

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

**INCLUSÃO ESCOLAR: O OLHAR DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA SOBRE AS
AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

MANAUS-AM

2019

FRANCIANNE FARIAS DOS SANTOS

**INCLUSÃO ESCOLAR: O OLHAR DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA SOBRE AS
AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Faculdade de Educação – FACED, da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa 4: Educação Especial e Inclusão no Contexto Amazônico.

Orientador: Prof. Dr. João Otacilio Libardoni dos Santos

MANAUS-AM

2019

FRANCIANNE FARIAS DOS SANTOS

**INCLUSÃO ESCOLAR: O OLHAR DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA SOBRE AS
AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. João Otacilio Libardoni dos Santos
Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Prof. Dr. Edison Duarte
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

Prof.^a Dra. Maria Almerinda de Souza Matos
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Santos, Francianne Farias dos
S237i Inclusão Escolar: o olhar dos alunos com deficiência sobre as aulas de Educação Física / Francianne Farias dos Santos. 2019 92 f.: il. color; 31 cm.

Orientador: João Otacilio Libardoni dos Santos
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Educação Física. 2. Inclusão. 3. Aluno com deficiência. 4. Physical Education. I. Santos, João Otacilio Libardoni dos II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus por ter me proporcionado alcançar a tão sonhada vaga no mestrado, lá em 2017. Sem Ti nada sou meu Deus, obrigada por todas as bênçãos e principalmente por colocar pessoas especiais em meu caminho! Agradeço a Ti meu Deus, os dias de cansaço em que o Senhor me fortaleceu!

Agradeço à Sagrada Família, Jesus, Maria e José, a minha família Vossa É!

Agradeço aos meu pais, Maria Lilian e Francisco Albino, por sempre lutarem por minha educação e de minha irmã. Lembro que desde criança, esses dois nos diziam que a educação era o caminho, mesmo sem termos muitas condições financeiras, nunca nos deixaram faltar o básico, nunca nos permitiram desistir! Agradeço pai e mãe, por todas as broncas e companheirismo, que desenharam o meu caráter e minha personalidade.

Falar de vocês, me enche de lágrimas e eu gosto de falar, principalmente por que vocês são meus exemplos de trabalho e determinação. Você minha mãe, veio do interior do Amazonas com seus 12 anos e somente nessa idade soube o que era uma escola, enfrentou exclusões por ser uma pré-adolescente que não sabia ler. Mas hoje, você é uma professora, que alfabetizou tantos e tirou outros tantos de caminhos ruins, a senhora foi a minha primeira inspiração para a docência, amo muito a senhora!

Meu pai, que desde muito novo teve que trabalhar para ajudar a sua família. Sempre nos foi um exemplo de caridade, amor e trabalho. Também não teve oportunidades de estudos, mesmo assim, após as suas filhas estarem adultas, ingressou em uma faculdade, onde conseguiu realizar o seu sonho do ensino superior. Tenho orgulho de você, meu pai, por sempre abrir os nossos olhos para o caminho do bem, por ser um homem de fé e perseverança, amo muito o senhor!

Minha caçula, minha irmã, como você é importante nessa jornada, sempre escutando os meus desabafos, os meus medos e angústias, mas também sempre se alegrando com as minhas conquistas e me acalmando nas vezes em que passei mal de emoção (risos, vocês sabe). Você é minha cúmplice de vida, somos tão diferentes e ao mesmo tempo muito parecidas, você é meu orgulho, minha inspiração para a cada dia eu ser melhor. Eu te amo muito minha irmã!

Não posso deixar de agradecer a minha avó materna dona Fátima, que mesmo sem entender o que é o mestrado, torceu e orou por mim. A cada ligação que eu fazia a ela, sempre ouvia a frase: vou orar por você minha neta. E isso me bastava, amo você minha vó, companheira das novenas de São José.

Ao Manoel Júnior Maia, agradeço acima de tudo por sua amizade, incentivo, apoio e companheirismo, que foram fundamentais nessa trajetória.

Como finalizar essa etapa, sem lembrar-me e sem agradecer aqueles que fizeram parte de minha base, que viram em mim algo que nem eu mesmo enxergava e sempre me puxavam a orelha quando necessário. Essa etapa, eu devo a vocês também minhas professoras da Educação Básica: Aldiva, Ruthiney, e Shirney, obrigada por todos os ensinamentos, inspiração e amizade.

Agradeço aos meus professores do Ensino Superior, da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia/FEFF-UFAM, por toda formação acadêmica, mas principalmente por continuarem seu apoio e incentivo durante o mestrado. Em especial aos Profs. Drs. Gláucio Campos e João Luiz, por suas amizades, contribuições, conversas e confiança. Obrigada, por sempre buscarem dentro de nós, uma reflexão profunda sobre o que é a Educação e o que é ser professor.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE-UFAM, por nos encorajarem a pensar em dias melhores para a Educação, agradeço por todo apoio e ensinamentos nesses dois anos.

Agradeço à Universidade Federal do Amazonas e ao PPGE, em nome da Prof.^a Dra. Fabiane Garcia, por todas as oportunidades de crescimento pessoal e profissional, mas principalmente, por terem me proporcionado conhecer pela primeira vez um outro estado, de avião, em um evento científico. Com certeza, nunca me esquecerei disso. Muito obrigada!

Agradeço à FAPEAM e CAPES, pela bolsa e apoio concedidos para que eu pudesse me dedicar inteiramente ao mestrado.

Agradeço aos colegas de turma do Mestrado 2017/1, por todos os momentos divertidos de aula e crescimento pessoal e profissional.

Agradeço as amizades que se firmaram durante esses dois anos, em que pudemos conhecer, compreender e compartilhar a vida um com o outro, em especial: Adktilhen, Darlyng, Daniele Anunciação, Luiz Fernando, Keegan e Renan Rodrigues.

Agradeço ao Laboratório de Estudos em Comportamento Motor Humano – LECOMH, em nome do Prof. Dr. Lúcio Fernandes, por proporcionar a todos que ali estão, oportunidades de crescimento pessoal e profissional, além de me permitir usufruir do espaço, livros e equipamentos, para que eu pudesse estudar e imergir em minha escrita.

Agradeço aos colegas de orientação que foram importantes nas discussões, contribuições e apoio durante esse período: Evandro Cabo Verde, Marta Fianca e Patrícia Oliveira. Agradeço também à Maria Carolina Sá, por sua amizade e incentivo de sempre.

Às minhas amigadas de longa jornada, que mesmo à distância me apoiaram e continuam me apoiando: Adria Soares e Jéssica Costa, amo vocês amigas. Obrigada por entenderem a minha ausência em alguns momentos.

Agradeço a Prof.^a Dra. Maria Almerinda - UFAM, por suas contribuições em meu exame de qualificação e por ser a pessoa que eleva a bandeira da Educação Especial e Inclusiva em nossa cidade. Muito obrigada professora, por tudo!

Agradeço a Prof.^a Dra. Maria Luíza Tanure – UNICAMP, por sua disponibilidade em contribuir conosco no exame de qualificação e por suas importantes colocações.

Agradeço ao Prof. Dr. Edison Duarte - UNICAMP, por sua disponibilidade em contribuir conosco nessa reta final do processo e por sua grande contribuição em minha dissertação.

Por fim, transmito todos os meus votos de gratidão ao meu orientador Prof. Dr. João Otacilio Libardoni dos Santos. Tu és o profissional que um dia espero ser pelo menos metade, ético, bem humorado e que entende os teus orientandos. Muito obrigada professor, por ter me permitido vivenciar essa etapa acadêmica com sua orientação. O senhor mostrou os caminhos e nós decidimos caminhá-los, isso nos fez amadurecer, ter responsabilidade e principalmente gostar daquilo que estávamos fazendo. Muito obrigada!

RESUMO

Ao refletirmos sobre o passado da Educação Física, observamos o quanto esta disciplina foi usada com objetivos de exclusão, treinamento, alienação, com concepções e tendências que se desenrolaram e firmaram-se a partir do contexto político e econômico que o país perpassava, e o quanto ainda se faz necessário o rompimento desses paradigmas. Nesta ótica, hoje, a Educação Escolar Pública é um direito conquistado e garantido a todos, onde nenhuma pessoa poderá ser excluída do ambiente escolar, nem tão pouco dos elementos que a cercam. Nesta perspectiva, a Educação Física Escolar como disciplina curricular obrigatória não pode se manter distante das discussões sobre a Inclusão. Diante disso, trouxemos como objetivo da pesquisa: Investigar se a garantia do direito a inclusão de alunos com deficiência está sendo efetivado nas aulas de Educação Física do Ensino Regular. Para isso, a investigação deu-se a partir do olhar dos próprios alunos, pois entendemos que este como ator principal do processo, poderia delinear as suas próprias experiências e vivências na escola. A pesquisa caracteriza-se como descritiva com abordagem qualitativa e foi realizada em 3 escolas municipais da cidade de Manaus. Participaram da pesquisa 14 alunos com deficiência inseridos nas séries do Ensino Fundamental I. Para a coleta de dados, utilizamos um roteiro de entrevista semiestruturada adaptado. Para a análise dos dados foi empregada a técnica de análise de conteúdo do tipo categorial. Nossos resultados percorreram por duas categorias de análise: participação e percepção. Com relação a participação, foi possível identificar que a inclusão dos alunos com deficiência ocorreu de forma parcial, pois fatores como questões de organização administrativa, impossibilitaram alguns alunos de terem a sua participação efetivada. Já em nossa segunda categoria, observamos que as percepções dos alunos sobre as aulas de EF estão diretamente relacionadas com as oportunidades de participação, podendo variar entre momentos “chatos” e outros “legais”. Diante dos resultados e do objetivo principal do trabalho, ressalta-se a importância de se lutar por uma reestruturação na organização municipal no que se refere a disciplina EF. Destacamos também, a extrema necessidade de que outras pesquisas sejam desenvolvidas no Contexto Amazônico, relacionando a Inclusão Escolar, Educação Física e seus desdobramentos.

Palavras-chave: Educação Física, Inclusão, Aluno com Deficiência.

ABSTRACT

When we reflect about the past of Physical Education, we observe how excluding, exclusion, training, alienating this discipline was, with conceptions and tendencies that unfolded and established themselves from the political and economic context that the country was going through, and the as still necessary to break these paradigms. Currently, Public School Education is a right won and guaranteed to all, where no person can be excluded from the school environment, nor even the elements that surround it. In this perspective, the School Physical Education as a compulsory curricular discipline can not stay away from the discussions about Inclusion. In view of this, we brought as a research objective: To investigate whether the guarantee of the right to inclusion of students with disabilities is being carried out in the Physical Education classes of Regular Education. For this, the investigation was based on the perspective of the students themselves, as we understand the main actor of the process, could outline their own experiences and experiences in school. The research is characterized as descriptive with a qualitative approach, and was carried out in 3 municipal schools in Manaus City. The study included 14 students with disabilities enrolled in the Elementary School I. For the data collection, we used an adapted semi-structured interview script. For the analysis of the data was used the technique of content analysis of the categorial type. Our results covered two categories of analysis: participation and perception. With regard to participation, it was possible to identify that the inclusion of students with disabilities occurred in a partial way, because factors such as administrative organization issues made it impossible for some students to have their participation concluded. Already in our second category, we observed that the students' perceptions about Physical Education classes are directly related to the participation opportunities, and can vary between "boring" and other "cool" moments. Given the results and the main objective of the work, it's important to emphasize the importance of struggling for a restructuring in the municipal organization with regard to the Physical Education discipline. We also emphasize the extreme need for other research to be developed in the Amazonian Context, relating to School Inclusion, Physical Education and its unfolding

Keywords: Physical Education; Inclusion; Students with Disabilities.

Lista de Quadros

Quadro 1 - Fases da Análise dos Dados.....	51
Quadro 2 - Categorias de Análise.....	52

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Alunos com Deficiência: Ensino Fundamental I e II.....	44
Tabela 2 - Escola 1	46
Tabela 3 - Escola 2	47
Tabela 4 - Escola 3	48

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNE	Conselho Nacional de Educação
DDZ	Divisão Distrital Zonal
EF	Educação Física
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
NEEs	Necessidades Educacionais Especiais
ONU	Organização das Nações Unidas
PNE	Plano Nacional de Educação
PCNS	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNS	Pesquisa Nacional de Saúde
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UFAM	Universidade Federal do Amazonas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 O Problema e sua importância	15
1.2 Justificativa	19
1.3 Objetivos	21
1.3.1 Objetivo Geral	21
1.3.2 Objetivos Específicos.....	21
2 REFERENCIAL TEÓRICO	22
2.1 Educação para todos: Aspectos Históricos e Legais da Educação Inclusiva	22
2.2 Educação Física Escolar no Brasil.....	32
2.3 Educação Física Inclusiva	38
3 METÓDO	42
3.1 Caracterização do Estudo	42
3.2 O local.....	42
3.3 Procedimentos Éticos	43
3.4 Procedimentos de Inclusão e Exclusão	43
3.5 Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa	44
3.5.1 Escola 1	45
3.5.2 Escola 2	46
3.5.3 Escola 3	47
3.6 Instrumentos.....	48
3.7. Estudo Piloto	49
3.8 Procedimentos de Recolha dos Dados	49
3.9 Análise dos Dados.....	50
4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	53
4.1 Escola 1.....	54
4.1.1 Participação.....	54
4.1.2 Percepção.....	54
4.2 Escola 2.....	55
4.2.1 Participação.....	55
4.2.2 Percepção.....	57
4.3 Escola 3.....	59
4.3.1 Participação.....	59

4.3.2 Percepção.....	60
5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	61
5.1. Participação.....	61
5.2 Percepção	67
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	73
REFERÊNCIAS.....	75
APÊNDICES.....	83
ANEXOS.....	89

1 INTRODUÇÃO

1.1 O Problema e sua importância

Os direitos à educação para pessoas com deficiência, surgiram pela primeira vez em um documento oficial no Brasil, em 1961, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº. 4.024/61, oferecendo o direito aos excepcionais¹ à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino (BRASIL, 1961).

Neste caminho, a Constituição Federal Brasileira de 1988, art. 205 promulgou a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa. Assim, no que se refere a educação como um todo, diversos documentos surgem em nível internacional e nacional, oferecendo suporte para a efetivação de políticas públicas de direito à educação para todos, sem exclusão de qualquer pessoa e que servirão como parte norteadora para o embasamento da pesquisa (ONU, 1959; CONSTITUIÇÃO FEDERAL BRASILEIRA, 1988; UNESCO, 1998; DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994; POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2008; LDBEN, 2013, entre outros).

A educação escolar pública é garantida a todos, independente de suas especificidades. Para tal, é assegurado na LDBEN (BRASIL, 2013) aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, superdotação e/ou altas habilidades em seu Art. 59 inciso I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades. Nesta perspectiva, a Declaração de Salamanca salienta que as escolas devem buscar meios de educar a todos de forma bem-sucedida, utilizando estratégias de ensino, currículo e recursos apropriados, arranjos organizacionais e parcerias com as comunidades (UNESCO, 1994).

Referindo-se assim a educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da

¹ O termo excepcional está sendo empregado fielmente, conforme a Legislação da época.

Educação Básica, define que as instituições de ensino superior contemplem em seu currículo de formação docente a atenção à diversidade e conhecimentos sobre alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) (BRASIL, 2008). Portanto, “Para atuar na Educação Especial, o professor deve ter como base da sua formação inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área” (BRASIL, 2008, p.17).

É fundamental considerar e valorizar o saber de todos os profissionais da educação no processo de inclusão, assim, a Educação Inclusiva deve ser pensada de forma ampla, visualizando os contornos da escola e a formação dos profissionais, pois a preparação dos educadores é um fator fundamental no fomento de escolas inclusivas (BRASIL, 2005; UNESCO, 1994). Dessa forma, podemos destacar a importância do trabalho do professor de Educação Física (EF) frente ao processo de inclusão nas escolas.

Segundo Rodrigues (2003), a Educação Física como disciplina curricular não pode ficar “indiferente ou neutra face” a este movimento de Educação Inclusiva. Almeida, Neto e Melo (2016) destacam a importância do professor de Educação Física na vivência do aluno com deficiência, podendo ser muitas vezes o único mediador ou um dos poucos, entre o mesmo e o ambiente em que ele vive.

Ainda, fazendo relação entre a disciplina Educação Física e Pessoas com Deficiência, Bueno e Resa (1995) apud Silva e Souto (2015) destacam que a Educação Física Adaptada para pessoas com deficiência, não se diferencia da Educação Física em seus conteúdos, porém, compreende técnicas, métodos e formas de organização, sendo um processo realizado com planejamento, visando atender às necessidades dos educandos.

Esta reflexão é importante, pois ao observarmos os dados estatísticos da Educação Básica em 2018, é possível verificar, um crescimento expressivo em relação às matrículas de alunos incluídos na Educação Básica Regular. Passando de 87,1% em 2014 para 92,1% em 2018, este percentual refere-se aos alunos de 4 a 17 anos, com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e/ou superdotação matriculados em classes comuns (INEP, 2019).

Ainda, os dados apresentados pela Pesquisa Nacional de Saúde – PNS 2013 sobre pessoas com deficiências, estimou que em 2013, 200,6 milhões de pessoas, um total de aproximadamente 6,2% da população, apresentavam pelo menos uma

das quatro tipos de deficiência: visual, intelectual, física ou auditiva. Apesar dos dados apresentados, Almeida, Neto e Melo (2016) destacam que as escolas do país ainda deixam aquém as leis de políticas públicas de inclusão, principalmente no âmbito da Educação Física Escolar. Especula-se que a Inclusão vem sendo assegurada apenas no papel, sem que de fato esteja acontecendo na prática, impossibilitando assim a participação, melhor qualidade de vida, autonomia, desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social dos alunos.

Neste sentido, ao investigar o contexto da Educação Física Escolar, Fiorini e Manzini (2018) destacam que somente o acesso à escola não garante que a inclusão esteja ocorrendo, pois os alunos precisam ter oportunidades de aprendizagem e participação, e os professores ao buscarem este caminho, muitas vezes encontram uma variedade de dificuldades e dúvidas de como promover a inclusão. Conforme ainda Alves e Fiorini (2018), estar incluso relaciona-se com o sentimento de pertença, valorização e importância ao grupo no qual o aluno com deficiência está inserido. A inclusão nas aulas de EF dentro do contexto escolar, deverá oferecer ao aluno, de acordo com os autores, a oportunidade de frequentar e ter educação de qualidade, atendendo as suas necessidades.

Coates e Vickerman (2008, tradução nossa), ao realizarem uma revisão de literatura, a partir das percepções de alunos com deficiências físicas sobre as suas experiências nas aulas de EF, tanto no ensino regular quanto no especial, identificaram que estes não estavam totalmente incluídos. Pois, as experiências negativas relacionadas à discriminação, além das barreiras físicas e ausência ou carência de recursos pedagógicos, contribuíram significativamente para que os alunos não se sentissem incluídos nas aulas de EF. Nesta perspectiva Qui e Ha (2012, tradução nossa), ao realizarem também uma revisão da literatura, concluíram que embora os alunos com deficiência tenham benefícios com as interações sociais ocorridas em aulas de EF inclusivas, o isolamento social desses alunos ainda era predominante.

Em uma terceira revisão, Haegele e Sutherland (2015, tradução nossa) identificaram 3 categorias no que diz respeito aos sentimentos e opiniões dos alunos em relação as suas percepções de inclusão e exclusão: a) *exclusão forçada*: descreve as percepções de exclusão de atividades atribuídas às restrições encontradas no ambiente escolar ou nas partes envolvidas no processo - indisposição dos professores

em adaptar as aulas e quando seus colegas de classe os excluía das atividades; *b) auto exclusão*: são as situações em que os alunos decidiram abster-se de participar da educação física, essas ações de se auto excluir relacionaram-se ao medo de serem feridos, à experiências negativas de inclusão forçada, problemas sensoriais e quando os mesmos sentiram diferença entre os seus níveis de habilidades e as do sem deficiência e *c) inclusão forçada*: momentos em que os alunos foram obrigados a participarem das aulas, mesmo com a ausência de adaptações que atendessem as suas necessidades, o que ocasionava sentimentos de bullying e incapacidade.

No entanto, apesar desses resultados, os autores também identificaram experiências positivas nas aulas de EF, principalmente quando os professores apresentaram atitudes positivas em relação a inclusão e aos alunos com deficiência, conseqüentemente realizaram estratégias que atendessem as necessidades dos alunos.

Entende-se assim que diversos fatores podem contribuir então, para que ainda ocorram exclusões nas aulas de EF, o que fortalece as barreiras para o processo de inclusão (AGUIAR; DUARTE, 2005; ALVES; DUARTE, 2012; ALVES et al, 2013, 2014; ALVES et al, 2017; BOATO; SAMPAIO; SILVA, 2012; CHICON; MENDES; SÁ, 2011; COSTA; MUNSTER, 2017; FALKENBACH et al, 2007; FERREIRA; RANIERI, 2016; FIORINI; MANZINI, 2014, 2016; MORAES, 2010; NACIF et al, 2016). Essas barreiras tornam-se mais evidentes, quando as concepções advindas ao longo da história ainda permanecem enraizadas na disciplina Educação Física, em que se separa os menos habilidosos, as pessoas com deficiências e valoriza-se a beleza corporal, com a predominância da prática desportiva, competitiva, o desempenho nas atividades e aptidão dos que participam, o que poderá ocasionar frustrações e sentimentos de inferioridade nos alunos.

Para Almeida, Neto e Melo (2016), o grande desafio em incluir, esbarra-se em ter que possibilitar a todos os alunos a vivência dos conteúdos que a EF exige. Já Chicon, Mendes e Sá (2011) e Fiorini e Manzini (2016) apontam como uma possível barreira para a inclusão de modo geral, a inexistência de disciplinas relacionadas a diversidade na formação inicial dos professores e as lacunas presentes nos cursos de formação continuada.

Sabendo-se então, que hoje a educação é um direito conquistado para todos independente de suas especificidades e que o diagnóstico da realidade é fundamental

para avaliar a efetividade das leis, formulou-se a seguinte situação problema: **As escolas de Ensino Regular da cidade de Manaus estão garantindo os direitos dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física?**

Para isso, pretendemos, investigar a inclusão de alunos com deficiência, a partir do olhar dos próprios alunos, pois entendemos que este como ator principal do processo, poderá delinear as suas próprias experiências e vivências na escola. Neste sentido, Haegele e Sutherland (2015, tradução nossa) destacam a importância dos pesquisadores explorarem as necessidades dos alunos, a partir dos próprios sujeitos, para que as experiências positivas e/ou negativas encontradas, contribuam para melhorias nas aulas de EF inclusivas.

1.2 Justificativa

A presente pesquisa está vinculada à Linha de Pesquisa 4: Educação Especial e Inclusão no Contexto Amazônico, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas.

Acreditamos que tão importante quanto a pesquisa aqui apresentada, descrever o percurso traçado durante a minha caminhada acadêmica até os dias atuais torna-se indispensável, pois foram eles que me levaram à escolha desta linha e tema de pesquisa.

A minha trajetória de trabalho junto à pessoas com deficiência, iniciou-se ainda nos estágios enquanto acadêmica do curso de Educação Física – Licenciatura, onde em 2012 obtive a minha primeira experiência em um Centro de Convivência da Família, desenvolvendo atividades físicas para hipertensos, idosos e diabéticos; natação para pessoas com e sem deficiência.

Concomitante, fui convidada no mesmo local para iniciar as atividades da primeira Academia ao Ar Livre da cidade de Manaus, que contava com equipamentos adaptados para pessoas com deficiências e idosos, recebendo pessoas que buscavam exclusivamente esta atividade e outras encaminhadas pelo atendimento fisioterapêutico.

Nesta época, confesso que a insegurança surgiu, pois estava no 4º período da faculdade e nossa formação por ser licenciatura, era voltada para lecionar em escolas com crianças e adolescentes, mesmo assim, não me recusei e busquei informações

e formações que pudessem me auxiliar neste trabalho. Então, visualizei caminhos para além dos que os equipamentos que ali estavam poderiam oferecer e desenvolvi outras diversas atividades que pudessem ser realizadas por todos os alunos.

Permaneci estagiando por 3 anos na Academia ao Ar Livre, por onde passaram e permaneceram até a minha saída, diversos alunos com as mais distintas peculiaridades, com deficiências congênitas e adquiridas: com hidrocefalia, deficientes físicos, cegos, e com sequelas resultantes da Poliomielite.

Durante este período, o que mais me chamou atenção, foi o fato dos alunos com deficiência não frequentarem nenhuma instituição de ensino, por desistência após seu acidente ou trauma e/ou ainda pela superproteção das famílias em não confiarem no serviço oferecido pelas escolas.

No penúltimo período da graduação, após a saída da Academia ao Ar Livre, pude conhecer um pouco da realidade escolar na disciplina Estágio Curricular Supervisionado, em uma escola de cunho privado e me fiz alguns questionamentos, relacionados a forma em que a EF vinha sendo desenvolvida no paradigma da inclusão.

E assim, logo após minha formatura, ganhei uma bolsa de estudos para especialização na área da Educação Inclusiva, onde percebi uma carência de estudos voltados para a Educação Física Escolar Inclusiva na realidade Amazônica.

Hoje, como mestranda, prossigo com o desejo de me aprofundar nessa temática, tendo o anseio de investigar se os alunos com deficiência das Escolas Regulares do ensino da cidade de Manaus estão sendo incluídos nas aulas de Educação Física conforme estabelecem as leis, buscando compreender de que forma as aulas estão sendo percebidas e vivenciadas por esses alunos. Destaca-se, que ao realizarmos uma revisão sistemática da literatura, sobre os estudos que investigaram o tema *“inclusão nas aulas de Educação Física”* nos últimos dez anos, encontramos 22 trabalhos, entretanto, não localizamos nenhum realizado em nosso Contexto de Investigação.

Diante disso, pretende-se contribuir com a pesquisa para as discussões acerca da temática no contexto Amazônico, destacando se de fato ocorre a inclusão dos alunos com deficiência ou se estão apenas inseridos no ambiente educacional, destacando ainda, os prejuízos que os alunos podem ter, caso sejam excluídos da prática da Educação Física.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo Geral

- Investigar se a garantia do direito a inclusão de alunos com deficiência está sendo efetivado nas aulas de Educação Física do Ensino Regular.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Verificar se os alunos com deficiência matriculados em escolas regulares da cidade de Manaus estão participando das aulas de Educação Física;
- Verificar a percepção de alunos com deficiência sobre as aulas de Educação Física.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Para o desenvolvimento da pesquisa, neste primeiro momento, buscamos elencar sobre os principais aspectos legais e históricos por quais a Educação Especial, Inclusiva e a disciplina Educação Física percorreram até a atualidade.

2.1 Educação para todos: Aspectos Históricos e Legais da Educação Inclusiva

Trazendo a discussão sobre a Educação Física Inclusiva, busca-se inicialmente compreender de que forma a Educação ocorreu ao longo do tempo até a sua configuração atual, perpassando pelos marcos históricos, legais, internacionais e nacionais. De acordo com Freitas (2008), pensar a diferença a partir de um cunho político, requer mudanças nas atitudes e legislações dos órgãos governamentais e solicita ainda práticas que respeitem a dignidade humana em todos os níveis sociais.

A organização inicial das escolas de forma geral, baseava-se em um modelo tradicional com o objetivo de homogeneizar todos os alunos. Conforme Rodrigues (2003), estas instituições não buscavam e nem pretendiam incluir pessoas com qualquer tipo de limitação.

Assim, a Educação Especial configurou-se inicialmente, a partir de um modelo médico. Esses profissionais foram os primeiros a demonstrarem preocupação com a escolarização dos indivíduos, que apresentavam comprometimentos e viviam a margem da sociedade, desprezados e sem direitos ao acesso educacional (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007).

Refletindo nesse sentido, Júnior (2012) aponta, que em decorrência da ciência produzida na medicina, principalmente nos países desenvolvidos da Europa, que buscavam compreender e melhorar a vida de pessoas com deficiência, outras áreas de estudos também foram inspiradas a esse objetivo, incluindo a Educação.

No Brasil, a preocupação com a escolarização das pessoas com deficiências para além disto, foi também conforme Bueno (2011) e Matos et al (2016), fruto das lutas sociais traçadas pela população paupérrima que buscavam uma vida melhor, obrigando a ampliação do sistema educacional.

Apesar desse movimento inicial, o acesso as escolas mascarava a exclusão das pessoas que nelas estavam, por não conseguirem acompanhar o modelo de

ensino regido na época e assim, continuavam excluídas dentro das instituições de ensino, em paralelo a isto, as pessoas com deficiência ou com qualquer limitação eram encaminhadas às instituições filantrópicas especializadas, comunidades isoladas, orfanatos entre outros, o que configurava também a sua exclusão do sistema de ensino regular (BUENO, 2011).

A Educação Especial surge então em forma de atendimento educacional especializado, substitutivo ao ensino comum, onde existia o entendimento de que a Educação Especial paralela à regular, seria a mais eficaz para a aprendizagem de alunos com deficiência, evidenciando diversas e diferentes compreensões, terminologias e modalidades, levando a criação de instituições, escolas e classes especiais, tendo como consequência práticas que destacavam as limitações das pessoas com deficiências, contrariando a dimensão pedagógica (BRASIL, 2008). Nesse sentido, Mendes (2006) destaca:

[...] apesar de algumas escassas experiências inovadoras desde o século XVI, o cuidado foi meramente custodial, e a institucionalização em asilos e manicômios foi a principal resposta social para tratamento dos considerados desviantes. Foi uma fase de segregação, justificada pela crença de que a pessoa diferente seria mais bem cuidada e protegida se confinada em ambiente separado, também para proteger a sociedade dos “anormais” (MENDES, 2006, p. 387).

Rodrigues (2003), aponta então o surgimento das **Escolas Especiais**, organizadas por categorias de deficiência, agregando nelas os alunos com características semelhantes, surgindo adiante o modelo da **Escola Integrativa**. É apontado por Mantoan (2003) que o uso da palavra integração, apesar de relacionar-se à inserção de alunos com deficiência nas salas comuns, vincula-se também [...] para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer ou residências para deficientes [...] (MANTOAN, 2003, p. 15). A autora sinaliza ainda tratar-se de uma inserção parcial, pois eram serviços educacionais segregados, ofertados pelo sistema.

A Escola Integrativa desenvolveu-se de forma rápida em Portugal, a partir da revolução de 1974, e ao longo de sua implantação foram percebidos alguns equívocos, criando-se dois tipos de alunos nas escolas públicas: os alunos com necessidades educativas ‘normais’ e os alunos com necessidades educativas ‘especiais’ (RODRIGUES, 2003).

Os alunos que tinham sua deficiência identificada, conforme ainda Rodrigues (2003), recebiam atendimento diferenciado e condições especiais de acesso ao currículo escolar que tendiam ao seu sucesso, em contrapartida, os alunos sem deficiência identificada (mesmo apresentando dificuldades de aprendizagem, de comportamento e insucesso escolar) não encontravam os mesmos direitos que os outros, tornando-se na maioria das vezes excluídos.

Estas ações de inclusão-exclusão aconteciam pois “[...] os sistemas de ensino universalizavam o acesso, mas continuavam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola [...]” (BRASIL, 2008, p.6). As mudanças de concepções que ocorriam em busca da inclusão escolar é vista por Freitas (2008, como um processo que se caracteriza por ser dinâmico, onde procura-se estabelecer equilíbrio e novas compreensões em função da variabilidade dos ambientes em que se efetiva.

No Brasil, ações isoladas e precursoras sobre a educação de pessoas com NEEs existiam já no século XIX, mesmo que fora do sistema geral de educação, especificamente sobre a Educação Especial, o grande marco foi a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, ambos no Rio de Janeiro, configurando como atendimento clínico especializado, porém incluindo a escolarização (BRASIL, 2008; BUENO, 2011; MANTOAN, 2001; MENDES, 2006).

Internacionalmente, as Políticas de Educação caminhavam com o objetivo de democratizar o acesso ao ensino para todos. Pensando na infância, em 1959 é proclamada a Declaração Universal dos Direitos da Criança com base na Declaração Universal dos Direitos Humanos “[...] com vista a uma infância feliz e ao gozo, para bem da criança e da sociedade, dos direitos e liberdades aqui estabelecidos [...]” (UNICEF, 1959, p.1).

A declaração promulga o direito de toda criança à Educação, sem discriminação, independente do seu credo, cor, raça, sexo ou qualquer outra situação e apresenta em seu Princípio 5º os benefícios igualitários da criança deficiente. Outro ponto importante deste documento é abordado em seu Princípio 7º em que toda criança deverá ter a oportunidade de participar de atividades recreativas e brincar, constando nessas ações, entre outros objetivos: o de educar.

No Brasil, os direitos a educação para pessoas com deficiência surgem em um documento oficial pela primeira vez, em 1961, a partir da LDBEN, Lei nº. 4.024/61, oferecendo o direito aos excepcionais à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino (BRASIL, 1961).

Em se tratando das pessoas com deficiência é aprovada a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes pela ONU em dezembro de 1975, esta Declaração também fundamenta-se a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, estabelecendo que as pessoas com deficiência terão os mesmos direitos de toda a sociedade, sem distinção. Sendo dever da sociedade e do Estado oferecer-lhes o apoio necessário para torná-las autoconfiantes. Conforme a Declaração, as pessoas deficientes têm direito a Educação, treinamento vocacional, reabilitação, entre outros, que lhes permitam o desenvolvimento de suas habilidades buscando a integração social e independência (ONU, 1975).

Nesta concepção, a Constituição Federal Brasileira de 1988 em substitutivo à da ditadura, apresenta avanços expressivos em relação a Educação de pessoas com deficiência, destacando-se em seu Art. 3º, inciso IV promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988; MANTOAN, 2003; MELETTI; BUENO, 2010). Em seu Art. 205 é promulgado a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Assim, como marco do final da década de 1980, a Constituição expande as menções à educação de alunos com deficiência nos documentos brasileiros. De acordo com Mantoan (2003), a escola deve então observar os objetivos constitucionais e não excluir mais nenhuma pessoa independente de suas especificidades.

Conforme Mantoan (2001), até 1990 as políticas nacionais de educação eram “[...] voltadas ao atendimento terapêutico e assistencial, em detrimento do educacional, propriamente dito [...]” (MANTOAN, 2001, s/p). As articulações com o propósito de uma educação na perspectiva inclusiva deram-se no início dos anos de 1990, segundo Meletti e Bueno (2010) e Júnior (2012) essas articulações ganharam forças a partir de movimentos advindos internacionalmente, em especial devendo-se

a Declaração Mundial sobre Educação para Todos datada deste respectivo ano e a Declaração de Salamanca de 1994. Neste sentido Mendes (2006) acrescenta, que por trinta anos o nosso país atuou sob o princípio da integração escolar, até o surgimento dos primeiros discursos de educação inclusiva nos anos de 1990.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, foi aprovada no ano de 1990 na Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, na Tailândia, visando o comprometimento internacional com a educação básica, destacando-se no Art. 1 “A educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano [...]” (UNESCO, 1998, p.3).

É enfatizado em seus objetivos a promoção da equidade, com foco na aprendizagem e ampliação das ações da educação básica; evidencia-se ainda a ascensão do progresso humano como resultado direto do acesso da população à educação. Tratando-se especificamente da educação para pessoas com deficiência, a Declaração apresenta em seu artigo 3:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1998, p. 4).

Com o intuito de ampliar as ações da Educação Básica, apresenta-se a importância da Educação Fundamental suprir as necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, considerando a cultura, as necessidades e as possibilidades da comunidade (UNESCO, 1998).

A Declaração de Salamanca (1994), também criou-se no propósito de garantir que a educação de pessoas com deficiência faça parte de um sistema educacional, que leve em conta as diversas características e necessidades dos educandos. Conforme Meletti e Bueno (2010), esta declaração é considerada pelo Brasil como um marco na Educação Especial e tomada como base para as discussões da área. Surge nesse documento o termo “necessidades educacionais especiais”, englobando todas as crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais (NEEs) tem origem em deficiências ou em dificuldades de aprendizagem (UNESCO, 1994).

Destaca-se ainda nesta Declaração, a importância de escolas regulares inclusivas como instrumentos mais eficazes no combate a atitudes discriminatórias, bem como suporte para a construção de comunidades acolhedoras e uma sociedade menos excludente, buscando meios de educar a todos de forma bem-sucedida, utilizando estratégias de ensino, currículo e recursos apropriados, arranjos organizacionais e parceria com as comunidades (UNESCO, 1994).

Dessa forma, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) “[...] é uma verdadeira ‘magna carta’ na mudança de paradigma da escola integrativa para a educação inclusiva” (RODRIGUES, 2003, p. 68). Este modelo confirma que as escolas deveriam acomodar todos os alunos independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e entre outras (UNESCO, 1994).

A inclusão conforme Mantoan (2003) é incompatível com a integração, pois requer a frequência em escolas regulares de todos os alunos independente de suas especificidades, de forma completa e sistemática. A questão está na forma como a escola interage com a diferença, conforme Rodrigues (2003) e Mantoan (2003) a escola inclusiva busca atender as necessidades dos alunos e receber não apenas o deficiente, mas todas as pessoas com suas distintas especificidades.

O princípio da inclusão de acordo com Alves e Duarte (2005), relaciona-se ainda às condições que a sociedade deverá fornecer, para que todas as pessoas tenham possibilidades de ser um agente ativo. Desta forma, Marques (2008) nos diz ser imprescindível a garantia de ações que possibilitem o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com e sem deficiência.

Para alguns autores, o movimento em prol de um ensino inclusivo, relaciona-se à construção de uma nova comunidade que surge, onde todos deverão formar uma rede de apoio e colaboração, para que as necessidades de todos os alunos sejam satisfeitas (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999; O'BRIEN; O'BRIEN, 1999; STAINBACK, S.; STAINBACK, W., 1999; STAINBACK, W.; STAINBACK, S., 1999).

Os autores ainda destacam os benefícios da inclusão para todos os envolvidos: professores, alunos com e sem deficiência e a sociedade em geral, pois quando a escolhe acolhe e inclui o aluno com deficiência, [...] a igualdade é respeitada como um valor na sociedade, com os resultados visíveis da paz social e da cooperação (KARIGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 27).

Conforme ainda Karigiannis, Stainback e Stainback (1999) o ensino inclusivo não é mais algo a ser conquistado e sim um direito básico, portanto, não podemos deixar os alunos com deficiência segregados, eles deverão ter oportunidades de participação e de colaboração no novo modelo de sociedade (inclusiva).

Assim, a nossa LDBEN mais uma vez passa por mudanças, onde é revogada em 20 de dezembro de 1996 a Lei nº. 4.024/61, vigorando a partir disso, a Lei nº 9.394/96, que em seu Art. 58 a Educação Especial passa a ser entendida como uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais, abrangendo desde a educação infantil e que somente em casos específicos, o aluno poderá ser encaminhado a classes ou escolas especiais (BRASIL, 2005). Conforme Júnior (2012), a LDB foi um grande avanço na educação brasileira, pois ainda que somente no papel, orientava as escolas para uma educação inclusiva e igualitária, deixando para trás um sistema segregador.

A Lei de Diretrizes e Bases estabelece ainda, em seu Artigo 59 que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades (BRASIL, 2005).

Ainda nesta perspectiva de mudanças nos sistemas educacionais nacionais e internacionais, é aprovada em seção realizada no ano de 1999 na Guatemala, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, apresenta-se como objetivo em seu Artigo II - prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade.

No Brasil, os descritos dessa Convenção foram aprovados através do Decreto Legislativo nº 198, de 13 de junho de 2001, entrando em vigor em 14 de setembro desse mesmo ano - Decreto Nº 3.956. Este documento destaca que as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas, principalmente o direito de não serem submetidas a discriminação com base em sua deficiência (BRASIL, 2001).

Destaca-se entre outras ações prioritárias dos Estados Partes desta Convenção, medidas voltadas para a Educação, visando a independência, qualidade

de vida e a plena integração das pessoas com deficiência a sociedade, minimizando desta forma a discriminação (BRASIL, 2001).

Contribuindo a isto, a Resolução CNE/CEB Nº 2 de 2001, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica institui o atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, “[...] na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades [...]” (BRASIL, 2001), e estabelece ainda entre outras normas:

Art. 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001, p. 1).

Visando transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, o Ministério da Educação cria em 2003 o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. Nesta mesma perspectiva, em 2007 é sancionado o Decreto nº 6.094/2007 que estabelece a “garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas” (BRASIL, 2008. p. 11).

A movimentação em prol de uma educação para todos, avançou a passos largos e em 2008, a Educação Especial é apresentada de forma integrada à proposta pedagógica da escola regular, através da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Definindo o seu público-alvo alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, tendo como objetivo o acesso, participação e a aprendizagem dos alunos, garantindo ainda:

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior, atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar [...] (BRASIL, 2008, p.10).

De acordo com Meletti e Bueno (2010), neste documento a Educação Especial é oferecida como um apoio às necessidades dos alunos considerados dentro de um público alvo, não propriamente como a responsável por implementar a escola inclusiva e, neste sentido, as políticas de inclusão recomendam a necessidade das instituições

de ensino regular se reorganizarem e se adequarem para incluir o aluno com deficiência.

Passando mais uma vez por alterações, a LDBEN em 2013 - **LEI Nº 12.796** reafirma em seu Art. 58, a partir da Política de 2008 o seu público alvo: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2013, 2008).

Nesta ótica, entra em vigor o Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024), apresentando diretrizes, metas e estratégias para os próximos dez anos, a contar da data de homologação. Sendo a meta 4 específica para a Educação Especial na perspectiva inclusiva, com o objetivo de universalizar para o público alvo da educação especial de 4 a 17 anos, o acesso à educação básica, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo e outros serviços (BRASIL, 2014). Observa-se ainda no PNE a Meta 2 que busca:

Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE (BRASIL, 2014, p. 33).

Destacamos a estratégia 2.6 desta Meta, em que os municípios são orientados a desenvolverem tecnologias pedagógicas que se articulem com a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, levando em consideração, entre outras especificidades a da educação especial.

Especificamente tratando-se das pessoas com deficiência, é instituída em 2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), [...] destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania [...] (BRASIL, 2015, p. 19). Destaca-se ainda em seu capítulo IV o Art. 27:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, p. 32)

Sendo dever do Estado, família e comunidade escolar, assegurar a educação de qualidade, e em seu [...] Art. 28 Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: inciso I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida [...] (BRASIL, 2015, p. 32).

Percebemos então que muitos são os instrumentos legais que asseguram a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando e exigindo que as escolas os incluam em suas práticas pedagógicas, onde na teoria essas instituições deveriam possuir todo aparato de acessibilidade ao espaço físico, materiais pedagógicos e profissionais capacitados para trabalhar com as mais variadas demandas da sociedade.

Nessa perspectiva, Carvalho (2000) e Glat, Pletsch e Fontes (2007) referem-se a inclusão como acesso, ingresso e permanência dos alunos nas escolas e não somente em números de matrículas. Victória (2008) corrobora ainda, que o direito à educação não deve ser visto somente como o ato de frequentar uma escola, receber uniformes e material escolar, mas sim, estar inserido em um espaço onde se vivencia o direito a pluralidade e a diferença.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), nesse propósito salienta que a Educação Inclusiva é o modo mais eficaz para a construção de solidariedade entre crianças com NEEs e seus colegas, afirmando também que o desenvolvimento das escolas inclusivas para o oferecimento de um serviço de qualidade e adequado, demanda uma política clara e de inclusão junto com o apoio financeiro, e ainda um programa de orientação e treinamento para os profissionais, bem como uma boa estrutura física e organizacional na escola.

Conforme Matos (2008), a Educação Inclusiva apresenta em sua base a formação integral do ser humano, porém, isto só irá se concretizar, se houver uma reestruturação pedagógica e administrativa nos corpos escolares, que contemplem em seu projeto político pedagógico, na metodologia, currículo, avaliação e nas estratégias de ensino, ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas diferenciadas que atendam a todos os alunos. Assim, Victória (2008) afirma que trabalhar as diferenças na escola vai para além do ensino das disciplinas, é assumir um compromisso teórico e prático, para que as ações discriminatórias e

preconceituosas sejam minimizadas e predomine a valorização e respeito às diferenças.

2.2 Educação Física Escolar no Brasil

Visando compreender a disciplina Educação Física, aqui especificamente a partir de seus primeiros indícios no Brasil, procura-se então, traçar o contexto histórico e político em que ela surgiu e por quais passou, resgatando os principais marcos e concepções que contribuíram para o seu delineamento até a atualidade.

A Educação Física surge em nosso país, associada à classe médica e às instituições militares, com o objetivo de desenvolver corpos físicos saudáveis e menos favoráveis às doenças. Conforme Filho (1988) e Soler (2005), essas concepções deve-se grande parte às influências Europeias, ocorridas no fim do século XVIII e início do século XIX.

A partir da Reforma Couto Ferraz em 1851, a EF é incluída no currículo de ensino primário, obrigando o ensino da ginástica nas escolas do Município da Corte, no Rio de Janeiro (BRASIL,1997; DARIDO, 2003; FILHO, 1988; MORAES, 2010; OLIVEIRA, 2004; SOLER, 2005). Entretanto, a elite da sociedade brasileira não viu com bons olhos esta configuração, pois, qualquer esforço físico ligava-se à concepção de trabalho escravo (FILHO, 1988; SOLER, 2005).

Diante de tais discussões e inúmeras negações, a ginástica iniciou-se então, como uma prática somente para os homens, que foram mais flexíveis pois associavam aos exercícios e regime das instituições militares, enquanto as mulheres, foram proibidas por seus pais de participarem das aulas (BRASIL,1997; FILHO, 1988; SOLER, 2005).

Conforme Oliveira (2004), em 1882 a partir da reforma realizada por Rui Barbosa, foi recomendado a obrigatoriedade da Educação Física no jardim de infância e nas escolas primárias e secundárias, com distinção dos exercícios: ginástica para os meninos e dança para as meninas. Soler (2005) afirma que “Devemos dar também mérito a Rui Barbosa, pois foi ele quem equiparou a Ginástica com as outras disciplinas da escola, defendendo a ginástica como disciplina obrigatória” (SOLER, 2005, p. 113). O autor aponta ainda, que até a última década do século XIX, o termo

ginástica era empregado para denominar as aulas que contemplavam atividades físicas, surgindo posteriormente o termo *Educação Física*, utilizado até hoje.

As reformulações por quais a Educação Física passou até os anos de 1930, sofreu forte influência, advindos de outros países e assim as suas práticas basearam-se nos métodos europeus: sueco, alemão e francês, ancorados nos princípios biológicos, com um forte movimento, político, cultural e científico (BRASIL 1997).

De acordo com vários autores, em razão do contexto histórico e político mundial que perpassava na década de 1930, a EF novamente seguia os pressupostos da área médica e militar, assumindo a perspectiva higienista e por conseguinte militarista, com objetivos de prevenir doenças, preparar pessoas saudáveis para a defesa da nação e purificação da raça (BRASIL, 1997; DARIDO, 2003; FIORINI, 2011; SOLER, 2005).

Nesse sentido, a EF consistia em uma atividade exclusivamente prática, não sendo proporcionado ou tão pouco desenvolvido estímulos pedagógicos voltados a área escolar, contribuindo assim, para que a disciplina fosse vista com caráter completamente destinado à instrução física militar (MORAES, 2010; OLIVEIRA, 2004; SOARES et al., 1992).

Contudo, na elaboração da Constituição em 1937, se fez a primeira referência à Educação Física incluindo-a no currículo como prática educativa obrigatória em todas as escolas brasileiras (BRASIL, 1997). Conforme Neto et al (2004), após algumas reivindicações relacionadas à profissão, é criado por meio do decreto - Lei Nº1.212 em 1939, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos e constituiu-se as diretrizes para a formação profissional.

Segundo Fiorini (2011), as tendências da Educação Física voltadas para as escolas, começam a surgir a partir de 1945, onde até 1964 houve a predominância da Educação Física Pedagogicista. Os objetivos principais dessa tendência, correspondia a [...] promoção da saúde, articulada pedagógica e discursivamente com a ideia de educação integral do homem no sentido do desenvolvimento de todas as suas potencialidades (BRACHT; GONZÁLEZ, 2005, p. 151).

A Educação Física tornou-se obrigatória no ensino primário e médio com a promulgação da LDBEN nº 4.024 de 1961, por conseguinte, iniciou-se a esportivização na Escola, com a difusão do Método Desportivo Generalizado (BRASIL, 1997; SOARES et al., 1992).

Embora já (embora timidamente) presente na Educação Física no século XIX, será com o seu vertiginoso desenvolvimento no século XX que o esporte a ela se incorporará. E em função da importância cultural e político-social que assume ao longo do século XX – torna-se manifestação da cultura corporal de movimento hegemônica – ele se imporá a Educação Física, a ponto de no senso comum ser plenamente possível confundir Educação Física escolar com prática esportiva, processo que ficou conhecido como a esportivização da Educação Física escolar (BRACHT; GONZÁLEZ, 2005, p. 151).

Em 1968 influenciada pela tendência tecnicista, com a promulgação da Lei 5.540 [...] e, em 1971, com a 5.692, a Educação Física teve seu caráter instrumental reforçado: era considerada uma atividade prática, voltada para o desempenho técnico e físico do aluno (BRASIL, 1997, p. 20).

Desta forma, é regulamentado em novembro de 1971 o Decreto nº 69.450, trazendo em seu art. 4º A adequação curricular aos objetivos a serem alcançados em cada unidade escolar ou conjunto de unidades sob direção única, será realizada anualmente por intermédio de um plano, considerando-se os meios disponíveis e as peculiaridades dos educandos (BRASIL, 1971). Conforme Soler (2005), este decreto solicitava as práticas centradas na aptidão física e iniciação esportiva, em busca de novos talentos. A importância que foi concebida aos mais habilidosos e ao rendimento, abriu margens para a exclusão e discriminação dos que não alcançavam tal padrão (DARIDO, 2003; SOLER, 2005).

Novas relações são estabelecidas na escola, onde não houve mais a distinção entre professor - treinador e aluno – atleta, e assim os profissionais passam a ser contratados com base em seu rendimento como treinador ou esportista, ocorre ainda a divisão de turmas por sexo (BRASIL, 1971; SOARES et al., 1992; SOLER, 2005).

Segundo Bracht (1999), essas configurações por quais a EF passou, carregava um forte objetivo no projeto de Brasil dos militares, ao associar o desenvolvimento da aptidão física com a capacidade produtiva da classe trabalhadora; e o desenvolvimento do desporto, com intuito de firmar o Brasil no meio das nações desenvolvidas.

Essa fase histórica da Educação Física, caracteriza-se ainda, com a predominância da prática esportiva pela classe elitizada, com objetivo de representar e ganhar medalhas olímpicas para o país (BRACHT; GONZÁLEZ, 2005; FIORINI, 2011). No entanto, conforme Soler (2005), o Brasil não tornou-se uma referência olímpica, apesar de todo esforço para tal.

Ainda nos anos de 1970 a Educação Física sofre uma grande crise de identidade com o surgimento da Psicomotricidade, em que houve o distanciamento da EF com a cultura esportiva, buscando o desenvolvimento das crianças e servindo de mecanismo para o ensino de outras disciplinas, como por exemplo, a Língua Portuguesa (SOLER, 2005).

Segundo Darido (2003), esta concepção, abre caminhos para as novas fases históricas da Educação Física e do professor, saindo do contexto biológico e do rendimento, com a inclusão e valorização do conhecimento a partir da origem psicológica. Nessa mesma época ela passa a priorizar também o segmento de primeira à quarta série e pré-escola, visando a partir disso, o desenvolvimento psicomotor do aluno (BRASIL, 1997).

Essas mudanças nos pressupostos da EF, conforme Bracht e González (2005), ganham maior impulso, a partir daquilo que ficou conhecido como o Movimento Renovador da Educação Física Brasileira. Para Darido (2003), Moraes (2010) e Soler (2005) foi um momento marcante e revolucionário para a Educação Física Escolar, pois muitos estudiosos começam a discutir e pensar criticamente em uma Educação Física oposta as vertentes tecnicista, esportivista e biologicista, mas sim em uma EF para todos. Incluindo o menos hábil, o deficiente, a menina e tantos outros que outrora eram excluídos da disciplina.

No entanto, Bracht (1999) salienta que essa crítica em seu primeiro momento carregava um cunho cientificista, não rompendo então completamente com a concepção enraizada na aptidão física. Já no segundo momento, a partir de uma perspectiva baseada nos estudos do desenvolvimento humano (*Abordagem Desenvolvimentista*, Go Tani e outros autores em 1988), há de fato uma crítica mais dura à Educação Física (BRACHT, 1999).

Por conseguinte há a expansão de outras abordagens metodológicas, com maior destaque na área da Educação Física Escolar:

- *Abordagem Construtivista – Interacionista* - apresentada a partir dos trabalhos do professor João Batista Freire, devendo-se principalmente à publicação de seu livro *Educação do Corpo Inteiro* em 1989, baseada dos estudos de Jean Piaget (DARIDO, 2003);

- *Abordagem Sistêmica* - publicada a partir da elaboração do livro *Educação Física e Sociedade*, por Mauro Betti em 1991 (DARIDO, 2003);
- *Abordagem Crítico Superadora* - baseada na pedagogia histórico crítica de Dermeval Saviani, sendo retratada em 1992, no Livro *Metodologia do Ensino da Educação Física*, por um Coletivo de Autores ²(BRACHT, 1999);
- *Abordagem Crítico Emancipatória* – com o Elenor Kunz como principal mentor, influenciado por Paulo Freire e sua pedagogia (BRACHT, 1999).

Conforme Moraes (2010), o movimento renovador, expandiu uma produção crítica que até hoje orienta a Educação Física Escolar no país, sendo um suporte para os professores, em busca de uma prática pedagógica transformadora, com vistas à transformação das relações sociais no contexto educacional brasileiro.

Assim, as propostas sugerem, basicamente, procedimentos didático-pedagógicos que, ao se tematizarem as diferentes formas culturais do movimentar-se humano, promovam o esclarecimento crítico a seu respeito, desvelando suas vinculações com os elementos da ordem vigente, desenvolvendo, concomitantemente, as competências para tal: a lógica dialética e o agir comunicativo. Objetiva-se na Educação Física escolar, assim, formar indivíduos dotados de capacidade crítica em condições de agir autonomamente na esfera da cultura corporal de movimento e de forma transformadora como cidadãos políticos (BRACHT; GONZÁLEZ, 2005, p. 155).

Por conseguinte, com a promulgação da LDBEN N° 9394/96, a Educação Física é integrada à proposta pedagógica da escola, como componente curricular da Educação Básica (BRASIL, 1996). Segundo Branch e Gonzalez (2005), isto só foi possível, após uma forte luta política exigindo a inclusão da EF na nova LDBEN/96. Em 2001, através da Lei 10.328 ocorre a obrigatoriedade da EF: “§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar” (BRASIL, 2001, s/p).

O Ministério da Educação e do Desporto, através da Secretaria de Ensino Fundamental, seguindo a LDBEN n°9394/96, baseados no modelo educacional

² Denominados de “Coletivo de Autores”: Carmen Lúcia Soares, Celi Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht.

espanhol e a partir da perspectiva de cultura corporal, elaboraram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), com um documento específico na área da Educação Física (BRASIL, 1996; JÚNIOR, 2012)

Desenvolvida a partir dos pressupostos da LDBEN, é homologada a atual Base Nacional Comum Curricular – BNCC – Lei nº 13.415/2017, regendo as três etapas da Educação Básica: Ensino Infantil, Fundamental e Médio (BRASIL, 2017), definindo:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação [...] Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (BRASIL, 2017, p. 12).

A BNCC deverá ser utilizada a partir de então, como “Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares [...]” (BRASIL, 2017, p. 6). Norteador as ações pedagógicas para o desenvolvimento das competências e habilidade dos alunos.

Nesta atual configuração, a Educação Física está inserida na área de Linguagens e Ciências Humanas, juntamente com a Arte, Língua Inglesa, Geografia e História, a ser desenvolvidas pelos alunos ao longo dessa etapa de escolarização. Conforme o documento:

A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo. Nas aulas, as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório. Desse modo, é possível assegurar aos alunos a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade (BRASIL, 2017, p. 211)

Ao refletirmos sobre o passado da Educação Física, observamos o quanto esta disciplina foi usada com objetivos de exclusão, treinamento, alienação, com concepções e tendências que se desenrolaram e firmaram-se a partir do contexto

político e econômico que o país perpassava, e o quanto ainda se faz necessário o rompimento desses paradigmas

2.3 Educação Física Inclusiva

A Educação Física para pessoas com deficiência, evoluiu em meio as contradições que a Educação Física carregou por sua história, perpassando por questões terapêuticas, de reabilitação, homogeneizadoras e por conseguinte, buscando a ampliação do acesso para todos (MORAES, 2010).

Conforme Chicon (2005), com o advento dos métodos ginásticos, higienista e moral que configuravam a Educação Física Escolar e não consideravam as diferenças nem tão pouco as limitações individuais, as pessoas com NEEs foram vistas como doentes, que precisariam de uma cura, para assim quem sabe viver em sociedade. Corroborando para segregações em instituições [...] como as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), instituições educacionais para surdos-mudos e cegos, dentre outras, caracterizando o modelo médico da deficiência (Chicon, 2005, p. 2).

Ainda segundo Sherrill apud Winnick (2004), os programas de EF nas décadas de 1930 à 1950 caracterizavam-se por aulas corretivas ou regulares. Conforme a autora, um médico realizava exames em todas as pessoas e por conseguinte, decidia em qual programa o aluno iria participar: *as corretivas* baseavam-se em atividades limitadas, voltadas para os problemas de saúde, postura e/ou aptidão física, mas geralmente ocorria a dispensa do aluno; enquanto *as normais* eram seções diárias de exercícios.

Desta forma, a escola consistia em um espaço homogêneo que considerava os resultados de fichas médicas, pedagógicas, com testes psicológicos e de escolaridade que classificavam as crianças em *débeis*, inteligentes, *retardadas*, separando-as em diversos lugares da escola e da sociedade (CHICON, 2005). Essas concepções de exclusões e segregações, acompanhavam o cenário político e social que o Brasil passava e os modelos e abordagens que a Educação de uma forma geral seguia.

Conforme Costa e Sousa (2004), a história da EF caminhava, considerando somente as pessoas com corpos saudáveis, perfeitos, produtivos, de rendimento e

técnicas, até o final de 1950, onde iniciam-se as reflexões sobre uma Educação Física que incluísse a pessoa com deficiência.

Essas reflexões surgem, conforme Winnick (2004), devido a ascensão do número de alunos deficientes nas escolas públicas e mais precisamente com o advento da Educação Física Adaptada. Esse movimento inicia-se impulsionado pelo esporte adaptado e ainda com a base médica da Educação Física Corretiva.

A Educação Física Adaptada, foi conceituada pela American Association for Health, Physical Education, Recreation and Dance (AAHPERD) como:

[...] um programa diversificado de atividades desenvolvimentistas, jogos e ritmos adequados a interesses, capacidades e limitações de estudantes com deficiências que não podem se engajar com participação irrestrita, segura e bem-sucedida em atividades vigorosas de um programa de educação física geral (PEDRINELLI, 1994 apud COSTA; SOUSA, 2004, p. 29).

Conforme Bueno e Resa (1995) apud Silva e Souto (2015), a Educação Física Adaptada para pessoas com deficiência não se diferencia da Educação Física em seus conteúdos, porém, compreende técnicas, métodos e formas de organização, sendo um processo realizado com planejamento, visando atender às necessidades dos educandos.

Entretanto, Costa e Sousa (2004) e Chicon (2008) salientam que a Educação Física Adaptada veio para preencher as lacunas presentes, após o programa de Educação Física geral não conseguir abarcar as especificidades das pessoas com NEEs, realizando então, ações paralelas de atendimento em ambientes segregados.

Neste contexto, segundo Stempczynski e Silva (2014) ao final dos anos de 1970 a Educação Física inicia os trabalhos com a psicomotricidade, fazendo parte primeiramente nas escolas especiais, para alunos com NEEs, sobretudo com alunos com deficiência física e mental.

Ainda conforme Soler (2005), com a crise de identidade da EF (descrita em tópico anterior), ampliam-se os estudos e discussões visando uma Educação Física para todos, incluindo em sua prática também o portador³ de necessidades educacionais especiais.

Ressaltamos nesta ótica, a influência e importância das lutas sociais traçadas em nível nacional e internacional, em busca de uma Educação de qualidade para

³ Termo empregado, conforme a descrição do autor (SOLER, 2005).

todos, inclusiva, sem desigualdade e exclusões entre os gêneros, o rico e o pobre, a pessoa com deficiência e sem deficiência. Culminando assim, em políticas de direitos à Educação para todos. Incluindo toda e qualquer pessoa nas diversas disciplinas e atividades que cercam a escola.

Neste sentido, Costa e Sousa (2004) nos diz ser necessário romper com as conjunturas que a Educação herdou ao longo da história, e:

[...] buscar novos princípios filosóficos como diretriz para a educação/educação física, buscando compreender que os homens são diferentes e é na diferença que ocorre a compreensão dos seus limites e possibilidades, é preciso redimensionar o tempo e o espaço do trabalho escolar, flexibilizar os conteúdos rompendo com a compartimentalização dos saberes, e ainda aprender a lidar com o uno e o diverso simultaneamente [...] (COSTA; SOUSA, 2004, p. 39)

Pensando na Educação Inclusiva, Rodrigues (2003) afirma que a Educação Física pode ser um meio excelente de inclusão, pois os conteúdos ministrados apresentam um grau de rigidez menor do que em outras disciplinas; o professor possui maior liberdade para organizar os conteúdos das aulas; são vistos de forma mais positivas pelos alunos e com excelente participação dos mesmos.

O papel do professor de Educação Física hoje, conforme Stempczynski; Silva (2014), não pode ser limitado a de um treinador de habilidades, é dever deste profissional tornar as aulas um espaço para todos. Ressalta-se por Soler (2005) e Aguiar e Duarte (2005), a complexidade desta função, pois o professor precisa contemplar os interesses de todo o grupo, respeitando a individualidade de cada aluno, preocupando-se sempre em colocá-lo em novas situações, buscando a sua plena participação, através de estratégias que busquem desenvolver o indivíduo em todos seus aspectos.

Destaca-se por Fiorini e Manzini (2018) que apenas o acesso à escola não garante que a inclusão nas aulas de EF esteja ocorrendo, os alunos precisam ter oportunidades de aprendizagem e participação. Estar incluso relaciona-se ainda com o sentimento de pertença, valorização e importância ao grupo no qual o aluno com deficiência está inserido (ALVES; FIORINI 2018; STAINBACK, W.; STAINBACK, S., 1999).

Conforme os autores, a inclusão dentro do contexto escolar deverá oferecer ao aluno, a oportunidade de frequentar e ter educação de qualidade, atendendo as suas

necessidades. Para Aguiar e Duarte (2005), a inclusão nas aulas de EF exige ainda uma ação conjunta e continuada de toda a sociedade, para além do âmbito escolar.

Entretanto, conforme alguns estudos, diversos fatores ainda podem contribuir para que ocorram exclusões nas aulas de EF, o que fortalecem as barreiras para o processo de inclusão (AGUIAR; DUARTE, 2005; FALKENBACH et al, 2007; MORAES, 2010; CHICON; MENDES; SÁ, 2011).

Nesta perspectiva, a Educação Física Escolar e Inclusão vem sendo amplamente investigada, com o intuito de compreender os diferentes contextos e realidades vivenciadas pelo país a fora, melhorar e orientar a comunidade escolar, para que de fato o aluno seja e se sinta incluído nas práticas pedagógicas dos professores.

3 METÓDO

A seguir, apresentamos os procedimentos que nortearam a presente pesquisa, bem como a configuração de nosso local de investigação, considerando de forma geral a cidade de Manaus e as instituições de ensino escolhidas para a coleta de dados.

3.1 Caracterização do Estudo

A pesquisa é de caráter descritiva com abordagem qualitativa. Conforme Volpato (2015), a pesquisa descritiva tem como objetivo caracterizar e/ou descrever algo, sem preocupação com suas causas, efeitos e nem com o que esteja correlacionado. Para isso, se faz necessário a coleta de uma amostra e posteriormente, é feita a descrição dela, finalizando com a exposição dos resultados para a população.

3.2 O local

A configuração da Educação Escolar Pública Municipal em Manaus, atualmente, dar-se a partir da aprovação em 03/12/2015 do Regimento Geral das Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Manaus, que estabelece no art. 1º As normas reguladoras de organização administrativa e pedagógica das instituições pertencentes à Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

Sobre o Ensino Fundamental resolve em seu art. 30 a oferta do Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, com duração mínima de 9 (nove) anos, dos quais 5 (cinco) correspondem aos anos iniciais e, os demais, aos anos finais, nas unidades de ensino da Rede Pública Municipal, abrangendo a população na faixa etária dos 6 (seis) aos 14 anos de idade e se estende, também, a todos os que, na idade própria, não tiveram condições de frequentá-lo.

Assim, para o alcance dos objetivos propostos, a investigação foi realizada em 3 escolas municipais da cidade de Manaus, que apresentaram alunos com deficiência matriculados nas séries do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I (anos iniciais),

especificamente nas classes regulares e que contavam com professores de Educação Física atuando nesse segmento.

3.3 Procedimentos Éticos

Após a aprovação da pesquisa pela SEMED, onde nos foi concedido a autorização para realiza-la, submetemos o projeto à Plataforma Brasil para apreciação ética, em que se deu como aprovada no dia 30/08/2018, sob o parecer de número 2.898.655.

Posteriormente nas escolas, solicitamos a autorização para iniciarmos as coletas, por conseguinte, enviamos a autorização para os responsáveis dos alunos, antes de iniciar a entrevista foi entregue e lido para cada participante o termo de assentimento, onde o mesmo poderia se negar a participar da pesquisa. Somente após todos esses trâmites, iniciamos a nossa coleta de dados.

3.4 Procedimentos de Inclusão e Exclusão

Os critérios estabelecidos para a inclusão dos participantes na pesquisa foram:

- a)** Alunos com deficiência matriculados em escolas municipais de ensino regular;
- b)** Alunos com deficiência que frequentem turmas regulares e que sejam contempladas com a disciplina Educação Física;
- c)** Alunos que apresentem qualquer um dos quatro tipos de deficiências: intelectual, física, auditiva e visual, cujo os pais tenham autorizado a participação na pesquisa.

Os critérios de exclusão utilizados foram:

- a)** Alunos que apresentem mal-estar ou indisposição para a entrevista por 3 tentativas de coleta seguidas;
- b)** Alunos cuja a frequência na escola no mês anterior ao dia da coleta seja inferior à 50%;

c) Alunos que se recusem a participar da pesquisa.

3.5 Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa

Buscando compreender o nosso contexto de investigação (Cidade de Manaus), solicitamos da SEMED o acesso aos números gerais de alunos com deficiências matriculados no ano de 2018, nas Escolas Regulares Municipais de Ensino Fundamental, nos segmentos I e II.

Apresentando então como panorama geral, a Rede Municipal de Ensino Regular no Ensino Fundamental, totalizou em 2018, 4.371 alunos denominados pela Secretaria como Especiais⁴, que estão divididos entre diversas categorias. Os quais, consideramos dentro de nosso público da pesquisa, as categorias: baixa visão, cegueira, surdez, deficiência auditiva, física e intelectual, com um total de 2.753 alunos nos segmentos I e II do Ensino Fundamental (Tabela 1).

Tabela 1 - Alunos com Deficiência: Ensino Fundamental I e II

NECESSIDADE	TOTAL
Baixa Visão	154
Cegueira	19
Deficiência Auditiva	76
Deficiência Física	342
Deficiência Intelectual	2.114
Surdez	48
TOTAL	2.753

Fonte: A autora (2018).

Nota: Dados fornecidos pela SEMED/DEPLAN/SIGEAM/DIE.

A cidade de Manaus contou ainda neste respectivo ano, com a atuação de 508 profissionais de Educação Física, distribuídos em suas 498 Unidades Educacionais

⁴ O termo “alunos especiais”, é empregado pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de Manaus, para classificar os alunos público alvo da Educação Especial.

Municipais, na zona urbana e rural, onde 482 lecionavam em 367 Escolas Municipais, nos segmentos de Ensino Fundamental I e II.

Considerando ainda as instituições escolhidas para a investigação e os critérios de exclusão previamente estabelecidos, destacamos que participaram diretamente da pesquisa 14 alunos, sendo 3 meninas e 11 meninos, matriculados nas três instituições de ensino. Nas quais, entrevistamos: 12 alunos com deficiência intelectual, 1 com deficiência visual e 1 com deficiência física, não tivemos contato com nenhum aluno surdo.

Acreditamos que descrever minuciosamente a organização do contexto investigado, torna-se importante, pois sabemos que cada realidade encontrada é singular. Sendo assim, caracterizamos e apresentamos a seguir, as instituições de ensino, bem como os sujeitos investigados de forma individual.

As instituições investigadas, serão denominadas com a inicial “E”, seguida da sequência numérica: 1,2 e 3; e os alunos com a inicial “A”, seguindo a sequência numérica: 1,2,3, e assim por diante. Buscando desta forma, manter em sigilo as suas respectivas identidades.

3.5.1 Escola 1

Durante o contato com a presente instituição, identificamos 21 alunos incluídos no segmento Fundamental I, sendo 15 com deficiências. A escola conta com o trabalho de 1 professor de EF, atuando somente no turno vespertino. As aulas de Educação Física ocorriam duas vezes por semana, com tempos de 45 minutos por turma, em um pátio coberto, disponível próximo a cozinha da escola.

A partir desses dados, 11 alunos com deficiências foram excluídos de nossa investigação, pois suas turmas não eram contempladas com a disciplina Educação Física. Assim, participaram da pesquisa 4 alunos com deficiência incluídos nas séries do Ensino Fundamental I, no turno vespertino (Tabela 2).

Tabela 2 - Escola 1

Nome Fictício	Gênero	Idade	Deficiência	Série
A1	Masculino	12 anos	Intelectual	5° ano
A2	Masculino	11 anos	Intelectual	3° ano
A3	Masculino	11 anos	Intelectual	4° ano
A4	Feminino	8 anos	Intelectual	2° ano

Fonte: A autora (2018)

3.5.2 Escola 2

A Instituição apresentou 16 alunos incluídos em classes regulares, sendo 9 com deficiências. Na escola, haviam 2 (dois) professores de EF, atuando 1 (um) por turno. As aulas ocorriam 1 (uma) vez por semana, onde os professores trabalhavam com duas turmas ao mesmo tempo por cerca de 2h.

Esta organização é combinada entre os professores e a direção da escola, para que os profissionais fossem liberados um dia na semana para atividades extraclasse ou para seu momento de HTP⁵.

O espaço destinado as aulas, é um pátio sem cobertura, localizado entre as salas de aula e o refeitório da escola. Dos 9 alunos mapeados inicialmente, pudemos entrevistar 8, pois 1 estava ausente da escola em 3 tentativas de coletas seguidas (Tabela 3).

⁵ Horário de Trabalho Pedagógico

Tabela 3 - Escola 2

Nome Fictício	Gênero	Idade	Deficiência	Série
A5	Masculino	14 anos	Intelectual	5° ano
A6	Masculino	14 anos	Intelectual	5° ano
A7	Masculino	9 anos	Intelectual	3° ano
A8	Masculino	8 anos	Intelectual	3° ano
A8	Masculino	10 anos	Visual – Baixa Visão	2° ano
A10	Masculino	10 anos	Intelectual	3° ano
A11	Masculino	7 anos	Intelectual	2° ano
A12	Feminino	6 anos	Física	1° ano

Fonte: A autora (2018)

3.5.3 Escola 3

A Instituição, nos apresentou inicialmente um total de 14 alunos incluídos no Ensino Fundamental I, sendo 9 com deficiências. Distribuídos da seguinte forma nas turmas: 1 matriculado no turno matutino e os demais no turno vespertino.

Na escola, se faziam presentes 2 (dois) professores de EF atuando 1 (um) por turno e as aulas ocorriam em um espaço descoberto, entre as salas de aula e em algumas vezes, no hall de entrada da escola, com frequência de duas vezes na semana e o tempo de 45 minutos cada.

Acreditamos ser importante descrever que na referida instituição, encontramos uma classe especial, pois grande parte dos alunos público alvo da Educação Especial,

matriculados no ensino regular, passavam por uma espécie de “experimento”, onde transitavam entre a classe regular e a especial, exceto os com deficiência física.

Ao analisarmos as informações dos 9 alunos com deficiência, identificamos que o aluno do turno matutino frequentava uma turma que não era contemplada com a disciplina Educação Física, nesta mesma situação encontravam-se outros 3 alunos do turno vespertino. Sendo assim, os mesmos foram excluídos de nossa investigação.

Conforme relatos informais da gestão e dos professores de Educação Física, esta realidade é encontrada, pois, a escola possui 15 salas de aula e conta com um profissional por turno, ficando impossível o mesmo lecionar para todas as turmas. Assim, no início do ano letivo, a direção da escola organiza e escolhe as turmas que serão contempladas pela disciplina EF, sendo no máximo 8 por turno/professor.

Desta forma, contabilizamos 5 alunos como possíveis participantes, entretanto nos deparamos com 1 aluno viajando; 1 cujo a família não autorizou a sua participação; e 1 aluno que constava na Lista de Alunos Incluídos, porém, frequentava integralmente a classe especial. Participando então da entrevista, 2 alunos com deficiência, que contemplavam nossos critérios de inclusão (Tabela 4).

Tabela 4 - Escola 3

Nome Fictício	Gênero	Idade	Deficiência	Série
A13	Feminino	9 anos	Intelectual	3° ano
A14	Masculino	14 anos	Intelectual	5° ano

Fonte: A autora (2018)

3.6 Instrumentos

Para a coleta de dados foi utilizado um Roteiro de Entrevista Semiestruturada adaptado de Costa (2015) (Apêndice C). O instrumento utilizado foi validado na dissertação de Mestrado intitulada: Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual nas aulas de Educação Física: Um Estudo de Caso (Costa, 2015), e adaptado neste presente trabalho para o nosso contexto de pesquisa. O roteiro de entrevista para os

alunos contém 11 perguntas, incluindo uma de aproximação com o indivíduo, que não foi analisada.

3.7. Estudo Piloto

Sabendo-se que durante a recolha dos dados surgem os mais variados tipos de problemas (dificuldade na aplicação das entrevistas, o sujeito a ser pesquisado enfrenta dificuldades nas compreensões das perguntas, entre outras situações), que na maioria das vezes o pesquisador não está preparado para enfrentar. Diante deste fato e para avaliar a viabilidade do estudo e o roteiro de recolha de dados, foi realizado um estudo piloto, no intuito de minimizar possíveis complicações que poderiam comprometer a coleta e a interpretação dos dados.

3.8 Procedimentos de Recolha dos Dados

Inicialmente, foi realizado o contato com a SEMED, solicitando a autorização para a pesquisa, bem como para se fazer o levantamento das escolas de Ensino Fundamental I que apresentassem alunos com deficiência inseridos e professores de Educação Física atuando neste segmento.

Posteriormente, *in loco* nas escolas, solicitamos a autorização para a pesquisa, bem confirmamos a quantidade de alunos incluídos e a presença do professor de Educação Física, retirando então, os alunos e turmas que não se enquadravam em nossos critérios. Após a seleção dos sujeitos, enviamos um documento para os responsáveis dos alunos, solicitando a autorização para a participação na pesquisa.

Em seguida, conduzimos os procedimentos de recolha dos dados através da entrevista semiestruturada. A coleta foi realizada individualmente, salvo quando solicitado pelo aluno ou responsáveis, a presença de um professor ou de um familiar.

As perguntas para os alunos partiram acerca de sua identificação, idade e série, seguindo para uma pergunta de aproximação de como era o dia-a-dia do mesmo na escola e a partir disso seguimos para as perguntas específicas sobre as aulas de Educação Física.

As coletas foram realizadas nos momentos cedidos pela professora regente de sala, cada entrevista durou cerca de 5 a 10 minutos, não sendo estipulado tempo

máximo para que os participantes da pesquisa finalizassem as suas respostas. Para os alunos com surdez, a entrevista poderia ser realizada com o auxílio de um Intérprete de Libras ou através da escrita.

Para efeito de procedimentos, ressaltamos que houve a necessidade de troca da palavra “*atividades*” por “*brincadeiras*” no momento das entrevistas, pois no Estudo Piloto os alunos em sua maioria, não compreendiam o enunciado da pergunta com a utilização da primeira palavra.

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio com o auxílio do gravador de voz de um celular Samsung e posteriormente foram transcritas na íntegra. Todos os procedimentos foram realizados pela própria pesquisadora e para se fazer a transcrição, os áudios foram ouvidos o quanto necessário para a extração fidedigna dos dados.

3.9 Análise dos Dados

Após a transcrição das entrevistas, os achados foram submetidos a Técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), trata-se de um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que visa obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A escolhida para a nossa investigação, é a do tipo Categorical que considera “a totalidade de um “texto”, passando-o pelo crivo de classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido” (BARDIN, 2016. p. 43). O método de categorias, trata-se segundo a autora, de uma espécie de gavetas significativas, onde é possível classificar os elementos que constituem a mensagem.

Conforme ainda Bardin (2016), a categorização é uma operação de classificação dos elementos que compõem um conjunto, por diferenciação e, por conseguinte, por um reagrupamento seguindo analogicamente, com critérios previamente definidos e tendo como objetivo, representar de forma simplificada os dados brutos. As categorias emergentes reúnem em unidades de registros, sob um determinado título, elementos com características semelhantes (BARDIN, 2016).

A autora organiza as fases da análise de conteúdo em três pólos: 1. Pré-análise; 2. A exploração do material e por fim; 3. O tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação (Quadro1).

Quadro 1 - Fases da Análise dos Dados

FASE	ATIVIDADE REALIZADA
Pré-análise	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura Flutuante de todo o material transcrito; - Escolha dos Documentos: que comporão o <i>corpus</i> da análise, determinados a priori, estabelecidos conforme as regras da: exaustividade, representatividade, homogeneidade e de pertinência (ver BARDIN, 2016, p. 126); - Preparação do Material: organização, edição e enumeração das entrevistas para a análise.
Exploração do Material	<ul style="list-style-type: none"> - Categorização: os achados foram separados e reagrupados, conforme os critérios pré-estabelecidos em cada categoria. Nossas categorias, foram estabelecidas a <i>priori</i>, seguindo as regras propostas pela autora.
Tratamento dos Resultados	<ul style="list-style-type: none"> - Confronto dos resultados com o referencial teórico.

Fonte: A autora (2018)

Nota: Informações adaptadas de Bardin (2016).

Dessa forma, os conteúdos das entrevistas foram desmembrados em unidades, conforme a mesma autora e reagrupados analogicamente, sendo feita a inferência e interpretação respaldadas no referencial teórico.

As categorias (Quadro 2) para a técnica de análise de conteúdo escolhidas nesta pesquisa, foram pré-estabelecidas, a partir do roteiro de entrevista e de nossos objetivos específicos. Utilizando as regras recomendadas pela autora: exclusão mútua, a homogeneidade, pertinência, objetividade e a produtividade (ver BARDIN, 2016, p. 149).

Quadro 2 - Categorias de Análise

<p>PARTICIPAÇÃO</p>	<p>Você participa das aulas de Educação Física? (Se a resposta for não, perguntar ao aluno o porquê e onde o mesmo fica no horário da aula e o que faz) Essa pergunta será feita apenas SE o aluno expressar anteriormente que NÃO participa das aulas: Mas você gostaria de participar se pudesse? Como é a sua participação nas aulas de EF? Você participa muito ou participa pouco? E quando você participa das aulas, as atividades que você faz são as mesmas que os seus colegas fazem, ou, você faz outras atividades? Você precisa de alguma ajuda para fazer as atividades? Qual ajuda? Quem te ajuda? Você gosta de ser ajudado? E o professor de Educação Física te ajuda? Como? O que ele faz?</p>
<p>PERCEPÇÃO</p>	<p>Você acha que as aulas de Educação Física são legais ou chatas? Por quê? Quais atividades você mais gosta ou gostaria de fazer nas aulas de Educação Física? E quais você acha mais difícil de fazer? O que você acha que é preciso nas aulas de Educação Física para que você possa participar e aprender de forma mais divertida?</p>

Fonte: A autora (2018)

Os dados foram analisados tanto em sua singularidade quanto em sua coletividade, ou seja, analisamos as respostas individuais de cada sujeito, bem como do grupo intitulado “*alunos*”.

4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Nossos resultados serão elencados, buscando responder aos nossos objetivos traçados inicialmente. Em que, trouxemos como objetivo geral: *Investigar se a garantia do direito a inclusão de alunos com deficiência está sendo efetivado nas aulas de Educação Física do Ensino Regular* e específicos: *Verificar se os alunos com deficiência matriculados em escolas regulares da cidade de Manaus estão Participando das aulas de Educação Física e; Verificar a Percepção de alunos com deficiência sobre as aulas de Educação Física.*

Prosseguindo o desenvolvimento de nossa investigação, fizemos a escolha por conveniência, de cinco escolas regulares municipais da cidade de Manaus. A partir disso, iniciamos o contato com as instituições, para confirmarmos a presença de alunos com deficiência no Ensino Fundamental I, bem como dos professores de Educação Física atuando nestas instituições.

Neste segundo levantamento, identificamos duas escolas que não se incluíam em nossos critérios de investigação. Uma escola contava com 1 (um) professor de EF, porém, não apresentava alunos com deficiência matriculados, e a segunda instituição continha 7 (sete)⁶ alunos incluídos, porém, sem professor de EF atuando na referida escola. Conseqüentemente, estas instituições foram excluídas de nossa pesquisa. Optamos por não fazer a substituição destas instituições, para que assim, a realidade encontrada pudesse ser apresentada e discutida.

Seguimos então a nossa investigação em 3 instituições, onde ao realizar o contato com a direção das escolas, obtivemos uma lista denominada de *Relação de Alunos Incluídos*. Tal lista, é gerada de forma automática através do sistema geral da SEMED, onde consta o nome dos alunos, data de nascimento, tipo de necessidade, ensino, turno, fase e turma.

Percorremos a exposição de nossos resultados e discussões, a partir destas três instituições. Optamos elencar os resultados encontrados de forma individual, contextualizando o universo em qual coletamos os dados. E por fim, faremos a

⁶ A secretaria da referida instituição, não nos disponibilizou a lista de “alunos incluídos”, conseqüentemente, não confirmamos quantos alunos com deficiência, estavam matriculados. O número apresentado, refere-se ao panorama geral, disponibilizado pela SEMED, considerados dentro do grupo “alunos especiais”.

explicação dos resultados de forma geral na discussão, considerando todos os sujeitos participantes da pesquisa.

4. 1 Escola 1

4.1.1 Participação

Ao serem indagados nesta categoria, os alunos da E1 nos afirmaram que participavam das aulas de Educação Física, com uma frequência de “muito”, o que nos leva a compreender que os sujeitos de nossa investigação participavam sempre das aulas.

Em sua maioria, os alunos relataram que ao participarem das aulas, realizam as mesmas atividades que os demais colegas. Entretanto, observamos no relato de A2, que o mesmo participava, porém, realizava atividades diferentes de seus colegas de turmas em alguns momentos das aulas de EF.

Ao perguntarmos se os alunos precisavam de ajuda para realizar as atividades nas aulas de Educação Física, inicialmente apenas A3 nos disse que precisava de ajuda, e esta ajuda era por parte da professora. Na indagação seguinte, todos os alunos nos informaram que precisam da ajuda da professora para realizarem as atividades propostas. Destacamos ainda, o relato de E1:

Pesquisadora: *E a professora de Educação Física te ajuda? Como? O que ela faz?*

A1: “Sim, as vezes ela pede pra *mim* sentar do lado dela.”

4.1.2 Percepção

As aulas de EF foram classificadas como “legais” por grande parte dos participantes investigados, atrelando isto ao fato de brincarem de bola, queimada e entre outras. Exceto A2, o mesmo classificou as aulas como “chatas”:

Pesquisadora: *Você acha que as aulas de Educação Física são legais ou chatas?*

A2: Chatas.

Pesquisadora: *Por quê?*

A2: Porque eu brinco mais ou menos.

Destacamos ainda a seguinte fala:

A3: Legal sim. Porque eu acho legal o dominó, o jogo da memória. Só que o menino ganha rapidinho de mim.

Jogar bola, jogo da memória, palitinhos e dançar, foram as atividades apontadas como as que mais os alunos gostam de praticar. A mais difícil foi apontada apenas por A4, que citou a brincadeira de amarelinha, os outros participantes informaram que não acham nenhuma atividade difícil.

Pesquisadora: *Quais atividades você mais gosta ou gostaria de fazer nas aulas de Educação Física?*

A1: jogar bola, eu sou goleiro.

A2: Jogar futebol.

A3: Eu gosto do jogo da memória e dos palitinhos também.

A4: Dançar.

Sobre o que os alunos mais gostariam que tivesse nas aulas, para que as mesmas fossem mais atrativas e divertidas, obtivemos como respostas: o jogo da velha, a pintura, e mais futebol.

Pesquisadora: *O que você gostaria que tivesse nas aulas de Educação Física para que elas fossem mais divertidas?*

A2: “Eu queria que tivesse futebol.”

Pesquisadora: *Mas já não tem futebol?*

A2: “Sim.”

Pesquisadora: *Você queria que tivesse mais futebol então?*

A2: “Sim, Queria que tivesse mais.”

4.2 Escola 2

4.2.1 Participação

Ao sabermos da realidade vivenciada na referida Instituição, que conta com a atuação de professores diferentes nos turnos, destacamos que os alunos **A5** e **A6** pertencem ao turno vespertino, e os demais ao matutino.

No turno vespertino, a entrevista que seria realizada com A5 foi feita com a mãe, pois a mesma solicitou responder os questionamentos no lugar de seu filho. Esta

mãe, permanece com o filho na escola todos os dias e o auxilia em todas as atividades, desta forma acatamos o seu pedido.

A mãe de A5 nos informou que o aluno não participa das aulas de EF, pois o mesmo realiza acompanhamento com a fonoaudióloga nos mesmos dias da aula da Educação Física. Ao continuar o seu relato, percebemos que para essa mãe as aulas não são uma perda, visto que é destacado em sua fala que seu filho nunca participou e isso não influenciou em nada no seu cotidiano, é relatado ainda que o mesmo já tentou participar, porém sem sucesso.

Pesquisador: *O seu filho participa das aulas de Educação Física?*

Mãe de A5: “Não participa, porque eu não vou abrir mão da *fono* que é o principal pra mim, o mais importante ao meu entender...”

Pesquisador: *Mas antes da fonoaudióloga, ele chegou a participar alguma vez?*

Mãe de A5: “Ele já tentou participar, mas ele não interage, não fica. Eu acho que alguma coisa na Educação Física não interessa a ele, ele não quer...ele não quer e se a gente forçar ele começa a gritar e aí ele chora, daí não tem condições.”

O segundo aluno deste turno (A6), respondeu negativamente aos questionamentos realizados sobre a EF e até sua postura ao falar foi de irritação. A6 relatou que a participação nas aulas não ocorria e nunca teve interesse em participar, o mesmo destacou ainda, que na maioria das vezes fica sentado no local das aulas, somente assistindo ou em sala de aula.

Pesquisador: *Você participa das aulas de Educação Física?*

A6: Não.

Pesquisador: *Por que?*

A6: Não gosto, nunca tive vontade de participar da Educação Física.

Pesquisador: *E onde você fica no horário das aulas?*

A6: A maior parte eu fico sentado na sala ou no pátio.

Ao contrário da realidade vivenciada pelos alunos do turno vespertino, os participantes da pesquisa matriculados no turno matutino, informaram que participam das aulas de Educação Física e essa participação foi classificadas pelos mesmos como “*participo muito*”.

Ainda nesta categoria, A8, A9 e A10 nos relataram que participam de algumas brincadeiras diferentes dos seus colegas e outras iguais. Os demais alunos com deficiência investigados, descreveram que as suas participações ocorrem sempre nas mesmas atividades que os sem deficiência.

Ao serem questionados se precisam de ajuda na realização das atividades, em sua maioria, os relatos se deram de que “*não precisam de ajuda*”, pois conseguem realizar as atividades sozinhos. Entretanto, A7 nos relatou que precisa da ajuda de um amigo chamado Arthur, e A11 destacou que também precisa da ajuda dos colegas e do professor.

Ainda sobre a ajuda ofertada pelo professor, A9 destacou que as vezes precisa que o professor brigue com a turma, para que assim, se comportem. Nesta categoria, trazemos ainda o relato de A12, uma aluna com deficiência física, que na escola utiliza uma espécie de “carrinho” ⁷ofertado pela instituição para se locomover pelo espaço.

Pesquisadora: *E o professor de Educação Física te ajuda?*

E12: “Ajuda...”

Pesquisadora: *Como? O que ele faz?*

E12: “Ele vai me empurrando no carrinho e eu fico segurando uma bola pra achar alguém que pegue a bola e jogue pra mim.”

4.2.2 Percepção

Na categoria Percepção, decidimos levar em consideração as contribuições das respostas proferidas por A6, pois este permanece no espaço onde as aulas de EF estão ocorrendo. Apesar de não participar, ele as visualiza. O aluno nos dar então o seguinte relato:

Pesquisadora: *Você acha que as aulas de Educação Física são legais ou chatas?*

A6: “Chatas, o dia, o clima, o professor, tudo.”

Pesquisadora: *Por quê? Você não gosta do professor?*

A6: “Gostar eu até gosto dele, mas não gosto das aulas dele, é muito militar... muito militar.”

Os alunos da referida instituição, matriculados no turno matutino, classificaram as aulas de Educação Física como “*legais*”, associando ao fato de brincarem. Para os meninos este momento torna-se ainda mais prazeroso, por terem a oportunidade de jogar bola.

Pesquisadora: *Você acha que as aulas de Educação Física são legais ou chatas? Por quê?*

⁷ Denominado pela aluna como carrinho, trata-se de uma cadeira de rodas especial.

A8: “Legal, é porque a gente pode brincar. A gente só brinca de futebol, ninguém brinca de outra coisa.”

A11: “Bem Legal.”

A12: “Legal, porque eu gosto de brincar.”

Pesquisadora: *E na aula de EF você brinca?*

A12: “É, eu brinco.”

O jogar futebol surge como a atividade que os alunos mais gostam de participar, seguido da barra bandeira e xadrez. A6 que não participa das aulas, nos informou que gostaria de jogar vídeo game nas aulas de Educação Física. A12 destaca que gosta das brincadeiras em que os colegas podem brincar com ela, sendo o movimento do pular, a brincadeira que mais gosta de realizar.

Pesquisadora: *Quais atividades você mais gosta ou gostaria de fazer nas aulas de Educação Física?*

A12: “Eu gosto da brincadeira que as crianças brincam comigo... de umas brincadeiras legais.”

Pesquisadora: *E qual é a brincadeira legal que você mais gosta?*

A12: “Eu gosto de brincar com elas de pular, eu pulo assim (a aluna demonstra como pula na cadeira de rodas).”

Os alunos, em sua maioria, não indicaram uma atividade que acham difícil de realizar. Apenas A8 nos apontou o manja esconde, pois seus colegas se escondem bem dele. Destacamos novamente a fala de A12, que cita a habilidade de correr como a mais difícil, pois precisa do auxílio de seu “carrinho” para se locomover.

Sobre o que seria preciso para que as aulas fossem mais prazerosa, obtivemos respostas interessantes e diversas:

A6: “Mudar as aulas, tipo... ser um pouquinho mais animadas, menos militar e menos séria.”

A8: “Eu queria que tivesse um pula-pula...futebol de sabão.”

A9: “É tudo legal, só queria mais tempo pra brincar.”

A11: “Xadrez.”

A fala de A12 mais uma vez nos chama atenção, a mesma relata que gostaria de ter na escola mais crianças em sua condição física, para que assim pudesse brincar com elas. Ao percebermos este relato, entramos no universo da aluna, para que pudéssemos compreender melhor esta resposta. Trazemos então, um trecho desse relato:

A12: “Eu queria que tivesse muitas crianças pra brincar também comigo.”

Pesquisadora: *Por que? Tem pouca criança?*

A12: “É...”

Pesquisadora: *A sua turma é pequena?*

A12: “Não...”

Pesquisadora: *Eles não brincam com você?*

A12: “Brincam...”

Pesquisadora: *Mas você queria que tivesse mais crianças?*

A12: “Sim...”

Pesquisadora: *Mais crianças como eles ou mais crianças como você?*

A12: “Mais crianças como eu.”

Pesquisadora: *Que tivessem um carrinho também?*

A12: “Sim...”

4.3 Escola 3

4.3.1 Participação

Em exposição sobre suas participações nas aulas de Educação Física, A13 relatou que participa, já A14 afirmou que participa as vezes ou quase nunca. Ao realizarmos a entrevista com A14, percebemos que o mesmo passava por um momento de transição, entre a classe especial e a regular, neste sentido, a professora da classe regular sentiu-se sobre responsabilidade do mesmo e solicitou o acompanhamento da entrevista, o qual foi permitido.

Ainda na continuação desse pensamento, a professora da classe especial complementou a resposta de A14, nos informando que o mesmo não participa sempre, pois a professora de Educação Física não o leva, e o mesmo muitas vezes é encaminhado para ficar na classe especial no horário dessa aula em específico.

Pesquisadora: *Você participa das aulas de Educação Física? (Se a resposta for não, perguntar ao aluno o porquê? onde o mesmo fica no horário da aula e o que faz).*

A14: “Às vezes, quase nunca.”

Relato da Professora da Classe Especial, em acompanhamento com

A14: “Porque a professora não leva, o aluno está sendo trabalhado entre a classe regular e classe especial, porém, mesmo estando na classe regular, a professora de EF não o leva.”

A13 e A14 informaram ainda, que quando participam das aulas, essa participação é “*pouca*”, porém, realizam as mesmas atividades juntos aos demais colegas. Sobre a ajuda ofertada, ambos destacaram que não precisam de ajuda nas

aulas de EF, nem mesmo a da professora, pois os mesmos conseguem realizar todas as atividades sozinhos.

4.3.2 Percepção

As aulas de Educação Física, conforme as percepções dos alunos, foram classificadas como “legais”, por serem momentos em que podem brincar de corda e jogar peteca. Sobre as atividades que A13 e A14 acham mais difícil de fazer, os mesmos disseram que conseguem fazer todas, sem dificuldades. Já em destaque das atividades que mais gostam de fazer, obtivemos o seguintes relatos:

A13: “Brincadeira de brinquedos e de brincadeira de outra coisa... de esconde-esconde e pega-pega.”

A14: “Eu gosto de tudo.”

Ainda em suas concepções do que seria necessário para que as aulas fossem mais prazerosas, os alunos relataram:

A13: “Queria que tivesse mais tempo, eu fico esperando muito tempo pra brincar.”

A14: “Brincadeiras de Ziguezague, pular, circuito.”

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir dos dados expostos anteriormente, prosseguiremos com a investigação sobre a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas regulares de Manaus, a partir das categorias de análise: participação e percepção, elencando os principais achados.

5.1. Participação

Ao visualizarmos o universo no qual nos propusemos investigar, deparamo-nos com diferentes contextos e organizações específicas de cada instituição. Sendo a mais preocupante delas, a ausência da disciplina Educação Física em algumas turmas e escolas. Apesar dos números apresentados pela SEMED, ao irmos *in loco*, encontramos uma realidade um pouco diferente.

Desta forma, trazemos a discussão fundamentada na Resolução Nº 005 do Conselho Municipal de Educação – CME (2016), construída com base em nossa LDBEN nº 9.394/96. A resolução estabelece normas, diretrizes e princípios da Educação Básica no Sistema Municipal de Ensino de Manaus, garantindo em seu inciso 3 a Educação Física como componente curricular obrigatório em todas as etapas da Educação Básica, desde a Educação Infantil.

Inicialmente, ao considerarmos os dados⁸ apresentados pela Secretaria, acreditamos que todas as escolas garantiam aos alunos, o seu direito de frequentar as aulas da referida disciplina. Entretanto, verificamos que participar ou mesmo ser contemplado com a Educação Física Escolar é visto como um privilégio⁹, garantido a algumas turmas ou escolas.

Nesta ótica, apesar da legislação assegurar este direito a todos, ao realizarmos o levantamento de matrículas nas três escolas, identificamos 33 alunos com deficiências matriculados no Ensino Fundamental I. Porém, 15 alunos estavam matriculados em turmas que não eram contempladas com a disciplina e conseqüentemente não participavam das aulas de EF, embora frequentassem a escola regularmente, e ainda, uma escola sem professor de EF.

⁸ 482 professores atuando em 367 instituições regulares de Ensino Fundamental.

⁹ O uso da palavra não está sendo empregado em seu significado propriamente. Mas sim, por visualizar a partir das falas dos gestores e professores, que as escolas e/ou alunos contemplados com a Educação Física, são vistos como privilegiados por terem a oportunidade de vivenciar a disciplina.

A partir deste panorama, antes mesmo da coleta propriamente dita, já destacávamos as diversas turmas excluídas da Educação Física Escolar. Não sendo uma exclusão ligada somente aos alunos com deficiência, mas sim associada às questões de organização e administração da Secretaria e escola de forma geral.

Onde verificamos ainda, uma carência ou má distribuição dos professores nas escolas, como um fator determinante para que as aulas de Educação Física ocorressem para todos. Conforme Fiorini e Manzini (2014), este desenho organizacional refere-se às questões administrativo-escolar, envolvendo o que acontece fora do ambiente da escola, “[...] mas é relativo a ele, como as Leis e a deliberações da Secretaria de Educação, quanto o que ocorre no ambiente interno da escola, como as condições de trabalho e infraestrutura” (FIORINI; MANZINI, 2014, p. 395).

Dos 14 sujeitos investigados, foi verificado que 11 participavam das aulas de Educação Física, os alunos descreveram ainda que essa participação acontecia com uma frequência de “*muito*”. Entendemos a partir desses relatos que a participação ocorria em todas as aulas de EF.

Encontramos no entanto, 2 alunos que não participavam das aulas, e 1 com participação somente em alguns momentos. Conforme a fala dos próprios alunos e de seus responsáveis, os motivos da situação dos 3 alunos, estavam associados diretamente à atuação dos professores.

A partir dos resultados encontrados, entendemos que a efetiva participação nas aulas de EF, tornou-se possível a partir das oportunidades que os professores ofereceram aos seus alunos. Neste sentido, Barbuio e Freitas (2016) observaram que a participação de uma aluna com deficiência intelectual, deu-se a partir de ações, gestos e falas do professor, já previstas desde o planejamento pedagógico do profissional.

Resultados semelhantes também foram encontrados, onde as atitudes positivas e ações deliberadas dos professores, permitiram a participação concreta dos alunos com e sem deficiência nas aulas de EF (ALVES; DUARTE, 2014, 2012; ALVES et al, 2013; ANDRADE; FREITAS, 2016a, 2016b; COSTA, 2010; FIORINI; MANZINI, 2018; GÓES; ALVES; JÚNIOR, 2012; NACIF et al, 2016; PALMA; LEHNHARD, 2012). Destaca-se ainda por Góes, Alves e Júnior (2012), que não são as atividades que dificultam a participação, mas sim as formas de ensinar dos professores.

Corroborando, Palma e Lehanhard (2012) afirmam que para a inclusão acontecer, as oportunidades de participação devem ser ofertadas a todos.

A não participação de alguns alunos nos chama atenção, principalmente ao observarmos nas falas dos sujeitos, a insatisfação com a forma em que a disciplina vem sendo lecionada nas escolas. Relacionando-se principalmente às ações dos professores, de encaminhar os alunos para a classe especial ou a outros espaços da escola no horário das aulas de EF, para que os mesmos não participassem. De acordo com Chicon, Mendes e Sá (2011), essas atitudes da escola e dos professores, é uma forma de dispensa oculta, pois os alunos não participavam, porém, não eram reprovados, mesmo com a ausência nas aulas. Os mesmos autores salientam ainda, que os alunos possuem o direito de participar da Educação Física e por ser um direito conquistado para todos, nenhum aluno poderia ter a sua participação dispensada ou limitada.

Nesta perspectiva, entendemos que a inclusão escolar vai além do acesso as matrículas em escolas regulares, implica-se ainda em ter oportunidades de aprendizagem, participação, sucesso, estar em um espaço que busque a sua permanência e valorize as diferenças de todos os alunos (CARVALHO, 2000; FIORINI; MANZINI, 2018; FREITAS, 2008; GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007; KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999; MARQUES, 2008; MATOS, 2008; MORAES, 2010; STAINBACK, S.; STAINBACK, W., 1999; STAINBACK, W.; STAINBACK, S., 1999; UNESCO, 1994).

Ainda em nossos resultados, apesar de inicialmente 11 dos sujeitos investigados, indicarem que participavam das aulas, 4 sinalizaram a prática de atividades ou brincadeiras diferentes dos demais colegas de turma, em alguns momentos das aulas de EF. Stainback, S. e Stainback, W. (1999), consideram que essas experiências de realizarem atividades isoladas ou tediosas, contribuem para que o aluno seja rejeitado por seus colegas, não goste do ambiente e rompa os laços de amizades existentes.

Estas conjecturas também foram observadas em outros estudos, em que os alunos com deficiência eram excluídos das práticas escolares ou segregados, pois quando participavam das aulas, desempenhavam atividades com objetivos diferentes e separados dos colegas sem deficiência (ALVES et al, 2017, tradução nossa;

CHICON; MENDES; SÁ, 2011; COSTA, 2015; COSTA; MUNSTER, 2017; FERREIRA; RANIERI, 2016; PLACE; HODGE, 2001, tradução nossa).

Conforme aqui encontrado, Alves (2013) ao investigar a participação de alunos com deficiência visual, identificou que os mesmos eram retirados das atividades, o que resultava no isolamento social do aluno com a sua turma. A autora, associa essa atitude dos professores ao despreparado para incluir, pois, conseqüentemente não conseguiriam atender as necessidades dos educandos.

Nesse aspecto, Falkenbach e Lopes (2010) assinalam que as lacunas na formação inicial poderão influenciar nas práticas do professor junto ao aluno com deficiência. Entretanto, não deve ser visto com a causa principal, pois acreditam que as dificuldades em incluir advém ainda da indisponibilidade dos professores em aceitar mudanças, refletir e transformar a sua conduta, ausência de experiência profissional, interesse e criatividade (COSTA, 2010; FALKENBACH; LOPES, 2010; OLIVEIRA, 2017). Considerando a perspectiva dos professores, as dificuldades em incluir resultaram a partir do tipo de deficiência, dos problemas comportamentais e da recusa dos alunos (MORLEY et al, 2015).

Fiorini e Manzini (2014) ao realizarem um estudo de intervenção com professores, observaram ausência de estratégias que possibilitassem a participação dos alunos com deficiência, as ações eram ineficientes e não funcionais. Já Palma e Lehanhard (2012), pressupõem que a não participação em alguns momentos das aulas, dar-se à superproteção dos professores, onde em seu estudo, a professora por medo, impedia a participação dos alunos.

Sendo assim, é possível verificar que as ações pedagógicas voltadas ao público alvo da Educação Especial são possíveis, quando estes são vistos para além de seu comprometimento biológico (ANDRADE; FREITAS, 2016a; FIORINI; MANZINI, 2016; NACIF et al., 2016). Os autores ainda destacam, a necessidade da escola e seus funcionários agirem de forma veemente, com o objetivo de ofertarem meios que garantam a inclusão dos alunos com deficiência no ensino.

Concomitante aos nossos resultados, Ferreira e Ranieri (2016), evidenciaram que os alunos com deficiência participaram em pelo menos uma atividade, adaptada ou não, e que isto se deu pois eles apresentam potencial, desde que as atividades escolhidas não ressaltem suas limitações.

Acerca da necessidade de auxílio durante as aulas, 7 alunos apontaram que precisam da ajuda dos professores e/ou dos colegas para a execução das atividades propostas. Conforme os sujeitos, este auxílio é necessário e proporcionado desde a explicação das atividades e organização das turmas, até o se locomover ao longo do espaço da escola e durante o desempenho das atividades.

A partir desses achados, percebemos a importância do trabalho colaborativo¹⁰ como estratégia na participação dos alunos com deficiência, pois metade dos sujeitos entrevistados indicaram a necessidade de assistência. O auxílio recebido, também foi visualizado nas pesquisas de Alves e Duarte (2013, 2014), Alves et al (2014), Andrade e Freitas (2016a), Fiorini e Manzini (2018) e Nacif et al (2016), nas quais os professores e alunos sem deficiência, ajudavam na locomoção e na realização das atividades desenvolvidas durante as aulas de Educação Física. Em consonância, Palma e Lehnhard (2012) observaram que a participação do aluno foi possível também através dos colegas de classe e ainda até com a ajuda da própria mãe.

Alves et al (2013) e Costa (2010) acrescentam que as aulas de EF devem visar a autonomia dos alunos, buscando que os mesmos participem de forma independente, no entanto, toda e qualquer estratégia utilizada para que o mesmo participe é válida. Neste sentido, Souza (2008) percebeu um aumento de 100% no índice de participação dos alunos com deficiência nas aulas de EF, após a isenção e treinamento dos “colegas tutores”.

Ao investigar a amizade de alunos com e sem deficiência, a partir da visão dos alunos no contexto das aulas de EF, Seymour, Reid e Bloom (2009, tradução nossa) visualizaram resultados significativos, em que os considerados “melhores amigos” ofereciam suporte, ajuda, apoio e orientação durante as aulas.

O trabalho colaborativo portanto, poderá ser um ganho tanto para os alunos quanto para o corpo docente, pois a interação entre os alunos com e sem deficiência e os professores, favorece na diminuição de atitudes discriminatórias, além de ampliar as capacidades de agir e resolver distintas situações, possibilitando o sucesso pedagógico, a socialização do grupo e cooperando desta forma, para o melhor desenvolvimento das aulas (ALVES et al, 2014; CAPELLINI, 2008; DAMIANI, 2008;

¹⁰De acordo com Capellini (2008), o Trabalho Colaborativo é uma contribuição e/ou ajuda recíproca, visando a realização de um determinado serviço com êxito, na escola está ligada à estratégias de ensino e aprendizagem. O colaborador compreende, não somente o professor responsável da turma, mas também todo o corpo escolar, alunos sem deficiência, a família, outros profissionais e sociedade em geral.

SOUZA, 2008; STAINBACK, S.; STAINBACK, W., 1999; STAINBACK, W.; STAINBACK, S., 1999).

Stainback, W. e Stainback, S. (1999), enfatizam o senso de comunidade, onde todos participam e colaboram em prol de satisfazer as necessidades dos educandos e conseqüentemente fomentando escolas e turmas verdadeiramente inclusivas, com apoio não somente do corpo docente, mas também das famílias e da sociedade em geral. Nesse sentido, Brito e Lima (2012) identificaram na fala dos professores de Educação Física, a importância da colaboração da família para que a inclusão ocorra.

Para além do auxílio de um colega na execução das atividades propostas, Alves e Duarte (2014, 2013) e Costa (2015), ressaltam a importância da acessibilidade aos espaços da escola e a adaptação de materiais, para que o aluno consiga participar de maneira mais autônoma, não somente nas aulas de EF, mas também em todos os seus momentos de vida escolar.

É possível delinear ainda, de acordo com os dados aqui apresentados e conforme a caracterização de Alves e Duarte (2012), Alves et al (2014), Palma e Lehnhard (2012) e Costa e Munster (2017) a inclusão como “parcial” em algumas escolas e/ou turmas, observando que determinados alunos com deficiência não participavam das aulas, ou realizavam atividades diferentes dos colegas sem deficiência.

Alves e Duarte (2012) e Alves et al. (2014) acrescentam, que essas realidades ainda são encontradas pois as ações dos professores em promover a inclusão, ocorrem de forma tímida e limitadas. Costa (2015), afirma que o uso de adaptações curriculares nas aulas de EF, poderá auxiliar para que os momentos de exclusão funcional e completa sejam evitados.

Como outrora já descrito, é necessário visualizar os contornos da escola e a formação dos professores a partir do paradigma da inclusão, para que de fato todos os alunos participem das aulas de Educação Física. Considerando ainda, as instalações da escola, o planejamento do professor e o envolvimento de toda a comunidade, para que as atitudes negativas e discriminatórias sejam minimizadas (AGUIAR; DUARTE, 2005; BRASIL, 2005; BRITO; LIMA, 2012; COATES; VICKERMAN, 2008; FALKENBACH et al, 2007; HAEGELE; SUTHERLAND, 2015, tradução nossa; NACIF et al, 2016; RODRIGUES, 2003; STAINBACK, S.; STAINBACK, W., 1999; STAINBACK, W.; STAINBACK, S., 1999; UNESCO, 1994).

5.2 Percepção

A percepção, conforme Alves (2013) relaciona-se em como o aluno ver a inclusão, a realidade por ele percebida através de suas experiências vivenciadas. Nesse sentido, compreender os significados atribuídos a partir dos alunos com deficiências sobre as suas experiências, sensações e sentimentos, nos permite melhor entender como o processo de inclusão vem ocorrendo nas aulas de Educação Física (ALVES, 2013; ALVES et al, 2013; HAEGELE; SUTHERLAND, 2015, tradução nossa; NACIF et al, 2016).

Acreditamos que somente o acesso à escola e participação nas aulas, não abrange o paradigma tão amplo que a inclusão possui, pois, o aluno pode estar inserido nos espaços onde as aulas ocorrem, participar, no entanto, não sentir-se bem no ambiente em que está presente ou com as atividades que precisa desempenhar.

Coates (2011, tradução nossa) neste sentido, corrobora que o entendimento a partir do olhar dos alunos com deficiência sobre os objetivos da EF, pode levar a uma compreensão significativa de como eles vivenciam as aulas e atividades físicas de forma geral. As opiniões dos alunos, tornam-se imprescindíveis para a prática pedagógica dos professores em sala de aula, pois eles como atores principais do processo de ensino-aprendizagem, podem e devem avaliar o aprendizado e ainda elencarem sugestões para a melhoria das aulas (ALVES et al., 2013).

Desta forma, buscamos compreender a percepção dos alunos com deficiência sobre as aulas de Educação Física. Ressaltamos, que nesta categoria, as respostas da mãe de A5 não foram consideradas, pois nos dias das aulas de EF, eles não estão na escola e não conseguiriam responder aos questionamentos aqui realizados. Sendo assim, as falas discutidas, referem-se a 13 alunos.

A partir dos olhares dos sujeitos investigados, verificamos que 11 alunos classificaram as aulas de EF como “*legais*”, pois, nos momentos em que puderam participar, encontravam oportunidades de brincar e realizar diversas atividades.

Em contraponto, 2 alunos consideraram as aulas “*chatas*”, pois um desses sujeitos, nem sempre encontrava oportunidades para participar das aulas. Já o segundo, via na postura do professor, uma figura militar, o que não lhe agradava e conseqüentemente, trazia sentimentos de negação e isolamento. Essas percepções de “*legais*” ou “*chatas*”, estão diretamente associadas aos sentimentos de gostar ou

não da forma em que as aulas de Educação Física, estão sendo desenvolvidas nas escolas.

Neste ponto de vista, Alves e Fiorini (2018); Nacif et al (2016) e Stainback, W. e Stainback, S. (1999), reforçam a importância do aluno com deficiência ser valorizado e se sentir pertencente no grupo em qual está inserido. Conforme diversos estudos, as percepções sobre aulas, estão diretamente ligadas às experiências que o aluno poderá ter ou não (ALVES; FIORINI, 2018; ALVES et al, 2014; NACIF et al, 2016; STAINBACK, W.; STAINBACK, S., 1999). Destaca-se isso ainda, no estudo de Alves et al (2014), onde as aulas puderam ser percebidas desde chatas, boas a muito boas.

Nesta concepção, outros fatores também podem contribuir para que os alunos possuam percepções negativas sobre as aulas, como por exemplo: as atitudes e discriminação dos colegas e professores, experiências de exclusão, falta de adaptações nas atividades e nos espaços destinado as aulas (ALVES; DUARTE, 2014; ALVES et al., 2014; BLOCK; OBRUSNIKOVA, 2007, tradução nossa; COATES; VICKERMAN, 2008, tradução nossa; GOODWIN; WATKINSON, 2000, tradução nossa; NACIF et al, 2016).

Tal como aqui encontrado, os alunos com deficiência investigados por Goodwin e Watkinson (2000, tradução nossa), pontuaram “dias bons e ruins” nas aulas de EF, considerando os “dias ruins”, quando tiveram participação limitada nas atividades, ausência de incentivo do professor e colegas, além das restrições empregadas através do espaço destinado as aulas; e os “dias bons” quando tinham oportunidade de participação, onde demonstravam suas capacidades e socializavam com os colegas, promovendo um sentimento de pertencimento nos alunos.

Especificamente na fala de A6, as aulas são caracterizadas como “*chatas*”, pois o aluno observa uma prática pedagógica pautada no militarismo, ressaltamos que a escola não é regida por tal concepção. Diante disso, podemos deduzir que as aulas ocorrem, baseadas no que Vasconcellos et al (2016) denominam como processo de normatização e normalização dos alunos, onde os professores se empenham mais em cobrar normas, condutas e homogeneizar as turmas, do que com a aprendizagem dos educandos. Distanciando assim, o aluno dos momentos de descontração e aproximação com os demais colegas de sala durante as aulas.

Block e Obrusnikova (2007, tradução nossa) neste sentido, destacam que as atitudes dos professores de Educação Física, pode ser a questão mais crítica quando

se trata de garantir experiências de aprendizagem positivas aos alunos com deficiência. Nossos achados assemelham-se também, aos pontos elencados por Alves e Duarte (2012); Alves et al (2014, 2013); Costa (2010); Góes, Alves e Júnior (2012), em que os alunos observaram de forma negativa o professor, por sua postura e metodologia utilizada.

Apesar disso, a maioria dos sujeitos entrevistados apresentaram discursos positivos sobre as aulas de EF. Essas respostas surgem, a partir do momento em que a Educação Física foi vista através dos alunos, como momentos em que puderam participar, brincar e se divertir. Corroborando assim, com diversos estudos que apontam para essa mesma perspectiva (ALVES, 2013; ALVES; DUARTE, 2014; BRITO; LIMA, 2012; FALKENBACH; LOPES, 2010; FITZGERALD, 2005; NACIF et al, 2016).

Algumas pesquisas observaram ainda, a interação com os colegas sem deficiência como um dos pontos primordiais nas percepções positivas sobre as aulas de EF. Os mesmos sentiram-se pertencentes no grupo em qual estavam inseridos, a partir do envolvimento com os demais colegas nas atividades desenvolvidas (ALVES, 2013; CHICON, 2008; GOODWIN, 2001, tradução nossa; HUTZLER et al, 2002, tradução nossa; NACIF et al, 2016; PIVIK; MCCOMAS; LAFLAME, 2002, tradução nossa). Salienta-se que esta interação só será possível, quando os alunos com e sem deficiência, tiverem oportunidades concretas de participarem juntos das aulas de EF, consideramos portanto, a interação como um resultado positivo da participação.

Nesse sentido, Seymour, Reid e Bloom (2009), Stainback, S. e Stainback, W. (1999) e Stainback, W. e Stainback, S. (1999), destacam a importância das interações sociais e o desenvolvimento de amizades entre alunos com e sem deficiência. Os atores acreditam que através da socialização com diferentes colegas, a aprendizagem será mais prazerosa e ainda terão oportunidades de se conhecer, respeitar e apoiar-se, enquanto aprendem.

Ainda por este caminho, os alunos consideraram o fato de terem a oportunidade de participação em suas atividades preferidas, como o futebol, relatado pela maioria dos sujeitos; movimentos específicos: como a ação de pular, ainda que na cadeira de rodas; até as brincadeiras de esconde-esconde, pega-pega, barra-bandeira; jogos de xadrez, da memória e dança.

Nossos achados convergem com os de Nacif et al (2016), compreendemos que a predominância do futebol, talvez ocorra, por nossa amostra investigada ser em sua maioria meninos com deficiência intelectual. Em outras realidades, com outros sujeitos, as atividades classificadas como preferidas poderiam ser bem distintas.

O movimento específico descrito por uma aluna com deficiência física, como a atividade que mais gosta de realizar, demonstra que a mesma sente-se capaz para executar tal tarefa e feliz por realiza-la, onde aparentemente não seria possível e que apesar de suas limitações, o professor a incentiva para isso.

Neste sentido, Nacif et al (2016) assinalam que a deficiência não é um obstáculo para que o aluno não pratique alguma atividade, para tanto, as oportunidades em participar devem ser oferecidas. Além disso, Alves e Duarte (2014), Fiorini e Manzini (2016), Goodwin e Watkinson (2000, tradução nossa) e Nacif et al (2016) trazem que a percepção positiva de estar incluído, surge quando os alunos demonstram interesse e motivação em participar e ainda sentem-se capazes de realizar as tarefas propostas. Stainback, S. e Stainback, W. (1999), contribuem que os alunos devem ser envolvidos em atividades interessantes, que tenha sentido para a sua aprendizagem e que envolva todos os colegas de turma.

Ainda, Nacif et al (2016) salientam que as respostas positivas sobre as atividades, são de extrema importância, [...] no sentido de dar cada vez mais oportunidades ao aluno com deficiência de praticar uma atividade [...] (NACIF et al., 2016, p. 116).

De modo geral, os alunos não mencionaram alguma atividade que não gostam. Foi percebido através de suas falas, que o fato de conseguirem realizar as tarefas solicitadas, serviu como parâmetro para as respostas desta categoria. Ainda 2 alunos, consideraram a amarelinha e o manja-esconde como atividades difíceis de realizar. Já um terceiro sujeito investigado, elencou que apresenta dificuldades nas atividades de correr, atribuindo isso à sua deficiência, que a impede de se locomover no espaço destinado as aulas. Conforme Haegele e Sutherland (2015, tradução nossa), comumente, alguns alunos com deficiência podem questionar a própria capacidade de participar das aulas de Educação Física.

Em conformidade, outros estudos apontaram determinadas atividades em que os alunos não gostam pois não conseguem realiza-las, em sua maioria ligadas a ausência de acessibilidade aos espaços da escola, de adaptações e materiais nos

esportes coletivos; a prática de esportes ou brincadeiras que solicitam uma habilidade específica, como por exemplo: o chutar ao gol do futebol, o correr do atletismo, acertar alguém ou um alvo (ALVES; DUARTE, 2014, 2013; ALVES et al., 2013; BREDAHL, 2013, tradução nossa; CHICON et al., 2011; COSTA, 2010; HEALY; MSETFI; GALLAGHER, 2013, tradução nossa; NACIF et al, 2016).

De acordo com Bredahl (2013, tradução nossa) e Healy, Msetfi e Gallagher (2013, tradução nossa), sentir-se incapaz de acompanhar os colegas nas atividades propostas, pode influenciar negativamente na interação social da turma e ainda ocasionar constrangimentos aos alunos com deficiência. Sobre as práticas inclusivas, [...] enquanto a ação pedagógica estiver centrada no ensino do movimento e o desenvolvimento de sua técnica respaldada por conceitos de “melhor/pior”, “certo/errado” e “ganhar/perder”, sempre haverá margem para a exclusão [...] (FALKENBACH et al, 2007, p. 41).

Contudo, ao visualizarmos as respostas de nossos sujeitos investigados, percebemos que a deficiência, não os impedem de realizar as atividades, visto que, 12 alunos citaram pelo menos uma brincadeira que gostam de participar durante as aulas de Educação Física, corroborando assim, com as constatações de Nacif et al (2016). Deste modo, os professores deveriam preocupar-se mais com o tipo de atividade que escolhem durante o planejamento e a maneira em que as propõe, pois, as aulas precisam ser dinâmicas e interessantes, oportunizando ainda distintas situações e novas descobertas aos alunos, além de favorecer o seu desenvolvimento em todos os aspectos (ALVES, 2013; ALVES et al., 2014; HAEGELE; SUTHERLAND, 2015, tradução nossa; NACIF et al., 2016).

Considerando o que seria necessário, na visão dos alunos, para que as aulas fossem mais prazerosas, os sujeitos elencaram diversas brincadeiras e situações que passam por seus imaginários: jogo da velha e “mais futebol”; atividades com pintura, utilizar um pula-pula e futebol de sabão. A prática do futebol, surge mais uma vez como algo prazeroso aos olhos de nossos investigados.

Destacamos ainda três respostas que nos fazem refletir, a forma em que as aulas de Educação Física vem ocorrendo nas escolas, onde um aluno gostaria que o tempo destinado as aulas fosse ampliado, pois espera bastante para brincar; o segundo gostaria que as aulas fossem mais animadas, menos sérias e menos militar

e a terceira gostaria de mais crianças em sua condição física para brincarem mais com ela.

Este último, também foi observado nos estudos de Alves et al (2014), em que os alunos surdos sentiam-se mais incluídos quando estavam juntos a outros surdos. Tal resposta, nos traz a informação, de que apesar de mesma sentir-se participativa nas aulas, gostaria de brincar com alguém com aparência semelhante à dela.

E ainda sobre o tempo destinado as aulas, o aluno considera que espera sentado por muito tempo para brincar, porém, o mesmo destaca que essa situação de espera é para toda a turma e não apenas para ele. O tempo destinado as aulas, também foi citado por professores como uma preocupação nos estudos de Brito e Lima (2012). Moraes (2010) salienta, que essas ocasiões não emanam em razão da deficiência do aluno, e sim da caracterização das aulas, onde a não participação poderá ocorrer para todos.

Essas experiências, podem ser minimizadas, desde que os professores se coloquem a disposição para adaptar e modificar as atividades, visando atender as necessidades dos alunos (HAEGELE; SUTHERLAND, 2015, tradução nossa).

Apesar dos poucos estudos que consideram as contribuições dos alunos para melhorias nas aulas de Educação Física, Rodrigues (2003) destaca, que as escolas no processo de inclusão de alunos com NEEs, tem muito a ganhar com as propostas metodológicas que a EF possui, pois através da disciplina, é possível utilizar a criatividade, o corpo, o movimento, a expressão e o esporte, como meios de valorizar as diferenças e proporcionar aos alunos, experiências que desenvolvam a cooperação e solidariedade. Ressalta-se por Alves e Duarte (2012) a importância dos objetivos das aulas para além da aprendizagem de conteúdos, mas que também vise melhorias nas relações sociais entre os alunos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os nossos resultados apresentados e ao respondermos a nossa questão norteadora **“As escolas de Ensino Regular da cidade de Manaus estão garantindo os direitos dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física?”** entendemos que a inclusão nas aulas da referida disciplina não está ocorrendo de forma efetiva, nas três instituições de ensino investigadas. Pois, ao considerarmos as nossas duas categorias de análise: participação e percepção, visualizamos nas falas dos sujeitos investigados, que alguns alunos ainda são excluídos das aulas de EF ou de determinadas atividades, por inúmeros fatores, quer seja através do sistema, da família, da escola (professor) e até do próprio aluno.

Foi possível constatar ainda, que a participação nas aulas de EF surgiu como um fator primordial que culminou para que o aluno com deficiência apresenta-se uma percepção positiva ou negativa sobre a disciplina. Isso destaca a importância da postura e das atitudes do professor frente ao processo, caracterizando-se como elementos fundamentais para concretização da inclusão.

No entanto, compreendemos então, que somente o acesso à escola e participação nas aulas, não abrange o paradigma tão amplo que a inclusão possui. Pois, o aluno pode estar inserido nos espaços onde as aulas ocorrem, participar em alguns ou em todos os momentos, entretanto, não sentir-se bem no ambiente em que está presente, com a forma que é visto e tratado por seus colegas ou professor e tão pouco confortável com as atividades que precisa desempenhar.

Ressaltamos assim, a necessidade do professor realizar o planejamento prévio de suas ações, considerando diferentes estratégias de ensino que contemple o aluno em todos os seus aspectos; as potencialidades e dificuldades que todo aluno apresenta, independente de terem uma deficiência; as expectativas e sugestões dos alunos sobre as aulas de EF, visto que todos aqui entrevistados demonstraram desejos e opiniões que podem contribuir com o trabalho dos professores.

É válido destacarmos ainda, os aspectos que cercam a atual configuração da Educação Física em nossa cidade, onde nem todas as escolas são contempladas com professores e conseqüentemente com a disciplina em questão. Portanto, devemos pensar nos prejuízos que os alunos em geral poderão ter, ao serem excluídos das vivências que os conteúdos da EF podem proporcionar. Ressalta-se a importância de

se lutar por uma reestruturação, não somente para os direitos dos alunos, mas também pelo espaço do professor de EF se firmar em todas as instituições.

Ao trazeremos a investigação sobre a Educação Física, Inclusão e o Aluno com Deficiência em nosso Contexto Amazônico, destacamos que o tema ainda é pouco explorado, sobretudo ao compararmos os avanços ocorridos nas últimas décadas, em nível nacional e internacional, assim sendo, não podemos mais nos manter ausente ou distante das discussões acerca da temática abordada. É de extrema necessidade que outras pesquisas, sejam desenvolvidas nesse contexto, relacionando a Inclusão Escolar, Educação Física e seus desdobramentos.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, J. S. DE; DUARTE, É. Educação Inclusiva: Um estudo na área da Educação Física. **Rev. Bras. Ed. Esp**, v. 11, n. 2, p. 223–240, mai./ago. 2005.
- ALMEIDA, M. S. A. DE; NETO, V. A. DE S.; MELO, E. DE L. Alunos com Deficiência na Escola Pública: Inclusão de Deficientes Físicos nas Aulas de Educação Física. **REDFOCO**, v. 3, n. 1, p. 55–67. 2016.
- ALVES, M.L.T. **O aluno com deficiência visual nas aulas de Educação Física: análise do processo inclusivo**, 2013. 77 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2013.
- ALVES, M. L. T. et al. Physical Education Classes and Inclusion of Children with Disability: Brazilian Teachers' Perspectives. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 23, n. 4, p. 1229–1244, out./dez. 2017.
- ALVES, M. L. T.; DUARTE, E. A inclusão do deficiente visual nas aulas de Educação Física Escolar: impedimentos e oportunidades. **Acta Sci. Human Soc. Sci.**, v. 27, n. 2, p. 231-237. 2005.
- 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 (ESEFID/UFRGS)**, v. 18, n. 3, p. 237–256, jul./set. 2012.
- ALVES, M. L. T.; DUARTE, E. A exclusão nas aulas de Educação Física : fatores associados com participação de alunos com deficiência. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 19, n. 1, p. 117–137, jan./mar. 2013.
- ALVES, M. L. T.; DUARTE, E. A percepção dos alunos com deficiência sobre a sua inclusão nas aulas de Educação Física escolar: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 28, n. 2, p. 329–338, abr./jun. 2014.
- ALVES, M. L. T.; FIORINI, M. L. S. Como Promover a Inclusão nas Aulas de Educação Física? A Adaptação como Caminho. **Revista da Sobama**, v. 19, n. 1, p. 3–16, jan/jun. 2018.
- ALVES, T. P. et al. Inclusão de alunos com surdez na educação física escolar. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 7, n. 3, p. 192–204, mar./set. 2013.
- ALVES, T. P. et al. Representações de alunos surdos sobre a inclusão nas aulas de educação física. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 48, p. 65–78, jan./abr. 2014
- ANDRADE, J. M. A.; FREITAS, A. P. DE. Possibilidades de Aprendizagem de um Aluno com Cegueira no Contexto da Educação Física Escolar. **Revista Educação Especial**, v. 29, n. 56, p. 737–750, set./dez. 2016a.
- ANDRADE, J. M. A.; FREITAS, A. P. DE. Possibilidades de Atuação do Professor de Educação Física no Processo de Aprendizagem de Alunos com Deficiência.

Movimento (ESEFID/UFRGS), v. 22, n. 4, p. 1163–1176, out./dez. 2016b.

BARBUIO, R. FREITAS, A. P. DE. Educação Física, Deficiência e Inclusão Escolar. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, n. s1, p. 421–425. 2016.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BLOCK, M. E.; OBRUSNIKOVA, I. Inclusion in Physical Education: A Review of Literature from 1995-2005. **Adapted Physical activity Quartely**, v. 24, p. 103-124. 2007.

BOATO, E. M., SAMPAIO, T. M. V., SILVA, J. V. P. Capacitação de professores para inclusão de pessoas deficientes nas aulas de educação física. **Motricidade**, vol. 8, n. S2, p. 891-900, agost./nov. 2012.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedex**, ano XIX, nº 48, p. 69-88, agosto/99.

BRACHT, V.; GONZÁLEZ, F. J. Educação Física Escolar. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEFER, P. E.(Org.). **Dicionário Crítico de Educação Física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005, p. 150-156.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.

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

BRASIL. **Decreto Nº 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.

BRASIL. **Decreto Nº 69.450**, de 1 de novembro de 1971. Regulamenta o artigo 22 da Lei número 4.024 e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1 nov. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D69450.htm. Acesso em: 09 fev. 2019.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**, 6 de julho de 2015

BRASIL. **Lei Nº 10.328**, de 12 de dezembro de 2001. Introduz a palavra "obrigatório" após a expressão "curricular". Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei1032812dezembro2001426820-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 14 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **LDB 4.024**, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. **LDB 59; 12.796**, de 4 de abril de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **LDB 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 07 de janeiro de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Documento Subsidiário à Política de Inclusão**, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação. Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**, 1997.

BREDAHL, A. M. Sitting and watching the others being active: The experienced difficulties in physical education when having a disability. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v. 30, p. 40–58. 2013.

BRITO, R. F. DE A.; LIMA, J. F. **EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA E INCLUSÃO: Desafios encontrados pelos professores de educação física no trabalho com alunos com deficiência. Corpo, Movimento e Saúde**, 2012.

BUENO, J. G. S. **Educação Especial Brasileira: Questões Conceituais e de Atualidade**. 1 ed. São Paulo: EDUC, 2011. v. 1.

CAPELLINI, V. L. M. F. Práticas Educativas: Ensino Colaborativo. *In*: CAPELLINI, V. L. (org.). **Práticas em Educação Especial e Inclusiva na Área da Deficiência Mental**. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

CARVALHO, R. E. **Removendo Barreiras para a Aprendizagem**. Porto Alegre. Mediação. 2000.

CHICON, J. F. **Inclusão na Educação Física escolar: construindo caminhos**. 2005. 420 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2005.

CHICON, J. F.; MENDES, K. A. M. DE O.; SÁ, M. DAS G. C. S. DE. Educação física e inclusão : a experiência na Escola Azul. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 17, n. 04, p. 185–202, out./dez. 2011.

COATES, J. Physically fit or physically literate? How children with special educational needs understand physical education. **European Physical Education Review**, v. 17, p. 167-181, set. 2011.

COATES, J.; VICKERMAN, P. Let the children have their say: Children with special educational needs and their experiences of Physical Education - a review. **Support for Learning**, Liverpool, v. 23, n. 4, p. 168–175, nov. 2008. Disponível em:

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1467-9604.2008.00390.x>. Acesso em: 02 jan. 2019. DOI:10.1111/sufl.2008.23.issue-4

COSTA, C. DE M. **Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual nas Aulas de Educação Física: Um Estudo de Caso**. 2015. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos - SP, 2015.

COSTA, C. DE M.; MUNSTER, M. DE A. VAN. Adaptações Curriculares nas Aulas de Educação Física Envolvendo Estudantes com Deficiência Visual. **Rev. Bras. Ed. Esp**, v. 23, n. 3, p. 361–376, jul./set. 2017.

COSTA, V. B. DA. Inclusão escolar na educação física: reflexões acerca da formação docente. **Motriz**, v. 16, n. 4, p. 889–899, out./dez. 2010.

COSTA, A. M. DA.; SOUSA, S. B. Educação Física e Esporte Adaptado: História, Avanços e Retrocessos em Relação aos Princípios da Integração/Inclusão e Perspectivas para o Século XXI. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, v. 25, n.3, p. 27-42, mai. 2004

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**. n.31, p. 213-230. 2008.

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

FALKENBACH, A. P. et al. A inclusão de crianças com necessidades especiais nas aulas de Educação Física na educação infantil. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 13, n. 2, p. 37–53, mai./agosto. 2007.

FALKENBACH, A. P.; LOPES, E. R. Professores de Educação Física Diante da Inclusão de Alunos com Deficiência Visual. **Pensar a Prática**, v. 13, n. 3, p. 118, set./dez. 2010.

FILHO, L. C. **Educação Física no Brasil: A história que não se conta**. São Paulo: Papyrus, 1988.

FERREIRA, N. R.; RANIERI, L. P. O uso da tecnologia assistiva por professores de educação física. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 3, p. 215–229, març./jun.2016.

FIORINI, M. L. S. **Concepção do Professor de Educação Física sobre a Inclusão do Aluno com Deficiência**. 2011. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

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. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 3, p. 387–404, jul./set. 2014.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Dificuldades e Sucessos de Professores de Educação Física em relação à inclusão escolar. **Rev. Bras. Ed. Esp**, v. 22, n. 1, p. 49–64, jan./març. 2016.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Estratégias de Professores de Educação Física para Promover a Participação de Alunos com Deficiência Auditiva nas Aulas. **Rev. Bras. Ed. Esp**, v. 24, n. 2, p. 183–198, abr./jun. 2018.

FITZGERALD, H. Still feeling like a spare piece of luggage? Embodied experiences of (dis)ability in physical education and school sport. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 10, n.1, p. 41-59, fev. 2005.

FREITAS, S. N. Sob a ótica da diversidade e da inclusão: discutindo a prática educativa com alunos com necessidades educacionais especiais e a formação docente. *In*: FREITAS, S. N. (org.). **Tendências Contemporâneas de Inclusão**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2008. p. 19-30.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D.; FONTES, R. DE S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação Revista do Centro de Educação**, v. 32, n. 2, p. 343–355, 2007.

GÓES, F. T.; ALVES, A. C.; JÚNIOR, P. R. V. OS DEFICIENTES AUDITIVOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: repensando as possibilidades de atividades pedagógicas inclusivas. **Revista Formação@Docente**, v. 4, n. 1, p. 1–16, jun. 2012.

GOODWIN, D.L. The Meaning of Help in PE: Perceptions of students with Physical Disabilities. **Adapted Physical Activity Quartely**, v. 18, p. 289-303. 2001.

GOODWIN, D. L.; WATKINSON, E. J. Inclusive Physical Education from the Perspective of Students with Physical Disabilities. **Adapted Physical Activity Quartely**, v. 17, p. 144-163. 2000.

HAEGELE, J. A; SUTHERLAND, S. Perspectives of Students with Disabilities Toward Physical Education: A Qualitative Inquiry Review. **Quest**, 67:3, p. 255-273. 2015.

HEALY, S., MSETFI, R.; GALLAGHER, S. 'Happy and a bit nervous': The experiences of children with autism in physical education. **British Journal of Learning Disabilities**, v. 41, p. 222–228. 2013.

HUTZLER, Y.; FLIESS, O.; CHACHAM, A.; AUWEELE, Y. Perspectives of Children with Disabilities on Inclusion and Empowerment: Supporting and Limiting factors. **Adapted Physical Activity Quartely**, v. 19, p. 300-317. 2002.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 03/04/2019

JÚNIOR, L. S. **Educação Física e Inclusão Educacional: Entender para Atender.** 2012.220 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2012.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Fundamentos do Ensino Inclusivo. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: Um Guia para Educadores.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

MANTOAN, M. T. E. **A Educação Especial no Brasil – da exclusão à inclusão escolar**, 2001. Disponível em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>>. Acesso em: 19 set. 2018, 20:15.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Como fazer?** 1 ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MATOS, M. A. DE. S. **Cidadania, Diversidade e Educação Inclusiva: um diálogo entre a teoria e a prática na rede pública municipal de Manaus.** 2008. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

MATOS, M. A. DE. S, et al. Políticas públicas, produção de conhecimento e o desafio em torno de práticas inclusivas no Contexto Amazônico. In: MOURÃO et al. (org.). **Tópicos em Educação Especial e Inclusão no Contexto Amazônico.** Manaus: EDUA, 2016. p. 29-44.

MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. A escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil (1997-2006). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33.; 2010, Caxambú. **Educação no Brasil: o balanço de uma década**, 2010. p.1-17.

MENDES, E.G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-559, set./dez. 2006.

MORAES, F. C. DE C. **Educação Física Escolar e o Aluno com Deficiência: Um Estudo da Prática Pedagógica de Professores.** 2010. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2010.

MORLEY, D., et al. Inclusive Physical Education: teachers' views of including pupils with Special Educational Needs and/or disabilities in Physical Education. **European Physical Education Review**, v, 11, p. 84-107, abr. 2015.

NACIF, M. F. P. et al. Educação Física Escolar: Percepções do Aluno com Deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 1, p. 111–124, jan./mar. 2016.

NETO, S.S et al. A Formação do Profissional de Educação Física no Brasil: uma história sobre a perspectiva da Legislação Federal no século XX. **Rev. Bras. Cien. do Esp.**, v. 25, p.113-128, jan. 2004.

O'BRIEN, J.; O'BRIEN, C. L. A Inclusão como uma Força para a Renovação da Escola. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: Um Guia para Educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

OLIVEIRA, A. C. S. DE. **Formação Continuada na Perspectiva Colaborativa: Subsídios para Inclusão nas Aulas de Educação Física**, 2017. 202f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

OLIVEIRA, V. M. DE. **O que é educação física**. São Paulo: Brasiliense, 2004. (Coleção Primeiros Passos; 79).

ONU. Declaração dos Direitos da Criança - 1959. Assembléia das Nações Unidas de 20 de novembro de 1959. **ONU**, v. 1386, n. XIV, p. 2–4, 1959.

ONU. Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes. Resolução aprovada pela Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas em 09/12/1975.

PALMA, L. E.; LEHNHARD, G. R. Aulas de educação física e inclusão : um estudo de caso com a deficiência física. **Rev. Bras. Ed. Esp**, v. 25, n. 42, p. 115–126, jan./ abr. 2012.

PESQUISA NACIONAL DE SAÚDE 2013: Acesso e Utilização dos Serviços de Saúde, Acidentes e Violências: Brasil, Grandes Regiões e Unidades da Federação/ IBGE, Rio de Janeiro, 2015.

PIVIK, J.; MCCOMAS, J.; LAFLAME, M. Barriers and Facilitators to Inclusive Education. **Exceptional Children, Virginia**, v. 69, n.1, p.97-107. 2002.

PLACE, K.; HODGE, S. R. Social Inclusion of Students with Psysical Disabilities in General Physical Education: A Behavioral Analyses. **Adapted Physical Activity Quartely**, v. 18, 389-404. 2001.

QI, J.; HA, A. S. Inclusion in physical education: A review of literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, v. 59, n. 3, 257 - 281, set. 2012.

RODRIGUES, D. A Educação Física Perante a Educação Inclusiva: Reflexões Conceptuais e Metodológicas. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 14, n. 1, p. 67–73. jul./set. 2003.

SEYMOUR, H.; REID, G.; BLOOM, G. A. Friendship in Inclusive Physical Education. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v. 26, p. 201-219. 2009.

SILVA, J. J. DA; SOUTO, E. C. A pessoa com deficiência visual: considerações sobre a sua participação nas aulas de educação física. **Revista Educação Especial**, v. 28, n. 51, p. 181–192. jan./abr. 2015.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOLER, R. **Educação Física Inclusiva na Escola: em busca de uma escola plural**. 2ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

SOUZA, J. V. **Tutoria: estratégias de ensino para inclusão de alunos com deficiência em aulas de Educação Física**, 2008. 155 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. O Currículo nas Salas Inclusivas: Origens. In: STAINBACK, W.; STAINBACK, S. **Inclusão: Um Guia para Educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Colaboração, Rede de Apoio e Construção de Comunidade. IN: STAINBACK, W. ; STAINBACK, S. **Inclusão: Um Guia para Educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

STEMPCZYNSKI, E. S., Mônica T. M. Educação Física Inclusiva, Necessidades Educacionais Especiais (NEE) Na Escola Regular no Município de Getúlio Vargas – RS. **Revista de Educação do IDEAU**, v 9, n. 19, p. 1 -13, jan./ jun. 2014.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**, Jomtien, 1990. 1998.

UNESCO. **Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, Espanha, 10 de junho de 1994.

UNICEF. Declaração Universal dos Direitos das Crianças. De 20 de novembro de 1959. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf f. Acesso em: 20 jun. 2018.

VICTÓRIA, C. G. D. **Desafios do Cotidiano na Formação e Práxis dos Educadores de uma Escola Ribeirinha no Município do Careiro – AM**, 2008. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE, Universidade Federal do Amazonas, Manaus. 2008.

VASCONCELLOS, et al. Inclusão e Educação Física no Município de Rio Grande: Reflexões sobre as Percepções dos Educandos com Deficiência. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 22, n. 2, p. 835-848, jul./set. 2016.

VOLPATO, G. L. O método lógico para redação científica. **RECIIS – Rev. Eletron de Comum. Infnov Saúde**. v. 9(1), jan./mar. 2015.

WINNICK, J. P. **Educação Física e Esporte Adaptado**. São Paulo: Manole, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE
Faculdade de Educação – FACED

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS DOS ALUNOS

Solicitamos a sua autorização para que seu (a) filho (a), o(a) menor _____ sob sua responsabilidade, participe como voluntário (a) da Pesquisa intitulada “**A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física do Ensino Regular na cidade de Manaus**” sob a responsabilidade da pesquisadora **Francianne Farias dos Santos**, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, com a qual você poderá entrar em contato no endereço Av. General Rodrigo Otávio Jordão Ramos, 3000 – Coroado , Campus UFAM, Faculdade de Educação (FACED), Manaus-AM – CEP:69077-000, pelo telefone **(92) 99415-4922** e e-mail: franci.anne.farias@hotmail.com, sob a orientação do **Prof. Dr. João Otacilio Libardoni dos Santos**, endereço profissional Av. General Rodrigo Otávio Jordão Ramos, 3000 – Coroado, Faculdade de Educação Física – Coroado I – Manaus, contato (92) 98235-6668, e-mail: jlibardoni@ufam.edu.br.

A pesquisa tem por objetivo geral: Investigar se a garantia do direito a inclusão de alunos com deficiência está sendo efetivado nas aulas de Educação Física do Ensino Regular na cidade de Manaus e como específicos: 1.Mapear na cidade de Manaus as escolas de ensino regular que possuem alunos com deficiência inseridos;2.Verificar se ocorre o processo de inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física;3.Descrever o papel dos professores de Educação Física Escolar frente ao processo de inclusão.

Para a coleta de dados, utilizaremos uma entrevista semiestruturada, contendo questões, em que o (a) aluno (a) poderá dialogar a respeito de sua participação nas aulas de Educação Física. A entrevista será realizada individualmente e gravada em áudio após a recolha do TCLE. A coleta de dados junto ao aluno surdo, contará com a participação de um intérprete de Libras. Durante a coleta de dados o (a) aluno (a) poderá estar junto com seu responsável, caso seja de sua vontade.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos, embora mínimos, nesta especificamente, os riscos são de cunho emocional em que os alunos poderão sentir desconfortos, constrangimento ou estresse com os questionamentos realizados. Caso o aluno sinta algo citado anteriormente, a entrevista será pausada, podendo continuar no mesmo dia ou em outro que o (a) aluno (a) se sinta bem e/ou ainda poderá abster-se de responder qualquer um dos itens no decorrer da entrevista. Caso o aluno não se recupere e seja necessário, podemos encaminhá-lo (a) a um atendimento psicológico com profissional capacitado.

O (a) senhor (a) não terá nenhuma despesa com seu (sua) filho (a) e também não receberá nenhuma remuneração, será de responsabilidade do pesquisador o ressarcimento de eventuais despesas caso você tenha, como transporte, alimentação

e tudo o que for necessário ao estudo (Item IV.3.g, da Resolução CNS nº. 446 de 2012) por meio de depósito bancário ou pagamento em espécie desde que devidamente comprovadas. Fica estabelecido que qualquer agravo relacionado à pesquisa será ressarcido ou prestada assistência pelo pesquisador à criança e à família. Será assegurado também assistência integral gratuita pela instituição que acolhe esta pesquisa, pelos possíveis danos causados ao (à) seu (sua) filho (a), assegurando, de fato, o direito a indenizações e cobertura material para reparação a dano ao aluno, causado pela pesquisa (Resolução CNS nº 466 de 2012, IV.3.h, IV.4.c e V.7).

Se o (a) senhor (a) consentir a participação de seu(sua) filho (a) nesta pesquisa, estará contribuindo para discussões acerca da temática Educação Física e Inclusão no Contexto Amazônico; destacando se de fato ocorre a inclusão destes alunos ou se estão apenas inseridos no ambiente educacional e o papel dos professores frente ao processo de inclusão; além de chamar a atenção dos profissionais e sociedade em geral sobre os prejuízos que essas crianças podem ter, caso sejam excluídas da prática da Educação Física.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas as identidades dos participantes não serão divulgadas, sendo garantido o sigilo de suas respostas bem como o nome das escolas investigadas. Se depois de consentir a autorização para a participação do seu (a) filho (a), o (a) Sr (a) desistir de colaborar com a pesquisa, terá o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes, durante ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa e ao seu filho (a).

Conforme a Resolução CNS nº 466 de 2012, item IV. 3.f, IV.5.d, este documento foi elaborado em duas “VIAS” e não “CÓPIA”, sendo uma sua e outra da pesquisadora.

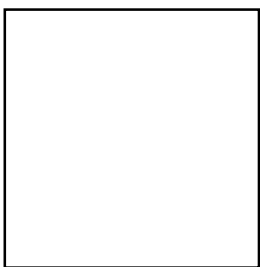
Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora ou contatar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM, situado na Escola de Enfermagem de Manaus – EEM, Sala 07, na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, Manaus-AM, telefone (92) 3305-1181 Ramal 2004, e-mail: cep.ufam@gmail.com

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____,
responsável pelo (a) aluno (a) _____,
fui informado (a) o sobre o que a pesquisadora Francianne Farias dos Santos deseja realizar, e o porquê precisa da minha colaboração.

Declaro que fui informado (a) quanto aos objetivos do trabalho, bem como dos procedimentos metodológicos. Por tanto, concordo permitindo que meu (minha) filho (a) participe desta pesquisa, para fins científicos.

Este documento será emitido em duas vias, ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um.



Impressão Dactiloscópica

Manaus, _____ de _____ de 2018

Assinatura do responsável do aluno (a)

Pesquisador Responsável

Professor Orientador

APÊNDICE B



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE
Faculdade de Educação - FACED

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa intitulada **“A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física do Ensino Regular na cidade de Manaus”** sob a responsabilidade da pesquisadora **Francianne Farias dos Santos**, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, com a qual você poderá falar pelo telefone **(92) 99415-4922**, sob a orientação do **Prof. Dr. João Otacilio Libardoni dos Santos** contato (92) 98235-6668.

Nesta pesquisa pretendemos: Investigar se a garantia do direito a inclusão de alunos com deficiência está sendo efetivado nas aulas de Educação Física do Ensino Regular na cidade de Manaus e ainda: 1. Mapear na cidade de Manaus as escolas de ensino regular que possuem alunos com deficiência inseridos; 2. Verificar se ocorre o processo de inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física; 3. Descrever o papel dos professores de Educação Física Escolar frente ao processo de inclusão.

Para a coleta de dados, utilizaremos uma entrevista com você e será realizada individualmente. A coleta de dados junto ao aluno surdo, contará com a participação de um intérprete de Libras. Durante a coleta de dados você poderá estar junto com seu responsável, caso seja de sua vontade. A entrevista será gravada em áudio.

A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a). Se você aceitar participar, suas respostas serão guardadas em segredo e você não será identificado em nenhuma publicação.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos, embora mínimos, nesta especificamente, os riscos são emocionais em que você poderá sentir desconforto, constrangimento e/ou estresse com os questionamentos realizados. Se você sentir algo citado anteriormente, a coleta será pausada, podendo continuar no mesmo dia ou em outro que você esteja bem e/ou ainda poderá deixar de responder qualquer um dos itens no decorrer da entrevista. Caso você não se recupere e seja necessário, podemos encaminhá-lo (a) a um atendimento psicológico com profissional capacitado.

Você não terá gastos e também não receberá nenhum pagamento, sendo responsabilidade do pesquisador o ressarcimento de eventuais despesas caso tenha, como transporte, alimentação e tudo o que for necessário ao estudo (Item IV.3.g, da Resolução CNS nº. 446 de 2012).

Se você aceitar participar da pesquisa, estará contribuindo para discussões acerca da temática Educação Física e Inclusão no Contexto Amazônico; apresentando a sua realidade vivida nas aulas de Educação Física.

Se depois de aceitar participar da pesquisa, você desistir, terá o direito e a liberdade de se retirar em qualquer fase da pesquisa, seja antes, durante ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a você.

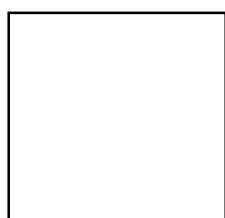
Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução CNS nº 466/12), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Conforme a Resolução CNS nº 466 de 2012, item IV. 3.f, IV.5.d, este documento foi elaborado em duas “VIAS” e não “CÓPIA”, sendo uma sua e outra da pesquisadora.

Para qualquer outra informação, você poderá entrar em contato com a pesquisadora ou com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM, situado na Escola de Enfermagem de Manaus – EEM, Sala 07, na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, Manaus-AM, telefone (92) 3305-1181 Ramal 2004, e-mail: cep.ufam@gmail.com.

Assentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado (a) do objetivo da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi o termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvida



Manaus, ____ de _____ de 2018

Impressão Dactiloscópica

Assinatura do (a) menor

Pesquisador Responsável

Professor Orientador

APÊNDICE C

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA (REED)

1° Parte – Identificação

Nome:

Idade:

Feminino

Masculino

Série:

Deficiência:

1. Como é o seu dia-a-dia na escola?
2. Você participa das aulas de Educação Física? (Se a resposta for não, perguntar ao aluno o porquê? onde o mesmo fica no horário da aula e o que faz)
3. Essa pergunta será feita apenas SE o aluno expressar anteriormente que NÃO participa das aulas: Mas você gostaria de participar se pudesse?
4. Você acha que as aulas de Educação Física são legais ou chatas? Por quê?
5. Quais atividades você mais gosta ou gostaria de fazer nas aulas de Educação Física?
6. E quais você acha mais difícil de fazer?
7. Você precisa de alguma ajuda para fazer as atividades? 7.3.1 Qual ajuda? 7.3.2 Quem te ajuda? Você gosta de ser ajudado?
8. E o professor de Educação Física te ajuda? Como? O que ele faz?
9. Como é a sua participação nas aulas de EF? Você participa muito ou participa pouco?
10. E quando você participa das aulas, as atividades que você faz são as mesmas que os seus colegas, ou, você faz outras atividades?
11. O que você acha que é preciso nas aulas de Educação Física para que você possa participar e aprender de forma mais divertida?

ANEXOS

ANEXO 1



Secretaria Municipal de Educação
Subsecretaria de Gestão Educacional
Departamento Geral de Distritos

CARTA DE ANUÊNCIA

Autorizo execução da pesquisa intitulada “ **A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física do ensino regular na cidade de Manaus**”, a ser realizada pela Francianne Farias dos Santos, mestrando pertencente ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Amazonas - UFAM.

O presente projeto terá como o objetivo investigar se a garantia do direito a inclusão de alunos com deficiências está sendo efetivado nas aulas de Educação Física do ensino regular na cidade de Manaus, a ser realizado junto as escolas Municipais de Manaus.

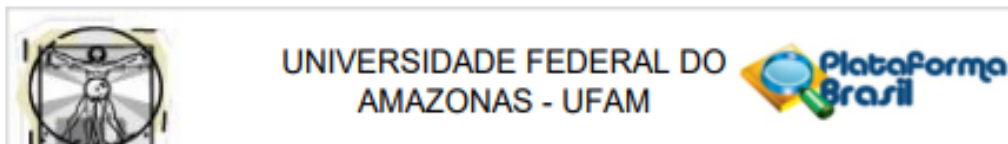
A Instituição se compromete a solicitar consentimento livre e esclarecido a todos os participantes da pesquisa, bem como obedecer à regulamentação ética de pesquisa em vigor no país.

Manaus, 14 de maio de 2018



Euzeni Araújo Trajano
Subsecretaria de Gestão Educacional
SEMED

ANEXO 2



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO REGULAR NA CIDADE DE MANAUS

Pesquisador: FRANCIANNE FARIAS DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 92506718.9.0000.5020

Instituição Proponente: Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.898.655

Apresentação do Projeto:

De acordo com o pesquisador: Ao longo do tempo diversos documentos surgiram internacional e nacionalmente, oferecendo suporte para a efetivação de políticas públicas de direito a Educação para todos sem exclusão de qualquer pessoa, e que servirão de norteadores para o embasamento da pesquisa. Assim, a Educação Física como disciplina curricular não pode se distanciar desse movimento de Educação Inclusiva e não deve se tornar uma barreira para que a escola se torne menos inclusiva. Diante disso apresenta-se como objetivo da pesquisa, investigar se a garantia do direito a inclusão de alunos com deficiência está sendo efetivado nas aulas de Educação Física do ensino regular na cidade de Manaus. A pesquisa é de caráter descritivo com abordagem qualitativa e será realizada nas escolas municipais da cidade de Manaus que possuam alunos com deficiência inseridos nas séries do Ensino Fundamental I e professores de Educação Física. Para a coleta de dados serão utilizadas 2 (duas) entrevistas semi-estruturadas, sendo uma com os professores de Educação Física e outra com os alunos público alvo da educação especial. Pretende-se contribuir a partir dos resultados obtidos, em discussões sobre a realidade Amazônica; destacando se de fato ocorre a inclusão destes alunos ou se estão apenas inseridos no ambiente educacional e o papel dos professores frente ao processo de inclusão; e ainda oferecer aos profissionais e alunos a oportunidade de apresentarem suas realidades, a fim de que melhorias sejam levadas ao seu campo de atuação profissional, bem como para seus alunos público alvo da educação especial.

Endereço: Rua Teresina, 495



Continuação do Parecer: 2.898.655

submetidas à Técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2009). Esta técnica é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. O autor organiza as fases da análise de conteúdo em torno de três pólos: 1. A pré - análise; 2. A exploração do material; e, por fim, 3. O tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação. Dessa forma, os conteúdos das entrevistas serão desmembrados em unidades, conforme o mesmo autor e reagrupadas analogicamente, utilizando-se assim a análise categorial, sendo feita a inferência e interpretação respaldadas no referencial teórico.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

1. Instituição proponente: ADEQUADA
2. Folha de Rosto: ADEQUADA
3. Riscos: ADEQUADOS
4. Benefícios: ADEQUADOS
5. Critérios de inclusão: ADEQUADOS
6. Critérios de exclusão: ADEQUADOS
7. Termos de anuência: ADEQUADO
8. Instrumento da pesquisa: FOI APENSADO AO PROTOCOLO
9. TCLE: ADEQUADO
10. Cronograma: ADEQUADO
11. Orçamento: ADEQUADO
12. Curriculum lattes: FOI APENSADO AO PROTOCOLO
13. Metodologia: ADEQUADA

Recomendações:

Vide campo lista de pendências e inadequações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não foram encontrados óbices éticos

É o parecer

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 2.698.655

Outros	Curriculo_Lattes_Joao_Otacílio_Libardo ni_dos_Santos.pdf	31/05/2018 20:36:37	SANTOS	Aceito
Outros	ROTEIRO_DE_ENTREVISTA_ALUNO.docx	31/05/2018 20:30:42	FRANCIANNE FARIAS DOS SANTOS	Aceito
Outros	ROTEIRO_DE_ENTREVISTA_PROFES SOR.docx	31/05/2018 20:29:47	FRANCIANNE FARIAS DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 17 de Setembro de 2018

Assinado por:

Eliana Maria Pereira da Fonseca
(Coordenador)

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com