seis artigos (MAZZARINO; FALKENBACH; RISSI, 2011; ALVES e DUARTE, 2014; MIRON e COSTA, 2014; SANCHES et al., 2015; CARVALHO et al., 2017; GREGUOL; MALAGODI; CARRARO, 2018) onde todos relataram precariedade, pouca infraestrutura e espaços físicos inadequados. Mesmo quando havia adaptações estruturais, limitavam-se a mudanças estruturais básicas tais como corrimão, banheiros e bebedouros (CARVALHO et al., 2017). Tais dificuldades vão ao encontro de Gorgatti e Júnior (2009) que afirmam que as escolas estão aquém das condições ideais.

No estudo de Mazzarino, Falkenbach e Rissi (2011) a menina com deficiência visual se sentiu totalmente incluída e não relatou nenhuma barreira física. Porém, quando analisado de forma mais precisa, notou-se que tal discernimento é decorrente da ajuda dos professores e colegas de classe, que ao auxiliá-la em sua mobilidade, servindo como guias ou tutores, supriram a carência em relação a acessibilidade arquitetônica presente na escola.

Segundo Nacif et al. (2016), o gostar ou não das aulas de Educação Física Escolar pelos alunos com deficiência, assim como sua participação, depende da sua vivência e propostas metodológicas feitas pelo professor. Alves e Duarte (2014) concordam com tal afirmação. Para eles as aulas devem ser bastante diversificadas, em que o professor deve ser capaz de realizar adaptações estruturais, pedagógicas, metodológicas e materiais para participação ativa dos alunos com deficiência na aula.

Foram encontrados onze artigos que versavam sobre as adaptações metodológicas realizadas ou não pelos professores de Educação Física Escolar em suas aulas regulares (SOUTO et al., 2010; MAZZARINO; FALKENBACH; RISSI, 2011; ALVES e DUARTE, 2012; RAMOS et al., 2013; ALVES e DUARTE, 2014; ANDRADE e FREITAS, 2016; MORGADO et al., 2017; CARVALHO et al., 2017; ALVES et al., 2017; COSTA E MUNSTER, 2017; FIORINI e MANZINI, 2018; CARVALHO e ARAÚJO, 2018).

Tratando-se de adaptações metodológicas favoráveis, foram encontrados quatro artigos (ANDRADE e FREITAS, 2016; ALVES e DUARTE, 2014; MAZZARIN; FALKENBACH; RISSI, 2011; FIORINI e MANZINI, 2018). Nos estudos, os professores usaram estratégias que tinham uma finalidade voltada para o ensino, respeitando as características, necessidades e potencialidades dos alunos. Além de estimulá-los a realizarem atividades, orientando e explicando de forma adequada os conteúdos, tornando-os significativos para os alunos, proporcionando a estes um sentimento de pertencimento ao grupo, já que eles executam as mesmas atividades junto a seus pares.

Contudo, Leonardo, Bray e Rossato (2009), falam que as adaptações metodológicas se restringem em grande parte a algumas alterações de espaços físicos, sem qualquer tipo de mudança em relação ao planejamento pedagógico para incluir este aluno. Foram encontrados sete artigos que nos mostraram a falta ou pouca adaptação para incluir o aluno com deficiência, além da predominância de conteúdos como jogos e esportes, ignorando a sua diversidade (SOUTO et al., 2010; ALVES e DUARTE, 2012; RAMOS et al., 2013; MORGADO et al., 2017; CARVALHO et al., 2017; COSTA e MUNSTER, 2017; CARVALHO e ARAÚJO, 2018).

De acordo com Carvalho (2014) e Alves et al. (2017) o predomínio de jogos e esportes coletivos nas aulas está relacionado à construção histórica da Educação Física (tradicional, mecanicista e competitiva) o que torna um desafio para a inclusão. Tal fator influencia negativamente a participação dos alunos com deficiência, sendo estes encaminhados para atividades paralelas, como a realização de relatórios em virtude de suas limitações (MORGADO et al., 2017; CARVALHO et al., 2017). Por isso, segundo Morgado et al. (2017), (14%) dos alunos veem as aulas como um espaço que reforça as diferenças e (69%) dos alunos entrevistados, disseram que as aulas de Educação Física poderiam ser mais atrativas.

O estudo de Ramos et al. (2013) resume em porcentagem as dificuldades de 33 professores de EF em ministrar aulas adequadas as condições dos alunos com deficiência. Segundo os autores, os professores de Educação Física percebem uma maior carência em

relação ao conhecimento disciplinar, pedagógico e de contexto, onde (29%) deles percebem dificuldade em executar um processo de ensino que facilite a aprendizagem destes alunos, (27%) não implementam técnicas de avaliação adequadas, (25%) enfrentam contratempos quanto à prescrição de programas de atividade física e (19%) encontram certos bloqueios em relação a metodologias de esporte.

Em relação à acessibilidade instrumental, foram encontrados dois artigos e ambos relataram a falta de recursos materiais o que dificulta a ação inclusiva de professores quanto a seus alunos (SANCHES et al., 2015; GREGUOL; MALAGODI; CARRARO, 2018). O trabalho de Greguol, Malagodi e Carraro (2018) em 15 escolas públicas de Londrina-PR, detectou pouco recurso material, o que se assemelha ao estudo de Falkenbach e Lopes (2010) realizado em uma escola do sul do país classificada como inclusiva, em que identificaram que os recursos destinados aos professores são escassos e que para tentar ajudar no processo eles se utilizam da criatividade e improvisação adequando os materiais as necessidades dos alunos.

Considerações finais e conclusão

A inclusão de alunos com deficiência nas escolas encontra em andamento. No entanto, devido ao modelo de integração ainda presente nas escolas regulares (MARQUES et al., 2017), a interação e aprendizado de tais alunos apresentam muitas dificuldades.

Percebemos a insegurança e apreensão diante da educação inclusiva nas aulas de Educação Física em escolas regulares públicas brasileiras, já que os professores e a comunidade escolar enfrentam algumas dificuldades, devido a fatores relacionados ao baixo conhecimento e qualificação profissional, pouca interação interpessoal e precária acessibilidade arquitetônica, instrumental e metodológica. Ainda, quando há eficiência de algum desses itens supracitados, torna-se medíocre em outros, tornando-se um caminho incompleto.

Contudo, apesar de Silva, Duarte e Almeida (2011) constatarem que as escolas e toda a comunidade escolar estão longe de atender a esses aspectos em conjunto, não podemos menosprezar as interações positivas entre os alunos e o empenho dos professores, já que muitos acreditam na viabilidade do processo inclusivo, demonstrando atitudes favoráveis, ao buscar conhecimento e apoio.

Torna-se necessário o incentivo na formação e capacitação docente associando os conteúdos à prática de inclusão, além de investimentos em políticas públicas e cumprimento da legislação. São fundamentais novos estudos que possibilitem aprofundar nas barreiras aqui

encontradas e apontadas, possibilitando a potencialização do processo de inclusão, inserindo cada vez mais crianças com deficiência nas escolas regulares.

Referências

ALVES, M.L.T.; DUARTE, E. A participação de alunos com síndrome de Down nas aulas de Educação Física Escolar: um estudo de caso. **Movimento**, Porto Alegre, v.18, n.3, p.237-256, jul/set, 2012.

ALVES, M.L.T.; DUARTE, E. Inclusão social e o aluno com síndrome de down: um estudo de caso nas aulas de educação física. **Revista Pensar a Prática (impr)**, v.16, n.4, p.1098-1111, out-dez, 2013.

ALVES, M.L.T.; DUARTE, E. A percepção dos alunos com deficiência sobre sua inclusão nas aulas de Educação Física escolar: um estudo de caso. **Revista Bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.28, n.2, apr/june, 2014.

ALVES, M.L.T.; STORCH, J.A.; HARNISCH, G.; STRAPASSON, A.M.; FUTADO, O.L.P.C.; LIEBERMAN, L.; ALMEIDA, J.J.G.; DUARTE, E. Physical education classes and inclusion of children with disability: Brazilian teachers' perspectives. **Movimento** (Porto Alegre), v.23, n.4, p. 1229-1244, out.-dez, 2017.

ANDRADE, J.M.A.; FREITAS, A.P. Possibilidades de atuação do professor de Educação Física no processo de aprendizagem de alunos com deficiência. **Movimento**, Porto Alegre, v.22, n.4, p. 1163-1176, out/dez, 2016.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **Norma Brasileira nº9050**, 3ªed, setembro de 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4ª ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

BARRETO, M.A.; LUCIANO, T.S.; PAULA, L.N.; BORGES, P.A. A preparação do profissional de Educação Física para a inclusão de alunos com deficiência. **Revista Podium: Sport, Leisure and Tourism Review**, São Paulo, v.2, n.1, p.152-167, jan/jun, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**. Lei nº. 9.394/1996, Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Dados do Censo Escolar, 2017.

BRASIL. **Dados do Censo Escolar indicam aumento de matrícula de alunos com deficiência**. 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: 10 jun. 2019.

BRASIL. **Conselho Federal de Educação**. Resolução n. 03/87. Ministério da Educação: Brasília, 1987.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. 2010.

CARVALHO, C.L. **Conteúdos da educação física e a pedagogia de Freinet: pintando uma possibilidade para o aluno com Síndrome de Down**. 2014. 197f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

CARVALHO, C.L.; SALERNO, M.B.; SILVA, R.F.; ARAÚJO, P.F. Inclusão na Educação Física Escolar: estudo da tríade acessibilidade-conteúdo-attitudes. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, v.29, n.esp., p.144-161, dezembro, 2017.

CARVALHO, C.L.; ARAÚJO, P.F. Inclusão escolar de alunos com deficiência: interface com os conteúdos da Educação Física. **Educ. fís. cienc.** v.20 n.1 Ensenada ene, 2018.

COSTA, C.M.; MUNSTER, M.A. Adaptações curriculares nas aulas de Educação Física envolvendo estudantes com deficiência visual. **Revista Bras. Educ. Espec.**, Marília, v.23, n.3, july/sept, 2017.

FALKENBACH, A.P.; BATTISTELI, G.; MEDEIROS, J.; APELLANIZ, A. A questão da integração e da inclusão nas aulas de Educação Física. **Revista Digital**, Buenos Aires, v.11, n.106, 2007.

FALKENBACH, A.P.; LOPES, E.R. Professores de Educação Física diante da inclusão de alunos com deficiência visual. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v.13, n.3, 2010.

FIORINI, M.L.S.; MANZINI, E.J. Estratégias de professores de Educação Física para promover a participação de alunos com deficiência auditiva nas aulas. **Revista Bras. Educ. Espec.**, v.24 n.2, Bauru Apr./June. 2018.

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

FREITAS, J.F.; ARAÚJO, P.F. Inclusão escolar e educação física: a participação dos professores de Hortolandia SP. **Revista Pensar a Prática (impr)**, v.17, n.1, p.228-241, jan-mar, 2014.

GALVÃO, T.F.; PANSANI, T.S.A.; HARRAD, D. Principais itens para relatar Revisões sistemáticas e Meta-análises: A recomendação PRISMA. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, v.24, n.2. abril/june, 2015.

GORGATTI, M.G.; JUNIOR, D.R. Percepções dos professores quanto a inclusão de alunos com deficiência em aulas de Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v.15, n.2, p.119-140, abril/junho, 2009.

GREGUOL, M.; MALAGODI, B.M.; CARRARO, A. Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física: atitudes de professores nas escolas regulares. **Revista Bras. Educ. Espec.**, Bauru, v.24, n.1, jan/mar, 2018.

GUTIERRES, P.J.B.F.; MONTEIRO, M.D.F.; SILVA, R.; VARGAS, C.R. Concepções, opiniões e atitudes docentes associadas à inclusão da pessoa com deficiência na educação física: uma revisão da produção científica brasileira. **Liberabit**, Lima, v.17, n.1, ene/jun, 2011.

LACERDA, C.B.F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Caderno Cedes**, v.26, n.69, p.163-184, 2006.

LEONARDO, N.S.T.; BRAY, C.T.; ROSSATO, S.P.M. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico. **Revista Bras. Educ. Espec.**, Marília, v.15, n.2, p.289-306, 2009.

MARQUES, H.; BRANDÃO, J.A.; GONÇALVES, L.F.; SILVA, K.S.; CARDOSO, V.S.; MAGALHÃES, A.T. Percepção de professores e gestores de educação sobre a inclusão de crianças com deficiência visual. **Revista Salusvita**, Bauru, v.36, n.1, p.7-21, 2017.

MAZZARINO, J.M.; FALKENBACH, A.; RISSI, S. Acessibilidade e inclusão de uma aluna com deficiência visual na escola e na educação física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte (Impr.)**, Porto Alegre, v.33, n.1, mar, 2011.

MIRON, E.M.; COSTA, M.P.R. Barreiras físicas e o acesso às aulas de educação física. **Rev. Pensar a Prática (impr)**, v.17, n.2, p.377-394, jan-mar, 2014.

MORGADO, F.F.R.; CASTRO, M.R.; FERREIRA, M.E.C.; OLIVEIRA, A.; PEREIRA, J.G.; SANTOS, J.H. Representações sociais sobre a deficiência: perspectivas de alunos de Educação Física Escolar. **Rev. Bras. Educ. Espec.**, Marília, v.23, n.2, apr/june, 2017.

MONTEIRO, V. **Atitudes dos professores de Educação Física no ensino de alunos com deficiência. Tradução, validação e análise para a cultura portuguesa do instrumento PEATID-III**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Física)- Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Porto, 2008.

NACIF, M.F.P.; FIGUEIREDO, D.H.; NEVES, C.M.; MEIRELES, J.F.F.; FIGUEIREDO, D.H.; PEDRETTI, A.; PEDRETTI, A.; FERREIRA, M.E.C. Educação Física Escolar: percepções do aluno com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.22, n.1, jan/mar, 2016.

OMOTE, S. Perspectivas para a conceituação de deficiências. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v.2, n.4. p.127-135, 1996.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Assembléia Geral das Nações Unidas, 6 de dezembro de 2006.

PEDROSA, V.S.; BELTRAME, A.L.N.; BOATO, E.M.; SAMPAIO, T.M.V. A experiência dos professores de Educação Física no processo de inclusão escolar do estudante surdo. **Revista Bras. Ci. E Mov.**, v.21, n.2, p.106-115, 2013.

RAMOS, V.; BRASIL, V.Z.; GODA, C.; BARROS, T.E.S.; BOTH, J. Autopercepção de competência pedagógica de professores de Educação Física no ensino inclusivo. **Revista Bras. Ci. E Mov.**, v.21, n.2, p.123-134, 2013.

RODRIGUES, D.; RODRIGUES, L.L. Educação Física: formação de professores e inclusão. **Revista Práxis Educadora**, Ponta Grossa, v.12, n.2, p.317-333, maio/ago, 2017.

SANCHES, M.L.J.; CARVALHO, C.L.; SALERNO, M.B.; ARAÚJO, P.F. Concepções e práticas da inclusão na Educação Física escolar: estudo em uma cidade do Brasil. **Educacion Física y Deporte**, v.34, n.1, p.155-179, ene/jun, 2015.

SASSAKI, R.K. Inclusão: o paradigma do século XXI. **Revista da Educação Especial (SEESP)**, Brasília, v. 1, n. 1, out., 2005.

SILVA, A.J.; DUARTE, E.; ALMEIDA, J.J.G. Campeonato escolar e deficiência visual: o discurso dos professores de educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v.17, n. 2, p.37-55, abr/jun, 2011.

TANT, M.; WATELAIN, E. Forty years later, a systematic literature review on inclusion in physical education (1975-2015): a teacher perspective. **Educational Research Review**, v.19, p. 1-17, 2016.

TAVARES, L.M.F.L.; SANTOS, L.M.M.; FREITAS, M.N.C. A educação inclusiva: um estudo sobre a formação docente. **Revista Bras. Educ. Espec.**, v.22, n.4, Marília, oct/dez, 2016.

VASCOLCELLOS, A.S.; FINOQUETTO, L.C.; MACHADO, R.B.; FREITAS, D.D. Inclusión y educación física en la ciudad de Rio grande: Reflexiones sobre las percepciones de los estudiantes con Discapacidad. **Movimento** (Porto Alegre), v.22, n.3, jul.-set, 2016.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, Atlas, 1987.

UNESCO. **Pessoas com deficiência no Brasil**. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/inclusive-education/persons-with-disabilities/>. Acesso em: 23 jan. 2019.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Necessidades Educativas Especiais – NEE. In: Conferência Mundial sobre NEE: Acesso em: Qualidade – UNESCO. Salamanca/Espanha: UNESCO, 1994.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2019.

VYGOTSKY, Lev. Manuscrito de 1929. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.21, n.71, p.23-44, 2000.

2 ESTUDO 2 - INSTITUTO HELENA ANTIPOFF E O PROCESSO INCLUSIVO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NAS ESCOLAS REGULARES DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

Resumo: O Instituto Helena Antipoff (IHA), aparece como facilitador do processo inclusivo por ser responsável pela Educação Especial da rede municipal do Rio de Janeiro e oferecer capacitação, recursos e apoio a comunidade escolar. O objetivo do artigo foi identificar a percepção teórica dos professores de Educação Física (EF) especialistas do IHA, sobre o processo de inclusão de estudantes com deficiência física, nas aulas de Educação Física em escolas regulares da rede municipal do Rio de Janeiro. Metodologicamente, realizou-se uma entrevista semiestruturada do tipo guiada com cinco professores de EF especialistas do instituto. Os resultados foram classificados em três categorias por meio da análise de conteúdo: efetivação inclusiva, apoio escolar e formação docente. Conclui-se que as especialistas não se encontram tão distantes da realidade inclusiva escolar e apesar de terem ciência que nem todas as escolas apresentam acessibilidade, demonstram uma visão otimista em relação ao processo inclusivo.

Palavras-chave: Educação Física escolar. Educação Especial. Educação Inclusiva. Pessoas com deficiência.

HELENA ANTIPOFF INSTITUTE AND THE INCLUSIVE PROCESS OF STUDENTS WITH PHYSICAL DISABILITIES IN REGULAR SCHOOLS OF THE CITY OF RIO DE JANEIRO

Abstract: The Helena Antipoff Institute (IHA), appears as a facilitator of the inclusive process by being responsible for the Special Education of Rio de Janeiro's municipal network and offering training, resources and support to the school community. The aim of this paper was to identify the theoretical perception of IHA specialist Physical Education (PE) teachers about the process of inclusion of students with physical disabilities in Physical Education classes in regular schools of the Rio de Janeiro municipal network. Methodologically, a semi-structured guided interview was conducted with five specialist PE teachers from the institute. The results were classified into three categories through content analysis: inclusive effectiveness, school support and teacher training. It is concluded that the specialists are not so far from the inclusive school reality and despite being aware that not all schools have accessibility, they show an optimistic view of the inclusive process.

Keywords: School physical education. Special education. Inclusive education. Disabled people.

Introdução

No processo de inclusão escolar encontram-se os estudantes com deficiência física, que segundo o Decreto nº 5.296 (2004), é definida como alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física. Para atender tais educandos, as escolas devem proporcionar currículos, métodos, técnicas e recursos educativos adequados. Ainda, a fim de qualificar os professores com especialização

adequada em nível médio ou superior e os professores do ensino regular, para a incorporação desses educandos nas classes comuns, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (1996) e a Lei Brasileira de Inclusão de Pessoas com Deficiência (2015), propõem que os sistemas de ensino e o poder público adotem práticas pedagógicas inclusivas por meio de programas de formação inicial e continuada.

As estratégias apresentadas pela Política Nacional de Educação (2011-2020) reafirmam as propostas para a inclusão, pois visa manter e aprofundar o programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas para adequação arquitetônica, oferta de transporte acessível, disponibilização de material didático acessível e recursos de tecnologia assistida, com a implantação de salas de recursos multifuncionais e qualificação de professores para atendimento educacional especializado complementar.

Contudo, a inserção dos educandos com deficiência no ambiente escolar, não é tão fácil quanto parece e se estende para as aulas de Educação Física (EF) (Carvalho et al., 2017; Greguol et al., 2018). Esta dificuldade se dá por causa de fatores relacionados à precariedade da infraestrutura escolar, dos materiais, da interação interpessoal e formação docente (Sanches et al., 2015; Carvalho et al, 2017; Greguol et al, 2018).

Em razão disto, destacamos o Instituto Helena Antipoff (IHA), por ser responsável pela Educação Especial da rede municipal do Rio de Janeiro; acompanhamento dos discentes com deficiência no ambiente escolar; promoção de recursos; e fiscalização do processo inclusivo. Além disto, o instituto oferece aos professores, cursos e formação continuada, com a participação do Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, universidades e professores da equipe e laboratório do próprio instituto (Instituto Helena Antipoff).

Assim sendo, devido a possível contribuição formativa e de apoio do instituto para com os professores, escola e estudantes com deficiência, o artigo tem como objetivo geral identificar a percepção teórica dos professores de Educação Física especialistas do IHA, sobre o processo de inclusão de estudantes com deficiência física, nas aulas de Educação Física em escolas regulares da rede municipal do Rio de Janeiro. Já os objetivos específicos são - I) discutir o conteúdo/conhecimento teórico dos especialistas situados no IHA; II) identificar os conceitos sobre inclusão que aparecem mais recorrentes nas entrevistas dos mesmos; III) reconhecer o quanto os profissionais especialistas estão cientes do processo inclusivo de tais educandos nas aulas regulares. É válido salientar que a pesquisa não teve nenhum apoio financeiro recebido, sendo todos os gastos financiados pelos autores do trabalho.

Método

A pesquisa baseou-se em entrevistas semiestruturadas do tipo guiada, endereçadas a cinco professores de Educação Física especializados do Instituto Helena Antipoff. Optou-se pela entrevista semiestruturada por ser espontânea e seguir um roteiro de tópicos ou perguntas gerais sobre o tema proposto (BARTHOLOMEW et al., 2000). As entrevistas foram realizadas no IHA por se tratar de um órgão modelo para a produção e propagação do conhecimento sobre inclusão de alunos com deficiência na rede municipal de educação. Foi utilizado um gravador de celular para que posteriormente as repostas fossem transcritas de forma adequada.³

Após ida à Secretaria Municipal de Educação - SME - Prefeitura do Rio, os gestores do Instituto Helena Antipoff foram comunicados e nos indicaram cinco professores de EF especializados, presentes na instituição. Posteriormente, efetuou-se contato com tais profissionais e os apresentamos à proposta da pesquisa.

A coleta dos dados deu-se em dezembro de 2018, nos dias e horários em que os especialistas estavam no Instituto. O presente estudo, de caráter descritivo, exploratório e qualitativo (GIL, 2010), utilizou-se a análise de conteúdo (BARDIN, 2010) como técnica de avaliação dos dados coletados. Tal análise objetiva identificar o que está sendo dito a respeito de um determinado tema, buscando as correlações com as unidades de registro (unidades de significação do texto e podem ser representadas por frases, palavras ou expressões), distribuídas em categorias. Estas revelam ao pesquisador o significado e sentido do ponto estudado e posteriormente são reagrupadas em categorias temáticas por semelhança, onde os temas emergentes das entrevistas são interpretados e analisados.

Resultados e discussão

Começaremos a discutir as relações oriundas do processo de análise e discussão, a partir das entrevistas. Por meio da análise de conteúdo de Bardin (2010), emergiram alguns assuntos, permitindo a elaboração das categorias a seguir: efetivação inclusiva; apoio escolar; e capacitação docente.

Para facilitar a caracterização da amostra apresentamos o Quadro 1.

Especialista		E1	E2	E3	E4	E5
Dados	Gênero	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino

³ É válido salientar que a pesquisa não teve nenhum apoio financeiro recebido, sendo todos os gastos financiados pelos autores do trabalho.

peçoais	Idade	56 anos	44 anos	49 anos	60 anos	54 anos
Formação Docente	Graduação	Licenciatura Plena em EF (UFRJ) ⁴ . Tempo de formação: 35 anos	Licenciatura Plena em EF (UFRJ). Tempo de formação: 19 anos	Licenciatura Plena em EF (UGF) ⁵ . Tempo de formação: 27 anos	Licenciatura Plena em EF (UCB) ⁶ . Tempo de formação: 38 anos	Licenciatura Plena em EF (UFRRJ) ⁷ . Tempo de formação: 32 anos
	Especialização	Educação especial, Atividade física para pessoa com deficiência, Socialização do deficiente e inclusão	Educação especial e inclusiva, Educação psicomotora	Ergonomia, Personal e Educação Física escolar	Treinamento em natação	Psicomotricidade
	Mestrado	Educação Física (UFJF) ⁸ Defesa: 2014	-	-	Educação Física e cultura (UGF) Defesa: 2006	-
Experiência escolar		1988 – 2007	2003 -2016	2003 – 2015	2003 - 2010	1993 – até o momento

Quadro 1: Caracterização dos especialistas.

É possível constatar que todos os especialistas entrevistados são do gênero feminino, com média de idade de 52 anos, professoras de Educação Física, com formação em Licenciatura plena e média de 30 anos de formadas. A representatividade feminina encontrada corrobora com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2018). Segundo o INEP (2018), em 2017, 81% dos professores típicos brasileiros da Educação Básica são constituídos por mulheres.

Todas as participantes têm bastante experiência em atuar, como professoras de Educação Física, ministrando aulas para estudantes com deficiência física em escolas do município do Rio de Janeiro, visto que apresentaram uma média de 15 anos de prática. O tempo de experiência justifica seu comportamento otimista diante da inclusão, assim como apresentado no estudo de Greguol et al (2018). No artigo, os autores analisaram as atitudes

⁴ UFRJ: Universidade Federal do Rio de Janeiro.

⁵ UGF: Universidade Gama Filho.

⁶ UCB: Universidade Castelo Branco.

⁷ UFRRJ: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

⁸ UFJF: Universidade Federal de Juiz de Fora.

dos professores de Educação Física em relação à inclusão de educandos com deficiência e concluíram que professores com maior tempo de experiência apresentam atitudes positivas quanto ao processo inclusivo.

Em relação à formação docente, todas fizeram curso de especialização e duas tem Mestrado em Educação Física. Em razão de trabalharem com a formação docente e acompanhamento de discentes com deficiência, a maioria (especialistas E1, E2 e E4) tem algum tipo de especialização e/ou *stricto sensu* sobre a temática relacionada às pessoas com deficiência. Tal fato diverge de Pedrosa et al (2013) que constataram a falta de interesse por parte dos professores de Educação Física em se especializar na área inclusiva, garantindo que os professores recorrem muito pouco às oportunidades de capacitação continuada que lhes são disponibilizadas.

Por meio da análise de conteúdo de Bardin (2010), emergiram alguns assuntos, permitindo a elaboração das categorias a seguir: efetivação inclusiva; apoio escolar; e capacitação docente, apresentadas no Quadro 2 abaixo.

Categorias	Unidades de Contexto	Unidades de Registro
1) Efetivação inclusiva	<ul style="list-style-type: none"> • Acessibilidade • Progresso 	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptação da estrutura física e metodológica; transformação atitudinal (entendimento); participação. • Em processo de; evolução; avanço
2) Apoio escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Acompanhamento inclusivo • Subsídios escolares 	<ul style="list-style-type: none"> • Atendimento de apoio na educação especial (AAEE); atendimento educacional especializado (AEE); estagiários; professores de EF; IHA, agentes de saúde e laudo médico. • Salas de recursos; estrutura arquitetônica; recursos materiais; estratégias de ensino; verbas.
3) Formação docente	<ul style="list-style-type: none"> • Formação de professores • Adesão 	<ul style="list-style-type: none"> • Cursos, capacitação, acompanhamento, formação continuada, oficinas. • Participação; interesse.

Quadro 2: Elaboração das categorias (análise de conteúdo)

Categoria 1: Efetivação inclusiva

Esta categoria emergiu a partir de questionamentos endereçados as especialistas. Todas as entrevistadas fizeram questão de pontuar o que entendiam por inclusão e sua atual situação dentro do contexto educacional público brasileiro, visto que para aqueles que trabalham com isso, compreender o processo é fundamental.

A sociedade classifica e direciona os indivíduos de acordo com os atributos que apresentam. O indivíduo que não segue as normas sociais é excluído e afastado de qualquer tipo de contato social, estando segregados em lugares retirados. Goffman (1988) ratifica tal ação social ao afirmar que as pessoas consideradas diferentes são discriminadas e marginalizadas por não serem compatíveis às normas impostas pela sociedade, e por vezes são excluídas de certos lugares sendo convidados a se retirarem devido a sua não padronização.

Interessada em acabar com esta segregação institucional, a Lei nº13.146 (2015), estipula a obrigatoriedade de todas as escolas aceitarem matrículas de pessoas com deficiência, transformando em crime a recusa a esse direito. As especialistas, por conseguinte, nos revelam que o documento está em processo, ao afirmarem que atualmente não são todas, mas sim a maioria das escolas que atendem estudantes com deficiência física. A especialista E1 justifica tal fato ao afirmar que “tem muitas escolas que não tem acessibilidade arquitetônica por serem escolas antigas e não ser possível colocar rampas ou elevadores. Então, quando não tem acessibilidade arquitetônica, os alunos vão para outras escolas (especialista E1)”.

Com o reconhecimento da legislação, os discentes com deficiência física passaram a fazer parte do quadro discente das escolas públicas regulares do Rio de Janeiro. Desta forma, através dos contatos mistos, que de acordo com Goffman (1988) são situações onde os estigmatizados e os “normais”⁹ se encontram em uma mesma esfera, o ambiente escolar proporcionou a comunicação e convívio destes estudantes, antes segregados.

Tendo em vista a influência de uma sociedade discriminadora, em que o corpo pode ser um lugar ora de inclusão e ora de exclusão, a escola é capaz de ser o único local em que os contatos mistos possam acontecer. Assim, Mantoan (2015) declara que a escola comum é o ambiente mais adequado para a inclusão, concluindo que se as crianças aprenderem a

⁹ Denominação de Goffman (1988) para as pessoas com deficiência.

valorizar e conviver com as diferenças, se tornarão adultos mais conscientes do processo inclusivo. As especialistas E1 e E5 concordam com tal afirmação. De acordo com a especialista E1, “a inclusão não é fácil, mas é por aí que os alunos vão crescer junto com os outros. Um deficiente em uma turma propõe questões não só para ele, mas para todos (especialista E1)”!

Devido à obrigatoriedade de aceite dos estudantes com deficiência no ambiente educacional, as escolas passaram a receber educandos com diferentes tipos de deficiência e conseqüentemente, conforme os dados do Censo Escolar de 2017, a matrícula desses apresentou um crescimento em relação ao ano anterior de aproximadamente 10%. Os alunos presentes mais citados pelas especialistas foram os com síndrome de down, deficiência intelectual, autistas e deficiência física.

Ainda segundo as especialistas, qualquer sujeito tem condição de ser incluído, desde que ocorra uma adaptação e não tenha risco à saúde. Logo, a Educação Especial assume que para uma aprendizagem eficaz, deve haver uma adaptação às necessidades da criança, pois existem diferenças humanas, ou seja, cada pessoa é única. Goffman (1988) esclarece tal noção de unicidade ao se referir à identidade pessoal. Segundo o autor, identidade pessoal é a certeza que o indivíduo é único e pode ser diferente do outro. Concordando com o autor, para as especialistas, a inclusão parte do pressuposto de que todos têm uma identidade pessoal, logo diferem uns dos outros. Portanto, as escolas inclusivas e professores devem ser capazes de perceber e respeitar a individualidade de cada aluno e criar estratégias que procuram promover a equalização de oportunidades, proporcionando a participação do aluno com deficiência física em suas aulas. Sendo assim, segundo a especialista E4, “inclusão é quando eu consigo colocar o aluno que tem deficiência física participando, inserindo-o na aula em si. Sendo assim, eu pensava na minha atitude e na minha metodologia, fazendo adaptações para incluir a todos (especialista E4)”.

Assim como Sasaki (1997, p.9), acreditamos que “as escolas precisam ser reestruturadas para acolherem todo espectro da diversidade humana representado pelo alunado em potencial”. Portanto, consideramos que a adaptação metodológica é importante, mas se tratando de discentes com deficiência física não podemos deixar por menos a adaptação estrutural, adequando a infraestrutura e instalações arquitetônicas escolares, a fim de oportunizar acesso a esses discentes. As especialistas concordam com a importância de uma acessibilidade arquitetônica. Ressaltaram que a inclusão escolar de pessoas com deficiência física depende do oferecimento de adaptações estruturais, possibilitando o acesso e participação dos educandos nas aulas. Conforme a especialista E5, “para que haja inclusão

para deficiente físico, você precisa ter acessibilidade, com um projeto arquitetônico. As escolas, a secretaria e toda a cidade, vêm repensando esses projetos arquitetônicos para os deficientes físicos, adaptando e dando acessibilidade a eles (especialista E5)”.

De acordo com a especialista E1 a deficiência física é mais fácil de ser incluída, por ter sua diferença visível e facilmente detectada por todos. Logo, associa-se ao conceito de visibilidade, que conforme Goffman (1988) é quando o defeito do outro é visto imediatamente pelos indivíduos, tornando-se evidente.

A Educação Física, distante de uma visão tecnicista, voltada apenas para o gesto motor correto e técnico, preza pela formação de um estudante integral, visando seu desenvolvimento afetivo, cognitivo e psicomotor. Validando o estudo de Rodrigues (2007), no qual acredita que a Educação Física é uma disciplina que consegue ter flexibilidade em sua ação, facilitando o processo inclusivo, a especialista E1 afirma que “a inclusão muitas das vezes começa-se pela Educação Física, por ser mais flexível e ter uma gama de materiais (especialista E1)”.

O pensamento e ação da sociedade se fazem em torno de uma organização pré-estabelecida capaz de manter ou propor novos padrões sociais. Para Foucault (2002) este instrumento de organização funcional é denominado de discurso. De acordo com ele, esta ferramenta de comunicação pretende estruturar determinado imaginário social, além de exercer uma função de controle, limitação e validação das regras de poder em diferentes períodos da história e grupos sociais. Sendo assim, o discurso é conceituado pelo autor, como uma rede de signos que se conecta a outras redes de outros discursos, em um sistema aberto, e que registra, estabelece e reproduz valores de uma sociedade que precisam ser preservados. Tal discurso visa garantir a ordem social, tornando-se um forte influenciador ao promover uma atuação dos sujeitos sobre os outros.

As entrevistadas, assim como o autor acreditam que o discurso e os meios de comunicação podem influenciar a forma de pensar de uma sociedade, facilitando a propagação e o entendimento em relação à inclusão de pessoas com deficiência física. A especialista E2 declara que “conforme está caminhando, acredito que para as crianças do futuro a inclusão de pessoas com deficiência estará internalizada nelas. Futuramente a inclusão será normal e talvez nem se fale mais no assunto (especialista E2)”.

De acordo com Foucault (1977), o biopoder refere-se à prática de regulamentação dos sujeitos pelo Estado, através de técnicas discursivas que visam o controle dos corpos. Ou seja, a classe dominante molda a vida analógica de acordo com o que ela preconiza enquanto sociedade. A partir deste conceito de biopoder, Sibilia (2015) compara as antigas tecnologias

de controle da vida analógicas, ditas pelo autor, com as novas tecnologias de controle digitais. Desta forma, segundo a autora, o corpo passa a ser encarado digitalmente, com dados manipuláveis, possibilitando maior eficiência, reduzindo doenças e melhorando eugenicamente a espécie. Consideramos, assim como a especialista E4 destacou, que “...a medicina se dedicando mais, colocando próteses, traz eles para junto da sociedade (especialista E4)”. Desta forma, o corpo visto como algo modificável altera a sua identidade social e traz o indivíduo para o convívio em sociedade.

Contudo, segundo Goffman (1988) e Fiorini & Manzini (2014), a interferência da família pode influenciar a inclusão. Concordamos com os autores, pois, por vezes, os membros da família superprotegem as pessoas com deficiência física, evitando uma interação social e contato com a realidade. Contudo, assim como a especialista E5 acreditamos que esse olhar vem se modificando. A apropriação do conhecimento por meio de um olhar inclusivo imposto por alguns discursos sociais, o processo inclusivo e a participação dos estudantes com deficiência vêm se mostrando presente nas escolas.

Teve um episódio há alguns anos atrás em que uma das mães vendo uma turminha de alunos especiais na hora da entrada na escola falou que não queria que seu filho entrasse com os “maluquinhos”, se referindo aos alunos com deficiência. Então, eu acredito que hoje em dia, além dos profissionais, diretores e coordenadores, os pais dos alunos, principalmente os sem deficiência entendem melhor o processo (especialista E5).

Por meio do incentivo e assistência legislativa, acessibilidade e conscientização, a inclusão caminha rumo a sua efetivação. Mantoan (2015) afirma que estamos caminhando a passos lentos rumo à inclusão, seja pela falta de políticas públicas de educação inclusiva, por pressões corporativas, ignorância dos pais ou acomodação dos professores. Assim como a autora, de acordo com as participantes, apesar de alguns empasses, o processo inclusivo se encontra em avanço. A especialista E4 afirma que “houve um avanço enorme. Para a gente pode ser um engatinhar, mas se vermos o que era antes e como está agora, evoluiu muito. A acessibilidade melhorou muito, apesar de ter muito ainda para melhorar (especialista E4)”!

Categoria 2: Apoio escolar

Esta categoria emergiu a partir das falas dos entrevistados sobre a importância de um apoio escolar, por meio da oferta de subsídios escolares como salas de recursos, estrutura arquitetônica, recursos materiais, estratégias de ensino e verbas; rede de apoio escolar com professores de Educação Física, estagiários e atendimento educacional especializado, servindo

de apoio aos alunos com deficiência; e paralelo à escola, a rede de saúde, identificando os discentes com deficiência por meio de laudos médicos.

Com a possibilidade de aprendizagem dos educandos com deficiência física, junto a seus pares, por meio das escolas inclusivas, fez-se necessário a organização de uma equipe de apoio específica para atender tais discentes. Para tal, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (2008), orientou os sistemas educacionais para a organização dos serviços e recursos da Educação Especial, de forma complementar ao ensino regular, como oferta obrigatória e de responsabilidade dos sistemas de ensino. Define a oferta do atendimento educacional especializado em todas as etapas, níveis e modalidades, preferencialmente no atendimento à rede pública de ensino.

Consideramos que a exigência de pessoas que detenham conhecimento inclusivo no ambiente escolar, ou seja, os informados, facilita a aprendizagem dos educandos com deficiência física, pois surgem com o intuito de ajudar na socialização e inserção do indivíduo. De acordo com Goffman (1988), os informados são pessoas “normais” que por trabalharem junto aos estigmatizados, sabem da condição destes e os aceitam. As participantes destacam a presença dos informados no meio escolar, afirmam que as escolas atendem a política nacional oferecendo atendimento especializado, realizado pelos agentes de apoio à educação especial (AAEEs), os estagiários e o atendimento educacional especializado (AEE).

Segundo as entrevistadas, o atendimento de apoio à educação especial não é obrigatório, visto que não atua na parte pedagógica. Desta forma, o AAEE auxilia os estudantes mais comprometidos em tarefas cotidianas, pois tem formação apenas do ensino médio e do IHA. De acordo com o site oficial da Prefeitura do Rio¹⁰, tem-se um total de 1.389 agentes de apoio a educação especial, auxiliando os educandos com deficiência nas escolas públicas regulares. A especialista E4 ainda afirma que não são todas as escolas e nem todos os discentes com deficiência física que se beneficiam deste apoio, uma vez que cada Coordenadoria Regional de Educação tem uma relação de prioridades para alocar esses agentes. Segundo ela, “os alunos com deficiência física têm direito para ir até o banheiro, para deslocamento para a aula de Educação Física, caso não dê para o professor ir buscar. Porém, eles não são atendidos, pois tem outros alunos que tem prioridades (especialista E4)”.

Assim como os agentes de apoio da educação especial, elas afirmaram que os estagiários auxiliam os professores facilitando o aprendizado dos educandos com deficiência.

¹⁰ <http://rio.rj.gov.br/>. Acessado em 09 de setembro de 2019.

Eles são graduandos em qualquer curso de Licenciatura, sendo a maioria composta por graduandos em Pedagogia, contudo não tem autonomia pedagógica. A especialista E4 ressaltou uma questão importante relacionada ao atendimento destes.

O único problema é que ele tem um estágio de seis meses. Então o ruim desse estagiário é que ele não acompanha todo o processo do aluno, quando começa a haver uma troca com os alunos com deficiência, ele vai embora (especialista E4).

A descontinuidade no processo de aprendizagem e relacionamento vista acima, desfavorece os discentes com deficiência. A interação entre indivíduos ditos “normais” e estigmatizados podem ser tensas, por eles não saberem em que categoria serão classificados. Devido a isto, acabam por evitar tal situação ou manipulam a sua identidade, encobrendo suas diferenças (Goffman, 1988). Julgamos que como os estagiários ficam em contato direto com os educandos com deficiência, com o tempo, estes constroem uma relação positiva não precisando esconder quem realmente são. Conseqüentemente, a não permanência dos estagiários faz com que os educandos tenham que, a todo o momento, lidar com situações inquietantes.

As participantes afirmaram que o professor do AEE é um profissional especializado que se encontra nas salas de recursos. O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, instituído pelo Ministério da Educação- Secretaria de Educação Especial, por meio da Portaria Ministerial nº13 (2007), integra o Plano de Desenvolvimento da Educação [PDE]. Tem a função de destinar apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino para oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes acesso, participação e aprendizagem.

De acordo com as especialistas, os estudantes incluídos têm acesso às salas de recursos no contra turno. Estas salas são importantes para buscar a inclusão destes, pois eles são acompanhados por profissionais capacitados que criam adaptações. O site oficial da prefeitura do Rio nos mostra que em 2015 apenas 464 escolas foram implementadas com as salas de recursos, diante de um total de 1.540 unidades de atendimento. Por isso, de acordo com a especialista E2 os discentes que não tem acesso, são encaminhados para escolas mais próximas.

A Declaração de Salamanca (1994) propõe que as escolas inclusivas devem criar estratégias que procuram promover a equalização de oportunidades, em que o sucesso dos educandos requer um esforço de todos, inclusive dos professores. Por isto, segundo os retornos, o professor também é um informado e deve participar da inclusão dos estudantes com deficiência. A especialista E1 ratifica tal afirmação ao citar que “o professor de Educação Física deve ser um parceiro da professora de sala comum e também da professora da sala de

recurso, trocando com o professor especialista o que ele está desenvolvendo em sua aula (especialista E1)”.

Quando analisamos o início da história da Educação Física, vimos que ela sofreu a influência do campo militar, dedicando-se a corpos fortes e ágeis. Após este período, a Educação Física seguiu uma tendência competitivista, manifestando-se por meio do desporto. Através de um movimento técnico e padronizado pautou seus objetivos, conteúdos e avaliações, no desenvolvimento da aptidão física, da técnica e do rendimento (Filho, 1998). Falkenbach, Chaves & Nunes (2007) afirmam que historicamente o ensino da Educação Física segue a esta linha mecanicista, com padronização dos movimentos, promovendo corpos ágeis e fortes. Assim sendo, podemos dizer que a EF ainda possui resquícios dessas pressões impostas por este campo e tendência, pois continua a direcionar o corpo como seu principal objeto, sendo visto como uma ferramenta de movimento, reproduzindo padrões de movimentos sociais buscando muitas vezes a ideia do desempenho.

Desta forma, é interessante comentar que mesmo a EF sendo um local privilegiado para a prática inclusiva, ainda sofre dessas características impostas pelo seu processo de construção histórica. A visão militarista e tecnicista de corpo se mostra recorrentes, dificultando o processo inclusivo de estudantes com deficiência física. A especialista E1 reforça tal afirmação ao dizer que

O professor que vê o movimento padronizado dificulta o processo de inclusão. Porque quando pensamos na questão de movimento em que jogar é igual a braço e andar é igual a perna, no momento em que você vê uma pessoa de cadeira de rodas, você não encaixa nesta concepção de movimento (especialista E1).

A especialista E4 acredita que alguns professores assim como Ortega (2008), associam um corpo saudável ao nível de condicionamento físico do indivíduo, e valorizam o objetivo procedimental, ao declarar que “existem professores que se preocupam mais com a parte procedimental, e essa criança que é incluída, muitas vezes, tem uma perda (especialista E4)”.

A maioria das especialistas (E1, E3, E5) acreditam que os professores de Educação Física estão preparados para atuar junto a alunos com deficiência. Segundo eles, os profissionais estão se capacitando cada vez mais, devido à oferta de cursos oferecidos pelo IHA e capacitação realizada pelas universidades. Destacamos, como exemplo, a fala da especialista E1 ao afirmar que “eu acredito que os professores de Educação Física têm bastante formação e com isso estão preparados para atuar com alunos com deficiência (especialista E1).”

Contudo, devido à persistência de uma metodologia influenciada pelo tecnicismo, com movimentos técnicos, destinados a corpos sem deficiência, discordamos das especialistas.

Creemos assim como Pedrosa et al (2013), que alguns professores ainda não estão preparados para atuar com o público de discentes com deficiência, devido a precária qualificação e percepção de despreparo dos professores de EF em atuar com esses educandos.

A oferta de acessibilidades é importante para o processo inclusivo. Contudo, as informantes mencionaram que as escolas não apresentam subsídios adequados aos discentes com deficiência física, apresentando pouca adaptação do espaço físico e falta de recurso material. Tal ocorrência vai ao encontro de Carvalho & Araújo (2018) e Greguol et al (2018), onde verificaram que as escolas não oferecem estruturas físicas e nem material adequado aos estudantes com deficiência. O especialista E1 nos mostra soluções de destino para os educandos com deficiência física que são alocados em escolas sem acessibilidade, pois segundo ele, “tem muitas escolas que não tem acessibilidade arquitetônica, consequentemente os alunos vão para outras escolas ou ficam nas salas térreas (especialista E1)”.

Visto a falta de acessibilidade encontrada nas escolas, concordando com Rodrigues e Rodrigues (2017), as professoras especialistas entrevistadas destacam o papel da acessibilidade metodológica, realizada pelo professor, como principal ferramenta quando não há mais recursos. O professor deve incentivar o movimento de inclusão, com um olhar mais inclusivo para esse educando, adaptando e criando estratégias que facilitem o seu acesso.

A escola tem que ter uma rampa para os alunos com deficiência física ter acesso aos lugares. Mas quando não tem, o professor de EF tem que improvisar. Não podemos deixar de fazer porque não temos um material específico e adequado (especialista E5).

Com o desenvolvimento tecnológico, a medicina também avançou nas questões de instrumentalização e cirurgia a fim de modificar o corpo visto pejorativamente como deformado. A especialista E4 assim como Ortega (2008) traz a participação dos agentes de saúde (médicos), transformando o corpo, que passa a ser maleável e modificável como incorporação social destes indivíduos muitas vezes marginalizados pela sociedade ao afirmar que “a medicina está se dedicando mais, colocando próteses, trazendo eles para junto da sociedade (especialista E4).”.

Segundo as especialistas, o IHA participa ativamente do processo inclusivo. Ele é composto por equipes responsáveis por cada CRE, que vão as escolas acompanhar os estudantes com deficiência e professores em sua formação. O professor que tiver dificuldade deve falar com a coordenadora, que reporta para a diretora e esta, se dirige a CRE, pois de acordo com a especialista E2 o IHA não ajuda os professores de EF sem serem solicitados, diferente dos professores das salas de recursos.

O reconhecimento dos discentes com deficiência é realizado por meio de uma avaliação, assim que a criança se matricula na escola. O estudante pode levar um laudo médico para complementar, visto que é realizado um diagnóstico pela Coordenadora Regional de Educação [CRE] feita pelo atendimento educacional especializado, coordenação pedagógica e pela equipe de acompanhamento do Instituto Helena Antipoff quando solicitado. É importante ressaltar que nem todo educando que tem um laudo é considerado pessoa com deficiência, ela precisa apresentar a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID)¹¹.

Assim como afirma a Nota técnica nº 04 (2014), não é imprescindível à apresentação de laudo médico por parte do discente com deficiência, uma vez que o atendimento educacional especializado se caracteriza por atendimento pedagógico e não clínico. Este deve ser um documento complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico.

Contrariando a Nota, a especialista E2 afirma que o aluno só é incluído quando ele apresenta um laudo médico e a especialista E4, apesar de conhecer a legislação, afirma a importância do documento.

O aluno só é incluído quando ele tem um laudo médico. Até um tempo atrás não tínhamos laudo, só estudo de caso e com isso se tornou ruim, porque às vezes a criança não precisava ser acompanhada e acaba ocupando o lugar de uma criança com deficiência que necessitava de tal atendimento. Por isso, só com laudo médico que a criança é incluída nas salas de recursos (especialista E2).

O encobrimento de sua diferença e manipulação de sua identidade faz parte do cotidiano da maioria dos estigmatizados, tornando-se muitas vezes necessário para sua inserção em um grupo (Goffman, 1988). Acreditamos que a presença do laudo médico, apesar de ser necessário por algumas das especialistas, por vezes pode revelar ou rotular os estudantes com deficiência. Sendo assim, cabe ao professor diante deste conhecimento, evitar tal situação utilizando as informações que o laudo oferece para maximizar e potencializar a inclusão de tais educandos, visando prioritariamente o aspecto pedagógico.

Categoria 3: Formação docente

¹¹ A Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID) determina a classificação e codificação das doenças e uma ampla variedade de sinais, sintomas, achados anormais, denúncias, circunstâncias sociais e causas externas de danos e/ou doença.

Esta categoria surgiu através das repostas das especialistas ao citarem a contribuição formativa do Instituto Helena Antipoff para a capacitação de professores de Educação Física, por meio da oferta de cursos, capacitação, acompanhamento, formação continuada e oficinas. Além da participação e interesse dos professores em se especializar no assunto.

De acordo com Bourdieu (1990), os indivíduos vivem um trabalho constante e diversificado de inculcação e imposição de categorias de percepção que contribuem para formar a realidade social, moldando sua representação. A disciplina e a normalização das práticas sociais estão ligadas à codificação, que segundo o autor, é uma operação que mantém a ordem simbólica e que em geral compete as grandes burocracias estatais. Sendo assim, a escola, junto aos professores, tem o papel de inserir nos indivíduos determinados valores e regras que nortearão as suas relações com a sociedade. Por conseguinte, é fundamentalmente importante a capacitação dos professores de Educação Física para que a aprendizagem dos discentes com deficiência e seu processo de inclusão seja efetivado, pois de acordo com Rodrigues (2006), tudo que representa o estranho e que está fora do nosso controle gera insegurança e inquietação.

Conforme as informantes, o Instituto Helena Antipoff trabalha com a pesquisa, participação, fiscalização e consultoria. É um órgão fiscalizador e além de ser formador, ele realiza pesquisas também. Trabalha junto com o MEC para que a implantação do processo inclusivo seja estabelecida e prioriza a formação dos professores das salas de recurso, atualizando e incentivando estes, a fim de facilitar o trabalho do professor e da escola.

O movimento da educação inclusiva influenciou de várias maneiras os cursos de formação de professores. Segundo Rodrigues e Rodrigues (2017), os cursos têm procurado ensinar a trabalhar com a diversidade de educandos que frequentam as escolas públicas, ao introduzirem conteúdos relacionados ao atendimento, ensino, currículo, etc. Entretanto, a distância entre uma formação tradicional e as novas situações e necessidades docentes, faz com que os formadores tenham que rever os seus programas de qualificação. De acordo com as informantes, o instituto oferece cursos, encontros, seminário, vivências e oficinas específicas de capacitação e formação continuada também para os professores de EF da rede municipal.

O IHA oferece cursos que fala sobre a Educação Física em geral e falam sobre as particularidades de cada deficiência. Sugerem através de uma construção em conjunto, novas possibilidades com práticas que possam ser transformadas e adaptadas para fazer um bom trabalho com esses alunos em geral. A parte teórica está relacionada às deficiências e a parte prática às oficinas, com materiais que podemos desenvolver e criar (especialista E2).

O professor deve estar inserido em um programa de formação correspondente a sua realidade escolar. Rodrigues e Rodrigues (2017) afirma que tal programa deve seguir os mesmos valores e práticas de um modelo inclusivo, possibilitando que os professores terminem os cursos sentindo-se capazes e adquirindo uma visão mais otimista em relação a sua prática inclusiva. A especialista E2 ressalta a eficiência e contribuição dos cursos oferecidos pelo instituto ao citar o Projeto Portas Abertas, realizado com o intuito de capacitar e auxiliar a prática dos professores para trabalhar com a inclusão. Conforme a mesma, “muitos professores, no início do curso, que achavam que não teriam capacidade de trabalhar com crianças com deficiência, no final mudaram de ideia, pois se viram conseguindo e capazes (especialista E2)”.

Não adianta oferecer cursos de formação se o professor não tiver interessado em se capacitar e seguir uma visão reducionista, onde a padronização do movimento é o foco de sua aula. Pedrosa et al (2013) constataram que os professores recorrem muito pouco as oportunidades de formação continuada ofertada. A maioria das especialistas discorda dos autores por afirmar, que em sua realidade, existe adesão dos professores nos cursos oferecidos.

Existe adesão destes professores. O total do ano passado chegou em 80% de professores inscritos, pois de 80 vagas oferecidas, por causa da logística que temos aqui, 60 professores concluíram o curso. Este ano eu ofereci um pouco menos, porque nós íamos as escolas fazer as práticas, então eu ofereci 60 vagas. Se inscreveram 66 pessoas e 20 pessoas concluíram o curso, porque a carga horária era maior que a do ano passado (especialista E2).

Entretanto, a especialista E2 cita alguns motivos que afetam a participação dos professores de EF nos cursos oferecidos, tais como: desistência dos docentes em concluir o curso, ausência de liberação da direção da escola e falta de comunicação e divulgação.

Ao final do curso, segundo a especialista E3, o processo avaliativo é realizado por meio de uma avaliação final que atesta se o professor está capacitado ou não em relação à temática inclusiva escolar e pessoas com deficiência. Ainda de acordo com a especialista E4, os docentes, ao concluírem o curso, relatam um feedback positivo em relação a contribuição deste para a sua prática escolar, sentindo-se mais aptos e seguros para incluir educandos com deficiência nas suas aulas.

Considerações finais e conclusão

Nesta pesquisa constatamos a visão das professoras de Educação Física especialistas do IHA sobre o processo inclusivo dos estudantes com deficiência física. A percepção destas é relevante, visto que são responsáveis pelo acompanhamento dos discentes com deficiência, fiscalização do processo de inclusão e formação docente, assumindo o papel de fomentadoras da inclusão escolar.

De acordo com as entrevistadas, a maioria das escolas atende educandos com deficiência física e com a ajuda das salas de recursos, encontradas em algumas instituições escolares, a inclusão destes discentes é cumprida. Além disto, acreditam que inclusão escolar acontece quando os estudantes participam nas classes regulares junto a seus pares, por meio de adaptações de estruturas físicas, recursos materiais e estratégias de ensino.

Contudo, apesar do Plano Nacional de Educação (2011-2020), apresentar estratégias que impulsionam à inclusão e sua expectativa de concretização em 2020, segundo as especialistas, as escolas ainda enfrentam algumas barreiras que dificultam o acesso dos estudantes com deficiência física nas escolas regulares. As dificuldades estão relacionadas à precária acessibilidade arquitetônica (estrutura física) e instrumental (recursos materiais). As especialistas enfatizam a importante função inclusiva do professor ao ressaltarem que mesmo quando a escola não é acessível e inclusiva, cabe a ele minimizar tais entraves, por meio de adaptações no decorrer de suas aulas. Apesar de concordarmos que todos devem mobilizar para a efetivação inclusiva, consideramos que realizar adaptações durante grandes períodos do processo, também contribui para a precarização e desmotivação docente.

Assim sendo, não são todas as escolas que estão munidas de salas de recursos, estruturas físicas, recursos materiais adequados, e apoio pedagógico com atendimento educacional especializado. Entretanto, assim como as informantes, acreditamos que o processo inclusivo está em andamento e evolução devido a efetivação da legislação, oferta de acessibilidade, apropriação de conhecimento e capacitação sobre a deficiência, e que com o tempo tais barreiras inclusivas serão cada vez mais sanadas, embora ainda estejamos muito distantes do que se acredita ser um momento de sucesso para a inclusão.

Creemos que as entrevistadas por terem tido uma experiência prática e vivenciado a atuação enquanto professores de EF nas escolas do município do Rio de Janeiro, não se encontram tão distantes e demonstram uma visão otimista em relação ao processo inclusivo. Tal fato é de suma importância visto que o instituto é um lugar de formação e apoio especializado para os discentes com deficiência, escola e professores.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4 ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

BARTHOLOMEW, K., HENDERSON, A.J.Z., MÁRCIA, J.E. Coding semistructured interviews in social psychology research. *In*: REIS, H.T.; JUDD, C.M. (org.). **Handbook of research methods in social and personality psychology**. UK: Cambridge University Press, 2000.

BRASIL. **Decreto nº5.296 de 02 de dezembro de 2004**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm Acesso em: 02 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Dados do Censo Escolar: 2017. Rio de Janeiro: INEP, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Perfil do professor da educação básica / Maria Regina Viveiros de Carvalho (Série Documental. Relatos de Pesquisa, ISSN 0140-6551; n. 41): 2018. Brasília: INEP, 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 09 set. 2019.

BRASIL. **Lei nº13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 15 ago. 2019.

BRASIL. **Ministério da Educação-Secretaria de Educação Especial de 2016**. A inclusão escolar de alunos com necessidades especiais DEFICIÊNCIA FÍSICA. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deffisica.pdf>. Acesso em: 09 set. 2019.

BRASIL. **Nota Técnica nº 04 de 23 de janeiro de 2014**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 10 set. 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação, 2011-2020**. O PNE 2011-2020: metas e estratégias. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf. Acesso em: 05 set. 2019.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 30 ago. 2019.

BRASIL. **Portaria Normativa Nº 13, de 24 de abril de 2007.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192. Acesso em: 30 jul. 2019.

BORDIEU, P. **Coisas ditas.** São Paulo: Brasiliense, 1990.

CARVALHO, C.L., SALERNO, M.B., SILVA, R.F., ARAÚJO, P.F. Inclusão na Educação Física Escolar: estudo da tríade acessibilidade-conteúdo-attitudes. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, v.29, esp., p.144-161, 2017.

CARVALHO, C.L., ARAÚJO, P.F. Inclusão escolar de alunos com deficiência: interface com os conteúdos da Educação Física. **Educ. fís. cienc.**, v.20, n.1, p.1-15, 2018.

FALKENBACH, A.P., CGAVES, F.E., NUNES, D.P., NASCIMENTO, V.F. A inclusão das crianças com necessidades especiais nas aulas de Educação Física na educação infantil. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.13, n.2, p.37-53, 2007.

FILHO, C. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta.** Campinas/SP: Papirus, 1988.

FIORINI, M.L.S., MANZINI, E.J. Inclusão de alunos com deficiência na aula de Educação Física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.20, n.3, p.387-404, 2014.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões.** Petrópolis: Vozes, 1977.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso.** 8. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** Nova Jersey, EUA: LTC, 1988.

GREGUOL, M., MALAGODI, B.M., CARRARO, A. Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física: atitudes de professores nas escolas regulares. **Revista Bras. Educ. Espec.**, Bauru, v.24, n.1, p.33-44, 2018.

INSTITUTO HELENA ANTIPOFF. Disponível em: <https://ihainforma.wordpress.com/> Acesso em: 09 set. 2019.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus Editorial, 2015. (Coleção Novas Arquiteturas Pedagógicas, 3).

ORTEGA, F. **O corpo incerto.** Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

PEDROSA, V.S., BELTRAME, A.L.N., BOATO, E.M., SAMPAIO, T.M.V. A experiência dos professores de Educação Física no processo de inclusão escolar do estudante surdo. **Revista Bras. Ci. E Mov.**, v.21, n.2, p.106-115, 2013.

PREFEITURA DO RIO. Disponível em: <http://rio.rj.gov.br/>. Acesso em: 09 set. 2019.

RODRIGUES, D., RODRIGUES, L.L. Educação Física: formação de professores e inclusão. **Revista Práxis Educadora**, Ponta Grossa, v.12, n.2, p.317-333, 2017.

RODRIGUES, J.C. **Tabu do Corpo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

RODRIGUES, D. Desenvolver a Educação Inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. *In*: RODRIGUES, D. (Org.). *Investigação em Educação Inclusiva. Fórum de Estudos de Educação Inclusiva*, Lisboa, Portugal, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=401-revista-inclusao-n-6&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 set. 2019.

SANCHES, M.L.J., CARVALHO, C.L., SALERNO, M.B., ARAÚJO, P.F. Concepções e práticas da inclusão na Educação Física escolar: estudo em uma cidade do Brasil. **Educacion Física y Deporte**, v.34, n.1, p.155-179, 2015.

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

SIBILIA, P. **O homem pós-orgânico: a alquimia dos corpos e das almas à luz das tecnologias digitais**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2015.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Necessidades Educativas Especiais – NEE. *In*: Conferência Mundial sobre NEE: Acesso em: Qualidade – UNESCO. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994.

WHO. Classifications. **International Classification of Diseases (ICD)**. Disponível em: www.who.int. Acesso em: 29 de julho de 2019.

3 ESTUDO 3 - EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO: PERCEPÇÃO E INTERVENÇÃO DOCENTE

Resumo: A legislação inclusiva proporcionou a participação dos alunos com deficiência física em aulas regulares de Educação Física. Para tal são necessários, além de recursos materiais e infraestrutura apropriada, professores capacitados que através de atividades, estratégias e métodos adequados proporcione a estes uma inclusão pedagógica de qualidade. O objetivo do artigo foi identificar a intervenção e percepção inclusiva dos professores de Educação Física, junto aos alunos com deficiência física, nas escolas regulares do município no Rio de Janeiro. Metodologicamente foi realizada uma entrevista semiestruturada do tipo guiada endereçada a cinco professores de Educação Física que atuam nas escolas regulares do município no Rio de Janeiro, dando aula para alunos com deficiência física do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Além disso, foram observadas seis aulas consecutivas destes professores, por meio de uma observação sistemática, documentadas através de um diário de campo. Os resultados foram classificados em três categorias por meio da análise do conteúdo: percepção inclusiva, capacitação docente, intervenção inclusiva. Conclui-se que o processo inclusivo está em andamento e para que os professores de Educação Física escolar se sintam mais capacitados e ministrem suas aulas baseando-se em uma metodologia inclusiva, deve-se investir na formação docente e oferecer apoio escolar a fim de acolher de forma inclusiva o aluno com deficiência física.

Palavras-chave: Educação Física escolar. Inclusão educacional. Deficiência Física. Prática Profissional.

PHYSICAL EDUCATION AND INCLUSION: TEACHING PERCEPTION AND INTERVENTION

Abstract: The inclusive legislation provided the participation of students with physical disabilities in regular physical education classes. It is necessary, in addition to material resources and appropriate infrastructure, trained teachers that through appropriate activities, strategies and methods provide these with a pedagogical inclusion of quality. The objective of this article was to identify the intervention and inclusive perception of physical education teachers, with students with physical disabilities, in the regular schools of the city in Rio de Janeiro. Methodologically, a semi-structured interview of the guided type addressed to five physical education teachers working in the regular schools of the city in Rio de Janeiro, teaching students with physical disabilities in the first segment of the Elementary School. In addition, six consecutive classes of these professors were observed through a systematic observation, documented through a field diary. The results were classified into three categories by means of content analysis: inclusive perception, teacher training, inclusive intervention. It is concluded that the inclusive process is underway and for teachers of physical education to feel more qualified and to minister their classes based on an inclusive methodology, one must invest in teacher training and offer school support to In an inclusive manner to accommodate students with physical disabilities.

Key words: School Physical Education. Educational inclusion. Physical Deficiency. Professional Practice.

Introdução

O termo inclusão ganhou destaque mundial por meio da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994). Conseqüentemente no ambiente educacional brasileiro, surgiram as escolas inclusivas que apoiada na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (1996), tem como objetivo oferecer educação especial, preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, incluindo os com deficiência física.

De acordo com Mantoan (2008), inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças, onde tanto a sociedade quanto o sujeito deficiente constroem juntos as relações sociais. Desta forma, a Declaração de Salamanca (1994) afirma que para uma prática eficiente da inclusão no sistema regular de ensino, todos devem participar e ser acolhidos, independentemente de suas condições econômicas, sociais, raciais, culturais e de desenvolvimento, através de uma educação inclusiva.

Como visto, a participação e inserção dos alunos com deficiência é um aspecto defendido em relação à inclusão escolar. Contudo, somente a participação do aluno com deficiência física não garante a sua inclusão no ambiente escolar. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015) destaca outros aspectos a serem moldados às necessidades destes.

o poder público deve assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, além do aprimoramento dos sistemas educacionais, visando garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena (BRASIL,2015).

Destacamos a aprendizagem como um dos aspectos fundamentais para uma inclusão eficaz. Segundo Fiorini e Manzini (2018), “a aprendizagem somente se realiza com ensino, ou seja, com mediação de um colega mais competente ou de outro mediador, que pode ser o professor”. Sendo assim, conforme Manzini (2010), a ação do professor, direcionada ao aluno com a finalidade de ensino, deve ser flexível e passível de alteração em função do comportamento deste durante o processo de aprendizado. Portanto o ensino para estas pessoas deve contar com adaptações e um trabalho educativo eficiente, com profissionais devidamente capacitados, focando no movimento e não na deficiência do aluno, a fim de realizar as mediações necessárias para a aprendizagem e desenvolvimento dos educandos com deficiência física.

iDesta forma, o professor é um agente importante no processo de inclusão, pois a adaptação e as metodologias das aulas propostas, são fundamentais para que os alunos com deficiência inseridos em classes comuns se sintam capazes de realizar as atividades, tornando-

se autônomos, parte e seguros diante da sociedade, através da coletividade e socialização usadas como ferramentas de estímulo. Nacif et al. (2016), complementa afirmando que a participação e motivação dos alunos com deficiência durante as aulas de Educação Física dependem da vivência e metodologias desenvolvidas pelo professor de Educação Física escolar (PEFE).

Para que a intervenção docente seja realizada a escola deve proporcionar a eles um apoio referente as condições de trabalho. Contudo, as pessoas com deficiência física encontram dificuldades quando em ambiente escolar, devido a falta de recursos materiais (SANCHES et al., 2015; GREGUOL et al., 2018), poucas adaptações e metodologia insuficiente (MORGADO et al., 2017; COSTA e MUNSTER, 2017), baixa capacitação dos docentes (FIORINI e MANZINI, 2014; TAVARES et al., 2016) e instalações aquém das condições ideais (CARVALHO et al., 2017; GREGUOL et al., 2018).

As barreiras arquitetônicas são os maiores empecilhos para as pessoas com deficiência física se locomoverem, dificultando ou até mesmo impedindo sua inserção nas aulas. Sendo assim, a escola também tem o seu papel transformador, pois deve oferecer espaço físico adaptado para a realização das atividades escolares, com total acessibilidade, seguindo as normas da ABNT n° 9050.

A partir disto, o artigo tem como objetivo geral identificar e discutir a intervenção e percepção inclusiva dos professores de Educação Física, junto aos alunos com deficiência física, nas escolas regulares do município no Rio de Janeiro (RJ). Temos como objetivos específicos –i) observar as atividades propostas para alunos com deficiência física, verificando os conceitos de inclusão que estão presentes nas aulas práticas de Educação Física escolar; ii) reconhecer como os professores de EF criam ou adaptam suas aulas e materiais para incluir tais alunos nas aulas regulares; iii) averiguar e relacionar o conteúdo/conhecimento teórico, dos profissionais de Educação Física que ministram aulas para alunos com deficiência física em classes regulares, a partir das observações sistemáticas; iv) identificar os conceitos sobre inclusão que aparecem mais recorrentes nas entrevistas.

Método

Após ida à Secretaria Municipal de Educação, localizada no prédio da Prefeitura do Rio e à Coordenadoria Regional de Educação (CRE), entramos em contato com os gestores das escolas indicadas pelas CREs que nos apresentaram aos professores de Educação Física

Escolar que ministravam aulas para crianças com deficiência física do primeiro segmento do Ensino Fundamental.

Visto isto, a pesquisa se deu por meio de perguntas endereçadas a cinco professores de Educação Física, cada um de uma escola regular municipal do Rio de Janeiro, que atuam ministrando aulas para alunos com deficiência física, do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Realizou-se uma entrevista semiestruturada do tipo guiada, a fim de possibilitar o informante, discorrer sobre suas experiências com respostas livres (TRIVIÑOS, 1987; GIL, 2010).

Observaram-se seis aulas consecutivas destes professores, por meio de uma observação sistemática, documentadas através de um diário de campo. Os itens observados relacionaram-se à: característica das escolas; acessibilidade arquitetônica e recursos materiais oferecidos pela escola; motivação e interação/relação do professor de EF com os alunos com deficiência física e as atividades, métodos e estratégias de inclusão e de aula propostas; interação/relação entre alunos com e sem deficiência; participação e motivação dos alunos com deficiência física nas aulas de Educação Física; motivação dos alunos sem deficiência quanto às aulas e a presença dos alunos com deficiência física.

Optou-se por uma observação sistemática, pois desta forma, o observador define algumas categorias de observação, o que facilita na análise do material coletado. E através do diário de campo, o pesquisador anota todo o processo de coleta e análise de informações, como uma forma de complementação das informações adquiridas a partir das entrevistas e observações formais através de questionários, formulários e realização de grupos focais.

O presente artigo de caráter descritivo, exploratório e qualitativo, utilizou a análise de conteúdo (BARDIN, 2010) para as entrevistas. Após uma leitura flutuante, que segundo a autora é uma atividade que objetiva gerar impressões iniciais acerca do material a ser analisado, emergiram temas de cada entrevista que foram distribuídos e agrupados em categorias temáticas. Após essa categorização é realizado o processo de inferência e interpretação das categorias temáticas presente no conjunto dos discursos (entrevistas) permitindo a análise e compreensão dos significados latentes.¹²

Resultados e discussão

¹² É válido salientar que a pesquisa não teve nenhum apoio financeiro recebido, sendo todos os gastos financiados pelos próprios autores do trabalho.

Nesta etapa, iniciaremos a discussão dos dados encontrados a partir das entrevistas e observações sistemáticas, por meio do processo de análise. Com o intuito de facilitar a visualização e identificação do perfil dos professores de Educação Física escolar entrevistados e características das escolas visitadas, apresentamos o Quadro 1 e 2, respectivamente.

Professor EF escolar		PEFE 1	PEFE 2	PEFE 3	PEFE 4	PEFE 5
Dados pessoais	Gênero	Feminino	Masculino	Feminino	Feminino	Feminino
	Idade	57 anos	43 anos	44 anos	50 anos	48 anos
Formação Docente	Graduação	Licenciatura Plena em EF (UFRJ). Tempo de formação: 33 anos	Licenciatura Plena em EF (UFRJ). Tempo de formação: 16 anos	Licenciatura Plena em EF (UFRJ). Tempo de formação: 22 anos	Licenciatura Plena em EF (UCB). Tempo de formação: 28 anos	Licenciatura Plena em EF (UFRJ). Tempo de formação: 25 anos
	Especialização	-	-	-	-	Psicomotricidade
Experiência inclusiva		9 anos	11 anos	16 anos	18 anos	25 anos

Quadro 1: Perfil dos professores de Educação Física escolar entrevistados.

Assim, a amostra é representada por quatro professoras do gênero feminino e um professor do gênero masculino, com média de idade de 48 anos, todos com formação em Licenciatura plena e média de 24 anos de formados. É válido ressaltar que a presente representatividade feminina, corrobora com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2018), que no ano de 2017 verificou a presença expressiva de professoras na Educação Básica brasileira.

Todos os participantes têm bastante experiência em atuar na Educação Básica da rede municipal de ensino, ministrando aulas para alunos com deficiência física, visto que apresentaram uma média de 15 anos de prática inclusiva. O tempo de experiência justifica seu comportamento otimista diante da inclusão, assim como apresentado no estudo de revisão sistemática de Gutierrez et al. (2011). Por meio de uma análise de diversos artigos que versavam sobre inclusão, os autores concluíram que professores com maior tempo de experiência apresentam atitudes mais positivas e otimistas quanto ao processo inclusivo.

única dos cinco professores entrevistados que tem especialização, contudo não está ligada a temática inclusiva escolar de pessoas com deficiência. Este dado corrobora com Ramos et al. (2013) e Pedrosa et al. (2013) que constataram o baixo interesse, por parte dos professores de Educação Física escolar, em recorrer à cursos e especialização para capacitar sua prática.

Escolas	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4	Escola 5
Período de observação	Novembro 2018	Novembro 2018	Novembro 2018	Abril 2019	Mai 2019
Turno	Tarde	Manhã	Manhã	Tarde	Manhã
Tempo de aula	2 tempos de 50 min	1 tempo de 50 min	2 tempos de 50 min	2 tempos de 50 min	3 tempos de 50 min
Turma/Ano	5º ano	3º ano	5º ano	1º ano	1º ano
Estrutura física	Não possui quadra esportiva. Escola térrea, com portas das salas largas, rampas espalhadas por toda a escola e bebedouros baixos.	Não possui quadra esportiva. Escola de dois andares, sendo o acesso por meio de escadas. Não apresenta acessibilidade estrutural como rampas, bebedouros baixos, etc.	Não possui quadra esportiva. Escola térrea com rampas espalhadas por toda a escola.	Possui quadra esportiva. Escola de dois andares, sendo o acesso por meio de escadas. Não apresenta acessibilidade estrutural como rampas, bebedouros baixos, etc.	Possui quadra esportiva. Escola de mais de um andar, sendo o acesso por meio de escadas, contudo tem a cadeira escaladora para o aluno cadeirante. Não apresenta acessibilidade estrutural como rampas, bebedouros baixos, etc.
Materiais	Pouca variedade de materiais.	Pouca variedade de materiais.	Pouca variedade de materiais.	Pouca variedade de materiais.	Pouca variedade de materiais.

Quadro 2: Características das escolas visitadas.

As entrevistas e observações sistemáticas ocorreram no período de novembro de 2018 a maio de 2019, nos turnos da manhã e tarde, com alunos do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Foram escolhidos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental pois de acordo com o Site Oficial da Prefeitura do Rio de Janeiro¹³, esta etapa da Educação Básica é constituída pela maioria de alunos e professores da rede municipal de ensino. Além disto, é interessante ressaltar a dificuldade em observar as seis aulas consecutivas, devido as faltas constantes dos alunos. Logo, para a efetivação da pesquisa, os gestores indicavam turmas em que os alunos com deficiência física fossem mais frequentes.

Todas as escolas observadas não apresentam variedades de materiais. O trabalho de Greguol, Malagodi e Carraro (2018) em escolas públicas da região sul do país, também detectou escassos recursos materiais. Acreditamos que tal fato precariza a ação dos professores, que a todo tempo tem que adaptar os materiais às necessidades dos alunos. A

¹³ <http://rio.rj.gov.br>

maioria das escolas não são equipadas com quadra esportiva (Escola 1, 2 e 3) e não apresentam acessibilidade estrutural (Escola 2, 4 e 5), corroborando com Carvalho et al. 2017 e Greguol, Malagodi e Carraro, 2018.

pós a transcrição das entrevistas e das observações das aulas, por meio do diário de campo, alguns assuntos emergiram e através da análise de conteúdo de Bardin (2010), permitiram a elaboração de três categorias: percepção inclusiva, capacitação docente, intervenção inclusiva, apresentadas no Quadro 3 a seguir.

Categorias	Unidades de Contexto	Unidades de Registro
1) aPercepção inclusiva	<ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento inclusivo • Apoio escolar • Evolução 	<ul style="list-style-type: none"> • Participação e reconhecimento dos alunos (laudo médico) • Subsídios escolares (estrutura física, recursos materiais e salas de recursos) e agentes inclusivos (estagiários e agentes de educação especial) • Em processo, progresso, caminhando.
2) eCapacitação docente	<ul style="list-style-type: none"> • Graduação • Formação continuada • Competência percebida 	<ul style="list-style-type: none"> • Conteúdo e disciplina • Pós graduação (especialização), cursos e Instituto Helena Antipoff • Preparação, capacitação e conhecimento <p>Oportunidades, aceitação, participação, adaptaç</p>
3) iIntervenção inclusiva	<ul style="list-style-type: none"> • Metodologia de ensino • Meio de informação e conhecimento 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades e estratégia. • Colegas de trabalho, internet e livros.

Quadro 3: Elaboração das categorias (análise de conteúdo)

Categoria 1: Percepção inclusiva

Todos os entrevistados fizeram questão de pontuar o que entendiam sobre inclusão. Alguns aspectos sobre o processo de acolhimento dos alunos com deficiência física nas

escolas regulares municipais também foram citados, tais como: apoio escolar por meio dos estagiários e agentes de educação especial, acessibilidade estrutural e instrumental, e a situação atual destes alunos no contexto escolar inclusivo. Vale ressaltar que a percepção destes, quanto a inclusão, é fundamental já que fazem parte de forma ativa do processo.

Segundo Goffman (1988), o termo estigma surgiu na Grécia antiga, em que os gregos marcados corporalmente por cortes ou fogo, deveriam ser evitados pelo público, ou seja, eram menosprezados e julgados devido as evidências físicas encontradas em seus corpos. Atualmente o termo não se distancia do significado primário, já que se relaciona a um atributo de caráter depreciativo, em que os estigmatizados aos olhos dos outros ainda são considerados diferentes e até mesmo inferiores. As pessoas com deficiência física são estigmatizadas pela rejeição de suas deformidades físicas aparentes e como resultado vivem à margem da sociedade, no qual seus direitos civis muitas vezes são ocultados.

A legislação brasileira inclusiva, acreditando na diversidade e que todos têm os mesmos direitos encontrados na Constituição Federal do Brasil de 1988, possibilitou o acolhimento de todas as pessoas com deficiência nas escolas regulares (BRASIL, 1996, 2015). O tipo de deficiência predominante nas escolas, de acordo com todos os informantes, é o autismo seguido pela deficiência física (citada pelos PEFE 2 e PEFE 4) e síndrome de down (citada pela PEFE 3). cremos que a representatividade dos alunos com autismo, relatada pelos professores e vista nas turmas observadas, é devido ao aumento expressivo do número de matrícula destes alunos nas classes comuns, que no ano de 2017 para 2018 teve um crescimento de aproximadamente 37%, segundo o Censo Escolar de 2017.

Apesar da sociedade excluir as pessoas que não seguem o padrão imposto, os professores relatam que isso não ocorre entre os alunos no ambiente escolar. Tal fato vai ao encontro de Carvalho e Araújo (2018) e foi constatado nas aulas observadas de todos os professores, já que os alunos sem deficiência ajudam no deslocamento, tem consciência e entendimento, além de interagir com os discentes com deficiência física. Contudo, embora a interação entre os alunos esteja presente em todas as aulas observadas, a superproteção docente verificada na Escola 4 acaba por minimizar tal comunicação, em que a criança com deficiência física é constantemente assistida pela professora, o que impede de certo modo a interação com os demais alunos.

A pedagoga Maria Teresa Eglér Mantoan (2015), afirma que a escola inclusiva é um ambiente facilitador do processo inclusivo, pois permite a interação, participação e aprendizagem dos alunos com deficiência junto aos seus pares. Sendo assim, os entrevistados, bem como a autora, afirmam que a inclusão dos alunos com deficiência física está ligada a

participação destes nas aulas, interagindo junto aos demais. Logo, segundo os professores, se os alunos conseguem fazer as mesmas atividades que os outros, eles estão sendo acolhidos de forma inclusiva. A partir disto surge um questionamento: será que só a participação do aluno com deficiência física, nas aulas e atividades propostas, garante a sua inclusão?

Acreditamos que o simples fato do aluno participar da aula, por vezes tendo que se adaptar a ela, não é característico de uma aula inclusiva. Desta forma, para que esses alunos sejam efetivamente incluídos, é necessário que a escola e toda a comunidade lhes ofereça acessibilidade, adaptando-se as necessidades dos educandos para que deste modo sua participação se dê pela inclusão, assim como afirma a Declaração de Salamanca (1994)

[...] escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (p11-12, 1994).

Assim sendo, as instituições escolares devem garantir subsídios tais como, estruturas físicas, recursos materiais e estratégias de ensino, adequados a esses alunos, possibilitando permanência e qualidade de ensino. Entretanto, todos os professores de Educação Física escolar entrevistados reclamaram da falta de acessibilidade instrumental (materiais escolares) e arquitetônica (infraestrutura). Tal fato vai ao encontro de Carvalho et al. (2017) e Greguol, Malagodi e Carraro (2018) que constataram precária estrutura física escolar e escassos recursos materiais adequados as necessidades dos alunos.

As estruturas físicas adequadas são importantíssimas para o acesso dos alunos com deficiência física no ambiente escolar devido a sua mobilidade reduzida. Assim como Carvalho et al. (2017), que detectaram a pouca acessibilidade arquitetônica e quando havia limitava-se a mudanças estruturais básicas tais como corrimão, banheiros e bebedouros, a PEFE 1 afirma que não são todas as escolas que apresentam subsídios que suprem as demandas dos alunos e “quando existem são medidas básicas, como rampas”. Tal fato foi constatado nas observações sistemáticas, onde a maioria das escolas verificadas apresenta uma estrutura física antiga, com escadas, salas e espaços que dificultam o acesso dos alunos e frequentemente, esses têm que esperar por ajuda para se deslocar na escola. As instituições visitadas que apresentaram alguma adaptação se limitaram a bebedouros e rampas que muitas vezes não estão adequadas as normas brasileiras de acessibilidade (ABNT nº9050, 2015). Assim sendo, as adaptações arquitetônicas escolares são básicas e não atendem de forma integral as necessidades dos alunos.

O processo inclusivo necessita do apoio de todos, com profissionais qualificados ofertando atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência matriculados em classes comuns do ensino regular. Para tal, em 2007 foi instituído o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, por meio da Portaria Ministerial nº13 que integra o Plano de Desenvolvimento da Educação. Porém, conforme a PEFE 5, “a assistência e atendimento especializados, por meio dos agentes de educação especial (AEE) e das salas de recursos com materiais adequados e provas adaptadas a esses alunos, foram conquistados há dois anos atrás”.

Além disto, todos os professores afirmam que existem estagiários que auxiliam os alunos com deficiência física. Entretanto, a PEFE 5 revela que no ano de 2019 ocorreu um déficit enorme de estagiários.

Até ano passado tínhamos estagiários em todas as escolas, porque eram estudantes que se candidatavam de qualquer área. Este ano, apenas o estudante de Licenciatura, da graduação, que pode ser. Mas aí eles fazem um rodízio para suprir esse déficit nas escolas.

Nos relatos e aulas de Educação Física observadas, os professores pedem para que os estagiários se retirem ou acompanhem os alunos de longe, a fim de os proporcionar mais liberdade e autonomia. Concordamos que os estagiários não devem servir como “muletas” para os alunos com deficiência física, embora em alguns casos a sua presença seja necessária para que o professor não valorize um em detrimento dos outros, como visto nas aulas da professora PEFE 4. Em sua turma existe uma aluna com mobilidade reduzida, na qual apresenta dificuldades relacionada a coordenação e deslocamento. Para que ela realize determinados movimentos como corrida, saltos, caminhada, etc., a professora a auxilia e acompanha. Esta situação facilita o desenvolvimento da aluna, contudo pode prejudicar os outros, que por vezes ficam esquecidos, devido a atenção excessiva da professora quanto a criança com deficiência física. Neste caso a presença dos estagiários em algumas situações é necessária para que a professora inclua a todos.

O reconhecimento destes alunos, segundo os entrevistados, é realizado por meio de laudos médicos, que são informados a todos os professores. Apesar da Nota técnica nº 04 (2014), afirmar que não é obrigatória a apresentação de laudo médico, de acordo com a PEFE 3, a escola pede o documento médico aos alunos que não são reconhecidos clinicamente. Assim como a instituição escolar, acreditamos que a presença do laudo médico é importante para o processo inclusivo, ainda que por vezes pode rotular os alunos com deficiência. Sendo assim, o professor que tem acesso ao laudo, deve utilizar as informações presentes nele como forma de auxiliá-lo na inclusão.

Para Goffman (1988), a socialização é dificultada pela interferência da família que, em algumas situações, superprotege o estigmatizado, ocultando o laudo médico por não aceitarem e/ou negarem a deficiência do filho, promovendo seu isolamento social. Assim como o autor, os PEFE 2 e PEFE 5 relatam que os responsáveis, por muitas vezes, ocultam a deficiência dos alunos, por não aceitarem ou não perceberem a deficiência destes. A PEFE 4 em uma das observações sistemáticas nos apontou uma aluna que aparentemente tem algum tipo de deficiência, mas indignada nos relatou que quando alertou e aconselhou seus responsáveis para que a encaminhe clinicamente, eles se recusaram a aceitar o fato. Este acontecimento é grave, pois os parentes próximos, que segundo Goffman (1988) são denominados de grupo de apoio de pessoas íntimas, deveriam apoiar e acreditar no potencial e capacitação das pessoas com deficiência física, lutando para que a inclusão destes no ambiente escolar seja efetivada e não os ajudar na sua simulação e encobrir suas deficiências.

Sendo assim, de acordo com os professores, a inclusão sofre pela precariedade de estruturas físicas, falta de qualificação específica e recursos materiais adequados, inclusive a PEFE 1 ainda ressalta que “jogaram os alunos com deficiência nas escolas para incluí-los e todos tiveram que se virar, tanto os professores quanto a escola”. Contudo, apesar dos empassos relatados e encontrados, todos os professores citam que a inclusão trabalha o afetivo e a interação de todos os alunos, e de um modo geral vem em um processo de evolução, progressão e melhora.

Categoria 2: Capacitação docente

Esta categoria surgiu através do relato dos cinco professores de Educação Física escolar sobre a sua formação relacionada a temática inclusiva por meio de disciplinas, conteúdos e cursos durante e após a graduação. Por conseguinte, analisaram a sua competência percebida, ou seja, se sentem aptos ou não para atuar com o público de educandos com deficiência na Educação Básica, visto que para que os alunos aprendam com qualidade e acessibilidade metodológica, os professores devem estar qualificados e preparados pedagogicamente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) atesta que “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: [...] III- professores com especialização adequada em nível superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes

comuns”. Mas será que os professores de Educação Física estão capacitados e preparados para ministrar aulas e incluir os alunos com deficiência física nas classes comuns?

Por meio da Portaria nº 1793/94, conteúdos que versam sobre pessoas com deficiência, passaram a fazer parte dos cursos de Licenciatura, possibilitando uma possível qualificação dos profissionais para melhor atender tais alunos, pois segundo Glat e Pletsch (2011) e Alves et al. (2017) não são todos os cursos de Licenciatura que oferecem disciplinas e conteúdos voltados para alunos com deficiência. As falas da maioria dos professores (PEFE 1, PEFE 2, PEFE 3 e PEFE 5) constatam o fato citado, já que durante a graduação apenas uma professora (PEFE 4) teve uma disciplina sobre a temática.

Sendo assim, a falta de uma disciplina relacionada ao tema inclusivo e quando esta consta na grade curricular, se faz presente em uma única disciplina, dificulta o entendimento e ação pedagógica futura para com os alunos com deficiência. Diante disto, Barreto et al. (2013) afirmam que o sentimento de despreparo e falta de capacitação por parte dos professores está relacionado à formação inicial como graduandos de Educação Física, pois estuda-se o desenvolvimento motor, gestos técnicos, modalidades esportivas e planejamento de aulas voltadas a pessoas sem deficiência. Ainda segundo Profeta (2007), educar e oferecer as mesmas condições de ensino implica em ações desafiadoras, que os professores talvez não queiram e não estejam preparados para enfrentar, já que tal processo requer apoio escolar, recursos e responsabilidades. Devido a isto, todos os professores não se sentem preparados para atuar com alunos com deficiência, pois de acordo com a professora PEFE 4 “tem professores que não estão predispostos ou falam que não tem psicológico para incluir os alunos” e a professora PEFE 3 ainda complementa que “muitas vezes me sinto impotente”.

Os cursos e formação continuada surgem a fim de suprir a precária qualificação encontrada durante a graduação. Contudo, Sant’Ana (2005) afirma que os cursos de capacitação docente estão distantes de uma prática pedagógica inclusiva, não preparando os profissionais para lidar com a diversidade dos educandos. A ausência de uma formação especializada se apresenta como um problema para a implantação de uma educação inclusiva. O Instituto Helena Antipoff (IHA) foi lembrado por todos os professores por ser um órgão responsável pela Educação Especial da rede municipal do Rio de Janeiro e oferecer cursos, com o propósito de qualificar os professores de Educação Física escolar.

Falkenbach et al. (2007), afirmam que há inúmeras situações em escolas regulares em que os professores se sentem desassistidos, de orientação e apoio, quando recebem alunos com deficiência em suas aulas. Concordando com os autores, grande parte dos professores afirmam que o IHA e seus cursos não contribuem e nem agregam para a sua capacitação.

Apenas as PEFE 4 e PEFE 5, participaram de cursos no IHA sobre prática inclusiva e ainda que tenham feito os cursos, não se sentem preparadas para incluir os alunos com deficiência física. A PEFE 1 sente que “a Educação Física não é vista pelo IHA. O instituto se preocupa pouco com a disciplina e quando oferecem cursos, para nós professores, são em horários de aula, impossibilitando a minha participação” e apesar da PEFE 5 ter realizado o curso, completa que

[...] não é uma coisa muito divulgada, é em horários que você está trabalhando, não tem cursos aos sábados, o município não dá abono de ponto e nem estímulo financeiro para isso e por isso os professores do município acabam não fazendo.

Embora a maioria dos professores não terem tido durante a sua graduação conteúdos e disciplinas e nem terem feito cursos referentes ao tema inclusão e alunos com deficiência, devido a sua vivência e tempo de experiência, se sentem confortáveis para atuar com os alunos com deficiência física. A relação do tempo de experiência e competência percebida dos professores de Educação Física foi encontrado no estudo de Monteiro (2008), pois para ele, os professores que possuem uma boa experiência educacional tendem a demonstrar confiança em seu ensino.

Creemos que tal fato faz com que os professores apesar de acreditarem na importância de uma formação continuada na área, não procuram por informação através de cursos. Segundo a narrativa dos entrevistados, os professores utilizam como meio de informação, para facilitar a sua prática, a internet (PEFE 1, PEFE 3, PEFE 5), seguida de colegas de trabalho (PEFE 1) e livros (PEFE 4). O PEFE 2 foi o único que não tem formação especializada e nem se apropria de nenhum tipo de literatura e informação. A falta de interesse em se especializar por parte dos professores de Educação Física, foi encontrado na pesquisa de Ramos et al. (2013) que afirmaram que os docentes buscam por conhecimento por meio de outros artifícios tais como, colegas de trabalho, internet e reflexão de sua prática.

Categoria 3: Atuação inclusiva

A partir das falas de todos os professores de Educação Física escolar, recebemos informações sobre como praticam a inclusão dos alunos com deficiência física em suas aulas, por meio de atividades e estratégias de ensino e de que modo buscam por conhecimento e informação para potencializar suas aulas e acolher de forma inclusiva tais discentes.

De acordo com a pedagoga Maria Teresa Eglér Mantoan (2017), inclusão é entender a diferença e não a pessoa diferente. É assumir e compreender que todos nós não somos iguais, pois a partir disto, não faz sentido excluir alguém (Alves e Araújo, 2017). Por isto, o

conhecimento inclusivo e a atitude dos professores no que se refere a participação dos alunos nas aulas de Educação Física é decisiva, uma vez que para incluir, o professor deve adaptar as atividades, assim como afirma a PEFE 5 “tenho que achar uma estratégia, adaptando a aula para que ele seja incluído”. A partir do momento em que o aluno participa da atividade tendo que se adaptar a esta, não ocorre mais a inclusão e sim a integração deste. Em todas as aulas observadas, os alunos participaram e se encontraram inseridos dentro das atividades propostas, mas até que ponto eles foram incluídos?

Com exceção da PEFE 3, os professores entrevistados afirmam que existem alguns tipos de deficiência difíceis de serem incluídas tais como: autismo (citado pelos PEFE 2, PEFE 4 e PEFE 5), seguido de síndrome de down (PEFE 5), tetraplégico (PEFE 4) e surdos (PEFE 1). Nas observações sistemáticas dos professores PEFE 1, PEFE 2 e PEFE 3, assim como no estudo de Oliva (2016), os alunos em alguns momentos tiveram que se adaptar as atividades e condições que lhes foram impostas. O PEFE 2 justifica a ação integrativa ao afirmar que “para mim, inclusão é o aluno participar e se inserir nas atividades da maneira que ele pode, encontrando um jeito de se inserir”. A PEFE 1 também nos contou sobre a adaptação realizada pelo aluno com deficiência física em uma de suas aulas.

Uma vez, dei uma aula para a turma regular em que tinha um aluno cadeirante. A atividade era pular de um lado para o outro, por cima de uma corda estendida no chão. Quando foi a vez do aluno cadeirante fiquei temerosa e quando fui pedir para ele não participasse, ele me surpreendeu, e foi passando pela linha com a sua cadeira. Logo, quando nós não conseguimos adaptar as atividades, as vezes nos surpreendemos com os alunos quando eles mesmos adaptam e conseguem realiza-la participando da aula.

A PEFE 3, afirma que “atuo ajudando ou adaptando as atividades aos alunos com deficiência física”, mas durante as aulas observadas não foi isso que encontramos. Em todas as aulas assistidas desta professora, os alunos realizaram uma atividade denominada “Câmbio”. Os educandos jogavam a bola três vezes para os integrantes do seu time, para depois passa-la por cima da corda, e a cada ponto que faziam, realizavam o rodízio característico do esporte, se deslocando para o lado. O primeiro questionamento é a diferenciação do aluno feita pela professora, pois ele não participou da escolha do time, foi a docente quem sempre escolheu o grupo que ele deveria ficar. A segunda indagação se refere ao posicionamento, imposto pela professora, somente a ele. O aluno ficava parado na quadra, não participava do rodízio, era posicionado próximo a rede, em razão de nos momentos que era requisitado passava a segunda bola, já que por conta da corda estar muito alta não conseguia passar a bola para o outro lado da área. Diante disto, acreditamos que a professora negligenciou a capacidade do aluno, uma vez que não o auxiliou e nem adaptou a atividade,

diminuindo a altura da corda, ou colocando duas cordas, uma mais alta e uma mais baixa, possibilitando assim a inclusão deste aluno.

Corroborando com Fiorini e Manzini (2018), ao contrário dos outros professores, as PEFE 4 e PEFE 5 adaptaram as suas aulas e quando não conseguiram adequar as atividades para que seus alunos com deficiência física participassem, os auxiliaram, potencializando as capacidades destes. Para exemplificar a afirmação, recorreremos a uma aula da professora PEFE 4 em que propôs uma atividade recreativa chamada de “Vivo ou Morto”. A professora iniciou explicando aos alunos que quando ela gritar “vivo” os alunos devem se levantar e “morto” os alunos devem se agachar. Nesta turma havia uma aluna com mobilidade reduzida, então a professora se dirigiu a ela e pediu para que quando ela falasse “vivo”, a aluna levantasse os braços e “morto” abaixasse os braços. Desta forma, a docente adaptou a atividade as condições da aluna, para que ela participasse de forma ativa, interagindo junto aos demais.

Desta maneira, o discurso dos professores condiz com a sua prática, na medida em que os alunos realmente participam das aulas e se fazem presentes nela. Contudo, a atuação de três dos cinco professores faz com que o acolhimento, dos alunos com deficiência física, não coincida com o princípio da inclusão, da qual a participação deve vir por meio de acessibilidades, que no caso das aulas, se faz por meio da acessibilidade metodológica, em que os professores devem buscar estratégias para que os alunos com deficiência física sejam incluídos, com o cuidado de não valorizar uns em detrimento de outros.

Freitas (2006), explica que a falta de uma formação docente inclusiva, pode afetar o processo, pois contribui para uma realidade em que as escolas recebem os alunos com deficiência nas classes comuns e que em consequência, os professores podem descobrir na prática como atuar com diferentes alunos com deficiência. Corroborando com o autor, todos os professores afirmam que a sua intervenção está voltada para a sua vivência, enquanto professores de Educação Física escolar. O PEFE 2 relata que “não utilizo nenhuma metodologia ou tipo de intervenção para trabalhar com os alunos com deficiência física. A minha estratégia está voltada para a minha prática, o meu dia a dia com a turma”. Acreditamos que desta maneira a prática pedagógica encontrada na maioria das escolas, por vezes, não tem um fundamento, pois não apresenta uma base teórica e científica.

A inclusão escolar requer que o professor de Educação Física deva reconhecer as diferentes potencialidades de cada aluno, valorizar suas pequenas conquistas, e respeitar seu tempo de aprendizado. A maioria dos professores (PEFE 2, PEFE 4 e PEFE 5) se apresentou motivado em ministrar aulas para alunos com deficiência física, incentivando, impulsionando

e dando um feedback aos alunos em geral. Apesar de minoria, frente a necessidade de adaptar o ambiente escolar e lidar com o processo inclusivo, alguns professores apresentam como consequência a desmotivação. Durante as aulas observadas dos professores PEFE 1 e PEFE 3 percebemos o cansaço, desinteresse, falta de incentivo e paciência frente a todos os alunos. A PEFE 1 grita e briga a todo momento com os alunos, assim como a PEFE 3 que fica a maior parte da aula concentrada no aparelho celular e quando desvia o olhar para a turma é para recrimina-los.

A fim de possibilitar o alcance das potencialidades dos alunos com deficiência, destacamos a teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky (2000). Conforme o autor, a ZDP define a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de resolver um problema sem ajuda e o nível de desenvolvimento potencial em que o aluno resolve o problema sob a orientação de uma outra pessoa. Ou seja, o aluno consegue atingir o conhecimento que estava fora do seu alcance atual, mas que é potencialmente atingível, através do auxílio do professor. Acreditamos que tudo aquilo que a criança não é capaz de realizar sozinha, mas que com auxílio de uma outra pessoa responsável venha conseguir, em outro momento ela poderá realizar de forma autônoma. Sendo assim, o papel e metodologia do professor de Educação Física é importante para estabelecer estratégias de ajuda, que podem favorecer aprendizagens e novos movimentos desses educandos.

Contudo, a Educação Física possui o corpo e o gesto motor como seu principal objetivo, visto que o histórico da Educação Física sempre foi de distanciamento de uma prática inclusiva, pois através da influência do militarismo, do tecnicismo, por meio de movimentos padronizados objetivando o desempenho do indivíduo, suas diferenças, limitações e incapacidades são expostas (FILHO, 1998). Carvalho e Araújo (2018) verificaram a superioridade em suas aulas dos conteúdos jogo e esporte sobre os demais. Tal fato também foi percebido durante as observações sistemáticas, em que verificamos o predomínio dos jogos (contestes de coordenação, corrida e saltos; queimado e jogos cantados) e esportes (vôlei, futebol e basquete) nas aulas, que por vezes a competição foi evidenciada e sem uma adaptação adequada da atividade ou uma ajuda para potencializar seu desenvolvimento, pode enfatizar as deficiências dos alunos.

Vygotsky (1997) entende as interações sociais como o meio em que o ser humano se constitui como sujeito, pois as relações sociais permitem aos alunos aprenderem novos modelos, estímulos, orientações entre outros que avançam na condição de novas zonas de desenvolvimento proximal. São orientações teóricas que valorizam as diferenças e as

reconhecem como possibilidades de aprendizagens. Nas aulas assistidas, verificamos que os alunos com deficiência física, sempre buscaram a interação com os professores e em todos os casos foram atendidos e correspondidos. Sendo assim, é possível perceber que alguns professores e todo o grupo de alunos se esforçam rumo a efetivação inclusiva, não se tratando de um movimento natural, sinal de que a realidade inclusiva está em processo.

Considerações finais e conclusão

Verificamos que todas as escolas selecionadas não apresentam variedade de materiais e a maioria não é equipada com quadras esportivas e estruturas físicas adequadas as necessidades dos alunos com deficiência física, e quando tem são medidas básicas como rampas. Além disto, segundo os entrevistados, o apoio pedagógico é realizado por estagiários, que sua função, durante as aulas de Educação Física, é restringida pelos professores.

Os professores de Educação Física escolar não se sentem capacitados para incluir os alunos com deficiência física, devido à falta de qualificação durante e após a graduação, com poucos conteúdos e disciplinas, e cursos distantes da realidade que não agregam a prática do docente em questão. Tratando da formação continuada oferecida, destacamos o Instituto Helena Antipoff, que segundo os professores não contribui de forma eficaz para a sua prática, tendo que recorrer a outros meios de informação tais como internet, livros e colegas de trabalho.

Devido a isto, os docentes não utilizam uma metodologia específica, com isso sua atuação é baseada na vivência e experimentação junto aos alunos com deficiência física. Além do mais, em suas aulas encontramos o predomínio de determinados conteúdos como jogos e esportes, o que em determinados momentos foca na aptidão do aluno e evidencia sua deficiência. Deste modo, a maioria dos alunos com deficiência física acabam sendo acolhidos pela integração, onde estes devem se adaptar as condições propostas pelos professores de Educação Física escolar.

Assim como os docentes que participaram do estudo, sentimos que a inclusão está caminhando rumo a sua efetivação e acreditamos que, para que o professor não tenha que se sentir temeroso ou incapaz em ministrar suas aulas, baseando-se em uma metodologia inclusiva e não mais no feeling e vivência prática, deve-se investir em uma qualificação docente adequada aos alunos com deficiência e oferecer apoio escolar, por meio de recursos, como por exemplo, materiais, arquitetônicos, metodológicos, entre outros, a fim de acolher de forma inclusiva o indivíduo.

Referências

ALVES, C.J.L.; ARAÚJO, T.N. Entrevista com Maria Teresa Eglér Mantoan: educação especial e inclusão escolar. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v.3, n.2, p.240-247, 2017

ALVES, M.L.T.; STORCH, J.A.; HARNISCH, G.; STRAPASSON, A.M.; FUTADO, O.L.P.C.; LIEBERMAN, L.; ALMEIDA, J.J.G.; DUARTE, E. Physical education classes and inclusion of children with disability: Brazilian teachers' perspectives. **Movimento**, Porto Alegre, v.23, n.4, p. 1229-1244, out./dez, 2017.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **Norma Brasileira nº9050**. 3.ed, setembro de 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

BARRETO, M.A.; LUCIANO, T.S.; PAULA, L.N.; BORGES, P.A. A preparação do profissional de Educação Física para a inclusão de alunos com deficiência. **Revista Podium: Sport, Leisure and Tourism Review**, São Paulo, v.2, n.1, p.152-167, jan./jun. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Dados do Censo Escolar, 2017.

BRASIL. Ministério de Estado da Educação e do Desporto. **Portaria nº 1.793**, de dezembro de 1994. Disponível em: [http:// portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf). Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Perfil do professor da educação básica / Maria Regina Viveiros de Carvalho (Série Documental. Relatos de Pesquisa**, ISSN 0140-6551; n. 41): 2018. Brasília: INEP, 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 09 set. 2019.

BRASIL. **Lei nº13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 15 ago. 2019.

BRASIL. **Nota Técnica nº 04 de 23 de janeiro de 2014**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 10 set. 2019.

BRASIL. **Portaria Normativa Nº 13, de 24 de abril de 2007**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192. Acesso em: 30 jul. 2019.

CARVALHO, C.L.; SALERNO, M.B.; SILVA, R.F.; ARAÚJO, P.F. Inclusão na Educação Física Escolar: estudo da tríade acessibilidade-conteúdo-attitudes. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, v.29, n. esp., p.144-161, dez. 2017.

CARVALHO, C.L.; ARAÚJO, P.F. Inclusão escolar de alunos com deficiência: interface com os conteúdos da Educação Física. **Educ. fís. cienc.**, v.20, n.1 Ensenada ene, 2018.

COSTA, C.M.; MUNSTER, M.A. Adaptações curriculares nas aulas de Educação Física envolvendo estudantes com deficiência visual. **Revista Bras. Educ. Espec.**, Marília, v.23, n.3, july/sept, 2017.

FALKENBACH, A.P.; BATTISTELI, G.; MEDEIROS, J.; APELLANIZ, A. A questão da integração e da inclusão nas aulas de Educação Física. **Revista Digital**, Buenos Aires, v.11, n.106, 2007.

FILHO, C. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas/SP: Papirus, 1988.

FIORINI, M.L.S.; MANZINI, E.J. Inclusão de alunos com deficiência na aula de Educação Física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.20, n.3, p.387-404, 2014.

FIORINI, M.L.S.; MANZINI, E.J. Estratégias de professores de Educação Física para promover a participação de alunos com deficiência auditiva nas aulas. **Revista Bras. Educ. Espec.**, Bauru, v.24 n.2, abr./jun. 2018.

FREITAS, S.N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. *In*: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GLAT, R.; PLETSCHE, M.D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Nova Jersey, EUA: LTC, 1988.

GREGUOL, M.; MALAGODI, B.M.; CARRARO, A. Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física: atitudes de professores nas escolas regulares. **Revista Bras. Educ. Espec.**, Bauru, v.24, n.1, jan./mar, 2018.

GUTIERRES, P.J.B.F.; MONTEIRO, M.D.F.; SILVA, R.; VARGAS, C.R. Concepções, opiniões e atitudes docentes associadas à inclusão da pessoa com deficiência na educação física: uma revisão da produção científica brasileira. **Liberabit**, Lima, v.17, n.1, ene/jun, 2011.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus Editorial, 2015. (Coleção Novas Arquiteturas Pedagógicas, 3).

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão é o Privilégio de Conviver com as Diferenças. In: Inclusive: inclusão e cidadania.** 2008. Disponível em: <http://www.inclusive.org.br/arquivos/50>. Acessado em: 27 jul. 2019.

MANZINI, E. J. Recurso pedagógico adaptado e estratégias para o ensino de alunos com deficiência física. *In: MANZINI, E. J.; FUJISAWA, D. S. (ed.). Jogos e recursos para comunicação e ensino na educação especial.* Marília: ABPEE, 2010. p. 117-138.

MORGADO, F.F.R.; CASTRO, M.R.; FERREIRA, M.E.C.; OLIVEIRA, A.; PEREIRA, J.G.; SANTOS, J.H. Representações sociais sobre a deficiência: perspectivas de alunos de Educação Física Escolar. **Rev. Bras. Educ. Espec.,** Marília, v.23, n.2, abr./jun. 2017.

MONTEIRO, V. **Atitudes dos professores de Educação Física no ensino de alunos com deficiência. Tradução, validação e análise para a cultura portuguesa do instrumento PEATID-III.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Porto, 2008.

NACIF, M.F.P.; FIGUEIREDO, D.H.; NEVES, C.M.; MEIRELES, J.F.F.; FIGUEIREDO, D.H.; PEDRETTI, A.; PEDRETTI, A.; FERREIRA, M.E.C. Educação Física Escolar: percepções do aluno com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial,** Marília, v.22, n.1, jan./mar, 2016.

OLIVA, D.V. Barreiras e recursos a aprendizagem e a participação de alunos em situação de inclusão. **Psicol. Usp.,** v. 27, n.3, set./dez. 2016.

PEDROSA, V.S.; BELTRAME, A.L.N.; BOATO, E.M.; SAMPAIO, T.M.V. A experiência dos professores de Educação Física no processo de inclusão escolar do estudante surdo. **Revista Bras. Ci. E Mov.,** v.21, n.2, p.106-115, 2013.

PROFETA, M.S. A inclusão do aluno com deficiência visual no ensino regular. *In: MASINI, E. F. S. (Org.). A pessoa com deficiência visual: um livro para educadores.* 1. ed. São Paulo: Vetor, 2007.

RAMOS, V.; BRASIL, V.Z.; GODA, C.; BARROS, T.E.S.; BOTH, J. Autopercepção de competência pedagógica de professores de Educação Física no ensino inclusivo. **Revista Bras. Ci. E Mov.,** v.21, n.2, p.123-134, 2013.

SANCHES, M.L.J.; CARVALHO, C.L.; SALERNO, M.B.; ARAÚJO, P.F. Concepções e práticas da inclusão na Educação Física escolar: estudo em uma cidade do Brasil. **Educacion Física y Deporte,** v.34, n.1, p.155-179, ene/jun, 2015.

SANT'ANA, I.M. Educação Inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo,** Maringá, v.10, n.2, p.227-234, maio/ago., 2005.

TAVARES, L.M.F.L.; SANTOS, L.M.M.; FREITAS, M.N.C. A educação inclusiva: um estudo sobre a formação docente. **Revista Bras. Educ. Espec.,** v.22, n.4, Marília, out./dez. 2016.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Necessidades Educativas Especiais – NEE. *In*: CONFERÊNCIA Mundial sobre NEE: Acesso em: Qualidade – UNESCO. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2019.

VYGOTSKY, Lev. Manuscrito de 1929. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.21, n.71, p.23-44, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas V**: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor Distribuciones, 1997.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou apresentar e discutir o processo de inclusão de alunos com deficiência física do município no Rio de Janeiro. É interessante apresentar além dos resultados semelhantes, as visões que se mostraram muitas vezes dispares entre professores e especialistas. Desta forma, a partir dos dados encontrados na revisão sistemática, comparamos a percepção dos profissionais de Educação Física e do IHA e assim identificamos como se deu o processo inclusivo dos alunos com deficiência física no ambiente escolar, a fim de valorizar os possíveis êxitos e propor ações para minimizar as prováveis dificuldades percebidas.

Por meio das observações sistemáticas e das falas das especialistas do instituto e dos professores de Educação Física escolar, verificamos que os educandos com autismo, seguido dos com deficiência física e síndrome de down, são os tipos mais frequentes nas escolas da rede municipal do Rio de Janeiro. Entretanto, os informantes divergem quanto ao processo de reconhecimento dos alunos com deficiência. Segundo os especialistas, assim que as crianças se matriculam na escola, são avaliadas por meio de um diagnóstico realizado pela CRE, atendimento educacional especializado, coordenação pedagógica e pela equipe de acompanhamento do IHA. Logo, de acordo com quatro dos cinco especialistas, o laudo é um documento complementar. Apenas um profissional especialista do instituto segue a fala dos professores de Educação Física escolar que, apesar da legislação vigente declarar que o documento médico não é obrigatório, citam que os alunos só são incluídos com a presença de um parecer clínico. Concordamos com a importância do laudo médico, com o intuito de identificar os alunos com deficiência e facilitar o trabalho do professor. Contudo, deve-se salientar que tal documento não deve servir como um rótulo e limitação para o aluno e sim um instrumento facilitador para a prática do professor.

Para que os alunos com deficiência aprendam e sejam incluídos de forma eficaz, faz-se necessário a presença de um grupo de apoio escolar capaz de auxiliar esses alunos. Conforme os especialistas, os apoiadores são conhecidos como agentes de apoio de educação especial (AAEE) e como bem lembrado por ambos os grupos de entrevistados, tal rede de apoio escolar também é formada por estagiários (graduandos de qualquer licenciatura) e pelos agentes de educação especializada (AEE), presente nas salas de recursos. De acordo com os entrevistados, os alunos têm acesso as salas de recursos no contra turno, sendo estas, facilitadoras do processo de aprendizagem pois criam adaptações, tais como materiais e

provas adaptadas. Vale ressaltar que, segundo uma professora de Educação Física escolar, as salas de recursos multifuncionais são recentes, já que foram implantadas nas escolas há dois anos e por isto não estão presentes em todas as instituições escolares. Sendo assim, é necessário para o progresso inclusivo, a inserção de salas de recursos em todas as escolas, evitando o deslocamento dos alunos com deficiência das escolas para as instituições mais próximas.

A partir do que nossa pesquisa apontou, percebemos que as instituições de ensino apresentam uma precária acessibilidade e por isto não são todas as escolas que atendem alunos com deficiência física. As mais apontadas, segundo a nossa revisão sistemática, são a acessibilidade estrutural, instrumental e metodológica. Corroborando com a revisão, a falta de adaptações de espaços físicos e a pouca variedade de materiais também foi verificada durante o diário de campo e citada tanto pelos especialistas do IHA quanto pelos professores de Educação Física entrevistados. Os professores ainda afirmam que quando as escolas são constituídas por alguma mudança arquitetônica, estas são medidas básicas como rampas e corrimões, não atendendo de forma integral as necessidades dos alunos. Contudo, os especialistas recomendam que quando as escolas não são munidas desses recursos, cabe aos professores adaptar os espaços e materiais para atender os alunos com deficiência física. A resolução desses entraves é importante para o aumento da possibilidade de que a inclusão se torne uma realidade efetiva para os alunos dentro do município do Rio de Janeiro.

A revisão sistemática, assim como as entrevistas com os professores de Educação Física escolar nos mostraram que os professores não se sentem preparados para atuar com os alunos com deficiência, devido à falta de conteúdo e conhecimento/disciplina durante e após a graduação. Já a maioria das especialistas, acreditam que os professores estão preparados pois, de acordo com elas, há mais informação nas universidades e uma maior adesão de professores nos cursos de capacitação docente. Mas, apesar de três especialistas garantirem a participação dos profissionais de Educação Física escolar nos cursos oferecidos pelo IHA, uma especialista, assim como duas professoras ressaltaram que a desistência dos professores de Educação Física escolar está relacionada a pouca comunicação e divulgação, ausência de liberação por parte dos diretores das escolas, (pois o município não dá abono de ponto) e falta de estímulo financeiro.

Os informantes divergem quanto a participação, apoio e contribuição do IHA em relação a formação dos professores de Educação Física. As especialistas afirmam que o instituto participa ativamente do processo inclusivo e segundo uma delas, se mostra eficiente na capacitação dos professores por meio da oferta de cursos (teóricos e práticos), encontros,

seminários, vivências e oficinas específicas de capacitação. Já os professores afirmam que os cursos do IHA não agregam para a sua capacitação, visto que as duas únicas professoras entrevistadas que fizeram o curso não se sentem preparadas e devido a isto, assim como na revisão sistemática, os seus meios de informação são a internet, seguida de colegas de trabalho e livros.

A atuação dos professores é importante para que os alunos com deficiência se sintam acolhidos. Segundo a revisão sistemática e os professores de Educação Física escolar entrevistados, a interação entre aluno-aluno é voluntária e sempre esteve presente nas aulas observadas, sendo importante indicador de que a inclusão social levando em consideração este quesito acontece, apesar dos entraves que percebemos ao longo da pesquisa. Destacamos que por muitas vezes o professor por destinar muita atenção ao aluno com deficiência, desenvolvia barreiras que dificultava em alguns momentos a relação aluno-aluno, já que o mesmo por dar muita atenção, afastava os alunos com deficiência física dos outros. Da mesma maneira, a interação aluno-professor se faz presente, onde a maioria dos docentes (PEFE 2, PEFE 4, PEFE 5) incentiva os alunos com deficiência, dando um feedback positivo quando conseguem realizar as atividades.

Corroborando com a revisão sistemática, os especialistas e os professores se sentem otimistas e confortáveis devido ao seu tempo de experiência, mas alguns tipos de deficiência são difíceis de incluir. Segundo uma especialista e três professores, o autismo é a deficiência mais complicada de realizar a inclusão, seguida conforme os docentes pelos com deficiência física e síndrome de down. Assim como afirmam os especialistas, os professores valorizam o procedimental e desta forma a intervenção está voltada para a sua vivência e seus conteúdos são constituídos por jogos e esportes.

O conceito de inclusão é um outro fator antagônico em relação as falas dos docentes e especialistas. Os professores acreditam que o aluno com deficiência é incluído a partir do momento em que ele participa da aula, interagindo com os seus pares. Os especialistas acrescentam que se deve adaptar para incluir os alunos com deficiência. Assim sendo, conforme encontrado na revisão sistemática, verificamos através das observações “*in loco*” e algumas falas dos docentes, que a maioria dos professores (PEFE 1, PEFE 2, PEFE 3), por não terem uma qualificação adequada, não fazem adaptações metodológicas e com isto, os alunos são acolhidos por meio do princípio da integração.

Apesar dos empasses encontrados podemos verificar pontos positivos, e assim como os entrevistados acreditamos que o processo está em construção, desenvolvimento e caminhando rumo a sua efetivação. Desta forma, as informações encontradas no decorrer do

trabalho, nos apontam a necessidade de mais disciplinas e conteúdos durante a formação do professor de Educação Física, que por não terem conhecimentos oriundos da graduação se veem lançados no mercado de trabalho com uma quantidade imensa de deficiências as quais não conseguem dar conta. Além disto, os cursos de capacitação devem ser acessíveis, possibilitando a participação de todos os professores da rede municipal de ensino, a fim de propagar conhecimento e facilitar a prática desses docentes. Assim, o Instituto Helena Antipoff, juntamente com a Secretaria Municipal de Educação, deveria ser mais contundente para facilitar a participação dos professores nos seus cursos como relatado no estudo, oferecendo retorno financeiro e obrigando a direção a liberar os professores, cobrando um relatório dos mesmos, para que o conhecimento produzido nesse espaço seja utilizado na prática cotidiana desses alunos. Por fim, as escolas devem se estruturar e adequar o ambiente, ensino e materiais as necessidades dos alunos e não delegar a função somente para o professor.

Vimos que a interlocução entre os especialistas e professores devem ser mais efetivas, a fim de trocar informações, dificuldades e êxitos com a função de potencializar a inclusão dos alunos com deficiência. Esperamos que as contribuições aqui debatidas possam colaborar para o avanço do conhecimento em relação ao saber e reconhecer as possibilidades favorecendo assim a inclusão de alunos com esse tipo de características da rede municipal de ensino.

REFERÊNCIAS

- ABENHAIM, E. Os caminhos da inclusão: breve histórico. *In*: MACHADO, A.M. et al. (org.). **Psicologia e Direitos Humanos: Educação Inclusiva, direitos humanos na escola**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- ALVES, M.L.T.; DUARTE, E. A percepção dos alunos com deficiência sobre sua inclusão nas aulas de Educação Física escolar: um estudo de caso. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.28, n.2, p.329-338, abr./jun. 2014.
- ALVES, M.L.T.; DUARTE, E. A participação de alunos com síndrome de Down nas aulas de Educação Física Escolar: um estudo de caso. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.18, n.3, p.237-256, jul./set. 2012.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70. 2010.
- BARRETO, M.A.; LUCIANO, T.S.; PAULA, L.N.; BORGES, P.A. A preparação do profissional de Educação Física para a inclusão de alunos com deficiência. **Revista Podium: Sport, Leisure and Tourism Review**, São Paulo, v.2, n.1, p.152-167, jan/jun, 2013.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 7.853/1989**, Brasília, outubro de 1989.
- BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Lei nº13.146**, Brasília, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, janeiro de 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília, 2009.
- BRASIL. **Decreto nº5.296**, Brasília, dezembro de 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Dados do Censo Escolar, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Dados do Censo Escolar, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. **Lei nº. 9.394/1996**, Brasília, 1996.

CARVALHO, C.L.; SALERNO, M.B.; SILVA, R.F.; ARAÚJO, P.F. Inclusão na Educação Física Escolar: estudo da tríade acessibilidade-conteúdo-attitudes. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, v.29, n.esp., p.144-161, dez. 2017.

CHICON, J.F., RODRIGUES, G.M. **Educação Física e os desafios da inclusão**. Vitória, ES: EDUFES, 2013.

COSTA, C.M.; MUNSTER, M.A. Adaptações curriculares nas aulas de Educação Física envolvendo estudantes com deficiência visual. **Rev. Bras. Educ. Espec.**, Marília, v.23, n.3, july/sept, 2017.

FIORINI, M.L.S.; MANZINI, E.J. Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. **Rev. Bras. Educ. Espec.**, v.20, n.3, Marília, july/sept, 2014.

FIORINI, M.L.S.; MANZINI, E.J. Dificuldades e sucessos de professores de educação física em relação à inclusão escolar. **Rev. Bras. Educ. Espec.**, Marília, v.22, n.1, jun./mar. 2016.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Nova Jersey, EUA: LTC, 1988.

GORGATTI, M.G.; JUNIOR, D.R. Percepções dos professores quanto a inclusão de alunos com deficiência em aulas de Educação Física. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.15, n.2, p.119-140, abr./jun. 2009.

GREGUOL, M.; MALAGODI, B.M.; CARRARO, A. Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física: atitudes de professores nas escolas regulares. **Rev. Bras. Educ. Espec.**, Bauru, v.24, n.1, p.33-44, jan./mar. 2018.

GUATEMALA. Assembleia Geral, 29U período ordinário de sessões, tema 34 da agenda. **Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência** (original em espanhol), 1999.

GUTIERRES, P.J.B.F.; MONTEIRO, M.D.F.; SILVA, R.; VARGAS, C.R. Concepções, opiniões e atitudes docentes associadas à inclusão da pessoa com deficiência na educação física: uma revisão da produção científica brasileira. **Liber.**, Lima, v.17, n.1, ene/jun, 2011.

INSTITUTO HELENA ANTIPOFF. Disponível em: <https://ihainforma.wordpress.com/>
Acesso em: 09 set. 2019.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus Editorial, 2015. (Coleção Novas Arquiteturas Pedagógicas, 3).

MAZZARINO, J.M.; FALKENBACH, A.; RISSI, S. Acessibilidade e inclusão de uma aluna com deficiência visual na escola e na educação física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte (Impr.)**, Porto Alegre, v.33, n.1, p.87-102, mar. 2011.

MORGADO, F.F.R.; CASTRO, M.R.; FERREIRA, M.E.C.; OLIVEIRA, A.J.; PEREIRA, J.G.; SANTOS, J.H. Representações sociais sobre a deficiência: perspectivas de alunos de Educação Física Escolar. **Rev. Bras. Educ. Espec.**, Marília, v.23, n.2, abr./jun. 2017.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Assembléia Geral das Nações Unidas, 6 de dezembro de 2006.

PEDROSA, V.S.; BELTRAME, A.L.N.; BOATO, E.M.; SAMPAIO, T.M.V. A experiência dos professores de Educação Física no processo de inclusão escolar do estudante surdo. **Rev. Bras. Ci. E Mov.**, v.21, n.2, p.106-115, 2013.

RAMOS, V.; BRASIL, V.Z.; GODA, C.; BARROS, T.E.S.; BOTH, J. Autopercepção de competência pedagógica de professores de Educação Física no ensino inclusivo. **Rev. Bras. Ci. E Mov.**, v.21, n.2, p.123-134, 2013.

RODRIGUES, D. Desenvolver a Educação Inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. *In*: RODRIGUES, D. (org.). **Investigação em Educação Física**. Lisboa: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva v.2, 2007.

ROPOLI, E.A.; MANTOAN, M.T.E.; SANTOS, M.T.C.T.; MACHADO, R. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar – a escola comum inclusiva**. Brasília: [s.n.], 2010.

SANCHES, M.L.J.; CARVALHO, C.L.; SALERNO, M.B.; ARAÚJO, P.F. Concepções e práticas da inclusão na Educação Física escolar: estudo em uma cidade do Brasil. **Educacion Física y Deporte**, v.34, n.1, p.155-179, ene./jun. 2015.

SASSAKI, R.K. Inclusão: o paradigma do século XXI. **Revista da Educação Especial (SEESP)**, Brasília, v. 1, n. 1, p.19-23, out. 2005.

SILVA, R. H. R.; SOUZA, S. B. e VIDAL, M. H. C. Dilemas e perspectivas da Educação Física, diante do paradigma da inclusão. **Revista Pensar a Prática**. v. 11, n. 2, p. 125-135, maio/ago. 2008.

TAVARES, L.M.F.L.; SANTOS, L.M.M.; FREITAS, M.N.C. A educação inclusiva: um estudo sobre a formação docente. **Rev. Bras. Educ. Espec.**, Marília, v.22, n.4, out./dez. 2016.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Necessidades Educativas Especiais – NEE. *In*: Conferência Mundial sobre NEE: Acesso em: Qualidade – UNESCO. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994.

APÊNDICE A – Carta de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Educação Física: prática inclusiva de alunos com deficiência em escolas regulares municipais do Rio de Janeiro.

Pesquisador: MARIANA OLIVEIRA RABELO DE CASTRO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 93594418.8.0000.5259

Instituição Proponente: Instituto de Educação Física e Desportos

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.819.860

Apresentação do Projeto:

Devido a algumas leis, declarações, diretrizes e políticas, a inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares de ensino é um tema que vem sendo bastante discutido no Brasil, porém, alguns estudos indicam a dificuldade em se implementar a prática da inclusão nas escolas regulares dos municípios do Brasil, sendo o seu acolhimento realizado através do princípio da integração, e no caso da Educação Física a situação não é diferente, tal situação é preocupante devido ao aumento de alunos com deficiência nas escolas regulares da rede municipal (MARQUES et al., 2017 e OLIVEIRA, 2016). Diante das dificuldades estruturais, disciplinares, comportamentais e profissionais em relação a inclusão de alunos com deficiência e pelo crescente aumento destes no quadro discente das escolas públicas regulares, a presente dissertação tem como objetivo discutir como se dá o processo interventivo de inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física em escolas municipais do Rio de Janeiro. A pesquisa é de caráter descritivo e qualitativo, onde os dados serão coletados através de entrevistas semiestruturadas do tipo guiada realizadas com professores especialistas do Instituto Helena Antipoff e professores de Educação Física das escolas regulares municipais de referência do Rio de Janeiro que ministram aulas para alunos com deficiência, além disto serão observadas suas aulas através de uma observação sistemática documentada por um diário de campo.

Objetivo da Pesquisa:

Discutir como se dá o processo interventivo de inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física em escolas municipais do Rio de Janeiro.

Endereço: Avenida 28 de Setembro 77 - Térreo

Bairro: Vila Isabel

UF: RJ

Telefone: (21)2868-8253

CEP: 20.551-030

Município: RIO DE JANEIRO

E-mail: cep.hupe.interno@gmail.com

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Resolução 466/2012, homologada pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde, considera-se que toda e qualquer pesquisa que envolva seres humanos na dimensão da saúde, envolva riscos aos participantes. Nossa pesquisa enquadra-se no que a literatura considera de riscos mínimos, pois não executará nenhum tipo de intervenção medicamentosa, invasiva ou manipulativa, nem nenhum tipo de modificação intencional nas variáveis fisiológicas ou psicológicas aos indivíduos que participam do estudo. Em nosso caso aplicaremos entrevista semiestruturada em que o participante poderá negar-se a responder qualquer pergunta em que não se sinta à vontade para responder. Contudo, não se extinguirá a possibilidade de danos à dimensão psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer fase de uma pesquisa e dela recorrente. Nesse caso, o pesquisador se submeterá a legislação civil dos pais, no que verse sobre assunto, incluso aos ressarcimentos de qualquer natureza, quando previsto na lei.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

pesquisa inicia-se com a introdução explanando sobre a inclusão e Educação física escolar e ao final da introdução terá a problematização da pesquisa. Posteriormente, uma revisão de literatura abordando dados correlatados a deficiência e Educação Física. Em seguida, a metodologia dizendo as formas de obtenção de dados através de entrevistas. Após, a análise dos dados encontrados e por último, as considerações finais quanto ao que foi encontrado. A pesquisa está bem estruturada e o referencial teórico e metodológico estão explicitados, demonstrando aprofundamento e conhecimento necessários para sua realização. As referências estão adequadas e a pesquisa é exequível.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos de apresentação obrigatória foram enviados a este Comitê, estando dentro das boas práticas e apresentando todas dados necessários para apreciação ética.

Recomendações:

Fazer modificações necessárias do TCLE:

- Roteiro de Entrevista do TCLE, trata-se de um documento separado e não pode ser vinculado ao Termo.
- Solicitamos que seja alterado a diagramação/confecção do TCLE para que o mesmo fique em apenas 01 uma folha, o TCLE é um documento único e não pode ser separado em duas folhas nesse formato inserido.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto pode ser realizado da forma como está apresentado. Diante do exposto e à luz da Resolução CNS nº466/2012, o projeto pode ser enquadrado na categoria – APROVADO.

Considerações Finais a critério do CEP:

Tendo em vista a legislação vigente, o CEP recomenda ao Pesquisador: Comunicar toda e qualquer alteração do projeto e no termo de consentimento livre e esclarecido, para análise das mudanças; Informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa; O Comitê de Ética solicita a V. S^a., que encaminhe relatórios parciais de andamento a cada 06 (seis) Meses da pesquisa e ao término, encaminhe a esta comissão um sumário dos resultados do projeto; Os dados individuais de todas as etapas da pesquisa devem ser mantidos em local seguro por 5 anos para possível auditoria dos órgãos competentes

Endereço: Avenida 28 de Setembro 77 - Térreo
 Bairro: Vila Isabel CEP: 20.551-030
 UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
 Telefone: (21)2868-8253 E-mail: cep.hupe.interno@gmail.com

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1041081.pdf	26/06/2018 22:29:41		Aceito
Outros	Anuencia.pdf	26/06/2018 22:29:05	MARIANA OLIVEIRA RABELO DE CASTRO	Aceito
Outros	Ciencia.pdf	26/06/2018 22:28:02	MARIANA OLIVIERA RABELO DE CASTRO	Aceito
Projeto detalhado/brochura investigador	pesquisa_CEP_brochura_2.doc	01/06/2018 14:46:46	MARIANA OLIVEIRA RABELO DE CASTRO	Aceito
Declaração de pesquisadores	SKM_C 25818060212240.pdf	01/06/2018 14:27:57	MARIANA OLIVEIRA RABELO DE CASTRO	Aceito
Outros	SKM_C25818060212260.pdf	01/06/2018 14:27:28	MARIANA OLIVEIRA RABELO DE CASTRO	Aceito
Cronograma	SKM_C25818060212261.pdf	01/06/2018 14:26:04	MARIANA OLIVEIRA RABELO DE CASTRO	Aceito
Folha de rosto	SKM_C25818060212250.pdf	01/06/2018 14:24:29	MARIANA OLIVEIRA RABELO DE CASTRO	Aceito
Outros	folhaDeRosto.pdf	30/05/2018 18:50:24	MARIANA OLIVEIRA RABELO DE CASTRO	Aceito
Orçamento	orcamento_pesquisa.docx	30/05/2018 18:11:04	MARIANA OLIVEIRA RABELO DE CASTRO	Aceito

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMEN TO_LIVR E.docx	30/05/2018 18:09:13	MARIANA OLIVEIRA RABELO DE CASTRO	Aceito
---	--	------------------------	---	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 14 de agosto de 2018

**Assinado por:
WILLE OIGMAN
(Coordenador)**

APÊNDICE B - Roteiros de entrevistas semiestruturadas**AOS PROFESSORES ESPECIALISTAS DO INSTITUTO HELENA ANTIPOFF:**

- 1- Qual a sua idade?
- 2- Qual a sua formação? Onde fez?
- 3- Tem curso de especialização? Em que?
- 4- O processo de inclusão de alunos com deficiência, incluindo os com deficiência física, ocorre nas escolas regulares municipais do Rio de Janeiro? Caso sim, de que modo isso ocorre? Qual a quantidade e os tipos mais frequentes de deficiência encontrada? Quantas escolas do município do Rio de Janeiro atendem estes alunos?
- 5- Os dados estatísticos deveriam ser conhecidos por ti e/ou de domínio público? Por quê?
- 6- Caso as respostas das perguntas 4 e 5, sejam negativa, quais dados estatísticos você tem conhecimento?
- 7- O que você entende por inclusão?
- 8- O que você entende por inclusão de pessoas com deficiência física em escolas municipais do Rio de Janeiro?
- 9- As escolas regulares municipais do Rio de Janeiro participam do processo de inclusão de alunos com deficiência física? Caso sim, quais os subsídios estruturais, políticos-pedagógicos, materiais, metodológicos que as escolas regulares municipais oferecem a este aluno para que haja sua inclusão?
- 10- Ocorre o reconhecimento dos alunos com deficiência nas escolas regulares do município do Rio de Janeiro? Caso sim, como procede?
- 11- Existe algum acompanhante responsável pelos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física das escolas municipais do Rio de Janeiro? E os com deficiência física? Caso sim, qual é a sua função?
- 12- Existem diretrizes para a intervenção voltada para a Educação Física ou outras disciplinas? Caso sim, quais são?
- 13- Você acha que existe algum tipo de deficiência que não possa ser abordada no processo interventivo de inclusão na Educação Física escolar? Caso sim, qual e por quê?
- 14- O Instituto Helena Antipoff participa do processo inclusivo de alunos com deficiência, incluindo os com deficiência física, nas escolas municipais regulares do Rio de Janeiro? Caso sim, qual é a sua atuação frente ao processo inclusivo destes?

- 15- Os professores de Educação Física Escolar apresentam qualificação/formação para atuarem com a inclusão de alunos com deficiência, incluindo os com deficiência física, em suas aulas? Caso sim, como se dá tal qualificação/formação?
- 16- Há propostas para a intervenção e formação de professores de Educação Física Escolar no Instituto Helena Antipoff, voltadas para a inclusão de alunos com deficiência, inclusive os com deficiência física? Caso sim, quais?
- 17- Existem cursos especializados em Educação Física e inclusão de alunos com deficiência física oferecidos, no instituto, para os professores de Educação Física Escolar? Caso sim, quais são? Existe adesão?
- 18- Você sabe o percentual de professores de Educação Física da rede que fizeram cursos no Instituto Helena Antipoff? Caso sim, qual?
- 19- Existe um processo avaliativo/feedback da intervenção e formação dos professores de Educação Física Escolar que trabalham com inclusão de deficientes nas escolas regulares da rede municipal do Rio de Janeiro? Caso sim, como funciona?
- 20- Você acha que os professores de Educação Física Escolar se sentem/estão preparados para atuarem com a inclusão de alunos com deficiência durante suas aulas? E os com deficiência física? Justifique.
- 21- É obrigatória a presença de um acompanhante para os alunos com deficiência nas aulas de Educação Física nas escolas municipais do Rio de Janeiro? E para os com deficiência física? Qual a participação/papel dele?
- 22- Você percebe diferença ao longo dos anos com o processo de inclusão de alunos com deficiência física na rede municipal do Rio de Janeiro? Caso sim, em que sentido, como era antes e como ficou?

AOS PROFESSORES DE EF DO PRIMEIRO SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL QUE MINISTRAM AULAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA

- 1- Qual a sua idade?
- 2- Qual a sua formação na graduação e quanto tempo tem de formado?
- 3- Há quanto tempo você trabalha com a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares municipais do Rio de Janeiro? E os com deficiência física?
- 4- Durante a graduação você teve alguma disciplina/informação que permitisse atuar com alunos com deficiência física e sua inclusão? Caso sim, qual/is?

- 5- Você tem alguma formação continuada ou fez cursos para atuar com alunos com deficiência física? Caso sim, em que? Você considera importante uma formação continuada na área da Educação Física inclusiva?
- 6- Você se sente preparado para incluir alunos das mais variáveis deficiências nas suas aulas regulares de Educação Física Escolar? E os com deficiência física? Justifique?
- 7- O que você entende por inclusão?
- 8- O que você entende por inclusão de alunos com deficiência física em escolas regulares municipais do Rio de Janeiro?
- 9- O processo de inclusão de alunos com deficiência ocorre nas escolas regulares municipais do Rio de Janeiro? Caso sim, de que modo isso ocorre?
- 10- As escolas regulares municipais do Rio de Janeiro participam do processo de inclusão de alunos com deficiência? Caso sim, quais os subsídios estruturais, políticos-pedagógicos, materiais, metodológicos que as escolas regulares municipais oferecem ao aluno com deficiência física para que haja sua inclusão?
- 11- Ocorre o reconhecimento dos alunos com deficiência nas escolas regulares do município do Rio de Janeiro? Caso sim, como procede?
- 12- Existe algum acompanhante responsável pelos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física das escolas municipais do Rio de Janeiro? E os com deficiência física? Caso sim, qual é a sua função?
- 13- Você encontra alunos com deficiência nas suas aulas de Educação Física Escolar? Caso sim, quais os tipos de deficiência que você mais encontra e como atua para a inclusão destas?
- 14- Você acha que existe algum tipo de deficiência que não possa ser abordada ou que você tenha dificuldade para incluir nas suas aulas de Educação Física Escolar? Caso sim, qual/is e por quê?
- 15- Você se sente preparado para atender alunos das mais variáveis deficiências nas aulas de Educação Física Escolar? Por que?
- 16- Você se utiliza de algum tipo de intervenção/metodologia para trabalhar com a inclusão de alunos com deficiência física nas suas aulas? Caso sim, qual/is?
- 17- Você se apropria de alguma literatura ou meio de informação para trabalhar com a inclusão de alunos com deficiência física nas suas aulas? Caso sim, qual/is?
- 18- Você conhece o Instituto Helena Antipoff? Caso sim, qual a atuação dele para a sua prática?

- 19- Você percebe pontos positivos e/ou negativos do processo de inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares municipais do Rio de Janeiro? Caso sim, destaque os pontos.
- 20- O que você entende por bullying?
- 21- Os alunos com deficiência sofrem bullying em suas aulas? Caso sim, qual tipo? E os com deficiência física?
- 22- Você acha que os alunos com deficiência são mais suscetíveis a sofrerem bullying? Caso sim, justifique. E os com deficiência física?

APÊNDICE C – Diário de campo**ESCOLA:**

Acessibilidade arquitetônica (se o espaço é acessível para a inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física):

Materiais e recursos (se os materiais são adequados para os alunos com deficiência):

PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA:

Interação/relação entre professor e aluno com deficiência (positiva ou negativa e quem busca esta interação? Aluno com deficiência, professor ou ambos):

Participação dos alunos com deficiência nas aulas e atividades propostas (se as aulas e atividades são adequadas):

Motivação (se os professores aparentemente se sentem motivados a ministrar aulas e atividades para alunos com deficiência):

Métodos e estratégias de inclusão (quais são os métodos e estratégias que o professor utiliza para incluir os alunos com deficiência):

Métodos e estratégias das aulas (quais são os métodos e estratégias que o professor utiliza em suas aulas, o que predomina? Jogos e esportes; atividades cooperativas...):

ALUNO COM DEFICIÊNCIA:

Tipo de deficiência:

Número de alunos incluídos:

Interação/relação entre aluno com e aluno sem deficiência (se é positiva ou negativa e quem busca a interação? Aluno com deficiência, aluno sem deficiência ou ambos):

Participação dos alunos com deficiência nas aulas e atividades propostas (se eles participam das aulas e atividades junto de seus pares):

Motivação (se os alunos aparentemente se sentem motivados quanto as aulas e atividades propostas pelo professor):

ALUNO SEM DEFICIÊNCIA:

Motivação (se os alunos aparentemente se sentem motivados quanto as aulas e atividades propostas pelo professor para incluir os alunos com deficiência):

Motivação (se os alunos aparentemente se sentem motivados quanto a participação dos alunos com deficiência nas aulas):