

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Átila Castro Paiva

Inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais: Um estudo sobre as perceções de professores de educação física de escolas com sala de recursos multifuncionais na cidade de Manaus

março de 2015



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Átila Castro Paiva

**Inclusão escolar de alunos com necessidades
educativas especiais: Um estudo sobre as
perceções de professores de educação física
de escolas com sala de recursos multifuncionais
na cidade de Manaus**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Educação Especial
Área de Especialização em Dificuldades de Aprendizagem Específicas

Trabalho realizado sob orientação da
Professora Auxiliar Ana Paula Loução Martins

março de 2015

Declaração

Nome: Átila Castro Paiva

Endereço electrónico: paivaatila1981@gmail.com

Telefone: +55 92 991529241

Número do Cartão de Cidadão: 693294002-72

Título da dissertação: Inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais: Um estudo sobre as percepções de professores de educação física de escolas com sala de recursos multifuncionais na cidade de Manaus

Orientadora:

Ana Paula Loução Martins, Professora Auxiliar

Ano de conclusão: 2015

Mestrado em Educação Especial, Área de Especialização em Dificuldades de Aprendizagem Específicas

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, 02/03/2015

Assinatura: _____

Átila Castro Paiva.

Declaração de Integridade

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente dissertação. Confirmando que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Universidade do Minho, 02 de Março de 2015.

Nome completo:

ÁTILA CASTRO PAIVA

Assinatura:



DEDICATÓRIA

A Ivaneide de Oliveira Castro e Athilo Salles Paiva (in memoriam). Um dia o fruto do vosso amor me ofereceu a vida, em seguida o vosso carinho, afeto e cuidados ofertaram-me um desenvolvimento hígido. E hoje ao abrir a janela do meu coração vejo que todos os meus inermes passos foram amparados por vossas mãos. Então só resta reconhecer: Devo tudo a vocês!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente quero agradecer nosso Eterno criador. Pela força e saúde para concretizar esse feito. Mas também sei que nenhuma pesquisa é realizada sem ajuda, e por esse motivo quero agradecer a um sem fim de pessoas maravilhosas que me auxiliaram na realização desta. No entanto para que eu pudesse trilhar essa jornada pelo caminho científico algumas pessoas foram-me fundamentais, pois me serviram de baluarte em meus momentos de aflição e dúvidas, os quais são: A minha orientadora, professora doutora Ana Paula Loução Martins que como candelabro iluminou meu saber. A professora Anabela Santos por sua incondicional disponibilidade, o professor Jeferson Jurema pela oportunidade e auxílio, os valorosos professores do Mestrado em Educação Especial – Especialização em Dificuldades de Aprendizagem Específicas, os amistosos professores sujeitos da pesquisa, a todos os amigos que me auxiliaram, a todos que compreenderam minha ausencia, assim como, a minha família, a qual é o alicerce e refúgio de minha alma.

RESUMO

O presente estudo teve por finalidade conhecer a percepção de professores de educação física sobre a inclusão escolar de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais (NEE), nas escolas do município de Manaus que possuem sala de recursos multifuncionais. Os dados da pesquisa foram coletados com um questionário junto à população, a qual foi composta por 132 professores de educação física que estavam distribuídos em 52 escolas da rede pública de ensino fundamental do município de Manaus e que apresentavam a modalidade de ensino educação especial com sala de recursos multifuncionais. Os dados foram analisados através de estatística descritiva e inferencial e as conclusões obtidas foram as seguintes: 1. Os professores em sua maioria: a) São favoráveis ao processo de inclusão escolar de alunos com NEE e gostam de ensinar tais alunos; b) Não se sentem preparados para atuar com plenitude no processo de inclusão escolar para alunos com NEE; c) Acreditam que a presença e funcionamento da sala de recursos multifuncionais na escola favorece o processo de inclusão escolar; d) Acreditam que o processo de inclusão de escolares que apresentam NEE, nas escolas regulares é benéfico para toda a comunidade escolar, assim como para a sociedade da cidade de Manaus; e) Afirmam que as escolas não apresentam uma equipe multiprofissional integrada à equipe de profissionais da escola para auxiliar no processo de inclusão; f) Afirmam que as escolas não disponibilizam materiais instrucionais e materiais didático-pedagógicos suficientes para que os professores possam atuar plenamente no processo de inclusão escolar de alunos com NEE; g) Afirmam que as escolas não apresentam condições físicas que contemplem as necessidades dos alunos que apresentam NEE. 2. Professores com experiência previa no ensino de escolares que apresentam NEE são mais favoráveis à inclusão e são mais crédulos que as aulas regulares de educação física favoreçam tal processo. 3. Professores com experiência em educação física escolar menor que cinco anos são mais receptivos a alunos que apresentam NEE em suas turmas e aulas. Enquanto, professores com mais de dez anos de experiência são menos favoráveis. 4. Professores na faixa etária adulto jovem são mais receptivos a alunos que apresentam NEE em suas turmas e aulas. 5. Professores sem formação extracurricular na área de educação especial sentem-se menos preparados para o processo de inclusão escolar de alunos com NEE. E também acreditam que os docentes não possuem conhecimento suficiente para atingir as reais necessidades educacionais de tais alunos.

Palavras-chave: Inclusão, escolar, NEE, Educação física, Atendimento Educacional Especializado, Sala de recursos multifuncionais.

ABSTRACT

This study aimed to know the perception of physical education teachers about school inclusion of students with special educational needs (SEN), in Manaus's schools that have multifunctional resource room. The research data were collected with a questionnaire, applied to 132 physical education teachers that were distributed in 52 schools of public network of elementary school in the city of Manaus that presented the modality of special education with multifunctional resources room. The data were analyzed using descriptive statistics and inference and the conclusions obtained are the following: 1- The teachers in their majority: a) They are in favor of the process of school inclusion of students with SEN and likes to teach such students; b) Don't feel like they are ready to act with fullness in the process of school inclusion for pupils with special educational needs; C) They believe that the presence and operation of the room of multifunctional resources in school fosters the process of school inclusion; D) They believe that the process of inclusion of students with SEN, in regular schools is beneficial for the whole school community, as well as to the Manaus society ; E) They say that schools do not have an integrated multidisciplinary team to the school's team of professionals to assist in the inclusion process; f) They argue that schools do not provide sufficient instructional materials and didactic teaching materials for teachers to fully operate in the process of school inclusion of pupils with SEN; g) They argue that schools do not have physical conditions that address the needs of students with SEN. 2. Teachers with previous experience in school teaching with SEN are more inclusive and are more gullible than the regular physical education classes promote such a process. 3. Teachers with experience in physical education less than five years are more receptive to students with SEN in their classes and lessons. While teachers with more than ten years of experience are less favorable. 4. Teachers in adult age young are more receptive to students with SEN in their classes and lessons. 5. Teachers without extracurricular training in the field of special education feel less prepared for the process of school inclusion of students with SEN. And also believe that teachers do not have sufficient knowledge to achieve the real educational needs of such student.

Keywords: School inclusion, SEN, Physical Education, Educational Service Specializing in multifunction room.

ÍNDICE

DEDICATÓRIA	iv
AGRADECIMENTOS	v
RESUMO	vi
ABSTRACT	vii
INTRODUÇÃO	14
Finalidade e objetivos	17
Organização e conteúdos	18
Capítulo I – HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	20
1.1 A Pessoa com deficiência, a educação especial e o Brasil colonial e imperial	20
1.2 A educação especial na primeira república brasileira	28
1.3 A educação especial no estado novo brasileiro.....	32
1.4 A educação especial na segunda república brasileira.....	33
1.5 A educação especial no período de ditadura militar no Brasil	35
1.6 A educação especial no período de redemocratização brasileira.....	37
1.7 A educação especial no período de consolidação da democracia brasileira.....	41
Capítulo II –EDUCAÇÃO ESPECIAL ATUAL NO BRASIL	47
2.1 Atendimento educacional especializado	47
2.2 Os alunos contemplados pelo atendimento educacional especializado.....	49
2.3 Institucionalização do atendimento educacional especializado no projeto político pedagógico	50
2.4 O docente do atendimento educacional especializado.....	52
2.5 Salas de recursos multifuncionais.....	53
2.5.1 Composição das salas de recursos multifuncionais	55
2.6 Educação física adaptada no Brasil.....	56
2.7 Educação inclusiva	58
2.7.1 Educação física inclusiva no Brasil.....	61
2.8 Percepção de profissionais da educação quanto à inclusão de alunos com NEE em escolas e aulas regulares: Resumo da investigação.....	63
Capítulo III – METODOLOGIA	71
3.1 Opção metodológica	71

3.2 Desenho do estudo	73
3.2.1 Caracterização da população.....	73
3.2.2 Instrumento de recolha de dados	78
3.2.3 Procedimentos de recolha de dados	81
3.2.4 Variáveis estudadas	82
3.2.5 Procedimento da codificação das variáveis	82
3.2.6 Procedimento de análise e interpretação dos resultados	83
3.2.7 Procedimentos de Apresentação dos resultados	84
3.2.8 Cuidados éticos	84
Capítulo IV - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	87
4.1 Análise estatística descritiva dos resultados	87
4.2 Análise estatística inferencial dos resultados	102
4.2.1 Gênero	102
4.2.2 Participação do professor em cursos voltados ao ensino de alunos com necessidades educativas especiais	104
4.2.3 Experiência prévia do professor no trabalho com crianças que apresentam necessidades educativas especiais	106
4.2.4 Faixa etária do professor	108
4.2.5 Tempo de experiência do professor em educação física escolar	110
4.2.6 Escolaridade dos professores	111
Capítulo V- CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	114
5.1 Conclusões	114
5.2 Recomendações	120
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	124
ANEXOS	133
Anexo A: Instrumento de recolha de dados	134
Anexo B: Solicitação de anuência para realização da pesquisa no âmbito da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Manaus – SEMED	139
Anexo C: Carta de anuência autorizando a realização da pesquisa no âmbito institucional emitida pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de Manaus	140
Anexo D: Carta de anuência emitida pela Gerencia de educação especial - SEMED	141
Anexo E: Termo de consentimento livre e esclarecido	142

Anexo F: Parecer Consubstanciado emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa aprovando a realização da pesquisa	143
--	-----

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Percentual relacionado à percepção dos professores de educação física de escolas do município de Manaus quanto ao conhecimento e posicionamento diante do tema NEE no ano de 2014	88
Figura 2. Percentual relacionado à percepção dos professores de educação física de escolas do município de Manaus quanto ao conhecimento e posicionamento diante do tema NEE no ano de 2014	89
Figura 3. Percentual relacionado à percepção dos professores de educação física de escolas do município de Manaus quanto ao conhecimento e posicionamento diante do tema NEE no ano de 2014	90
Figura 4. Percentual relacionado à percepção dos professores de educação física de escolas do município de Manaus quanto a questões didáticas e pedagógicas do ensino a alunos com NEE no ano de 2014	91
Figura 5. Percentual relacionado à percepção dos professores de educação física de escolas do município de Manaus quanto a questões didáticas e pedagógicas do ensino a alunos com NEE no ano de 2014	92
Figura 6. Percentual relacionado à percepção dos professores de educação física de escolas do município de Manaus no ano de 2014 quanto ao ambiente onde os alunos que apresentam NEE devem ser ensinados	93
Figura 7. Percentual relacionado à percepção dos professores de educação física de escolas do município de Manaus no ano de 2014 quanto ao ambiente onde os alunos que apresentam NEE devem ser ensinados	94
Figura 8. Percentual relacionado à percepção dos professores de educação física de escolas do município de Manaus no ano de 2014 quanto aos benefícios da inclusão	95
Figura. 9. Percentual relacionado à percepção dos professores de educação física de escolas do município de Manaus no ano de 2014 quanto aos benefícios da inclusão	96
Figura 10. Percentual relacionado à percepção dos professores de educação física de escolas do município de Manaus no ano de 2014 quanto aos impactos da inclusão	97
Figura 11. Percentual relacionado à percepção dos professores de educação física de escolas do município de Manaus no ano de 2014 quanto à inclusão de alunos com NEE ser um direito garantido por Lei	98
Figura 12. Percentual relacionado à percepção dos professores de educação física de escolas do município de Manaus no ano de 2014 quanto à inclusão de alunos com NEE e questões sociais	99

Figura 13. Percentual relacionado à percepção dos professores de educação física de escolas do município de Manaus no ano de 2014 quanto à escola e seus recursos físicos, humanos e pedagógicos	100
Figura 14. Percentual relacionado à percepção dos professores de educação física de escolas do município de Manaus no ano de 2014 quanto à escola e seus recursos físicos, humanos e pedagógicos	101

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Caracterização dos professores de educação física que atuam em escolas que apresentam sala de recursos multifuncionais do município de Manaus levando em conta a faixa etária no ano de 2014	74
Tabela 2. Caracterização dos professores de educação física que atuam em escolas que apresentam sala de recursos multifuncionais do município de Manaus levando em conta o gênero no ano de 2014	75
Tabela 3. Caracterização dos professores de educação física que atuam em escolas que apresentam sala de recursos multifuncionais do município de Manaus levando em conta o tempo de experiência em educação física escolar no ano de 2014	75
Tabela 4. Caracterização dos professores de educação física que atuam em escolas que apresentam sala de recursos multifuncionais do município de Manaus levando em conta a escolaridade ano de 2014	76
Tabela 5. Caracterização dos professores de educação física que atuam em escolas que apresentam sala de recursos multifuncionais do município de Manaus levando em conta se já trabalhou com escolares que apresentam NEE no ano de 2014	76
Tabela 6. Caracterização dos professores de educação física que atuam em escolas que apresentam sala de recursos multifuncionais do município de Manaus levando em conta ter participado de cursos na área de educação física adaptada para escolares que apresentam NEE no ano de 2014	77
Tabela 7. Tipos de NEE apresentadas pelos alunos de acordo com os professores de educação física inqueridos que atuam em escolas da rede pública de ensino fundamental que apresentam sala de recursos multifuncionais do município de Manaus no ano de 2014.....	77
Tabela 8. Modificações realizadas nas modalidades de resposta dos itens da 2ª parte do questionário para a inferência dos dados	83
Tabela 9. Cruzamentos das variáveis relativas ao Gênero dos professores e a percepção quanto à inclusão escolar de alunos com NEE, que mostraram resultados significativos.....	103

Tabela 10. Cruzamentos das variáveis relativas ao fato do professor ter participado de cursos voltados à alunos com NEE, e a percepção quanto à inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais, que mostraram resultados significativos	104
Tabela 11. Cruzamentos das variáveis: experiência prévia do professor no trabalho com alunos que apresentam NEE e a percepção quanto à inclusão escolar de alunos com NEE, que mostraram resultados significativos	107
Tabela 12. Cruzamentos das variáveis em relação à faixa etária do professor e a percepção quanto à inclusão escolar de alunos com NEE, que mostraram resultados significativos.....	109
Tabela 13. Cruzamentos das variáveis em relação ao tempo de experiência do professor em educação física escolar e a percepção quanto à inclusão escolar de alunos com NEE, que mostraram resultados significativos	110
Tabela 14. Cruzamentos das variáveis em relação à escolaridade do professor e a percepção quanto à inclusão escolar de alunos com NEE, que mostraram resultados significativos	111

INTRODUÇÃO

O processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (NEE), na escola regular, vem se mostrando uma verdadeira perspectiva e desafio para o século XXI, tema este cada vez mais latente no que tange os diversos sistemas e planos educativos. Sob a luz das transformações de uma sociedade contemporânea a educação se vê acuada, sujeitada a transitar por caminhos muitas vezes insólitos e obrigada a não mais ser um espaço disciplinar mais também inter, trans e multidisciplinar. Onde as fronteiras entre os distintos campos do conhecimento se cruzam e tornam-se difusas para que assim se forme o alicerce do processo inclusivo (Mantoan & Prieto, 2006). Já a disciplina de educação física que apresenta na sua essência o movimento humano e a partir dele o desenvolvimento de valências sócio afetivas, intelectuais e motoras também se apresenta desafiada a incorporar às suas primícias esta filosofia educativa, conhecida como inclusão escolar, com todas suas especificidades, características e diferenças. Por séculos pessoas com deficiências são discriminadas, marginalizadas e até abdicadas de alguns direitos inerentes aos seres humanos. E na tentativa de modificar este cenário, inúmeras leis e tratados já foram concebidos, entretanto, o que é notado na prática são acanhados avanços na melhoria da qualidade de vida, dignidade e no descaso por parte da sociedade (Herrero, 2000).

Para Sasaki (1997), o processo de inclusão contribui grandiosamente na formulação de uma nova sociedade. O qual gera transformações que vão da mentalidade das pessoas com deficiência, passando por modificações nos ambientes físicos chegando à forma de pensar e agir de todas as pessoas.

De acordo com Carvalho (1998) e Oliveira e Poker (2002), um modelo de escola inclusiva apresenta em sua concepção, uma educação de qualidade e adequada a todos os alunos, sejam ou não considerados com necessidades educativas especiais, juntos nas classes de ensino comum, de escolas regulares, onde a pedagogia educacional, indiscriminadamente, sirva a todos os alunos. Desta forma apresenta-se o ensino inclusivo como a prática da inclusão de todos, independente de seu talento, deficiência (sensorial, física ou cognitiva), origem socioeconômica, étnica ou cultural.

Mantoan e Prieto (2006), afirmam que a educação inclusiva tem sido caracterizada como um novo paradigma, que afirma que o processo de escolarização é extremamente beneficiado pela valorização à diversidade, respeito aos diferentes ritmos e formas de aprendizagem e ainda pela proposição de outras práticas pedagógicas. Então objetiva-se nesse

modelo tornar reconhecida e valorizada a diversidade como condição humana favorecedora ao processo de aprendizagem.

É recente e data da segunda metade do século XX o interesse por meio de estudos e políticas públicas que contemplam a educação especial e inclusiva no Brasil e nesse contexto é que documentos normativos começam a referenciar a inclusão (Jannuzzi, 2004). Entretanto é a partir da década de 1980 que o processo relacionado à estruturação da Educação especial vem se solidificando principalmente após a referência desta modalidade de ensino na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e após a Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. O Brasil promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU/2006), por meio do Decreto nº 6949/2009, assumindo o compromisso de assegurar o acesso das pessoas com deficiência a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e de adotar medidas que garantam as condições para sua efetiva participação, de forma que não sejam excluídas do sistema educacional geral em razão da deficiência (Brasil, 2009).

Sendo a inclusão educacional um direito do aluno, para tal é exigido mudanças na concepção e nas práticas de gestão, de sala de aula e de formação de professores, para a efetivação do direito de todos à escolarização. No contexto das políticas públicas para o desenvolvimento inclusivo da escola se insere a organização das salas de recursos multifuncionais, com a disponibilização de recursos e de apoio pedagógico para o atendimento às especificidades dos alunos público alvo da educação especial matriculados no ensino regular (Brasil, 2008).

Fundamentada nos marcos legais e princípios pedagógicos, da igualdade de condições de acesso à participação em um sistema educacional inclusivo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) define a Educação Especial como modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, que disponibiliza recursos e serviços e o atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar, aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular (Brasil, 2008).

Em 2008, o Decreto nº 6.571 institui no, âmbito do FUNDEB, o duplo cômputo da matrícula dos alunos público alvo da educação especial, uma em classe comum da rede pública de ensino e outra no atendimento educacional especializado (AEE). Conforme definição deste Decreto, as salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado (Brasil, 2008).

O Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, definindo que:

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios.

A concepção da educação inclusiva compreende o processo educacional como um todo, pressupondo a implementação de uma política estruturante nos sistemas de ensino que altere a organização da escola, de modo a superar os modelos de integração em escolas e classes especiais. A escola deve cumprir sua função social, construindo uma proposta pedagógica capaz de valorizar as diferenças, com a oferta da escolarização nas classes comuns do ensino regular e do atendimento as necessidades específicas dos seus alunos (Brasil, 2010).

Portanto, todos os alunos público alvo da educação especial devem ser matriculados nas classes comuns, em uma das etapas, níveis ou modalidade da educação básica, sendo o atendimento educacional especializado – AEE ofertado no turno oposto ao do ensino regular. As salas de recursos multifuncionais cumprem o propósito da organização de espaços, na própria escola comum, dotados de equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que auxiliam na promoção da escolarização, eliminando barreiras que impedem a plena participação dos alunos público alvo da educação especial, com autonomia e independência, no ambiente educacional e social (Brasil, 2010).

Embora a legislação vigente defina todo um processo a ser seguido pelos profissionais de educação não é utópico afirmar que cada um, na sua individualidade apresenta uma forma de atuação diante do processo de inclusão de alunos que apresentam NEE.

Para a concepção deste estudo partiu-se da problemática que envolve o tema, passou-se pela observação diária do universo escolar, e enraizou-se e incorporou-se a avidez dos

diálogos empíricos com professores de educação física onde se pode notar que a sua percepção quanto ao processo de inclusão de alunos que apresentam NEE é difusa. Tal observa-se, em boa parte, principalmente quando se discute quanto à responsabilidade da educação dos alunos que apresentam NEE, à presença dos alunos que apresentam NEE em sala de aula regular, ao sucesso quando inseridos em sala regular, à aceitação por parte dos alunos sem NEE, à importância da colaboração entre professores e quanto a influencia da formação profissional para o sucesso do processo de inclusão de escolares dos alunos com NEE em salas regulares de ensino. E, sendo educação física um dos componentes curriculares obrigatórios, se faz necessário que seus profissionais estejam preparados pedagogicamente e ainda incorporem a abordagem inclusiva para que contribuam a contento no processo de inclusão de alunos que apresentam NEE em escolas regulares.

Finalidade e objetivos

Mediante ao contexto apresentado, o presente estudo teve por finalidade conhecer a percepção de professores de educação física de escolas do município de Manaus, que possuem sala de recursos multifuncionais, sobre a inclusão escolar de alunos que apresentam NEE. A partir dessa finalidade surgiram os objetivos que nortearam este estudo, os quais são:

1. Conhecer e analisar a percepção dos professores de educação física quanto:
 - a) Ao seu conhecimento e posicionamento sobre o tema NEE;
 - b) Aos benefícios da inclusão de alunos com NEE;
 - c) Ao direito à inclusão;
 - d) Ao ambiente onde os alunos com NEE devem ser ensinados;
 - e) As questões didáticas e pedagógicas da educação de alunos com NEE;
 - f) Aos recursos humanos e físicos das escolas para receber alunos que apresentam NEE.

2. Conhecer que variáveis: idade, gênero, tempo de experiência no magistério da educação física escolar, escolaridade, experiência no trabalho com alunos que apresentavam NEE e a participação do professor em cursos, na área da educação física adaptada, voltados a escolares com NEE permitem distinguir os professores de educação física relativamente às suas percepções sobre a inclusão de alunos com NEE.

Organização e conteúdos

O presente documento está disposto em cinco capítulos, os quais são apresentados em seguida a esta introdução.

O primeiro e o segundo capítulos fazem alusão à revisão literária que fundamenta esta pesquisa. No primeiro capítulo se aborda os fundamentos da educação especial e ainda um breve histórico sobre a concepção que a sociedade brasileira apresentava sobre deficiência humana, e ainda a forma que as pessoas que apresentavam deficiência eram tratadas e educadas por tal sociedade. Concepção essa, que será abordada desde os primórdios da sociedade brasileira e passará pelas etapas históricas dessa sociedade até atingir os dias contemporâneos.

No segundo capítulo dispõe-se uma discussão relativa à conjuntura do atendimento Educacional especializado (AEE), no Brasil: suas bases legais, composição e estrutura. No mesmo, abordar-se ainda os movimentos precursores da educação física inclusiva. Além de verificar estudos que abordam a percepção de profissionais da educação quanto à inclusão de alunos que apresentam NEE em escolas e aulas regulares.

O terceiro capítulo é destinado à metodologia empregada na investigação, onde é apresentada a opção metodológica e o desenho do estudo, com referências sobre a população estudada, o instrumento utilizado na recolha de dados, os procedimentos de recolha de dados, procedimentos de análise e interpretação dos dados.

No quarto capítulo estão dispostos os resultados da investigação, onde é realizada uma análise estatística descritiva e em seguida inferencial dos dados recolhidos na população.

No quinto capítulo são apresentadas as conclusões desse estudo levando em consideração os objetivos traçados por esta e a discussão dos mesmos. E finalizando se dispõe as recomendações para futuras investigações e ações voltadas ao ensino de alunos que apresentam NEE.

Ao final desta dissertação acredita-se que o conjunto de informações aqui obtidas servirá de base para todo o universo escolar e sociedade para que intervenções mais sucintas sejam fomentadas no intuito de contribuir para o pleno desenvolvimento do processo de inclusão de alunos que apresentam NEE.

Capítulo - I

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

A leitura deste capítulo conduzirá o leitor pelo histórico sobre a concepção que a sociedade brasileira apresentava sobre deficiência humana, e ainda a forma que as pessoas que apresentavam deficiência eram tratadas e educadas por tal sociedade. Concepção essa que será abordada desde a época do Brasil Colônia, onde o poder português imperava em terras tupiniquins e o povo e a sociedade brasileira ainda estavam em formação. O leitor verificará que essa concepção sofrerá modificações durante os períodos históricos brasileiros: Iniciando por um período de total descaso, passando pela segregação, integração, para atualmente viver um período de inclusão da pessoa com deficiência quando referido ao campo educacional. Lembrando que este breve histórico está intimamente interligado com o campo educacional e por isso a todo instante é feita referências ao mesmo, além de abordar os diferentes aspectos que essa educação adquiriu com o passar dos tempos. Atualmente o termo educação especial vem sendo empregado para designar o ensino aplicado a pessoas que apresentam alguma deficiência, dificuldade de aprendizado ou superdotação, entretanto outros termos foram utilizados ao passar dos anos para designar essa modalidade de ensino. Neste sentido alerta-se ao leitor quanto a termos não atuais que poderão ser descritos no decorrer da discussão. Neste ver-se-á ainda as diferentes formas que socialmente abordaram o tema pessoas com deficiências e as conquistas que esses indivíduos adquiriram nos aspectos sociais, legislativos e educacionais no Brasil.

1.1 A pessoa com deficiência, a educação especial e o Brasil Colonial e Imperial

A educação especial no passar dos anos recebeu influências sociais, econômicas, e políticas, as quais foram determinantes para sua caracterização em cada dado momento. Entender essas características é compreender, em parte, o contexto da sociedade na qual, essa educação estava inserida. Apesar das várias concepções e enfoques apresentados, atualmente a mesma apresenta conceito em harmonia com o descrito ao se buscar embasamento em Bueno (2011), onde se verifica que a educação especial tem sido usualmente determinada

como a modalidade da educação que é destinada aos escolares que apresentam uma condição diferente ou peculiaridade intrínsecas e, ou extrínsecas que difere da maioria da população escolar, necessitando assim, de processos especiais de educação. O termo educação especial denomina tanto uma área de conhecimento quanto um campo de atuação profissional. De um modo geral, a educação especial lida com aqueles fenômenos de ensino e aprendizagem que não têm sido ocupação do sistema de educação regular, porém têm entrado na pauta nas últimas duas décadas, devido ao movimento de educação inclusiva. Historicamente, a educação especial vem lidando com a educação e aperfeiçoamento de indivíduos que não se beneficiaram dos métodos e procedimentos usados pela educação regular. Dentro de tal conceituação, no Brasil, incluem-se em educação especial desde o ensino de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, passando pelo ensino de jovens e adultos, alunos do campo, quilombolas e indígenas, até mesmo o ensino de competências profissionais (Brasil, 2008).

Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB nº 9394/96), vem ocorrendo uma verdadeira revolução no sistema educacional brasileiro, pois a tarefa é transformá-lo em um sistema que reconheça e valorize as diversidades, favorecendo a todos envolvidos nesse processo (Soler, 2009).

No texto da LDB nº 9394/96 em seu artigo 58, encontra-se:

Por educação especial, para os efeitos dessa Lei, entende-se a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais (Brasil, 1996).

Novamente ao se fazer alusão à referida Lei encontra-se em seu texto uma clara referência à nova formatação que vem sendo adquirida pela educação especial no Brasil.

Considera-se hoje que a educação especial não pode mais ser vista como um sistema paralelo ao ensino comum, mas sim fazer parte dele como um conjunto de recursos pedagógicos e de serviços de apoio que facilitem a aprendizagem de todos. Assim, o aprendizado escolar dos alunos com necessidades especiais deve ocorrer preferencialmente na classe comum da rede regular de ensino, em conjunto com os demais alunos, em todos os níveis de ensino, variando o apoio especializado que cada aluno deverá receber de acordo com suas necessidades (Brasil, 1996).

Compreender os primórdios da educação especial ou educação da pessoa com deficiência no Brasil requer esforços para compreender questões sociais, políticas e econômicas em que estava vivendo o país, pois cada momento vivido pela educação especial tem forte ligação com essas questões. Questões essas que influenciaram pensamentos,

geraram atitudes e resultaram em ações, tendências e mudanças, das quais a educação especial foi concebida e recebeu legado. Além das questões internas, inúmeros foram os movimentos internacionais que influenciaram para o desenvolvimento do tema aqui no Brasil.

Em referência a estudos realizados por Mendes (2010) e Jannuzzi (2004), onde historicam que nos primórdios do Brasil Colônia era comum o total descaso e a prática do abandono das crianças que apresentavam alguma deficiência. Descaso tamanho que as crônicas da época referem-se a crianças abandonadas em locais assediados por animais que em inúmeros casos as mutilavam ou as matavam. No final do século XVII, há um pedido formal do governador da província do Rio de Janeiro, Antonio Paes de Sandre, ao rei de Portugal solicitando providências onde afirmava que o “abandono da infância era procedimento antigo e que medidas deveriam ser tomadas diante dos atos desumanos de se abandonar crianças pelas ruas, onde eram comidas por cães, mortas de frio, fome e sede” (Marcílio, 1997, citado por Freitas, 1997, p. 59).

A educação das crianças deficientes surgiu institucionalmente, mas de maneira tímida, à medida que de forma conjunta e concreta as ideias de liberalismo atracavam e eram divulgadas em terras brasileiras por volta do final do século XVIII e início do século XIX (Bueno, 2011; Mendes, 2010).

Em conformidade aos relatos de Dias (1999), citado por Santos e Sampaio (2002), observa-se:

o movimento de liberalismo foi marcado por uma efervescência intelectual e cultural e uma busca acelerada por modernidade, refletindo-se em todos os setores da atividade humana. Tal movimento irradia-se a partir da França, refletindo-se em quase todos os países do Ocidente. A obsessão pelo novo, pelo moderno, pelo belo é a marca predominante desta época. Muitos inventos que marcam a vida do homem surgiram neste período: o cinema, o rádio, o avião, o automóvel, a luz elétrica, o telefone são exemplos. (p. 33)

Nesse momento o país era inundado por um sentimento de liberalismo o qual, eclodia país a fora através de movimentos como, por exemplo, a Inconfidência Mineira (1789), a Conjuração Baiana (1798) e a Revolução Pernambucana (1817), movimentos esses que de certa forma lutavam por separação, independência e, ou indignação contra o julgo português e que reuniam na mesma causa inúmeros profissionais como: advogados, alfaiates,

médicos, professores, soldados, entre outros, homens que na sua maioria não apresentavam grande influência política (Braick & Mota 2010; Faria, Miranda & Campos, 2010; Figueira & Vargas, 2009; Mocellin, 2006; Nogueira & Capellari, 2010). Os quais eram influenciados por ideais oriundos da Europa, tal como o sentimento de liberalismo que se desenvolveu em terras tupiniquins e foi a florado, sobretudo no movimento de Independência do Brasil ante a colonização de Portugal (Jannuzzi, 2004; Mocellin, 2006; Silva, 1992). Entretanto o que se pode perceber foi um liberalismo limitado e amarrado pelas amarras da aceitação de um sistema escravista, o qual era considerado como mão-de-obra viável, até o momento em que uma imigração europeia se fez de forma mais latente no país e assumiu essa mão-de-obra. Todavia esse movimento lutou pela abolição de algumas instituições coloniais, criticou o dogmatismo e o poder autocrático, fez oposição à interferência do Estado na economia defendeu a liberdade de expressão e a propriedade privada (Faria et al., 2010; Nogueira et al., 2010). Com a independência e instauração do imperialismo no país o ideal de liberalismo permanecia latente, mas com uma particularidade. Foi um liberalismo de elite, que usava de certo ponto a massa populacional para sobrepujar os benefícios do novo ideal, trazendo de fato, apenas para si, os resultados do descontentamento vivido nas ruas pela população, mas que na verdade em momento algum estava disposta a enfrentar consequências que a prejudicassem. (Braick et al., 2010). Desta forma, na educação, essa elite (a qual enviava seus filhos para estudarem na Europa), concretizou suas aspirações e até boa parte dos integrantes das classes médias, que eram escassas naquela época, foram beneficiados, pois a eles eram reservados os cargos modestos da burocracia estatal. Enfim, a educação primária, a qual era essencial ao povo, foi discutida em Assembleia Constituinte, mas que em verdade foi quase que totalmente levada ao esquecimento. Um recenseamento imperial realizado em 1870 apontou que 78% da população do país com idade de 15 anos ou mais eram analfabeta. E por volta de 1878 existiam 15.561 escolas primárias, com 175 mil alunos, num total de 9 milhões de habitantes, números que representavam o insignificante onde 2% do total da população é que era escolarizada (Holanda, 1974, citado por Jannuzzi, 2004). Todo esse fato ocorria sob a sombra da Constituição de 1824, a primeira da história do Brasil, a qual mencionava a instrução primária como gratuita a todos e garantindo-a como inerente ao direito civil e político do cidadão, entretanto o único ato concretizado foi a decretação da Lei de 15 de outubro de 1827, a qual perdurou até o ano de 1946, quando foi publicada a Lei orgânica do Ensino Primário. A lei de 15 de outubro de 1827, nasceu com uma sofisticada legislação para a época, pois previa o ensino da leitura, escrita, contas, sugeria a prática dos quebrados, decimais e proporções, noções de geometria, a gramática da língua nacional e princípios

morais e cristãos (Xavier, 1980, citado por Mazzotta, 2005). Infelizmente o desfecho desta história não poderia ter sido pior, pois a referida lei não foi cumprida tornando a *escola de primeiras letras* um verdadeiro fracasso. Juntamente a essa apagada iniciativa de desenvolver a educação fundamental nesse período histórico do Brasil a educação para pessoas com deficiência também recebeu pouca ou quase nenhuma atenção onde pouquíssimas foram as instituições que se dedicaram a esse atendimento e praticamente nula foi a quantidade de escritos que abordavam o tema em questão. Em relatos de Magalhães (1913), citados por Jannuzzi (2004) é descrito o descaso para com a educação de pessoas com deficiência. “No século XIX por nenhum dos meios usuais de comunicação de pensamento não se cuidou, em nossa Pátria, da infância degenerada, quer atingida por anomalias lesionais do cérebro, quer da combatida por anormalidades ou taras menos graves” (p.11). Mas pelo contrário o que nota é uma sociedade altamente discriminatória que em sua própria Constituição de 1824 (título II, artigo 8º, item 1º), priva o deficiente do direito político.

No século XVI surgiram no Brasil as Santas Casas de Misericórdia, seguindo a tradição europeia e transmitida por Portugal, as quais foram concebidas para o atendimento de pobres e doentes. Em Santos (1543), Salvador (1549), Rio de Janeiro (1552), Espírito Santo (provavelmente 1554) entre outras. O surgimento dessas Instituições e a finalidade de seus serviços podem ter influenciado grandemente na assistência da pessoa com deficiência (Mesgravis, 1976, citado por Mazzotta, 2005). O atendimento a pessoa com deficiência teve seu início por meio das Câmaras Municipais ou das confrarias particulares. No ano de 1730, em Vila Rica, atual cidade de Ouro Preto no Estado de Minas Gerais, funcionava a Irmandade de Santa Ana, a qual fora concebida para cuidar de órfãos e crianças abandonadas e apresentava em seu estatuto referencias para atuação como uma casa de expostos e asilo para desvalidos (Silva, 2010).

Em 1726 em Salvador, 1738 no Rio de Janeiro e 1825 em São Paulo surgiram as *rodas dos expostos*, locais onde crianças carentes e abandonadas eram acolhidas e recebiam atendimento básico. E em seguida fora decretada a lei de 1828 que obrigava ao restante das províncias a tomar a mesma medida. Essa atitude por parte do governo imperial pode ter facilitado que crianças com alguma anomalia, ou cujos responsáveis não os queria ou até estavam impossibilitados de criá-los tivesse acesso a esse serviço. Já em meados do século XIX, a atitude de algumas províncias em colocar algumas religiosas na administração e educação das crianças atendidas pelas rodas dos expostos pode ter sido uma das primeiras atitudes não só apenas em alimentar e dispor os cuidados básicos, mas também de prover educação às crianças com deficiência que eram atendidas nas rodas de expostos. Eram irmãs

de caridade de São Vicente de Paula, religiosas de Dorotéia, filhas de Santana e Franciscas de caridade (Moraes, 2000).

O ano de 1835 é marcado por uma atitude concreta por parte do deputado Cornélio França, onde apresenta um projeto propondo a criação do cargo de professor de primeiras letras para o ensino de surdos na cidade do Rio de Janeiro e no restante das províncias, entretanto o projeto logo foi arquivado (Moacyr, 1939, citado por Jannuzzi, 2004). No entanto, aproximadamente 22 anos mais tarde é que de fato houve ações que em fim levaram ao início da educação de pessoas com deficiências, pois naquele momento, o país vivia certo crescimento econômico e o poder imperial apresentava estabilização (Bueno, 2011) Outros fatos que influenciavam para tal feito foram a crescente chegada de ideias trazidas da Europa, principalmente da França, as quais aportavam no país junto com a elite que lá ia estudar e ainda a influencia de notáveis homens que tinham acesso ao imperador e com seus ideais revolucionários para com a educação acabavam influenciando o imperador na tomada de suas decisões e atitudes. Estes homens, como por exemplo, Luiz Pedreira do Couto Ferraz (barão do Bom Retiro), Eusébio de Queiroz e Joaquim José Rodrigues Torres (visconde de Itaboraí), e outros foram que facilitam ao campo educacional inúmeras conquistas durante o período imperial. E foi nessa época onde a própria educação básica que já era garantida a toda população como prescrita pela Reforma Couto Ferraz ou Regulamento de 17 de fevereiro de 1854 (Bueno, 2011; Miranda, 1975, citado por Jannuzzi, 2004), mas que de fato não estava bem acessível à mesma que enfim uma atitude imperial resulta na primeira instituição que era criada com a específica finalidade em educação especial. Foi o Imperial Instituto dos Meninos Cegos que criado no município da corte em 12 de setembro de 1854 pelo decreto Imperial 1428. E, em poucos anos o governo imperial também sob seu poder criou o Instituto dos Surdos-Mudos (ISM) (Lemos, 1981, citado por Jannuzzi, 2004; Mendes, 2010). Essas foram de fato as primeiras ações tomadas pelo governo imperial para que se germinasse a educação especial em terras brasileiras, mas que de fato foram medidas acanhadas diante do estado em que se apresentava a educação no Brasil. Entretanto essas medidas além de primeiras foram também um importante passo social e educacional de uma nação que estava a formar seus alicerces. O Instituto dos Meninos Cegos que apresentava um regime de internato, modelo este que imperava em terras tupiniquins desde a época da colonização, com os jesuítas nos aldeamentos dos índios. Índios estes, que eram retirados de suas tribos, contra sua vontade, para receberem uma educação de acordo com os costumes europeus e ficavam internados e sob vigilância constante dos jesuítas (Vicentino & Dorigo, 2010) O ISM a priori destinava-se ao ensino primário, alguns ramos do ensino secundário, ensino da educação moral e religiosa,

de músicas, ofícios fabris e trabalhos manuais. E tem seu surgimento ligado à influência exercida sobre o Governo Imperial pelo Senhor José Francisco Xavier Sigaud, o qual tinha origem francesa e era bem próximo do Imperador, pois era seu médico particular. O mesmo tinha uma filha com o nome de Adèle Marie Louise, a qual apresentava cegueira. Mas foi quando José Sigaud leu uma literatura escrita J. Dondet, traduzida e publicada por José Álvares de Azevedo (um brasileiro que apresentava cegueira e fora estudar em Paris e ao retornar ficou indignado com o descaso sofrido pelas pessoas cegas no Brasil), intitulada “História do Instituto dos Meninos Cegos de Paris” que seu particular interesse pelo assunto foi acrescido de esperança (Bueno, 2011). O Sr. José Sigaud convidou José de Azevedo para educar sua filha Adèle Marie e ainda fez despertar o interesse de Couto Ferraz (Barão de Bom Retiro), o qual era um político influente e conselheiro do imperador D. Pedro II, para que realizasse um projeto que fora encaminhado ao imperador e resultou na criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (Jannuzzi, 2004). O regime de internato deste Instituto além de representar o modo de pensar daquela época buscava tornar aquele ambiente um universo exclusivamente pedagógico com separação do mundo e vigilância ininterrupta do aluno (Mendes, 2010). O Imperial Instituto dos Meninos cegos que posteriormente passou a ser chamado Instituto Benjamim Constant (IBC), pelo decreto nº 1320 de 24 de janeiro de 1891 in Diário Oficial de 18 de dezembro de 1891, preocupava-se com a futura ocupação de seus internos oferecendo-lhes a oportunidade de serem repetidores e após dois anos exercendo essa função recebiam o direito de serem professores na Instituição. Direito este que era assegurado mesmo se o quadro de professores estivesse completo, pois mesmo assim o Império custeava seus ordenados (Silva, 2010).

Também se notam não só as influências gerais do contexto, mas como a atuação e influência de pessoas ligadas ao poder político na criação do Instituto de Surdos-Mudos (ISM), conforme a lei nº 839 de 26 de setembro de 1857, o qual recebeu nova denominação para Instituto Nacional dos Surdos-Mudos (INSM) e pela lei nº 3.198 de 6 de julho de 1957 para Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Diário Oficial de 18 de dezembro de 1981 (Jannuzzi, 2004). Este Instituto teve sua origem vinculada com a vinda ao Brasil de Edouard Hüet, educador francês que apresentava surdez congênita, professor do Instituto de Bourges (França), que chegou ao Rio de Janeiro por recomendação do ministro da Instrução Pública da França e do embaixador da França no Brasil, Monsieur Saint George e logo fora apresentado ao marquês de Abrantes (Miguel Calmon du Pin e Almeida), homem influente e incumbido de inúmeras missões e cargos políticos (Bueno, 2011). Em seguida Edouard Hüet fora apresentado ao imperador por esses importantes personagens, o qual apresentou estima

pelo mesmo e logo o convidou para organizar o primeiro educandário destinado a alunos que apresentavam surdez. Os trabalhos foram iniciados em uma sala improvisada com um menino e uma menina de dez e doze anos respectivamente. O marquês de Abrantes ficou encarregado de supervisionar os trabalhos de Hüet e também de organizar uma comissão com juristas, ministros, sacerdotes, diretor do Colégio Dom Pedro II para que fundassem a Instituição, conforme relatos da carta do imperador D. Pedro II de 6 de abril de 1856 (Mendes, 2010). Em seguida a lei nº 939 de 26 de setembro de 1857 aprovou a verba anual e a pensão para dez alunos a serem indicados pelo imperador. O Instituto dos Surdos-Mudos iniciou seus trabalhos com sete alunos que ao final do ano de 1857 realizaram exame público sob a animada assistência do imperador Dom Pedro II (Lemos, 1981; MEC/SESPE/FGV/IESAE, 1988, citado por Jannuzzi, 2004). Além dessas duas iniciativas imperiais, relatos afirmam que no ano de 1887 havia uma escola na Cidade do Rio de Janeiro conhecida como Escola México, onde era ofertado o ensino regular e o atendimento de deficientes mentais, físicos e visuais, situação atípica para a época devido ao descaso por parte do poder imperial para com essa modalidade de ensino, mas ação que pode muito bem ter ocorrido, pois a cidade da corte respirava ares carregados da forte influência francesa nos pensamentos que atracavam juntamente com as inúmeras pessoas vindas daquele país e aqui divulgavam suas novas ideias (Bueno, 2011; Mendes, 2010).

Percebe-se que a origem dessas Instituições destinadas à educação de pessoas com deficiência deve-se a forte influência exercida sobre o imperador Dom Pedro II por autoridades da época que tinham largo acesso ao Monarca. E que as mesmas nasciam com o intuito de proporcionar uma educação especializada e tida como fundamental para esse alunado, as mesmas eram atreladas a administração imperial e sua abrangência estava a quem de atingir a demanda de alunos que apresentavam necessidade de atendimento nessa modalidade de ensino (Jannuzzi, 2004). Entretanto o incentivo a essa modalidade de ensino por parte do poder imperial não apresentou avidez, pois o mesmo não manifestou interesse de solucionar a questão e repassou a responsabilidade dessa modalidade de ensino a cargo das províncias, as quais com recursos escassos levaram a educação de pessoas com deficiências, assim como a educação primária ao esquecimento e abandono. E com um retrato de um primeiro passo para o surgimento de tal modalidade de ensino, mas atrelado ao verdadeiro abandono, esquecimento e pouquíssimo investimento que a educação para pessoas com deficiência se despede do período histórico da história do Brasil conhecido como Brasil Império (Jannuzzi, 2004; Mendes, 2010).

1.2 A educação especial na primeira república brasileira

Findo o império com a Proclamação da república em 1889 o Brasil passa a viver uma nova perspectiva, é período de transformações, reformulações, incertezas e anseio no campo social, cultural e econômico. Com esse fato muitos profissionais que estudavam na Europa voltaram entusiasmados com o intuito de modernizar o Brasil. A constituição de 1891 instaurou o federalismo e definiu as responsabilidades pela política educacional: aos estados e municípios do ensino primário ao profissionalizante, e à união, o ensino secundário e superior (Aranha, 2005; Figueira et al., 2009; Vicentino et al., 2010).

Mas sob a tutela da Primeira República a educação de pessoas com deficiência atravessa um longo período de adormecimento exercido pelo descaso por parte do poder público. Mas é nesse período que nota-se a sua acanhada dispersão por outros pontos do país a não ser o Distrito Federal, antiga cidade da corte (Rio de Janeiro). Registros afirmam que na cidade de Manaus no ano de 1892 havia o atendimento no ensino regular estadual para pessoas que apresentavam deficiência física ou intelectual na Unidade Educacional Euclides da Cunha (Bueno, 2011; Jannuzzi, 2004). O episódio de a capital amazonense sair na frente das demais cidades brasileiras para o ensino da educação especial, provavelmente está ligado ao fato de Manaus ser uma cidade bem estruturada, para a época, e receber influência direta da Europa devido o “*Apogeu da borracha*”, período esse que relata a história que todos os olhares do mundo estavam para a região amazônica devido à descoberta, extração, manufatura e exportação do látex. Um produto de origem vegetal extraído da árvore de seringueira a que dava origem a borracha natural, produto amplamente utilizado pela indústria mundial da época. Foi um período de muita prosperidade para a região (Santos, 2010).

Em alusão aos textos assinados pelo historiador norte-americano E. Bradford Burns referindo-se a Manaus do final do século XIX:

Manaus reinava como capital mundial da borracha. Eram tempos de produção crescente, exportação contínua e de preços em elevação, haviam criado a prosperidade, da qual a cidade era a evidência mais ampla. Nesse período, Manaus progredia, com preços atingindo novas alturas e toda a atmosfera da cidade altamente próspera. (...) Manaus alardeava com orgulho todas as civilizações de qualquer cidade europeia de seu tamanho ou mesmo maior. Um excelente sistema portuário, um serviço de coleta e disposição de

lixo eficiente, eletricidade, serviços telefônicos, belos edifícios públicos, residências confortáveis atestavam o estado de modernização da cidade. (Burns, 1966, citado por Santos 2010, p. 234)

Como relatam inúmeros textos, Manaus vivia períodos de ampla prosperidade e desenvolvimento nos vários setores da sociedade, a exemplo deste feito foi a criação da primeira Universidade brasileira, em 17 de janeiro de 1909, a Escola Universitária Livre de Manáos, sediada em Manaus (Santos, 2010). Tal desenvolvimento, que certamente influenciou para o desenvolvimento da educação especial na cidade de Manaus também pode ser notado em trechos dos escritos de E. Bradford Burns:

Manaus, para seu tamanho, possuía uma audiência literária fora do comum. A cidade mantinha dois bons jornais diários, o Jornal do Comércio e o Diário do Amazonas, bem como pelo menos mais de uma dúzia de periódicos diferentes. As duas maiores livrarias ofereciam as últimas publicações brasileiras e jornais, revistas e livros estrangeiros. (...) O grande interesse por jornais e livros estrangeiros e nacionais, pode ser explicado parcialmente pela elevada percentagem de empresários estrangeiros na comunidade, mas a melhor explicação reside no fato de que Manaus possuía um sistema educacional excepcionalmente desenvolvido. Realmente, a maior soma sob uma única rubrica do orçamento estadual de 1910 destinava-se à educação. E a maior parte dessa verba permanecia em Manaus. (Burns, 1966, citado por Santos, 2010, p. 234)

Já um fato ocorrido que certamente influenciou positivamente para o atendimento educacional de crianças que apresentavam deficiência e ter facilitado a criação de classes para essas crianças foi que no ano de 1890 houve a criação dos grupos escolares e a separação de alunos por nível de adiantamento, o que fez surgir as diversas séries do ensino fundamental (Silva, 2010). Já no ano de 1898, também na cidade do Rio de Janeiro existe referências do atendimento no ensino regular de crianças que apresentavam deficiência física e visual, no Ginásio Estadual Orsina da Fonseca (Jannuzzi, 2004). Em 1903 no Rio de Janeiro, resultado da reforma do Hospital Nacional de Alienados funda-se o Pavilhão Bourneville, a primeira Escola Especial para Crianças Anormais, particularizada no ensino de crianças com distúrbios intelectuais (Silva, 2010). No Rio Grande do Sul no ano de 1909, nas cidades de

Encruzilhada do Sul, a Escola Borges de Medeiros que atendia alunos que apresentavam deficiência da comunicação e, ou intelectual e na cidade de Montenegro, o Grupo Escolar Delfina Dias Ferraz que atendia crianças com problemas da comunicação, auditivos e intelectuais. Após o ano de 1920 há o maior surgimento de escolas voltadas ao atendimento de pessoas com deficiência, principalmente as voltadas ao ensino de pessoas com deficiência intelectual (Jannuzzi, 2004).

Historicamente os profissionais de medicina foram os primeiros a estudar e catalogar os casos de crianças com distúrbios do intelecto e foram também os incentivadores para a criação de instituições “especializadas” junto a sanatórios psiquiátricos. No ano de 1900, ocorreu o 4º Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia, no Rio de Janeiro, onde Carlos Eiras apresentou sua monografia intitulada: “A Educação e Tratamento Médico-Pedagógico dos Idiotas”, a qual, discutia sobre o tema: a necessidade pedagógica dos deficientes intelectuais (Pereira, 1993, citado por Jannuzzi, 2004).

O Brasil vivenciou um significativo crescimento industrial após a primeira Guerra Mundial (1914-1918), e também a intenção de nacionalização da economia que gradativamente foi mudando o modelo econômico, emergindo a demanda por mão de obra especializada, situação que na época foi contornada por meio da imigração de italianos e espanhóis, os quais tinham recebido forte influência do sindicalismo anarquista. Estava formado assim, o cenário que influenciaria de forma determinante nos posteriores movimentos de contestações observados na década de 1920 (Silva, 2010). O processo de popularização da escola primária pública se inicia entre as décadas de 1920 e 1930, quando o índice de analfabetismo era de 80% (Aranha, 1989, citado por Jannuzzi, 2004). Nesse instante observa-se uma expansão do ensino primário e a educação de pessoas com deficiência passa a receber influência das reformas dos sistemas educacionais e do ideário do movimento “*escola-novista*”. Movimento que se dispersou pelo mundo e buscava alterar o caráter tradicional e a rigidez existente nas escolas da época. Características que não coincidiam com as mutações sociais em curso. Já em terras brasileiras os ativistas defendiam tanto a necessidade de preparar o país para o desenvolvimento através de reformas educacionais, quanto o direito de todos à educação, (Aranha, 1989, citado por Jannuzzi, 2004).

No ano 1913 a primeira amostra científica foi publicada pelo professor Clemente Quaglio da Escola Normal de São Paulo onde apresentou a escala Binet-Simon e publicou a primeira amostra estatística. E fundamentado num estudo com cerca de 150 crianças de escolas públicas, este autor concluiu que 13% delas possuíam distúrbios do intelecto. Esta publicação foi determinante, pois a partir de então pode se observar um interesse por todo o

Brasil a cerca da identificação dos casos leves de “anormalidade da inteligência” nas escolas regulares, haja vista uma vez que os alunos que apresentavam sinais e sintomas mais evidentes eram recusados pela escola pública (Jannuzzi, 1992). O ano de 1915 foi marcado pela publicação dos primeiros trabalhos que estavam relacionados com a educação de pessoas com deficiência no Brasil. De Clementino Quaglio a publicação: “*A Educação da Infância Anormal da Inteligência no Brasil*” e por Basílio de Magalhães as obras: “Tratamento e Educação das Crianças Anormais da Inteligência” e “A Educação da Infância Anormal e das Crianças Mentalmente Atrasadas na América Latina”. Já na década de 1920 é publicado por Norberto de Souza Pinto o livro “Infância Retardatária” (Mazzotta, 2005).

O movimento “*escola nova*” apresentou forte influencia sobre os idealizadores da educação nacional e na década de 1920 inúmeras foram as reformas empreendidas nos estados brasileiros. No Estado de Minas Gerais, Francisco Campos empreendeu esforços para melhorar a capacitação dos professores promovendo a vinda de professores psicólogos europeus para atuar na capacitação dos professores brasileiros (Mendes, 2010). Seguindo a tendência de profissionais vindos da Europa para contribuir na formulação da educação especial no Brasil, chega a terras tupiniquins em 1929 Helena Antipoff (1892 – 1974), psicóloga de origem russa que se radicou no Brasil e foi importante figura para o desenvolvimento da educação especial brasileira. A mesma havia estudado psicologia na França, na Universidade de Sorbonne, e no Brasil contribuiu com inúmeros feitos para o avanço da educação especial (Campos, 2003). Liderou a criação do Laboratório de Psicologia Aplicada na Escola de Aperfeiçoamento de Professores, em Minas Gerais, em 1929. Sua labuta teve um enfoque inicial para a organização e composição de classes homogêneas, fatos que segundo sua concepção modernizaria o ensino primário da rede comum. Ainda encabeçou o desenvolvimento de serviços voltados ao diagnóstico e a introdução de classes e escolas voltadas à educação especial (Silva, 2010).

Em 1932 criou a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, estado da região sudeste do Brasil. A qual se expandiria por todo o país a partir de 1945. No ano de 1939 surge na fazenda do Rosário, Minas Gerais, uma escola dedicada a educação especial e que daria origem ao Complexo Educacional Fazenda do Rosário, projeto liderado por Helena Antipoff. Com todos esses empreendimentos ainda participou ativamente do movimento que culminou na implantação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1954, instituição que se tornaria a mais presente e efetiva na educação de crianças com deficiência intelectual no Brasil (Bueno, 2011; Campos, 2003). E ainda contribuiu para a formação de uma grande

quantidade de profissionais que passaram a se dedicar à área de educação especial nos seguintes anos. (Campos, 2003).

Ao verificar a interpretação de Cunha (1998), a cerca do movimento escola novista em terras brasileiras, pode-se conferir que a almejada igualdade de oportunidades no ensino transformou-se na luta pela obrigatoriedade e gratuidade do mesmo. Outro fato concebido foi a infeliz segregação dos que não se apresentavam aptos às exigências escolares, a qual foi justificada pela necessidade de ajustes pedagógicos na educação que a eles seria oferecida. E ao final de 1935 Jannuzzi (1992) citado por Mendes (2010) afirma que a educação especial no Brasil se apresentava num patamar lastimável, pois não havia uma ação concreta para efetivá-la, os conceitos sobre deficiência eram divergentes e imprecisos, e o discurso supera de longe às efetivas ações. Assim, percebe-se que apesar das medidas tomadas no intuito do estabelecimento da educação especial, verifica-se um processo que ainda engatinha, ao que confere a sua disponibilidade, oferta e qualidade, assim como a formulação da primeira república brasileira.

1.3 A educação especial no estado novo brasileiro

Após um curto período democrático o Estado brasileiro sofre um golpe que instala a ditadura, a qual é liderada por Getúlio Vargas e fica registrado na história como período do Estado Novo (1937 a 1945), esse período ficou marcado por uma política que apresentava um forte domínio estatal nos setores sociais, além de uma educação extremamente centralizada, e uma clara busca de modernizar o ensino superior, mesmo a custas do retrocesso empregado sobre o processo de democratização do ensino básico (Figueira et al., 2009; Jannuzzi, 1992). Nesse momento o Brasil vive importantes transformações no panorama educacional como o desenvolvimento de um ensino primário e secundário, criação do ministério da educação e saúde, fundação da Universidade de São Paulo, desenvolvimento de estabelecimentos de ensino técnico e a reorganização de inúmeros estabelecimentos de ensino do magistério (Mendes, 2010). Esse período também é marcado pelo fomento ao assistencialismo, que dará origem a inúmeras organizações não governamentais, mas apoiadas pelo setor público para esse fim. Na década de 1940 o governo apoia diretamente o assistencialismo e cria o Conselho Nacional de Serviço Social (CNSS) e a Legião Brasileira de Assistência (LBA), órgãos que conduziram a política de financiamento das organizações privadas de apoio às pessoas com deficiência.

Entretanto no que tange a educação especial sua evolução mostrou-se pacata nesse período e mais uma vez o descaso governamental imperava, o que gerou uma estagnação da assistência às pessoas que apresentavam deficiência (Jannuzzi, 1992, citado por Mendes, 2010).

1.4 A educação especial na segunda república brasileira

Nos anos de 1945 a 1964 o Estado brasileiro vive a segunda república, período também conhecido como república populista. Esse período teve seu início logo após a II Guerra Mundial (1939-1945) e foi marcado por certa confusão nos ideais e ações propostas pelo governo que via o descontentamento da nação e não apresentava medidas sólidas que alavancassem o desenvolvimento do país (Figueira et al., 2009; Silva, 1992; Vicentino et al., 2010). Nesse dado momento histórico o Brasil sofre uma invasão econômica e cultural norte-americana e apesar da forte entrada de capital estrangeiro advindo das multinacionais e ainda uma internacionalização da economia brasileira a população brasileira torna-se mais empobrecida (Braick et al., 2010; Mocellin, 2006; Nogueira et al., 2010). É nesse período também que uma nova constituição de caráter liberal e democrática é adotada no país, na qual fica claro o preceito da educação ser um direito de todos, a obrigatoriedade do Estado brasileiro fomentar o ensino primário e legislar a cerca das diretrizes e bases da educação nacional. Nessa mesma ocasião histórica, uma árdua peleja era empreendida pela efetivação na disponibilidade da escola pública, e principalmente devido a criação do anteprojeto que daria origem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a qual seria debatida por 13 anos antes que se efetivasse em Lei no ano de 1961 (Mazzotta, 2005).

Ao realizar um levantamento a cerca do quantitativo de estabelecimentos destinados à educação especial Jannuzzi (1992) citado por Mendes (2010), verificou que na década de 1950 havia no Brasil aproximadamente 190 estabelecimentos dos quais, em sua grande parte (77%), eram públicos e em escolas regulares. O que mostra que nesse período houve uma grande expansão no número de estabelecimentos de ensino especial. Todavia este quantitativo se mostra ínfimo diante da vastidão territorial e populacional brasileira.

Em estudos de Mendes (2010) está registrado que no ano de 1954 na cidade do Rio de Janeiro foi concebido o primeiro estabelecimento da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), com o apoio de membros da National Association for Retarded Children, que em visita ao Brasil formaram parcerias que culminassem com a criação de associações que dessem suporte as pessoas que apresentavam deficiência.

A APAE viria a se difundir pelos quatro cantos do país e se tornar a instituição filantrópica mais presente nos municípios brasileiros. Somente no ano de 1958 que o Ministério da Educação brasileiro lança campanhas nacionais para a educação de pessoas com deficiência e inicia um processo de assistência técnica e financeira que contemplaria as secretarias de educação e as organizações especializadas na educação de pessoas com deficiência (Bueno, 2011) e lança inúmeras campanhas de caráter nacional que tinham o intuito de dar visibilidade e estimular a educação especial. Entre elas estão: 1957 – Campanha para Educação do Surdo Brasileiro; 1958 – Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais; e 1960 - Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental (Jannuzzi, 2004). E, no transcorrer deste cenário o Brasil vivenciava um latente debate relacionado à educação popular e reforma universitária (Mendes, 2010). Enfim, no ano de 1961 a Lei 4.024 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional criou o Conselho Federal de Educação, e através dos artigos (88 e 89) contempla a educação de pessoas com necessidades educativas especiais, pois abrolha o termo “educação de excepcionais” que historicamente é tido como o início oficial da ação pública brasileira na área da educação especial, quando se analisa as ações de caráter nacional. Anteriormente a publicação desta lei as ações do governo federal brasileiro eram regionalizadas e não abrangiam, nem atendiam toda a população de todo o país (Mazzotta, 2005). De fato a promulgação desta lei veio a impulsionar o surgimento de instituições de cunho filantrópico e também voltadas à educação especial (Silva, 2010), por exemplo no ano de 1962 a APAE já apresentava 16 instituições espalhadas pelo país e em 1967 a Sociedade Pestalozzi também atingia esse número. Pode-se verificar que na década de 1960 houve um grande surgimento e fortalecimento de instituições privadas de cunho filantrópico sem fins lucrativos no Brasil, fato esse que provavelmente se deu inicialmente como resposta da sociedade brasileira ao descaso do poder público brasileiro ao ensino de pessoas com necessidades educativas especiais, mas que com o passar dos anos verificou-se que essas instituições se tornaram parceiras do poder público e até passaram a ser fomentadas pelo mesmo (Mendes, 2010). Os investimentos nessas instituições vinham da área da assistência social do governo, e de fato serviram para eximir do governo brasileiro a responsabilidade pela educação das pessoas com necessidades educativas especiais, governo este que se encontrava mais preocupado em estender as matrículas da escola pública as classes populares, entretanto nesse período o índice de evasão escolar e o número de reprovações aumentaram substancialmente, o que só reforçou as teorias da época que afirmavam que o fracasso escolar estava associado à deficiência intelectual de grau leve, o

que fomentou o surgimento de classes voltadas a educação especial nas escolas públicas (Ferreira, 1992, citado por Jannuzzi 2004).

Conseqüentemente esse período ficou marcado na história como sendo o que possibilitou uma maior institucionalização da filantropia quando nos referirmos as questões do atendimento da pessoa com deficiência. Em seus estudos Bueno (2011), Mazzotta, (2005) e Mendes (2010) afirmam que ao se analisar a década de 1970, em se tratando de educação especial brasileira, pode-se constatar que foi o momento de maior institucionalização da educação especial, pois houveram: considerável aumento no número de estabelecimentos, associações, de textos legislativos relacionados ao assunto e do maior envolvimento das esferas públicas.

1.5 A educação especial no período de ditadura militar no Brasil

Na década de 1960 o Brasil passa por uma nova e conturbada instabilidade política, a qual culmina em 1964 com a instauração do golpe militar que estabeleceu uma nova ditadura e tomada do poder governamental para os militares. Este período é caracterizado por forte repressão às manifestações políticas e liberdade de expressão, processo de desnacionalização da economia, concentração de renda, êxodo rural, aumento dos problemas urbanos e maior empobrecimento da população (Faria et al., 2010; Vicentino et al., 2010).

Relatos de Mendes (2010), afirmam que inúmeras foram as mudanças no cenário da educação durante esse período onde até o ensino superior foi impactado com um processo de perda de autonomia das universidades. Ocorre ainda um processo de privatização do ensino sob uma ótica empresarial. Mas apesar do cenário não promissor é na década de 1960 que há um grande avanço no número de serviços de assistência, e no ano de 1969 em dados levantados por Jannuzzi (1992) encontrou registros de mais de 800 estabelecimentos voltados para a educação de pessoas que apresentavam deficiência intelectual, este número era quatro vezes maior que o estabelecido no início da década de 1960. A maior parte desses serviços encontrava-se em escolas estaduais regulares (71%), sendo quase na sua totalidade composta por classes especiais anexas. As instituições especializadas, na época, eram em sua maioria de natureza privada e correspondiam por cerca de (25%) dos serviços oferecidos à população. Todavia textos de Bueno (2002) discorrem que na década de 1970 em detrimento ao crescimento dos serviços em educação especial surge a necessidade de deliberar as bases legais, técnicas e administrativas que norteariam o serviço de educação especial em todo o Estado brasileiro. Ao se tratar de legislação essa modalidade de ensino e serviço já estava

prevista na Lei 4.024 de 1961, Artigo 88, e foi reconfigurada pela Lei 5.602 de 1971, conhecida como a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971, a qual foi criada sob contexto de ditadura e de interesses econômicos mundiais. O Conselho Federal de Educação regulamentou o texto legislativo acerca das diretrizes e bases educacionais durante os anos de 1972 e 1974 e neste documento o serviço voltado às pessoas que apresentavam deficiência apresentava um caráter mais preocupado com a terapêutica que com a educação dos mesmos. E estudos de Kassir (1988) citado por Mendes (2010) aludem que a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, no Artigo 9º estabeleceu que a educação especial tivesse como alunos beneficiados: os que apresentassem deficiências físicas, distúrbios intelectuais, os que se encontrassem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula, além dos superdotados. Fato que interligou a educação especial aos problemas do fracasso escolar, problemas estes evidenciados com a expansão da rede escolar pública na década de 1960.

No que concerne esse novo panorama Nunes e Ferreira (1994) afirmam que a estrutura do ensino foi modificada criando novos níveis, entre eles o ensino de 1º grau (8 séries anuais e obrigatório dos 7 aos 14 anos) e ensino de 2º grau (duração mínima de 3 anos e de cunho técnico obrigatório). Também nos anos de 1972 a 1974 ocorreu o I Plano Setorial de Educação e Cultura, onde a educação especial foi tida como uma das prioridades, com essa mobilização é publicado o Decreto 72.425, de 3 de julho do ano de 1973, que institui o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), órgão subordinado diretamente ao Ministério de Educação e tornar-se-ia o primeiro órgão educacional do governo federal, que estaria a cargo da aceção da política da educação especial (Bueno, 2011).

Em referência a Mattos (2004) onde seus textos afirmam que o I Plano Nacional para a Educação Especial é notado nitidamente a tendência de privilegiar a iniciativa privada em detrimento dos serviços públicos de ensino especial. Nesse período as secretarias estaduais de educação começam a implantar setores voltados a educação especial. Principalmente para se administrar os recursos transferidos pela CENESP. Estudos de Jannuzzi, (2004) declaram que as várias instituições responsáveis pelos programas de assistência social foram reunidas e agrupadas pelo Sistema Nacional de Previdência e Assistência Social (SINPAS), e seu instrumento financeiro, o Fundo de Previdência e Assistência Social (FPA), incluindo entre elas a Legião Brasileira de Assistência (LBA), que era responsável pelo financiamento das instituições filantrópicas privadas.

Textos de Bueno (1999) e Nunes, Ferreira, Glat e Mendes (1999) mencionam que em 1977 é criado o Ministério da Previdência e Assistência Social, que a partir do qual, se iniciaria a concepção de portarias interministeriais (educação, previdência e ação social), para

que se formalizassem diretrizes para as ações no serviço de atendimento de pessoas que apresentavam deficiência, normatizando a cerca do atendimento integrado e ações complementares de assistência medico-psico-social e de educação especial, definindo e delimitando sua clientela, dispendo sobre diagnóstico, encaminhamento, supervisão e controle. Atitudes que potencializariam o caráter assistencial em relação ao educacional do atendimento. E nos últimos anos da década de 1970 são instaurados os primeiros cursos voltados à formação de professores na área de educação especial ao nível do terceiro grau e os primeiros programas de pós-graduação a se dedicarem à área de educação especial (Mendes, 2010).

Em referência aos estudos de Gaspari (2002) em 1980 se sucede o I Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, evento com resultado importantíssimo para a consolidação de inúmeras entidades representativas das categorias de pessoas que apresentavam deficiências. O mesmo se torna um marco importante do processo de consolidação das entidades voltadas à pessoa com deficiência. Desta forma nota-se que durante a ditadura militar no Brasil houve uma acentuação no fomento ao assistencialismo no que diz respeito à pessoa com deficiência, também um fortalecimento das instituições de educação especial, acompanhando a tendência da privatização, a concentração de renda e a pobreza (Silva, 1992), e reforçando seu caráter assistencialista e filantrópico. Esse cenário se estabeleceu possivelmente como decorrência do “*milagre econômico*”, período este que se deu entre os anos de 1969 a 1973 e que culminou com bom desenvolvimento econômico brasileiro (Vicentino et al., 2010).

1.6 A educação especial no período de redemocratização brasileira

Após vinte e um anos chega ao fim o governo sob o regime militar no Brasil e um novo presidente é eleito, entretanto não pelo voto popular, o que só aconteceria anos mais tarde. Era um novo panorama para a sociedade brasileira, eram tempos de redemocratização e a sociedade civil voltava a decidir o destino da nação. Com essa nova perspectiva surgiu no contexto da educação especial brasileira novas iniciativas, principalmente após a segunda metade da década de 1980 (Mocellin, 2006; Vicentino et al., 2010). No ano de 1985 o CENESP é elevado à condição de Secretaria de Educação Especial e ainda foi criada uma comissão nacional para estabelecer a política de ação conjunta, destinada a aprimorar a educação especial e a integrar, na sociedade, as pessoas que apresentavam deficiências, distúrbios e superdotados. (Mazzotta, 2005).

Em relatos atribuídos a Mendes (2010), onde afirma que em 1986 foi concebida a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), a qual estaria responsável por regulamentar a atuação da Administração Federal, no que tange às pessoas com deficiência. E, nesse mesmo ano foi instituído o “Plano Nacional de Ação Conjunta”.

No ano de 1988 o Estado brasileiro adota uma nova Constituição Federal, que em seu art. 3º, inciso IV, traz uma clara alusão quanto a seus objetivos fundamentais: “promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Afirma, no artigo 205, que a educação no Brasil é um direito de todos os cidadãos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Em seu artigo 206, inciso I, constitui como um dos fundamentos do ensino brasileiro a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”. E no artigo 208, assume, como dever do estado brasileiro, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988).

Notadamente, verifica-se que também é desenvolvida na Constituição Federal Brasileira de 1988 toda uma estrutura voltada a alavancar ao processo de democratização da educação brasileira, e trouxe dispositivos para tentar erradicar o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar, melhorar a qualidade do ensino, implementar a formação para o trabalho e a formação humanística, científica e tecnológica do país (Ferreira, 2002). Outro aspecto importante da Constituição brasileira de 1988 é que certificava que a educação de pessoas que apresentavam deficiência deveria ocorrer de preferência na rede regular de ensino e era ainda garantido o direito ao atendimento educacional especializado (Mendes, 2010). Consequente verifica-se que a mesma Constituição reconhece a assistência social também como dever de Estado brasileiro na área da seguridade social, o que deixaria de ser política isolada e complementar à Previdência. Também em 1989 foi instituído o Ministério do Bem Estar Social que, em oposição ao afirmado pela constituição, fortaleceu o modelo centralizado simbolizado pela Legião Brasileira de Assistência (LBA) (Jannuzzi, 2004). Já em 1990 uma nova reformulação é proposta no cenário administrativo e a SEESPE é extinta e a responsabilidade de implementar a política de educação especial passa para o domínio da Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB). E no ano de 1992 novas mudanças ocorreram na estrutura administrativa do Ministério de Educação e Desporto (MEC), o qual destituiu o órgão de educação especial da época para a condição de Secretaria, mas com uma nova sigla SEESP (Mendes, 2010). Mas os relatos dos estudos de Mazzota (1990) afirmam que apesar das reformulações no órgão gestor da educação especial, o mesmo foi marcado por uma atuação marcadamente terapêutica e assistencial a educacional, enfatizava o atendimento

segregado e executado por instituições especializadas e particulares, também centralizava tanto o poder de decisão como o de execução. Todavia estudos realizados por Draibe (1997) esclarecem que na verdade a Legião Brasileira de Assistência (LBA), na condição de agência federal criada nos anos de 1940, era o órgão responsável pela distribuição de toda a verba destinada as ações no campo de educação especial, condição esta que deu a este órgão o poder de monopolizar a formulação, a gestão da política e também das verbas que eram destinadas a educação especial. O que tornou este órgão um instrumento a disposição do “*clientelismo e de interesses particularistas*”. Esse monopólio deixava reflexos negativos na área educacional, pois até então a LBA é que ditava as regras a serem no ramo da educação especial tendo, portanto mais poder na definição da política da educação especial do que o próprio Ministério da Educação (Mendes, 2010). O que resultou numa predominância até meados da década de 1990, quando extinto este órgão, de uma política assistencialista bem mais do que educacional. No ano de 1995 é extinção da LBA e como resultado o panorama da educação especial passa por mudanças, onde os recursos federais passam a serem enviados para os Fundos Municipais de Assistência Social, para prefeituras, reforçando assim a tendência de ampliação da autonomia e responsabilidade local em matéria de assistência social. E até outros fundos foram criados para o financiamento das instituições privadas e filantrópicas (Jannuzzi, 2004).

Mas em referência a manchete do Jornal Folha de São Paulo (2001) mencionada pelo estudo de Mendes (2010), naquele momento o entrave que mais latejava diante do sistema educacional público brasileiro era a questão da repetência diante do ensino de primeiro grau. Aproximadamente (50%) dos escolares que iniciavam o mesmo eram retidos logo na primeira série, (35%) dos alunos matriculados não alcançavam a quinta série e apenas (3%) de todos escolares matriculados conseguiam completar o ciclo escolar sem repetir um ano sequer. Nesse tempo os escolares estavam passando doze anos em média para concluírem os oito anos do antigo primeiro grau (hoje, ensino fundamental). E isso quando concluíam, pois na época a média dos anos frequentados era de oito a nove anos de estudo. Em consonância aos escritos de Bueno (2011) outro fato que incomodava as autoridades em educação daquela época era que um quarto das matrículas no antigo primeiro grau eram concretizadas na primeira série. E destas, 54% eram realizadas por alunos repetentes. Na época, a repetência era tida como critério fundamental para relação com deficiência intelectual, o que fomentou a ampliação do serviço de educação especial, pois o baixo rendimento escolar era suficiente para o encaminhamento a esse serviço. Problema este gerado pela falta em todo o país de um serviço eficiente de avaliação e diagnóstico (Cunha, 1988; Ferreira, 1989, referidos por Mendes

2010). Outro fato importante que compunha esse cenário era que aproximadamente (64,7%) da população brasileira viviam em miséria ou na mais estrita pobreza e esse quantitativo humano, que representava mais da metade da população, detinha apenas os míseros (13,6%) da renda produzida no país (Mendes, 2010). Fundamentado nos relatos de Bueno (2011) e Mendes (2010), também é possível relatar que no Brasil, de até final da década de 1990, para a designação “*educação especial*” existiam várias formas de procedimento para tal, e uma identidade concreta e padronização de ações estavam a faltar. Algumas ações se centralizavam na terapêutica das disfunções ou diferenças apresentadas pelo deficiente. Enquanto outras insistiam num ensino pré-escolar. E de fato o que ocorria era que ao serem encaminhados a um ambiente educacional segregado, os escolares recebiam a rotulação de deficientes / diferentes, culminando que esse processo acrescentava-lhes um duplo ônus: são taxados de deficientes, passando por uma exclusão social, e ainda recebem uma educação de pouca qualidade, que menospreza suas potencialidades e nem se quer discute a adequação de um currículo apropriado para estes alunos (Jannuzzi, 2004).

A bem da verdade, apesar dos esforços para se acertar a maneira correta e adequada para se lidar com a educação da pessoa com deficiência, na década de 1990 o escolar que apresentava deficiência e possuísse alguma forma de acesso à escola se deparava diante de dois caminhos a se tomar no frágil sistema educacional brasileiro: um que tinha pela frente a escola especial, a qual estava mais voltada ao filantropismo e que infelizmente não garantiam a escolarização. E o outro que deparava com as classes especiais das escolas públicas, as quais pareciam patrocinar a exclusão que a escolarização. Faltava na sociedade brasileira a criação de uma consciência onde se compreendesse que filantropia e, ou simplesmente inserir em uma sala com ensinamentos característicos da pré-escola não estaria amparando e nem contribuindo efetivamente para o bem estar e desenvolvimento das potencialidades da pessoa com deficiência (Jannuzzi, 2004; Mazzotta, 2005). E em verdade estavam a fortalecer um sistema que fomentava a exclusão e discriminação. Pois o sistema educacional (escolas e classes especiais), daquele dado momento estava a legitimar a educação especial como meio para tal. Mas ao fazermos alusão ao campo legislativo, a década de 1990 foi um momento bastante significativo se considerado alguns dispositivos legais que pareciam ser suficientes para garantir o dever do Estado para com a educação escolar: O legado mais importante sem dúvida foi a obrigatoriedade de vaga e matrícula em escolas públicas, em seguida a idealização de nacionalização do sistema educacional e em terceiro uma progressiva melhora no relacionamento entre educação especial e educação regular (Mendes, 2010).

1.7 A educação especial no período de consolidação da democracia brasileira

Depois de incansáveis roteiros de lutas e manifestações públicas, os brasileiros voltaram a exercer seu direito universal de escolha do presidente do Brasil e no ano de 1989, depois de acirrados debates e eleição em dois turnos eleitorais é escolhido o novo presidente: Fernando Collor de Melo, o qual chega ao poder como o salvador da pátria que apresentava simpatia, charme, carisma, esportividade e exterminador de corruptos, Collor era quase perfeito para a renovada democracia brasileira. Quase. Entretanto, seu governo foi marcado pela corrupção e tráfico de influência, ao ponto do mesmo perder seus direitos políticos e ser deposto do cargo após processo de *impeachment* (Chaves, 2006).

Nunca um presidente da República foi alvo de um repúdio desse porte, acima de preferências políticas e de partidos. Ponto para a democracia. Nunca as ruas foram tomadas com tanta naturalidade por uma multidão de cidadãos indignados com as mazelas do Governo, mas capazes de batalhar por seus direitos com excelente estado de humor. Ponto para o povo brasileiro. (Veja, 1992, citado por Chaves, 2006, p. 37)

Como se percebe nos descritos anteriores o início da década de 1990 foi conturbado para o cenário brasileiro e até meados do mesmo o país voltava seu olhar para o setor político-econômico, pois o Brasil vivia um cenário de altas taxas inflacionárias, dívidas externas e péssima distribuição de renda. Com o lançamento do plano econômico conhecido como Real em 1994, no final do governo do Presidente Itamar Franco e com a eleição para Presidente de Fernando Henrique Cardoso, ministro da fazenda do governo anterior e criador do plano Real, o país vive uma nova concepção. Sob um regime neoliberalista, doutrina político-econômica, que se opõem as intervenções do Estado sobre a economia, defende a liberdade de mercado, a privatização das estatais e ataca às reformas sociais, o Brasil viveu momentos de desenvolvimento e de certa estabilidade econômica e política. Fatos que se refletiram socialmente, principalmente nos ganhos e avanços na área educacional (Chaves, 2006; Nogueira et al., 2010).

Ao consultar estudos de Mesquita (2002) verifica-se que falando de política educacional da década de 1990, o Brasil viveu um clima esperançoso advindo dos inúmeros direitos sociais conquistados na Constituição Federal de 1988, e o acesso a educação foi incentivada como nunca antes em terras tupiniquins, mas essa atmosfera logo deu lugar ao um

projeto neoliberal, que sobre o qual apregoavam que asseguraria a entrada do país na era da modernidade por meio de uma reforma de Estado. Nesse período, várias foram as ações que visavam reformular o sistema educacional, o que gerou a atuação do governo no sentido de criar condições que fomentassem uma universalização do acesso à escola e a busca por um ensino de melhor qualidade (Mesquita, 2002). Mas de fato os resultados de melhorias não surgiram de imediato, pois o país enfrentava sérios problemas para alavancar o desempenho da educação nacional, o que gerou descontentamento e cobranças por parte de agências multilateral, as quais sugeriram que o Brasil adotasse novas políticas para “*educação inclusiva*” e “*educação para todos*” (Mendes, 2006; Michels, 2002). Também nesse dado momento se fortaleceu social e politicamente a ideia de que um verdadeiro Estado de direito deveria ser formado por uma sociedade inclusiva, onde a educação inclusiva era considerada parte fundamental nesse processo (Mesquita, 2002). Com isso os ideais político-governamentais sedem as pressões, anseios e orientações da sociedade civil, especialistas da área educacional e órgãos internacionais quanto à reformulação da educação especial, a qual deveria adquirir os princípios da educação inclusiva (Bueno, 2011; Soler, 2009). Nesse contexto é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9394, de 1996, a qual atualiza os princípios estabelecidos na Constituição Federal de 1988, quanto à abordagem e educação da pessoa que apresenta deficiência, dando assim, um enfoque inclusivo a essa educação e também priorizando a expansão de matrículas na rede pública regular de ensino (Ferreira e Nunes, 1997 citado por Alves & Villardi, 1997). A referida Lei recebeu forte influencia da declaração Mundial sobre Educação para todos (1990) e pelas recomendações da Declaração de Salamanca (1994) e veio desencadear um amplo processo de mudanças no sistema educacional, nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Uma dessas mudanças foi a implantação da política de inclusão das pessoas com necessidades educativas especiais na rede regular de ensino, modificando a sistemática de atendimento adotada até então, que segregava essas pessoas em instituições especializadas e em classes especiais. Com a aprovação dessa Lei e com o acordo feito em Salamanca, consolidou-se a proposta da educação inclusiva (Ferreira, 2010).

Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando atuação complementar da educação especial ao ensino regular (Brasil, 2011).

Entretanto ao se fazer alusão aos estudos de Ferreira (2002), Michels (2002) e Mendes (2006), onde os tais discorrem sobre a educação especial brasileira no final da década

de 1990, pode-se compreender que a mesma foi caracterizada por veementes discussões entre defensores da implantação de uma educação inclusiva e defensores de uma educação baseada na inclusão total. Discussões estas, que se inflamariam com as atitudes políticas adotadas que foram percebidas mais como radicais e pouco consensuais. Já o início do século XXI foi distinguido pela peleja por consolidação das conquistas sociais e educacionais do final do século anterior, por debates em torno do processo educacional, amadurecimento dos ideais de uma educação inclusiva e um processo de implantação e adequação do sistema educacional a realidade inclusiva (Chaves, 2006; Nogueira et al., 2010).

A convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Este Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

Em suma verificou-se nesse capítulo que o tratamento aplicado pela sociedade brasileira à pessoa que apresenta deficiência vai do total descaso e abandono, principalmente no período conhecido como Brasil Colônia e início do Brasil Império, onde os indivíduos que suas características anatômicas e, ou fisiológicas estavam distantes dos padrões aceitos pela sociedade da época e conseqüentemente que não apresentavam ou apresentariam alguma funcionalidade para o trabalho eram literalmente largados a própria sorte e na maioria dos casos eram mutilados por animais ou morriam de fome, sede e, ou frio (Jannuzzi, 2004; Mazzotta, 2005). Em um segundo momento histórico a pessoa com deficiência passa a ser segregada em instituições e os que mais se diferenciavam dos padrões de normalidade da época, principalmente em distúrbios intelectuais, eram trancafiados em selas de cadeia como verdadeiros animais, num ato que em verdade parece buscar esconder da sociedade o fato e o total descaso que a mesma sociedade aplicava ao tratamento para com as pessoas que apresentavam deficiência (Bueno, 2011). Em parte o desinteresse pela educação da pessoa com deficiência durante o período em que o Brasil vivia sob o regime do império foi influenciada pela composição social da nação naquele dado momento histórico, como já mencionado as atitudes sociais refletiam e refletem significativamente sobre inúmeros fatores pertinentes a uma sociedade, inclusive sobre a educação, e a sociedade brasileira daquela época a priori era rural, onde o estudo não se fazia determinante para a formação de mão de

obra, sua economia era agrária e seus indivíduos iletrados estavam praticamente isolados a serviço dos senhores latifundiários (senhores de engenho, barões do café, do algodão, mineração, da criação de gado...), então todos os indivíduos, inclusive os deficientes, estavam de alguma forma envolvidos com alguma atividade, lógico com a ressalva daqueles indivíduos que apresentavam deficiências graves (Mendes, 2010). Então a aristocracia rural não necessitava favorecer o fortalecimento da educação, principalmente, pois suas necessidades neste campo eram resolvidas com o envio para a Europa ou a contratação de preceptores para educarem seus entes (Michels, 2002). Na verdade essa estagnação também resultou dessa população enfraquecida e sem representatividade. Mas é nesse contexto que nascem as primeiras instituições com a finalidade para a educação especial, como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e o Instituto dos Surdos-Mudos que para as quais, foi decisiva a participação e influência de homens intimamente ligados ao poder central e certa estabilização do governo imperial. Já no período republicano após um primeiro momento de adormecimento, até certo ponto compreensivo devido ao sensível momento e profundas mudanças nas estruturas da nação, ocorre certa estabilização do poder e identidade social, o que se alia a uma forte pressão por parte dos ideais e exemplos de como era tratado o referido tema em países com uma educação mais desenvolvida (Mendes, 2006). O que torna inadmissível a antiga política, se é que se pode dizer que existia política voltada à educação especial. Então o que se fazia adormecido começa a participar das discussões internacionais, ratificando muitas das decisões oriundas das convenções internacionais, o que obriga que ações sejam tomadas para que se abandone o estado de inércia daquele dado momento e assim busque-se fomentar a modalidade educação especial. Com o advento da educação inclusiva no contexto internacional ocorre uma pressão para que o país adote essa nova realidade para a educação nacional. Nessa conjuntura inúmeras discussões se acaloram sobre o tema (Jannuzzi, 2004; Mazzotta, 2005). E como resposta político-governamental surgiu alusão ao tema na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996. Entretanto este tema é dito como um caminho árduo, pois até os dias atuais, onde governos e mais governos se revezaram no poder, porém nenhum teve a capacidade de criar uma política efetiva que alavancasse essa modalidade de ensino, fazendo que ações sólidas fossem efetivadas e não apenas a legislação estivesse a contento. Mas apesar de uma fleuma para o desenvolvimento da questão em terras brasileiras pode-se apontar avanços e conquistas que foram primordiais para o desenvolvimento da educação especial como o advento de Leis, mudanças na concepção social e política (Mendes, 2010). Mas quando se contempla o Brasil do início do século XXI nota-se o confronto de duas concepções de sociedade. Uma delas é

tradicional, que se apoia numa interpretação distorcida do liberalismo rotulada de neoliberalismo, apregoando respeito à liberdade, como direito formal, mas atenta apenas ao mundo dos negócios, ao mercado, sem qualquer preocupação com a justiça social. Já a outra concepção, a qual vem recebendo mais atenção nos últimos tempos é de caráter humanista, onde para seus adeptos na concepção de sociedade a prioridade é o ser humano, com dignidade e seus direitos fundamentais (Bueno 2011; Ferreira, 2010). E nesse contexto a educação especial vem recebendo maior enfoque, haja vista, a sociedade brasileira vem amadurecendo em suas concepções econômicas, políticas e sociais e o conceito de inclusão vem sendo estabelecido.

Capítulo II

EDUCAÇÃO ESPECIAL ATUAL NO BRASIL

Neste capítulo o leitor encontrará uma discussão relativa à educação especial na atualidade, nomeadamente à conjuntura do atendimento Educacional especializado (AEE), no Brasil: suas bases legais, composição e estrutura. Neste abordar-se-á ainda os movimentos precursores da educação física inclusiva: como a educação física adaptada e o próprio movimento de educação inclusiva. Finalmente, incluem-se estudos que abordam a percepção de profissionais da educação quanto à inclusão de alunos que apresentam NEE em escolas e aulas regulares.

2.1 Atendimento educacional especializado

O Estado brasileiro compromete-se em garantir o ingresso das pessoas com NEE a um sistema de ensino inclusivo. Independente da necessidade ou peculiaridade do aluno garantindo a todos sua efetiva participação de forma que não se prejudique o desenvolvimento de suas valências educacionais. Essa concepção foi influenciada pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU/2006), que se deu por meio do Decreto nº 6949/2009, Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU/2006), por meio do Decreto nº 6949/2009.

O Brasil promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU/2006), por meio do Decreto nº 6949/2009, assumindo o compromisso de assegurar o acesso das pessoas com deficiência a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e de adotar medidas que garantam as condições para sua efetiva participação, de forma que não sejam excluídas do sistema educacional geral em razão da deficiência.

Aos alunos que apresentam NEE é garantido o processo de inclusão escolar, entretanto, o mesmo solicita a reformulação de um todo envolvido com o sistema educacional. Estabelecendo uma completa segregação entre o processo educacional contemporâneo do tradicional, preconceituoso e ultrapassado sistema de ensino (Bueno, 2011; Correia, 2008). E para o desenvolvimento de uma escola inclusiva, as políticas públicas fomentaram a inserção e organização das salas de recursos multifuncionais, que disponibilizava de recursos e apoio pedagógicos voltados ao atendimento das reais necessidades dos alunos que apresentam NEE e estejam matriculados no ensino regular (Brasil, 2010).

Os escolares que apresentam NEE são contemplados, onde se reafirmam e estabelecem diretrizes para seu devido ensino, por meio da política Nacional de Educação Especial (2008), a qual, define preceitos que buscam garantir a participação em um sistema de ensino inclusivo e que proveja as necessidades educacionais de todos os alunos. Neste mesmo ano aos alunos que apresentam NEE é garantido por meio do Decreto nº 6.571 o duplo cômputo da matrícula, sendo uma em classes regulares do ensino público e outra no atendimento educacional especializado.

De acordo com a acepção deste Decreto, as salas de recursos multifuncionais deverão de dotadas de espaços com equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos que supram as necessidades educacionais dos alunos com NEE e assim, estabeleça um atendimento educacional especializado (Brasil, 2008).

Foi por meio do Conselho Nacional de Educação, o qual através da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, estabeleceu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, deliberando:

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios.

Um ensino inclusivo atua em todos os níveis do processo educacional, ocorrendo de forma transversal a todas as etapas educacionais, o mesmo coage os estabelecimentos de ensino a alterar a tradicional organização escolar, como os modelos de integração e de classes especiais. Assim, a escola superando modelos ultrapassados, discriminantes, segregadores e consolidando-se em uma base verdadeiramente inclusiva irá construir um ensino que compreende as diferenças e torne as salas de aula comum em local de equidade para todos e que supra as reais necessidades educacionais dos alunos (Brasil, 2010; Ropoli, 2010).

Concepção que está aclamada nas Diretrizes Nacionais da Educação Básica, que foi estabelecida pela Resolução CNE/CEB nº 4/2010, conforme disposto no seu art. 1º:

§ 1º Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização ofertado em sala de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Portanto, todos os alunos público alvo da educação especial devem ser matriculados nas classes comuns, em uma das etapas, níveis ou modalidade da educação básica, sendo o atendimento educacional especializado – AEE ofertado no turno oposto ao do ensino regular. As salas de recursos multifuncionais cumprem o propósito da organização de espaços, na própria escola comum, dotados de equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que auxiliam na promoção da escolarização, eliminando barreiras que impedem a plena participação dos alunos público alvo da educação especial, com autonomia e independência, no ambiente educacional e social.

Como visto as salas de recursos multifuncionais apresentam o intuito de contribuir na formação educacional dos escolares que apresentam NEE, apresentando materiais didático, pedagógico e humano que se adequam as particularidades desse aluno, mas sem impor aos mesmos a privação do convívio com seus pares das classes comuns.

2.2 Os alunos contemplados pelo atendimento educacional especializado

O Brasil após lançar sua nova política nacional de educação especial com uma perspectiva na educação inclusiva, a qual visa nortear ações com o intuito de promover o processo de inclusão escolar, tais ações contribuiriam para: melhorar a oferta do atendimento educacional especializado, a formação dos professores, a participação da família e da comunidade e a articulação intersetorial das políticas públicas (Brasil, 2010; Ropoli, 2010).

Os alunos a serem contemplados pelo AEE são definidos da seguinte forma na concepção de Gomes, Poulin e Figueiredo (2010):

Alunos com deficiência - aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruído sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade;

Alunos com transtornos globais do desenvolvimento - aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo síndromes do espectro do autismo psicose infantil;

Alunos com altas habilidades ou superdotação - aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (p.7)

Então, os escolares que apresentam condições ou peculiaridades como as supracitadas devem ser direcionados ao serviço AEE. Entretanto uma avaliação prévia por uma equipe multiprofissional é indispensável para que se conheçam as reais necessidades do escolar, a fim de se projetar e oferecer um atendimento adequado.

2.3 Institucionalização do atendimento educacional especializado no projeto político pedagógico

A organização e a oferta do AEE devem estar atreladas a institucionalização do mesmo por meio do projeto político pedagógico (PPP), do estabelecimento de ensino regular. Essa institucionalização está prevista e regulamentada pela Resolução CNE/CEB nº 4/2009, art. 10º. Esta institucionalização segue a seguinte formatação:

I - Sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;

II - Matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;

III - Cronograma de atendimento aos alunos;

IV - Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;

V - Professores para o exercício do AEE;

VI - Outros profissionais da educação: tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;

VII - Redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE. (Dutra; Santos & Guedes, 2010, p.7)

De acordo com Brasil (2010) a formatação do funcionamento do AEE deve ser previsto durante a elaboração do PPP do estabelecimento de ensino, no sentido de que haja um efetivo planejamento, e também se possa acompanhar e avaliar os recursos e estratégias pedagógicas e de acessibilidade que são empregadas pela escola. Aspectos desse funcionamento são conforme se segue:

Carga horária para os alunos do AEE, individual ou em pequenos grupos, de acordo com as necessidades educacionais específicas;

Espaço físico com condições de acessibilidade e materiais pedagógicos para as atividades do AEE;

Professores com formação para atuação nas salas de recursos multifuncionais;

Profissionais de apoio às atividades da vida diária e para a acessibilidade nas comunicações e informações, quando necessário;

Articulação entre os professores da educação especial e do ensino regular e a formação continuada de toda a equipe escolar;

Participação das famílias e interface com os demais serviços públicos de saúde, assistência, entre outros necessários;

Oferta de vagas no AEE para alunos matriculados no ensino regular da própria escola e de outras escolas da rede pública, conforme demanda;

Registro anual no Censo Escolar MEC/INEP das matrículas no AEE. (Dutra et al., 2010, p.8)

As escolas que oferecem o serviço de AEE devem apresentar requisitos físicos, materiais e humanos, além de um PPP que apresente discorrido todos os aspectos relacionados aos procedimentos efetuados e dispostos à sua clientela.

2.4 O docente do atendimento educacional especializado

Conforme Resolução CNE/CEB nº 4/2009, art. 12, o professor do atendimento educacional especializado apresenta a priori uma formação inicial que o habilite para exercer a docência e também a formação específica na educação especial. De acordo com Brasil (2009); Ropoli (2010) o professor do AEE apresenta como competência exercer o ensino de forma complementar ou suplementar ao processo de educação regular, mas com um atendimento que visa ou contempla as habilidades e as necessidades específicas dos alunos público alvo da educação especial.

Segundo Dutra et al. (2010) as atribuições do professor de AEE contemplam:

- Elaboração, execução e avaliação do plano de AEE do aluno;
- Definição do cronograma e das atividades do atendimento do aluno;
- Organização de estratégias pedagógicas e identificação e produção de recursos acessíveis;
- Ensino e desenvolvimento das atividades próprias do AEE, tais como: Libras, Braille, orientação e mobilidade, Língua Portuguesa para alunos surdos; informática acessível; Comunicação Alternativa e Aumentativa - CAA, atividades de desenvolvimento das habilidades mentais superiores e atividades de enriquecimento curricular;
- Acompanhamento da funcionalidade e usabilidade dos recursos de tecnologia assistida na sala de aula comum e ambientes escolares;
- Articulação com os professores das classes comuns, nas diferentes etapas e modalidades de ensino;
- Orientação aos professores do ensino regular e às famílias sobre os recursos utilizados pelo aluno;
- Interface com as áreas da saúde, assistência, trabalho e outras. (p.8)

O professor do AEE deve estar preparado para o atendimento de uma diversidade de peculiaridades apresentadas pelos escolares, e uma constante atualização em métodos de ensino e intervenção são primordiais para o desenvolvimento de um efetivo trabalho. O mesmo também é fundamental para a difusão de conhecimento entre os profissionais da escola quando relacionados às peculiaridades apresentadas pelos escolares público alvo do AEE.

2.5 Salas de recursos multifuncionais

Conforme relata Brasil (2010) e os escritos de Gomes et al. (2010) a educação brasileira necessitava de um instrumento que favorecesse a participação e o ensino de alunos que apresentam NEE e a implantação das salas de recursos multifuncionais se tornou uma solução para essa problemática.

“A implantação das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas comuns da rede pública de ensino atende a necessidade histórica da educação brasileira, de promover as condições de acesso, participação e aprendizagem dos alunos público alvo da educação especial no ensino regular, possibilitando a oferta do atendimento educacional especializado, de forma não substitutiva à escolarização” (Gomes et al., 2010, p.9).

Quando se investe na formulação e efetivação de políticas públicas inclusivas, que garantem aos alunos com NEE o acesso aos serviços de apoio especializados, aos recursos pedagógicos adequados e a acessibilidade nas escolas regulares, na verdade se está investindo em eliminação da discriminação e a segregação, o que nos faz superar o modelo de escolas e classes especiais (Gomes et al., 2010). “Nessa perspectiva, os sistemas de ensino modificam sua organização, assegurando aos alunos público alvo da educação especial a matrícula nas classes comuns e a oferta do atendimento educacional especializado, previsto no projeto político pedagógico da escola” (Dutra et al., 2010, p.9).

No Brasil o direito à educação inclusiva está assegurado na Constituição Federal (Brasil, 1988, citado por Brasil, 2005) e é dever do sistema de ensino brasileiro cumprir sem fazer nenhuma distinção a qualquer aluno, seja qual for sua particularidade ou necessidade escolar. Então uma medida que visa à garantia desse direito é disponibilizar salas de recursos multifuncionais para que assim, se consolide um sistema educacional inclusivo que possibilite garantir uma educação de qualidade (Brasil, 2010).

As Salas de Recursos Multifuncionais são espaços localizados nas escolas de educação básica, onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado - AEE. Essas salas são organizadas com mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento aos alunos público alvo da educação especial, em turno contrário à escolarização. (Dutra et al., 2010, p.11)

Em conformidade com Brasil (2010) o Ministério da Educação brasileiro, com o objetivo de apoiar as redes públicas de ensino na organização e na oferta do AEE e contribuir com o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino, instituiu o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, por meio da Portaria Nº. 13, de 24 de abril de 2007. Nesse processo, o Programa atende a demanda das escolas públicas que possuem matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou superdotados/altas habilidades, disponibilizando as salas de recursos multifuncionais, Tipo I e Tipo II. Essa ação busca associar o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, destinando apoio técnico especializado e financeiro aos sistemas de ensino para que garantam o livre acesso ao ensino regular e a oferta do AEE aos escolares que apresentam NEE (Brasil, 2010).

Diante da conjuntura da Política Nacional de Educação Especial no que tange a Educação Inclusiva, o programa tem por finalidade:

Apoiar a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva;

Assegurar o pleno acesso dos alunos público alvo da educação especial no ensino regular em igualdade de condições com os demais alunos;

Disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino;

Promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar. (Dutra et al., p.7)

Na expectativa de se desenvolver uma ferramenta facilitadora para a educação de escolares que apresentam NEE as salas de recursos multifuncionais foram concebidas. Espaço

este, que disponibiliza de materiais pedagógicos, estrutura física e profissional treinado a disposição do AEE.

2.5.1 Composição das salas de recursos multifuncionais

A composição das salas de recursos multifuncionais conforme verificado nos escritos por Brasil (2010), Gomes et al. (2010) e Ropoli, (2010) são regulamentadas pelo governo federal, que criou um programa de implantação para as mesmas. Nesse programa são concedidos às escolas interessadas equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos para a estruturação do serviço de AEE. São dois tipos de salas que serão montadas conforme as necessidades relativas a demanda de escolares matriculados na escola. Seguindo especificações técnicas dos itens, as salas do tipo I e tipo II são estruturadas como se segue:

As Salas de Recursos Multifuncionais Tipo I são constituídas na sua base de equipamentos como: dois microcomputadores, dois monitores, um estabilizador, dois fones de ouvido e dois microfones, um scanner, uma impressora laser, um teclado com colmeia, um mouse com entrada para acionador de pressão, um laptop e uma lupa eletrônica. Como mobiliário tem-se: um plano inclinado, um quadro melanínico. Uma mesa redonda, quatro cadeiras, uma mesa para impressora, um armário, duas mesas para computador e outras duas cadeiras. Como material didático/pedagógico apresenta-se: um material dourado, um esquema corporal, uma bandinha Rítmica, um Memória de Numerais I, um tapete alfabético encaixado, um software comunicação alternativa, um sacolão criativo monta tudo, um quebra cabeças - sequência lógica, um dominó de frases, um dominó de associação de ideias, um dominó de animais em libras, um dominó de frutas em libras, um dominó tátil, um alfabeto Braille, um kit de lupas manuais, um plano inclinado – suporte para leitura e uma memória tátil.

As Salas de Recursos Multifuncionais Tipo II são constituídas dos recursos da sala Tipo I, acrescidos de outros recursos específicos para o atendimento de alunos que apresentem deficiência visual, tais como impressora Braille, máquina de datilografia Braille, reglete de mesa, punção, soroban, guia de

assinatura, globo terrestre acessível, kit de desenho geométrico acessível, calculadora sonora e software para produção de desenhos gráficos e táteis. Além de outros materiais adquiridos, confeccionados pelas próprias escolas, professores, familiares e, ou outros profissionais. (Dutra et al., 2010, p.11)

Assim, são compostas as salas de recursos multifuncionais. Pode-se verificar que a totalidade dos materiais apresenta como função facilitar o ensino / aprendizagem de alunos que apresentam NEE. Também existe uma composição característica para cada tipo de sala de recursos multifuncional, a qual será composta conforma a clientela de alunos que venham frequentar a escola e a sala de recursos.

2.6 Educação física adaptada no Brasil

O início da participação de indivíduos que apresentam certa diferenciação do padrão de normalidade estabelecido socialmente para a prática das atividades físicas foi em atividades que apresentavam um enfoque na reabilitação. A partir desse enfoque médico surge o aspecto pedagógico, o qual se estabelece e procura garantir a prática de atividades físicas no contexto escolar. Mas a priori os escolares que apresentavam deficiência eram estimulados a participar de um programa de educação física especial, pois existia na época uma concepção de que estes escolares não poderiam se engajar de modo irrestrito, de forma segura e com sucesso, em atividades vigorosas de um programa de educação física (Greguol & Costa 2013).

No atual sistema educacional, deparamos com uma nova proposta de ensino/aprendizagem que prioriza a diversidade e a inclusão. Assim, hoje se percebe com maior facilidade a inserção de pessoas com deficiência em escolas regulares. Este novo paradigma requer conhecimentos, técnicas, ideias que alcancem todos os alunos, independente de condições físicas, intelectuais e sensoriais (Ferreira, 2010; Pedrinelli, 2002).

Sobre essa realidade já discorria em seus textos Willian James (1951):

A educação é a organização dos recursos biológicos do indivíduo, de todas as capacidades de comportamento que o fazem adaptável ao meio físico e social, assim, se os indivíduos são seres adaptáveis, as ferramentas que o fazem integrar a qualquer meio e ou situação, também podem ser adaptadas. (James, 1951, citado por Pedrinelli, 2002, p. 99)

A educação física adaptada está entre as competências do profissional de educação física que se utiliza dos conteúdos da educação física buscando influenciar positivamente sobre todos os aspectos e valências inerentes ao ser humano, sendo mais empregada nos indivíduos que apresentam determinada característica que o diferencie de certo ponto de um padrão estabelecido socialmente (Ferreira, 2010). Consequente a essa concepção verifica-se que a educação física adaptada é um corpo de conhecimentos interdisciplinares dirigido à identificação e solução de problemas psicomotores ao longo do período vital. Sendo que estes problemas podem ser de caráter orgânico ou ambiental e só venham se tornar visível na medida em que as demandas de tarefa não são satisfeitas, devido a limitações ou atrasos nas funções. Também é tida como um ramo da educação física conforme (Castro, 2005), a qual estuda e atua sobre pessoas com deficiência. Apresenta-se como uma área que contribui para a prevenção e tratamento de patologias, desenvolvimento e manutenção da saúde geral, melhoria da qualidade de vida em condições especiais de saúde como: gestação, infância, maioridade, educação ou reeducação de pessoas com deficiências funcionais ou sensoriais (Duarte, 2003; Gorla, 2008).

Vista pela concepção de Greguol et al. (2013) a educação física adaptada é um segmento da educação física que explora toda a cultura corporal de movimento humano, no entanto a faz levando em consideração as diferenças e peculiaridades dos sujeitos que estão a realizar as atividades e sempre buscando a melhoria das potencialidades do indivíduo e nunca a deficiência que apresenta.

Fundamentando-se nas literaturas Ferreira (2010) aponta a educação física como ferramenta educacional de integração e cooperação, que pode ser adaptada a fim de atender todos os educandos; proporcionando atividades físicas, recreativas e psicomotoras que desenvolvam habilidades e que valorizem as potencialidades individuais, numa constante reconstrução e reorganização de capacidades. E a pedagogia contemporânea aponta que o ensino da educação física deve respeitar aquilo que a criança traz em si, preocupando-se com a formação global; uma educação que propicie poderes sobre si mesmo, através da aquisição de uma imagem corpórea que dê autodomínio, autoconfiança e autonomia; para isso é necessária uma intervenção profissional consciente e responsável; principalmente em se tratando de crianças que apresentem necessidades educativas especiais (Cruz, 2008; Duarte, 2003).

Em menção as notas de Greguol et al. (2013) onde afirmam que uma visão contemporânea, fruto de uma constante preocupação de profissionais e pesquisadores em atribuir uma identidade atualizada e devidamente contextualizada à educação física adaptada,

onde esta esteja orientada para ações que visem a encorajar e efetivar programas de atividade física para todos os cidadãos durante a vida, oferecendo assistência e apoio profissional quando requerido. E o maior desafio consiste em saber lidar com o abundante potencial presente nas pessoas nos mais diferentes contextos. Observando por essa óptica, até mesmo o termo *adaptada* tem sido questionada, entretanto nenhuma alternativa terminológica veio a surgir e receber ampla aceitação.

2.7 Educação inclusiva

Inúmeras são as referências que buscam enaltecer a equidade entre os homens e pelem para que as pessoas com necessidades educativas especiais adquiram as mesmas condições educacionais que o conjunto da população, pode-se mencionar, dentre outros, a Declaração dos Direitos do Homem, de 1948, na qual se afirma que “todo homem tem direito à instrução” (art. XXVI). Esse direito foi reafirmado com a proclamação da Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, em 1975, com a convenção Internacional sobre os direitos da criança, em 1989, com o Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, com a Declaração Mundial sobre Educação para todos, em 1990 e com a Declaração de Salamanca, em 1994 (Ferreira, 2010). Esta última, além de ratificada pelo Brasil também exerceu forte influencia para o desenvolvimento da LDB nº 9394/96 que veio a desenvolver um vasto processo de mudanças no sistema educacional. Uma dessas mudanças foi a implantação da política de inclusão das pessoas com necessidades educativas especiais na rede regular de ensino, modificando a sistemática de atendimento adotada até então, que segregava essas pessoas em instituições especializadas e em classes. A aprovação dessa Lei e com o acordo feito em Salamanca, ocorreu uma consolidação da proposta de uma educação inclusiva, que segundo a mesma as pessoas com necessidades educativas especiais devem participar em iguais condições do processo educativo das escolas regulares e juntamente com as demais pessoas. A escola de qualquer nível ou modalidade passa a ser uma só e para todos, sem qualquer discriminação, prescreve a Lei (Ferreira, 2010; Soler, 2009).

Ao referenciar os escritos por Correia (2008), onde conceitua o processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (NEE), averigua-se o seguinte:

O conceito de inclusão, ou seja, a inserção do aluno com NEE, em termos físicos, sociais e acadêmicos nas escolas regulares, ultrapassa em muito o conceito de integração, uma vez que não pretende posicionar o aluno com

NEE numa “curva normal”, mas sim assumir que a heterogeneidade que existe entre os alunos é um fator muito positivo, permitindo o desenvolvimento de comunidades escolares mais ricas e mais profícuas. A inclusão procura, assim, levar o aluno com NEE às escolas regulares e, sempre que possível, às classes regulares, onde por direito, deve receber todos os serviços adequados às suas características e necessidades. Pretende portanto, encontrar formas de aumentar a participação de todos os alunos com NEE, incluindo aqueles com NEE significativas, nas classes regulares, independentemente dos seus níveis académicos e sociais. (p. 20)

Cada vez com maior clareza a Educação Geral considera a necessidade de que todos os alunos recebam uma educação de qualidade centrada na atenção das suas necessidades individuais Booth e Ainscow (1998) citados por Sánchez (2005). Meta incisivamente perseguida pelo ensino inclusivo, o qual designa uma educação apropriada às indigências de cada escolar (Carvalho, 1999; Duarte, 2003). A educação inclusiva é consolidada em um princípio de que todos estabelecimentos de ensino devem suprir todas as carências educacionais de seus alunos sejam, os tais deficientes ou não (Correia, 2008; Cruz, 2008).

A filosofia da inclusão defende uma educação eficaz para todos, sustentada em que as escolas, enquanto comunidades educativas, devem satisfazer as necessidades de todos os alunos, sejam quais forem as suas características pessoais, psicológicas ou sociais (com independência de ter ou não deficiência). Trata-se de estabelecer os alicerces para que a escola possa educar com êxito a diversidade de seu alunado e colaborar com a erradicação da ampla desigualdade e injustiça social. (Hower, 1996, citado por Sánchez, 2005, p.11)

Discorrendo acerca da atuação do ensino inclusivo estão os estudos de Booth e Ainscow (1998) citados por Sánchez (2005), onde relatam:

Dessa maneira, a educação inclusiva enfatiza a necessidade de avançar até outras formas de atuação, em contraposições às práticas que têm caracterizado a integração escolar. Por conseguinte, a educação inclusiva

deve ser entendida como uma tentativa a mais de atender as dificuldades de aprendizagem de qualquer aluno no sistema educacional e como um meio de assegurar que os alunos, que apresentam alguma deficiência, tenham os mesmos direitos que os outros, ou seja, os mesmos direitos dos seus colegas escolarizados em uma escola regular. Assim, que se busque criar de fato uma escola igualitária a todos onde todos são bem aceitos independente de suas ou necessidades. (p.10)

E assim, a educação inclusiva na sua essência busca reverter a problemática que leva exclusão social e educativa de muitos alunos.

Um sistema de educação que reconhece o direito a todas as crianças e jovens a compartilharem de um meio ambiente educativo comum em que todos sejam valorizados por igual, com independência das diferenças percebidas quanto à capacidade, sexo, classe social, etnia ou estilo de aprendizagem. (Armstrong, 1999, citado por Roldán & Holland, 2010, p. 76)

“É o meio mais efetivo de combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando a educação para todos, além disso proporciona uma educação eficaz para a maioria das crianças, melhora a eficácia e, por fim, a relação custo-efetividade de todo o sistema educativo” (UNESCO, Declaração de Salamanca, 1994, p. XI).

As características fundamentais da educação inclusiva, na opinião de Ballard (1997) citado por Sánchez (2005), são: a não discriminação das deficiências, da cultura e do gênero. Referindo-se a todos os alunos de uma comunidade escolar sem nenhum tipo de exceção. Para Ballard (1997) citados por Sánchez (2005), “todos os alunos têm o mesmo direito a ter acesso a um currículo culturalmente valioso e em tempo completo, como membros de uma classe escolar e de acordo com sua idade. A educação inclusiva enfatiza a diversidade mais que a semelhança” (p.14). Nessa mesma linha de argumentação, Skrtic (1991) citado por Sánchez (2005), considera que o movimento a favor da educação inclusiva pode oferecer a visão estrutural e cultural necessárias para começar a reconstruir a educação pública rumo às condições históricas do século XXI. Quanto a sociedade brasileira inúmeros foram os avanços

para com a educação inclusiva, seja no campo legislativo, seja nas práticas educacionais, ou seja, na conscientização da população. Entretanto apesar dos esforços é notado que um caminho longo ainda deve ser percorrido pela educação brasileira para que uma educação inclusiva esteja consolidada e as crianças que apresentam alguma NEE possam desfrutar de todos seus benefícios.

2.7.1 Educação física inclusiva no Brasil

Imaginando-se um indivíduo secular, singular e com suas características implícitas. Em algum momento ou situação é inevitável sentimo-nos excluídos ou bem acolhidos. E na condição de praticante de atividade física será que temos afinidade ou disposição a vivenciar e, ou praticar qualquer atividade? As pessoas apresentam talentos e possíveis limitações para determinadas atividades. Nas escolas, academias, nos clubes, parques, a acessibilidade está garantida a qualquer pessoa? Será que o movimento olímpico é para todos? E o movimento paraolímpico? Esses questionamentos refletem diferentes abordagens e as respostas podem assumir inúmeras faces da questão. Estas são questões dependentes que em alguns momentos o que parece óbvio de longe; de perto nem tanto (Greguol & Costa, 2013). “No entanto tomar parte de um processo inclusivo, seja esta inclusão um meio ou fim, exige que o indivíduo se torne predisposto a considerar e respeitar as diferenças individuais, o que cria a possibilidade de aprender sobre si mesmo e sobre cada um dos outros em um contexto de diversidade de ideias, sentimentos e ações” (Pedrinelli 2002, p.102).

Conforme discorre Pedrinelli e Nabeiro (2012) citado por Mello e Winckler (2012) a prática esportiva apresenta grande relevância na inclusão, e pode assumir diferentes abordagens. Pode-se imaginar a inclusão para uma pessoa com deficiência integrar uma equipe de uma modalidade paraolímpica (inclusão no esporte); ou considerar a prática esportiva como um fenômeno cultural que possibilita a seus praticantes com deficiência serem reconhecidos e valorizados socialmente (o esporte como meio de inclusão social); ou até imaginar o formato com que as atividades são desempenhadas (a prática esportiva exercida de forma inclusiva), a qual admite que as pessoas (todas elas, inclusive as com deficiência) que estabeleçam relações mútuas para melhor interagir e se conhecerem. Para Friedman (2001) citado por Brotto (2001) se a escola considerar crianças e adolescentes como seres sociais e construtivos reconhecendo as diferenças entre os mesmos e considerar os valores e as experiências de cada um; e ainda valorizar a relação adulto-criança/adulto-adolescente e esta

for caracterizada pelo respeito mútuo, pelo afeto e pela confiança; promovendo autonomia, espírito crítico, criatividade, responsabilidade e cooperação, então o processo de inclusão se estabelecerá de forma natural. E neste caso, o aluno com uma condição diferente e peculiar não deve receber um rótulo, atitude que deve ser abolida, pois tal rotulação enfatiza o que a pessoa pode fazer versus não pode fazer, ou eventuais problemas são associados à pessoa e não ligados ao método de intervenção ou ao ambiente, ou ainda, encorajam a estabelecer expectativas inapropriadas, subestimando as capacidades e potencialidades do escolar participante (Brasil, 2002).

Quiçá haja a necessidade que os profissionais reconstituam sua prática pedagógica e seu conceito de diversidade (Cruz, 2008). Internalizar e praticar o conceito de caleidoscópio é fundamental no processo de inclusão, pois acolher a ideia que todos são importantes e significativos socialmente é acreditar que quanto maior a diversidade, mais complexa e mais rica será a situação. Também é importantíssimo que o respeito às diferenças e a valorização da diversidade estejam implícitos na filosofia do programa e atividades (Munster e Almeida, 2006 citado por Rodrigues, 2006). Assim sendo, é importante salientar a ideia de que o processo de inclusão é uma oportunidade de celebrar a diferença (Rodrigues, 2006). Onde garantir um espaço para compartilhar tentativas, socializar os medos e as angústias, problematizar mitos e tabus e criar coletivamente formas de enfrentamento de resistência serão tópicos essenciais para uma ação confiante. Lembrando que a adoção de princípios, como preservar os objetivos propostos, modificando-os apenas quando necessário, e incentivar a realização de atividades apropriadas serão essenciais para caracterizar o programa inclusivo. Desta forma pode-se inferir que o sucesso da inclusão sob uma óptica qualitativa seja em educação física, assim como em outros componentes curriculares, refletirá a competência e a afinidade do profissional responsável pela intervenção (Block, 2000; Greguol & Costa, 2013; Soler, 2009).

Escritos de Costa e Bittar (2004) afirmam que atividade física e/ou desportiva com caráter inclusivo é as que possibilitam a melhora e manutenção das competências e valências físicas, intelectuais, sensoriais e sociais dos indivíduos que apresentam alguma deficiência ou peculiaridade sem deixar de levar em consideração as características próprias do indivíduo. Permitindo a participação do mesmo em atividades de cunho esportivo, recreativo, dança e ginástica.

Então sendo a educação física representante da cultura corporal de movimento, e como tal, deve considerar a diversidade existente nessa cultura, absorvê-la e ainda ficar a

disposição para toda manifestação, pois dessa forma estimulando as diferenças que a educação física será promotora do processo de inclusão.

2.8 Percepção de profissionais de educação física quanto à inclusão de alunos com NEE em escolas e aulas regulares: Resumo da investigação

Os profissionais de Educação Física tradicionalmente vêm recebendo uma formação nos cursos de Licenciatura que privilegia os conteúdos de caráter técnico-desportivo, corporal e biológico e infelizmente as disciplinas de caráter pedagógico são menos favorecidas, o que pode influenciar nas atitudes desse profissional (Silva, 1993). Assim, os professores de educação física tendem a apresentar atitudes que priorizam o desempenho técnico, físico e ainda o corpo humano como artefato de consumo (Cidade & Freitas, 2002). Desta forma, a tradicional formação dos professores de educação física que historicamente agracia a cultura desportiva e competitiva, pode influenciar negativamente diante do processo de inclusão de escolares que apresentam NEE. Haja vista, que tais alunos podem ser ligados a um mau desempenho em atividades físicas e competições devido as suas necessidades quando vistos sob essa ótica. Entretanto, a educação física escolar está arraigada de atitudes que se baseiam em uma cultura desportiva competitiva. Quando a educação física escolar não se apresenta enraizada em princípios da escola inclusiva, esta pode não despertar em seus alunos o sentimento de cooperação e o conceito de diversidade. Tal estado pode gerar um manancial de exclusão, gerando assim, um verdadeiro impedimento para a educação inclusiva (Aguilar & Duarte, 2005). E os textos de Rodrigues (2003) afirmam que a educação física tem-se mantido à margem do movimento de inclusão, dominante no discurso nacional desde a década de 90. Embora muitas crianças com deficiência até consigam ter acesso à escola regular, em muitos casos, são dispensadas das aulas de educação física, normalmente pela insegurança por parte do professor.

Ao averiguar textos de Carmo (2002), percebe-se que ao discutir sobre inclusão escolar e Educação Física, o mesmo relata que na atualidade apresentam-se mais dúvidas que respostas para o tema. E que certa preocupação o cinge diante ao entorpecimento que se encontra a evolução e o surgimento de soluções para as questões relacionadas ao tema. Em seu estudo o autor convoca os estudiosos da área para que se empenhem na descoberta de propostas e soluções para a problemática que envolve o tema inclusão escolar.

E ainda hoje muitos professores vivem o dilema de atuarem no processo de inclusão nas escolas, porém apresentam inúmeras dúvidas diante de tal. Mas apontando para um estado

mais promissor os estudos de Silva e Dessen (2004), apresentam certa mudança de cultura e prática do professor de Educação Física.

Os textos de Aguiar e Duarte (2005) afirmam que educação inclusiva é um tema latente em uma sociedade contemporânea e as escolas estão recebendo a pressão dessa concepção. E as disciplinas pertencentes ao currículo escolar, assim como a educação física deve se adequar a nova realidade servindo de ferramenta para a concretização dessa nova realidade. Entretanto os profissionais que atuam no processo receberam em sua formação (Licenciatura), uma concepção divergente dos princípios da educação inclusiva. Sendo assim, necessária uma urgente adequação nas habilidades e conhecimentos dos profissionais envolvidos e também uma mudança no currículo dos cursos de Licenciatura em educação física para adequar os futuros profissionais a nova realidade. E ao se fazer alusão às pessoas com necessidades educativas especiais e aos cursos de Educação Física Cidade e Freitas (2002) relatam que:

No que concerne à área da Educação Física, a Educação Física Adaptada surgiu oficialmente nos cursos de graduação, por meio da Resolução número 03/87, do Conselho Federal de Educação, que prevê a atuação do professor de Educação Física com o portador de deficiência e outras necessidades especiais. A nosso ver, esta é uma das razões pelas quais muitos professores de Educação Física, hoje atuando nas escolas, não receberam em sua formação conteúdos e/ou assuntos pertinentes à Educação Física Adaptada ou à inclusão. (p. 27)

Em contra partida, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Brasil, Ministério da Educação e do Desporto, 1998), apresenta aos profissionais uma prática pedagógica que se distancia das concepções recebidas na graduação, esperando dessa forma influenciar nas atitudes apresentadas pelos profissionais diante do processo de inclusão escolar. Tais Parâmetros sugerem que “as políticas educacionais devem ser suficientemente diversificadas e concebidas, de modo a que a educação não seja um fator suplementar da exclusão social” (p. 17)

Os mesmos Parâmetros ainda indicam, em seus objetivos (p. 55), que os alunos do ensino fundamental devem ser capazes de:

compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais.

E baseando-se em suas concepções, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física para o Ensino Fundamental (Brasil, 1997) proclamam, por meio de seus objetivos gerais, a perspectiva que os escolares desenvolvam habilidades que os permita:

participar de atividades corporais, estabelecendo relações equilibradas e construtivas com os outros, reconhecendo e respeitando características físicas e de desempenho de si próprio e dos outros, sem discriminar por características pessoais, físicas, sexuais ou sociais; (p. 43)

participar de diferentes atividades corporais, procurando adotar uma atitude cooperativa e solidária, sem discriminar os colegas pelo desempenho ou por razões sociais, físicas, sexuais ou culturais; (p. 63)

participar de atividades corporais, reconhecendo e respeitando algumas de suas características físicas e de desempenho motor, bem como as de seus colegas, sem discriminar por características pessoais, físicas, sexuais ou sociais; (p. 71)

conhecer, valorizar, apreciar e desfrutar de algumas das diferentes manifestações de cultura corpórea, adotando uma postura não-preconceituosa ou discriminatória por razões sociais, sexuais ou culturais. (p. 72)

Seguindo a mesma visão, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 1999) quando aborda as competências da educação física, apresenta que as modalidades esportivas quando utilizadas como ferramenta educacional, a mesma deve atingir a todos os alunos sejam quais forem suas peculiaridades e ainda deve respeitá-los e incitar o

autoconhecimento e potencialidades dos escolares. Tais Parâmetros afloram que o desenvolvimento de conceitos éticos e de cidadania são fomentados a partir de atividades que instigam o convívio entre os indivíduos, onde suas qualidades e diferenças são expostas e através dessa interação aluno-aluno e professor-aluno ocorre o desenvolvimento do indivíduo em seus aspectos sociais, pessoal e intelectual.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Brasil, 1998, p. 62), apresenta algumas contribuições que a educação física dispõe para com o processo educacional:

é a área do conhecimento que introduz e integra os alunos na cultura corporal do movimento, com finalidades de lazer, de expressão de sentimentos, afetos e emoções, de manutenção e melhoria da saúde. Para tanto, deve romper com o tratamento tradicional dos conteúdos que favorece os alunos que já têm aptidões, adotando como eixo estrutural da ação pedagógica o princípio da inclusão, apontando para uma perspectiva metodológica de ensino e aprendizagem que busca o desenvolvimento da autonomia, da cooperação, da participação social e da afirmação de valores e princípios democráticos. Nesse sentido, deve buscar garantir a todos a possibilidade de usufruir de jogos, esportes, danças, lutas e ginástica em benefício do exercício crítico da cidadania.

Como expresso no texto supracitado há certa divergência entre a formação dos professores de educação física e os objetivos da educação inclusiva, todavia documentos norteadores visam orientar a conduta profissional diante a realidade escolar, mas como fazê-lo com uma formação que pouco contempla a educação inclusiva. Mas obstante a essa circunstância, as instituições de ensino superior (IES) veem modificando/adequando seus currículos a fim de formar profissionais capacitados à nova realidade.

Diante da realidade escolar onde a educação inclusiva está prevista em Leis, observaremos alguns estudos que abordam o posicionamento de profissionais da educação diante da inclusão de alunos com NEE em aulas regulares.

Sant'Ana (2005) afirma que para a concretização do processo de inclusão de alunos com NEE seria necessário execução de inúmeros tópicos como: a adequada formação profissional, o efetivo auxílio de uma equipe multiprofissional e a disponibilização de materiais e a adequação física das escolas. Também nas investigações de Gorgatti, Penteadó,

Pinge e Júnior (2004) que faz alusão as atitudes dos professores de educação física mediante a inclusão de alunos com NEE, os resultados indicaram que 50% dos professores acreditavam que seus conhecimentos para lidar com crianças com NEE eram insuficientes e que também não gostavam ou não gostariam de trabalhar com proposta de ensino inclusiva. Por outro lado, 90% dos professores acreditavam nos benefícios da proposta inclusiva para todas as crianças e também julgaram que suas escolas não estão preparadas para receber crianças com NEE.

Outro estudo que relaciona a educação inclusiva e a educação física desenvolvido por Aguiar e Duarte (2005), aponta em seu resultado que cerca de 97% dos professores participantes admitem não possuir conhecimentos suficientes para incluir alunos com NEE nas aulas regulares de Educação Física e que também, na mesma proporção supracitada, acreditavam que a participação do aluno com NEE em aulas de Educação Física pode contribuir para sua inclusão na comunidade escolar. Os resultados também indicaram que para realizar a inclusão os professores necessitam de: apoio do governo, no que se refere a oferecimento de cursos de capacitação; auxílio técnico pedagógico especializado; estrutura adaptada do espaço físico; e material didático adequado.

Já um estudo realizado por Gomes e Barbosa (2006) relacionado à educação de pessoas que apresentam paralisia cerebral aponta:

a inclusão escolar do PPC é vista pelos professores como uma ação muito mais “humanitária” do que realmente educacional. A proposta inclusiva, para muitos professores, leva em consideração apenas a possibilidade de interação social destes PNEs, visando muito mais ao “bem-estar” social destes alunos, desconsiderando as possibilidades de um real desenvolvimento cognitivo. (p. 92)

Ao se recorrer aos textos de Gorgatti e Júnior (2009), que relaciona a atitude dos professores de educação física das escolas regulares diante da inclusão de alunos com deficiência em suas aulas, obtém-se que a opinião dos professores pesquisados foi negativa para com a inclusão. Esse pessimismo independeu do gênero ou do tempo de experiência dos professores. O pessimismo mais forte dos professores foi com relação ao fato de não se sentirem preparados para lidar com alunos que apresentem deficiências. E os professores com menor tempo de experiência mostraram-se mais otimistas no que se refere aos benefícios de todos os alunos com o movimento de inclusão. Quanto à avaliação das escolas, os professores

das escolas públicas mostraram acreditar que terão maiores problemas, especialmente pela falta de recursos materiais apropriados e pela falta de apoio multidisciplinar.

Leonardo, Bray e Rossato (2009) encontraram em sua pesquisa relacionada ao processo de inclusão escolar um dado relevante relacionado aos docentes, onde muitos revelam e afirmam possuir “apenas o conhecimento embasado no senso comum” (p.305). Tais informações remetem a uma profunda instigação e nos recruta a proclamar determinada situação e assim buscar câmbios de tal conjuntura. Consequente nessa discussão referenciamos os estudos de Sousa (2008) e Vitta, De Vitta e Monteiro (2010), os quais revelam que o grupo de professores pesquisado é favorável e reconhecem a importância da inclusão para o desenvolvimento social do deficiente. No entanto, inúmeros docentes acham que o processo de inclusão não vem para atingir todos os alunos, pois há alguns casos que não podem participar desse processo. O nível de comprometimento da criança, seja ele motor, intelectual ou outro deveria ser determinante para a escolha do local onde a criança deve ser educada, e nos casos mais graves o atendimento especializado é o mais adequado (Vitta et al., 2010). Alguns docentes afirmam que uma avaliação intensa sobre as reais necessidades e possibilidades dos alunos com NEE deve ser aplicada aos mesmos antes de iniciar o processo de inclusão escolar (Souza, 2003). Consideram ainda que suas escolas não estão preparadas para incluir alunos com NEE, acreditam que as necessidades destes alunos fazem com que se tornem mais vulneráveis quando estão na classe regular e que os professores do ensino regular não estão preparados para responder às necessidades dos mesmos. O processo de inclusão implica em gestão democrática na escola e que, numa sociedade que gera e administra legião de excluídos, com prioridades sociais competitivas, discutir inclusão torna-se tarefa bastante embaraçosa e difícil (Souza, 2003).

Como visto muitos são os anseios, necessidades e opiniões quanto à efetivação do processo de inclusão escolar por parte dos docentes, e em referência a essa questão alguns autores se posicionam diante ao tema como os estudos de Ávila, Tachibana e Vaisberg (2008) onde concluem que os profissionais ficam aflitos diante da problemática que envolve o tema inclusão escolar e indicam que esses profissionais devem receber, além do suporte técnico um suporte emocional. Lidar com a heterogeneidade determina que o profissional desenvolva uma gama de habilidades e conhecimentos para usá-los em cada conduta e objetivos estabelecidos diante dos desafios encontrados. Quando abordada a questão da capacitação dos profissionais que trabalham na educação de crianças com NEE é importante que se introduza em suas formações conteúdos que lhes dê base científica sobre a compreensão da

problemática que envolve as características dessa população (De Vitta, 2010; Melo e Ferreira, 2009).

Gomes e Barbosa (2006) e De Vitta (2010) apontam que os professores apresentam certo pavor ao lidar com essa clientela, pois os mesmos não recebem uma formação adequada para tal labuta e lidar com o desconhecido gera muitos anseios e incertezas. Neste sentido, programas que contemplem tais conteúdos deveriam ser pensados como fator de potencialização da capacidade profissional. Criar uma política efetiva quanto a formação dos docentes e profissionais de apoio, disponibilizar materiais, criar estrutura física adequada são os pontos que devem ser resolvidos a princípio no problema da inclusão escolar da educação infantil, conforme relatam De Vitta, Silva e Moraes (2004), Sousa (2008) e De Vitta (2010). Já nos estudos de Leonardo et al. (2009) é afirmado que as escolas do sistema público, assim como, as do sistema privado não dispõem de recursos físicos quanto humanos para atuar satisfatoriamente no processo de inclusão escolar. Como ressaltado a presença do deficiente na escola pressupõe uma mudança radical no interior da mesma, seja nos procedimentos de ensino, na avaliação, no currículo, enfim, em todas as áreas do sistema escolar (Aranha, 2000 citado por Manzini, 2000). Pode-se mesmo dizer, que há múltiplos aspectos a serem considerados para a implementação de uma escola inclusiva. Dentre esses estão o oferecimento de cursos para capacitação de docentes; a importância da existência de um corpo técnico especializado; o apoio da família do aluno com NEE; o número de alunos na classe; a eliminação de barreiras arquitetônicas; a revisão pela sociedade civil da concepção sobre a pessoa com NEE; o apoio da sociedade política; a destinação de verbas; a adequação de currículos, metodologias de ensino, recursos didáticos e materiais e sistemas de avaliação (De Vitta, 2010; Sousa, 2008). E em suas pesquisas Gomes e Barbosa (2006) afirmam que para haver plenitude no processo de inclusão escolar de alunos com NEE é preciso que todos os profissionais da escola estejam em constante aprimoramento de seus conhecimentos necessários para atuar com esses escolares. Os mesmos devem dominar ferramentas e a teoria relacionada ao tema em questão. Na concepção de Mantoan (2003), a proposta de inclusão exige que a escola se identifique com determinados princípios educacionais e que os professores tenham atitudes compatíveis com esses princípios. A capacitação de professores é o primeiro passo para a inclusão escolar ter sucesso. De modo geral, é um fator que assegurará o progresso, a qualidade e a manutenção de todos os alunos na escola, já que, preparado, o professor terá competência para avaliar qual tipo de intervenção vai favorecer o desenvolvimento dos alunos, o impacto da inclusão para os alunos sem deficiência, se há modificação no desempenho da aprendizagem das crianças e como esse desempenho pode ser

potencializado (Farias, 2003). E os apontamentos de Baumel e Castro (2002) destacam que é preciso estabelecer para os professores um processo de desenvolvimento profissional, inovando a prática pedagógica com novas possibilidades de recursos e materiais para o ensino de todos os alunos. Além disso, ressaltam a importância da contínua busca pelo aperfeiçoamento pessoal e profissional do professor.

Não podendo ficar à margem dessa realidade a Educação Física escolar deve ter como eixo fundamental o aluno e, sendo assim, deve desenvolver as competências de todos os discentes e dar aos mesmos condições para que tenham acesso aos conteúdos que propõe, com participação plena, adotando para tanto estratégias adequadas, evitando a exclusão ou uma integração (Gorgatti & Júnior, 2009). Essa Educação Física deve servir de ferramenta à disposição do processo de inclusão nas escolas, acolhendo a todos e servindo a todos. Assim, a concepção de cultura corporal do movimento, expressa pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, vêm ampliando a contribuição da Educação Física escolar para o pleno exercício da cidadania, o qual deve ser experimentado e garantido dentro da escola para que dessa forma se construa uma geração consciente, participante e ávida por uma sociedade justa e fraterna.

Apesar de todo progresso instituído na sociedade contemporânea, ainda hoje existem muitas barreiras a serem superadas no que se refere à inclusão de alunos com deficiência nas escolas do Brasil. É fato que a simples promulgação de leis não garante o acesso de todos à escola. É necessária uma reformulação do sistema, onde os processos sejam revistos, os agentes preparados, os estabelecimentos adequados, as políticas ajustadas e a sociedade conscientizada. A sociedade brasileira não pode sobrepôr todo o ônus do processo educacional sobre os educadores, a mesma deve ser participativa, dar condições aos educadores e alimentar suas esperanças, para que os mesmos possam alavancar seu brio e pelear por uma educação verdadeiramente inclusiva. E finalizando esse momento será feito uso das palavras de Rodrigues, (2003) que afirma “a Educação Física é um direito, não uma opção descartável”. Mas o calor que instiga o investigador faz com que concordemos e ampliamos o sentido dessas últimas palavras e cheguemos a: *A EDUCAÇÃO É UM DIREITO, NÃO UMA OPÇÃO DESCARTÁVEL*. Principalmente em um mundo que se proclama contemporâneo. Sendo assim, a sociedade não pode dispensar nenhum indivíduo desse direito. Estando, a mesma, fadada a todas as consequências negativas vistas ao passar dos anos. E assim conclamamos a todos para que participem de fato do processo educacional inclusivo, pois não pretendemos ver esse magnífico processo enclausurado em papéis, livros ou leis. Mas sim, no dia a dia das escolas servindo a educação de todos e para todos.

Capítulo III

METODOLOGIA

Neste capítulo são apresentados os pontos norteadores que legislam a metodologia de investigação empregada na pesquisa. De início apresenta-se a opção metodológica, onde se discorre acerca do modelo quantitativo e descritivo de estudo. Consequente aborda-se itens relacionados ao desenho do estudo. São caracterizados a população e o instrumento de recolha de dados. Logo em seguida os procedimentos de recolha de dados e os procedimentos de análise dos dados são descritos. E finalizando, é apresentada a forma que os resultados serão apresentados.

3.1 Opção metodológica

Este estudo foi elaborado sob um alicerce quantitativo. Tendo ainda a prevalência de um inquérito por questionário associado a seus fundamentos. Apresenta em sua conjuntura um caráter descritivo por que busca descrever a percepção dos professores de educação física de escolas do ensino público fundamental da cidade de Manaus que apresenta sala de recurso multifuncional quanto à inclusão de alunos com NEE no ensino regular. Uma pesquisa é caracterizada como descritiva quando descreve um determinado fenômeno e registra a maneira como o mesmo ocorre e ainda procura descobrir e classificar a relação entre variáveis existentes. Esses estudos se propõem a investigar “o que é”, ou seja, a descobrir as características de um fenômeno como tal (Boente & Braga, 2004; Hymann, 1967, citado por Marconi & Lakatos, 2010).

Ao verificar os parâmetros que norteiam a investigação científica é consenso afirmar que uma pesquisa quantitativa apresenta em sua síntese as seguintes características: “É uma investigação baseada na teoria, que na maioria dos casos busca testar, verificar, comprovar teorias e hipóteses” (Coutinho, 2011, p.25). O estudo objetiva ampliar o leque de informações que permitam elevar o conhecimento e assim se possa prever, explicar e controlar fenômenos; Enfatiza fatos, comparações, relações, causas, produtos e resultados do estudo; Apresenta populações ou amostras de sujeitos, através de técnicas de amostragem probabilística; O

investigador externa-se ao estudo; Utiliza-se de testes válidos, estandardizados e medidas de observação objetiva do comportamento; Emprego de técnicas de estatísticas na análise dos dados; “Apresenta ainda um plano de investigação estruturado e estático com conceitos, variáveis e hipóteses não se alterando ao longo do estudo” (Coutinho, 2011, p.25). Então, a pesquisa quantitativa é, portanto enraizada em seus experimentos e levantamentos, onde determinadamente existe uma separação entre o sujeito e o objeto, e seus resultados são apresentados por meio da linguagem matemática: cálculos, tabulações, gráficos, equações, fórmulas, amostras etc (Ludwig, 2012; Marconi & Lakatos, 2010; Rudio, 2011; Thomas & Nelson, 2002).

3.2 Desenho do estudo

3.2.1 Caracterização da população

Mediante a especificidade dos sujeitos apreciados por esse estudo, os dados da pesquisa foram levantados junto à população composta por 132 professores de educação física que estavam distribuídos em 52 escolas da rede pública de ensino fundamental do município de Manaus e que apresentavam a modalidade de ensino educação especial com sala de recursos multifuncionais. Todos os sujeitos também eram pertencentes ao quadro de servidores da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), do mesmo município. Tais professores também ministravam o componente curricular educação física e eram devidamente registrados no Conselho Regional de Educação Física da 8ª Região (CREF 8). Para se chegar ao número de participantes da pesquisa fez-se um levantamento prévio junto à SEMED, mais especificamente junto à Gerência de Educação Especial para se conhecer o número de escolas do município de Manaus que possuíam a modalidade educação especial e desfrutavam de sala de recursos multifuncionais. Em seguida buscou-se o Setor de lotação de servidores da mesma instituição para se conhecer o número de professores de educação física que atuavam nas mesmas. Os sujeitos participantes da pesquisa foram classificados pela idade, pelo gênero, tempo de experiência no magistério da educação física escolar, nível de escolaridade, se possuía experiência com escolares que apresentam NEE. Também se havia participado de cursos na área da educação física adaptada para alunos com necessidades educativas especiais. As escolas visitadas e profissionais inquiridos por esta pesquisa estão

distribuídos pelas zonas Norte, Leste, Oeste, Centro-sul, Sul e Rural da cidade de Manaus. O que implicou percorrer todas as zonas geográficas da cidade.

Fazendo alusão a literatura escrita por Coutinho (2011), entende-se que o termo população define o conjunto de pessoas ou elementos que partilham características em comum e a quem se pretende generalizar os resultados da pesquisa. Como referido anteriormente este estudo levantou toda a população de professores de educação física pertencentes ao sistema de ensino público do município de Manaus - Amazonas e que atuam no magistério com o componente curricular educação física em escolas que oferecem a modalidade educação especial e que apresentam sala de recursos multifuncional.

O estudo foi composto por 132 professores de educação física como descrito anteriormente. Sendo que 86 dos mesmos, no momento da aplicação do inquérito, apresentavam de 18 a 40 anos de idade (adulto jovem), representando 65,2% dos sujeitos. Por outro lado, 46 entre os professores apresentavam entre 40 e 60 anos de idade (meia idade), o que significa 34,8% dos sujeitos (ver Tabela 1).

Tabela 1. *Caracterização dos professores de educação física segundo a variável faixa etária no ano de 2014.*

Idade	N	%
Adulto jovem	86	65,2
Meia idade	46	34,8
Total	132	100,0

Ao verificar os escritos de Gallahue, Goodway, e Goodway (2013) encontra-se fundamentos que classificam os indivíduos humanos de acordo com uma relação empregada entre faixas etárias e habilidades/características apresentadas pelos mesmos. Os sujeitos inqueridos por esta pesquisa enquadram-se em duas das classificações (adulto jovem e meia idade), sugeridas pelos autores supracitados.

A Tabela 2 apresenta a frequência e percentual dos sujeitos em estudo.

Quando esta pesquisa buscou verificar a frequência do gênero dos sujeitos que a compõe, como pode ser visto na Tabela 2, encontrou-se que entre os 132 professores

Tabela 2. *Caracterização dos professores de educação física segundo a variável gênero no ano de 2014.*

Gênero	N	%
Feminino	68	51,5
Masculino	64	48,5
Total	132	100,0

inqueridos, 68 eram do gênero feminino, o que representa 51,5% do total. Enquanto 64 eram do gênero masculino, representando 48,5% do total de professores participantes da pesquisa.

Em seguida a Tabela 3 apresenta a frequência e porcentagem dos sujeitos em estudo.

No que diz respeito ao tempo de experiência dos professores em educação física escolar, a tabela 3, nos apresenta que 24 entre os professores, significando 18,2% apresentavam até 5 anos de experiência. Entretanto 54 professores (40,9%), apresentavam entre 5 e 10 anos de experiência. E outros 54 professores (40,9%), apresentavam mais de 10 anos de experiência em educação física escolar.

Tabela 3. *Caracterização dos professores de educação física segundo a variável tempo de experiência em educação física escolar no ano de 2014.*

Tempo de experiência em educação física escolar	N	%
Até 5 anos	24	18,2
5 a 10 anos	54	40,9
Mais de 10 anos	54	40,9
Total	132	100,0

A Tabela 4 vem apresentar a frequência e percentual da escolaridade dos sujeitos que compõe o presente estudo.

Tabela 4. *Caracterização dos professores de educação física segundo a variável escolaridade no ano de 2014.*

Escolaridade	N	%
Graduação	52	39,4
Especialização	68	51,5
Mestrado	12	9,1
Doutorado	0,0	0,0
Total	132	100,0

Quanto ao nível de escolaridade dos professores participantes da pesquisa, pode-se verificar, conforme (Tabela 4), que 52 entre os professores (39,4%), apresentavam somente graduação em educação física. Entretanto 68 dos entrevistados (51,5%), afirmaram possuir especialização, sendo esta a maior frequência encontrada. E 12 entre os professores (9,1%), apresenta o título de Mestre. Enquanto nenhum apresentou o título de Doutor. (ver Tabela 4).

Por outro lado, a Tabela 5 apresenta a frequência e a percentual dos sujeitos quanto a experiência ou não com o ensino de alunos que apresentam NEE.

Tabela 5. *Caracterização dos professores de educação física segundo a variável, o professor já trabalhou com alunos que apresentam NEE no ano de 2014.*

O professor já trabalhou com alunos que apresentam NEE	N	%
Sim	110	83,3
Não	22	16,7
Total	132	100,0

Agora, os professores quando questionados se já teriam trabalhado com alunos que apresentava NEE, os professores em um número de 110, o que significa 83,3% dos entrevistados responderam já terem experiência com esses alunos. Enquanto 22 professores (16,7%), relataram não terem essa experiência (ver Tabela 5).

Tabela 6. *Caracterização dos professores de educação física segundo a variável, o professor participou de cursos na área de educação física adaptada no ano de 2014.*

O professor participou de cursos na área de educação física adaptada	N	%
Sim	82	62,1
Não	50	37,9
Total	132	100,0

No que tange ao fato dos professores de educação física já terem participado de cursos na área de educação física adaptada para escolares com NEE, verificou-se que 82 dos mesmos (62,1%), já participaram. Todavia 50 entre os professores (37,9%), ainda não tinham tido a oportunidade de fazê-lo (ver Tabela 6).

Os professores também foram inqueridos acerca dos tipos de NEE existentes entre os escolares. E 84 professores (62,1%), assinalaram positivamente para distúrbios motores. Por outro lado, 56 professores (42,4%), afirmaram que lecionam para alunos que apresentam distúrbios intelectuais e também 56 entre os professores (42,4%), disseram existir escolares com perturbações do espectro do autismo em suas classes. Sendo essas as modalidades de NEE mais frequentes nas escolas onde os professores atuam (ver Tabela 7).

Os tipos de NEE apresentadas pelos escolares segundo os professores arguidos pela pesquisa e que mais foram citadas são: A motora, intelectual e perturbação do espectro do autismo.

Tabela 7. *Tipos de NEE apresentadas pelos alunos de acordo com os professores de educação física no ano de 2014.*

Tipos de NEE apresentadas pelos alunos, segundo os professores de educação física no ano de 2014	Categoria	Frequência	Percentual
Auditiva	Sim	44	33.3%
	Não	88	66.7%
	Total	132	100%

Intelectual	Sim	56	42.4%
	Não	76	57.6%
	Total	132	100%
Motora	Sim	84	63,6%
	Não	48	36,4%
	Total	132	100%
DAE	Sim	38	28.8%
	Não	94	71.2%
	Total	132	100%
P.E. do Autismo	Sim	56	42.4%
	Não	76	57.6%
	Total	132	100%
Visual	Sim	16	12.1%
	Não	116	87.9%
	Total	132	100%
Múltiplas	Sim	14	10.6%
	Não	118	89.4%
	Total	132	100%
Outras	Sim	10	7.6%
	Não	122	92.4%
	Total	132	100%

3.2.2 Instrumento de recolha de dados

Nesta investigação utilizou-se um questionário, o qual foi desenvolvido a partir de uma adaptação do questionário “Percepção dos professores sobre inclusão de alunos com NEE”, desenvolvido na Universidade do Minho por Martins e Santos (2012). Tal questionário também se apresenta aludido a uma adaptação de uma escala Likert (ver Anexo A).

O questionário foi desenvolvido num formato estruturado, composto por duas partes, onde na sua primeira etapa aborda itens relacionados aos dados pertinentes aos professores

participantes do estudo. Já a segunda etapa apresenta um conjunto de trinta e duas afirmações estruturadas com respostas fechadas, relativas ao processo de inclusão de alunos que apresentam NEE.

Observa-se que o inquérito tem sido a modalidade predominante nas ciências e nas sociedades em geral. A sua natureza quantitativa e a sua capacidade de objetivar a informação conferem-lhe um excelente grau de aceitação e confiabilidade científica em uma sociedade e ciência dominadas pela lógica formal e burocrático-racional, mais apropriada à captação dos aspectos contabilizáveis dos fenômenos (Silva, 2003).

O questionário é um dos métodos para recolha de dados. Apresenta-se como um conjunto de questões, que habitualmente, é preenchido pelos sujeitos respondentes sem a assistência por parte do investigador. É um método bem flexível quanto sua estrutura, forma e meios de recolha dos dados, o qual possibilita organização e controle dos mesmos. E se apresenta como a maneira mais prática para a obtenção de informação, pois além de não exigir treinamento pessoal ainda garante o anonimato do sujeito da pesquisa (Gil, 1999; Marconi & Lakatos, 2010).

Antecedendo ao inquérito, no intuito de apresentar e motivar a participação dos sujeitos, constitui-se um breve texto onde se define o âmbito do estudo, alguns termos utilizados e o objetivo do questionário, salientando o anonimato e a confidencialidade do mesmo. Como descrito anteriormente o instrumento utilizado apresenta duas etapas, onde a primeira aplica-se a caracterizar os sujeitos da população com interrogações sobre o gênero, idade, tempo de experiência em educação física escolar (até cinco anos, de cinco a dez anos, mais de dez anos), escolaridade, questões relacionadas à experiência prévia do professor no trabalho com alunos que apresentam NEE e se o professor já participou de cursos na área de educação física adaptada. Na segunda parte apresenta-se ao professor um conjunto de 32 itens estruturados admitindo-se apenas respostas fechadas, onde se examina a percepção dos mesmos diante a cada item exposto por meio de uma adaptação da escala Likert. Desta forma, perante cada questão o professor deverá escolher uma das quatro opções: 1 (discordo totalmente), 2 (discordo), 3 (concordo), e 4 (concordo totalmente).

Em uma escala Likert o pesquisador pode deduzir ou constatar o que o indivíduo pensa, julga ou sente diante de um determinado tema. Nela o indivíduo se manifesta posicionando-se de acordo com uma das posições da escala. No geral, a escala se apresenta com duas posições ou conclusões extremas em relação ao exposto, seguidas por posicionamentos mais atenuados diante da afirmação apresentada (Fortin, 2003; Rudio, 2011).

Por mais que todos os itens do questionário estejam relacionados à percepção dos professores de educação física quanto à inclusão de alunos que apresentem NEE em escolas regulares, estes podem ser agrupados em oito categorias, as quais se distinguem como se segue: As questões relacionadas à percepção dos professores de educação física quanto a seus conhecimentos para lidar com alunos que apresentem NEE e seu posicionamento sobre o tema em questão estão nos itens 1 ao 7 . As questões relativas à percepção dos professores de educação física quanto às questões didáticas e pedagógicas estão nos itens 8 ao 12. As questões relativas à percepção dos professores de educação física quanto ao ambiente onde os alunos que apresentam NEE devem ser ensinados estão nos itens 13 ao 16. Já as questões relativas aos benefícios da inclusão estão nos itens 17 ao 21. As questões relativas à percepção dos professores de educação física diante da categoria impacto da inclusão encontram-se nos itens 22 ao 24. A categoria que se refere à percepção dos professores quanto o processo de inclusão escolar de alunos com NEE ser um direito adquirido por Lei encontra-se no item 25. No entanto as questões referentes à percepção dos professores de educação física quanto ao processo de inclusão e sua ligação a questões sociais estão nos itens 26 e 27. E por fim, as questões relacionadas a percepção dos professores de educação física quanto aos recursos físicos, humanos e pedagógicos das escolas para receber alunos que apresentem NEE são abordadas nos itens 28 ao 32 do questionário.

Em conformidade às orientações de Almeida e Freire (2008), para a confecção dos itens propostos pelo questionário constituíram-se primariamente um número de 60 itens, os quais foram submetidos a um grupo de sete professores especialistas em educação especial e, ou em educação física adaptada e após apreciação sobre os itens apresentados, os mesmos assinalaram pela modificação e exclusão de alguns itens que culminaram na manutenção de 32 itens. Em seguida com o intuito de aferir a objetividade e clareza do instrumento um pré-teste foi realizado, onde o inquérito foi expostos a cinco professores de educação física escolar, os quais, o responderam e assinalaram positivamente quanto a estruturação, discorrer e execução do mesmo. Não se verificando assim, a necessidade de novas alterações. Desta forma, acredita-se que o instrumento utilizado por este estudo satisfizes as necessidades do mesmo, haja vista que se teve o cuidado, de ao longo da construção de todo o processo de investigação, cumprir-se as regras e os princípios que lhe são próprios, e desbravando sobre as incógnitas respondidas, se tenha contribuído para a formulação do saber.

3.2.3 Procedimentos de recolha de dados

No intuito de recolher os dados para esta pesquisa, em um momento, anterior a entrega dos formulários de inquérito aos sujeitos, foram realizadas formalmente um esclarecimento dos intuitos do estudo e uma solicitação para a realização do estudo junto à secretaria de educação do município de Manaus (SEMED), haja vista que a recolha de dados ocorreriam no âmbito desta, em suas escolas e junto a seus profissionais (ver Anexos B e C). Em conseguinte realizou-se uma visita à gerencia de Educação Especial para comunicar da autorização recebida para o estudo e assim receber a anuência do setor, haja vista que as escolas que apresentam a modalidade educação especial estão subordinadas a essa gerencia (ver Anexo D). Feito isso, e da posse da referida autorização foi feito contato com os gestores das 52 escolas de interesse para este estudo, as quais foram selecionadas por oferecer a modalidade Educação Especial e apresentar sala de recursos multifuncionais, para se fazer alusão ao estudo e informar da autorização para a coleta de dados nas referidas escolas. Em seguida foram contatados os 132 professores de educação física que compõem o quadro de servidores das mencionadas escolas. No contato com os professores foi esclarecido a finalidade e objetivos da pesquisa assim como os procedimentos para a recolha de dados. Lembrando que os professores participantes, em um todo ministravam o componente curricular educação física e eram devidamente registrados no Conselho Regional de Educação Física da 8ª Região (CREF 8). Aos professores foi entregue primariamente o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) (ver Anexo E), o qual informava sobre o direito a participar ou não da pesquisa e caso aceitasse poderia em qualquer momento solicitar sua retirada da pesquisa; que o direito à privacidade e anonimato seria respeitado, pois esta pesquisa tem enfoque sobre o grupo de dados e um número de identificação (ao invés do nome do sujeito) foi utilizado no registro dos dados; o direito a confidencialidade, pois somente os autores da pesquisa tiveram acesso aos dados originais; e o direito à garantia da integridade, pois em momento algum os sujeitos foram expostos a riscos iminentes a sua integridade física ou mental, sendo minimizada a exposição a riscos durante a participação no estudo. Vale ressaltar que, se tratando de segurança dos indivíduos e todo o restante do contexto deste, este estudo esteve pautado na legislação brasileira vigente, princípios morais e éticos (Demo 2011; Ludwig, 2012; Thomas & Nelson, 2002). Após o recebimento TCLE, concordando com a participação na pesquisa, os sujeitos receberam o questionário para a coleta dos dados, os quais foram entregues em mãos, juntamente com as instruções para preenchimento (ver Anexo A). Em seguida ao devido preenchimento, os questionários foram

recolhidos para que se procedesse ao processo de classificação, codificação e tabulação dos dados (Rudio, 2011).

Vale ressaltar que, não houve nenhum inquérito que apresentasse disparidade, não coesão, e, ou ambiguidade nas respostas. O que tornou todos os inquéritos a serem considerados aptos a prosseguir ao processo de classificação, codificação e tabulação.

3.2.4 Variáveis estudadas

Na concepção de Marconi e Lakatos (2010), uma variável é independente quando influencia, induz ou afeta outra determinada variável; a mesma é de fato para certos resultados um determinante, assim como razão ou condição; pode assumir a condição de efeito ou consequência. Todavia uma variável se enquadra no formato dependente quando busca representar valores, fatores ou fenômenos que deverão ser elucidados ou esclarecidos, mas que estão intimamente interligados, subordinados ou influenciados pelas variáveis independentes. A variável dependente transforma-se, surge ou desaparece à medida que o pesquisador introduz, modifica ou retira a variável dependente.

Este estudo apresentou por um lado como variáveis independentes: idade, gênero, tempo de experiência no magistério da educação física escolar, escolaridade, experiência no trabalho com alunos que apresentavam NEE e a participação do professor em cursos, na área da educação física adaptada, voltados a escolares com NEE. Por outro lado, foi utilizado como variável dependente as respostas aos 32 itens da segunda parte do inquérito.

3.2.5 Procedimento da codificação das variáveis

Para o melhor discorrer desta pesquisa, no que tange a inferência dos dados foram feitas modificações, ou seja, uma síntese entre as quatro modalidades de possíveis respostas, o que resultou em duas classes de respostas distintas (conforme Tabela 8). Tal o procedimento, foi realizado para poder dar seguimento aos testes das variáveis categorizadas, pois, no caso anterior os dados obtidos encontravam-se muito dispersos.

Tabela 8. Modificações realizadas nas modalidades de resposta dos itens da 2ª parte do questionário para a inferência dos dados.

Reposta Anterior	Resposta Modificada
Discordo totalmente / Discordo	Discordo
Concordo / Concordo totalmente	Concordo

3.2.6 Procedimento de análise e interpretação dos resultados

No que tange a análise e interpretação dos resultados o presente estudo lançou mãos de técnicas estatísticas do tipo descritiva e inferencial. Para a análise estatística descritiva recorreu ao uso, tendo assim como aliado o software IBM® SPSS® (Statistical Package for the Social Sciences), na sua versão 20.0. Os dados encontrados da população foram avaliados, e posteriormente verificadas suas frequências e respectivas proporções, as quais estão expressas em um intervalo de confiança de 95%. Todavia, na análise estatística inferencial também foi utilizado o soft estatístico EPI INF em sua versão (6.4). Para as correlações entre duas variáveis foi utilizado o teste Qui-Quadrado e o teste de Fisher, quando necessário. E para testar as associações utilizou-se 5% de significância. A razão a chance foi aplicada para as variáveis que apresentavam três categorias.

As tabelas (2 x 2) são utilizadas para mostrar evidências. Os dados contidos são categorizados e neste caso se faz uma análise de frequência, onde cada variável só pode assumir um dos dois valores, por isso o objetivo é comparar probabilidades (Vieira, 2003).

Essa comparação de probabilidades tem o intuito de verificar se há algumas opiniões que divergem, em termos dos grupos relatados. Para tanto foram utilizados teste de associação como: Qui-Quadrado, Teste de Fisher utilizando 5% de significância (Beigelman, 2002).

De acordo com Martins (2011):

“O teste de Qui-Quadrado (χ^2) testa a independência entre as linhas e colunas de uma tabela de contingência que cruza duas variáveis nominais (ou uma variável nominal e outra ordinal), entre as quais se pretende averiguar a existência de uma associação.” (p.121)

O teste Qui-Quadrado testa a hipótese de que duas variáveis categorizadas são independentes. As exigências do Teste:

Independência: Nas duas características das duas variáveis comparadas. Por exemplo, o fato de tal comportamento do professor em sala não é dependente se ele fez ou não o curso de capacitação;

O tamanho da amostra deve ser maior que 20.

Em alguns teste cabe a correlação de Yates, a qual, produz um teste mais conservador, isto é tem menor probabilidade de rejeitar a hipótese nula que esta associado (Vieira, 2010).

O teste Exato de Fisher: Serve para verificar se há associação entre duas variáveis em um tabela 2 x 2. Utiliza-se quando as frequências marginais são pequenas.

A análise aplicada aos dados está disposta em tabelas e gráficos no decorrer do capítulo, as quais são compostas por p-valor e proporções. Consequente ao cruzamento dos dados e posterior obtenção numérica dos resultados será lançado mão de uma interpretação qualitativa sobre os mesmos, para que assim, haja consenso na materialidade dos números encontrados e leve a pesquisa a conclusões sólidas.

“As estatísticas que permitem descrever a população chamamos descritivas, e aos procedimentos estatísticos que permitem inferir resultados dos dados obtidos (...) designamos por estatística inferencial” (Coutinho 2011, p. 132).

No que se diz respeito à análise de dados o programa SPSS[®] se faz uma excelente peça de informática, a qual permite ao pesquisador realizar cálculos estatísticos complexos e ainda visualizar seus respectivos resultados em pouquíssimo tempo. O mesmo apresenta-se como um verdadeiro aliado para o investigador em ciências sociais e humanas, o qual tenha compreendido dados quantitativos com o objetivo de descrever, relacionar ou até mesmo contrastar hipóteses de investigação (Marconi & Lakatos, 2010; Coutinho, 2011; Ludwig, 2012).

3.2.7 Apresentação dos resultados

Os resultados obtidos por meio desta pesquisa estarão dispostos por meio de gráficos e tabelas no capítulo designado de Apresentação dos Resultados.

3.2.8 Cuidados éticos

No decorrer desta pesquisa em momento algum os sujeitos foram expostos a riscos iminentes que ameaçaram sua integridade física ou mental, sendo a exposição a riscos durante

o estudo mínimos, haja vista que a participação dos sujeitos se deu por meio de resposta a um inquérito onde se utilizou como instrumento um questionário, o qual foi respondido no próprio ambiente de trabalho e em horário pré-estabelecido pelo sujeito da pesquisa. Precedente a resposta do questionário, os sujeitos da pesquisa foram cientificados e formalmente convidados a participar desta. E para tal, preencheram o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), (ver Anexo E), o qual informava sobre o direito de participar ou não da pesquisa, e caso aceitasse poderia em qualquer momento da pesquisa solicitar a sua retirada da mesma. Informava também que o direito à privacidade e anonimato seria respeitado, pois esta pesquisa tem o enfoque no grupo de dados e um número de identificação foi utilizado para o registro de dados (ao invés do nome do sujeito). Informou ainda sobre o direito à confidencialidade, pois apenas os autores da pesquisa tiveram acesso aos dados originais; e sobre o direito a integridade. Sendo assim, a intencionalidade dos autores desta pesquisa foi garantir aos sujeitos da pesquisa o direito a manutenção da integridade física e mental. E para consolidação desse fato esteve este estudo pautado na resolução do Conselho Nacional de Saúde. Nº 466, de 12 de dezembro de 2012. A qual foi aprovada pelo Plenário do Conselho Nacional de Saúde em sua 240ª Reunião Ordinária, realizada nos dias 11 e 12 de dezembro de 2012, no uso de suas competências regimentais e atribuições conferidas pela Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, e pela Lei nº 8.142, de 28 de dezembro de 1990, Onde a mesma define as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil. Vale ressaltar que este estudo passou por apreciação da Pró-reitora de pesquisa e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, da Universidade Nilton Lins, Manaus – Amazonas. E, foi aprovado pelos referidos.

Capítulo IV

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo são apresentados ao leitor os resultados impetrados por este estudo. De início é realizada a descrição dos resultados alcançados nos 32 itens da segunda parte do inquérito, os quais apresentam suas frequências e percentagem e estão dispostos por meio de gráficos. Consequente é publicado o tratamento inferencial, onde são apresentados e analisados apenas os resultados que se expressam com significância estatística de ($p < 0,05$), para os itens que formam a primeira parte do inquérito e estão dispostos a seguir: Idade, gênero, tempo de experiência em educação física escolar, escolaridade, experiência no trabalho com alunos com NEE e participação em cursos voltados para alunos que apresentam NEE.

4.1 Análise estatística descritiva dos resultados

A seguir serão apresentados ao leitor os resultados descritivos do presente estudo, sendo que os inquéritos foram agrupados em categorias, as quais serviram de base para tal descrição. As categorias apresentadas são: O professor: conhecimento e posicionamento sobre o tema; O professor: questões didáticas e pedagógicas; Ambiente onde os alunos devem ser ensinados; Benefícios da inclusão (alunos, sociedade, família, outros alunos); Impacto da inclusão; A inclusão como direito; A inclusão e questões sociais; A escola e seus recursos físicos, humanos e pedagógicos. Em sequência poderá ser observado além dos inquéritos e respectivas categorias as disposições gráficas em percentagem do posicionamento dos professores diante de tais abordagens.

O professor: conhecimento e posicionamento sobre o tema NEE

A Figura 1 apresenta os resultados para a categoria do questionário – O professor: conhecimento e posicionamento sobre o tema NEE e suas respectivas questões.

Os professores quando indagados se são favoráveis à inclusão de alunos com NEE nas aulas regulares de educação física, em sua maioria concorda ou concorda totalmente, sendo cerca de 72,7% enquanto 27,3% discorda ou discorda totalmente diante do tema.

O PROFESSOR: CONHECIMENTO E POSICIONAMENTO SOBRE O TEMA NEE.

- O professor é favorável à inclusão de alunos com NEE nas aulas regulares de educação física.
- O professor está preparado para o processo de inclusão escolar de alunos com NEE.
- O professor apresenta conhecimento suficiente para atingir as necessidades educacionais de alunos com NEE.

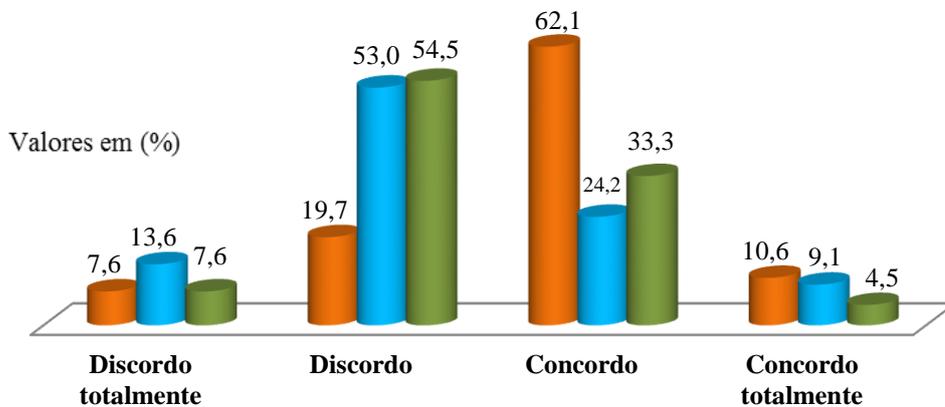


Figura 1. Percentual relacionado à percepção dos professores de educação física participantes quanto ao conhecimento e posicionamento diante do tema NEE.

Já quando os professores são questionados se os mesmos estão preparados para o processo de inclusão escolar de alunos com NEE, em sua maioria 66,6% discorda ou discorda totalmente do inquerido. E apenas 33,3% dos professores consideram que os docentes das escolas estão preparados para labutar no processo de inclusão escolar de escolares que apresentam NEE. E quando os professores foram inqueridos se os mesmos apresentam conhecimento suficiente para atingir as necessidades educacionais de alunos que apresentam NEE, a maioria dos mesmos respondeu 62,1% que discorda ou discorda totalmente contra 37,8% concorda ou concorda totalmente que os professores apresentam conhecimento suficiente para que atinjam as necessidades educacionais dos alunos com NEE (ver Figura 1).

A Figura 2 apresenta resultados para a continuidade da categoria do questionário – O professor: conhecimento e posicionamento sobre o tema NEE e suas respectivas questões.

De acordo com a Figura 2, os professores de educação física quando indagados se o curso de graduação oferece embasamento suficiente para que os mesmos atuem positivamente no processo de inclusão escolar de alunos que apresentam NEE, a maioria 74,3% respondeu

que discorda ou discorda totalmente de tal afirmação, enquanto apenas 25,7% concorda ou concorda totalmente, achando assim, que o curso de graduação oferece fundamentação suficiente para que os profissionais atuem positivamente no processo de inclusão de escolares que apresentam NEE.

O PROFESSOR: CONHECIMENTO E POSICIONAMENTO SOBRE O TEMA NEE.

- O curso de graduação oferece embasamento suficiente para o professor atuar positivamente no processo de inclusão escolar de alunos que apresentam NEE.
- É necessário que o professor participe de cursos de extensão, palestras, seminários e/ou especializações para aumentar seu conhecimento sobre métodos de ensino para alunos que apresentam NEE e assim contribuir positivamente no processo de inclusão escolar

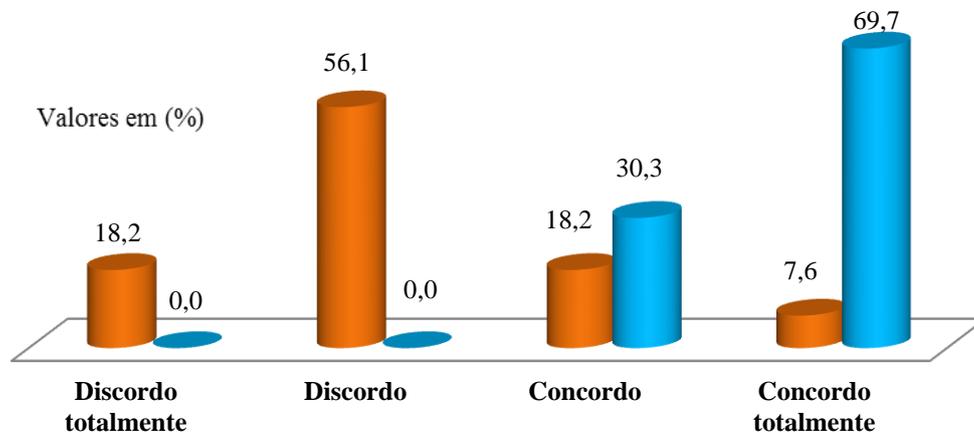


Figura 2. Percentual relacionado à percepção dos professores de educação física participantes quanto ao conhecimento e posicionamento diante do tema NEE.

Quando questionados se é necessário que o professor participe de cursos de extensão, palestras, seminários e/ou especializações para aumentar seu conhecimento sobre métodos de ensino para alunos que apresentam NEE e assim contribuir positivamente no processo de inclusão escolar desses alunos, a classe é categórica 100% dos entrevistados concorda ou concorda totalmente com essa necessidade.

A Figura 3 também está a representar a categoria do questionário - O professor: conhecimento e posicionamento sobre o tema NEE.

Nos itens do questionário onde os professores são indagados se gostam de ter alunos que apresentam NEE nas turmas e aulas em que lecionam, houve uma concordância de 59,1% onde assinalaram que concorda ou concorda totalmente com tal afirmativa, enquanto 40,9%

discordam ou discordam totalmente e não gostam que suas turmas sejam formadas por escolares que apresentem NEE (conforme pode ser observado na Figura 3).

O PROFESSOR: CONHECIMENTO E POSICIONAMENTO SOBRE O TEMA NEE

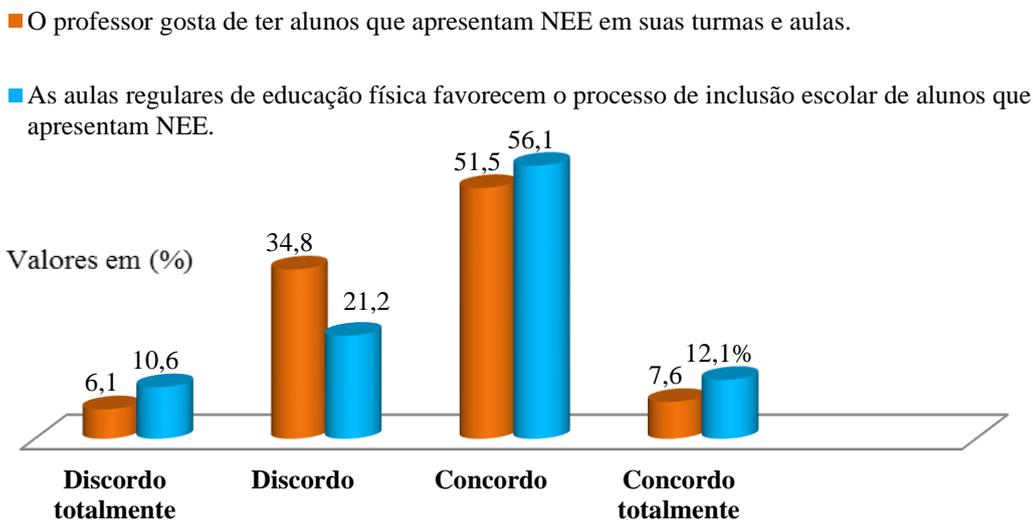


Figura 3. Percentual relacionado à percepção dos professores de educação física participantes quanto ao conhecimento e posicionamento diante do tema NEE.

Em analogia a percepção dos professores em relação ao favorecimento ao processo de inclusão escolar dos alunos que apresentam NEE pelas aulas regulares de educação física, os docentes concordam ou concordam totalmente em 68,2% com tal afirmativa, enquanto 31,8% discordam ou discordam totalmente com esse favorecimento advindo das aulas regulares de educação física (ver Figura 3).

O professor: questões didáticas e pedagógicas

A Figura 4 apresenta resultados para a categoria do questionário – O professor: questões didáticas e pedagógicas.

No que diz respeito à percepção dos professores diante dos procedimentos de avaliação utilizados (conforme Figura 4). Há uma discordância de 75,8% dos professores discordam ou discordam totalmente, e sinalizaram utilizar procedimentos avaliativos diferentes para alunos com e sem NEE.

O PROFESSOR: QUESTÕES DIDÁTICAS E PEDAGÓGICAS

- O professor avalia os alunos que apresentam NEE com os mesmos procedimentos utilizados para os alunos sem necessidades educativas especiais.
- O professor sente-se capaz de cumprir o programa de ensino proposto, mesmo com a presença de alunos que apresentam NEE.
- O professor consegue motivar o aluno que apresenta NEE da mesma forma que aquele sem necessidade educativa especial.

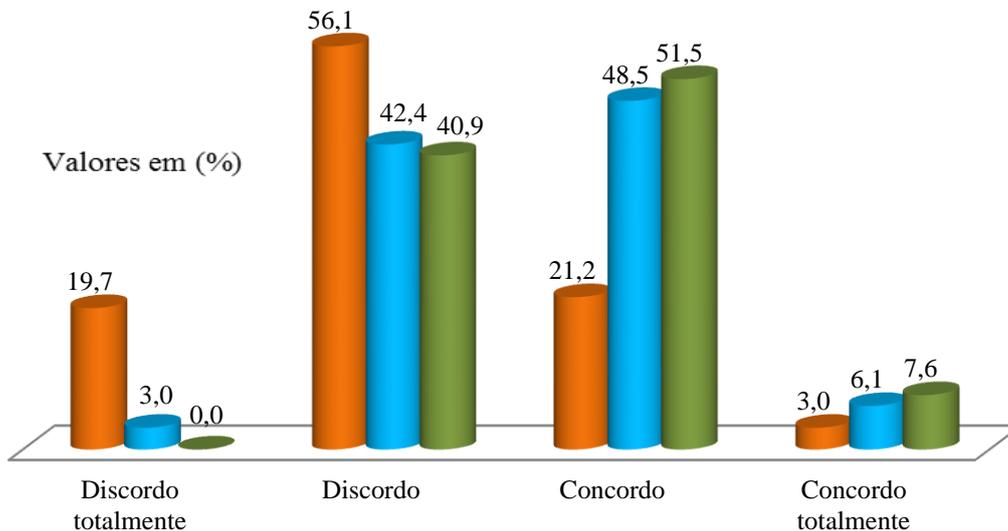


Figura 4. Percentual relacionado à percepção dos professores de educação física participantes quanto a questões didáticas e pedagógicas do ensino a alunos com NEE.

Agora os 24,2% do restante dos docentes afirmaram avaliar os escolares que apresentam ou não NEE com os mesmos procedimentos avaliativos, concordando ou concordando totalmente com tal questão. No entanto quando indagados se sentem capazes de cumprir o programa de ensino proposto, mesmo com a presença de alunos que apresentam NEE na turma, 54,6% dos professores concorda ou concorda totalmente, e em contrapartida 45,4% discorda ou discorda totalmente. O que mostra uma ligeira vantagem do grupo de professores que concorda ou concorda totalmente com a afirmativa de que os professores cumprem o programa de ensino, mesmo com a presença de escolares que apresentam NEE em suas classes de ensino. Entretanto quando questionados se o professor conseguia motivar o aluno que apresenta NEE da mesma forma que aquele sem NEE, os professores em sua maioria 59,1% concorda ou concorda totalmente com tal afirmativa. Já 40,9% dos sujeitos discorda ou discorda totalmente, assinalando que quanto a motivação transmitida aos escolares que apresentam NEE, a mesma é inferior quando comparada a transmitida aos alunos que não apresentam NEE (ver Figura 4).

A Figura 5 continua a apresentar resultados para os itens da categoria – O professor: questões didáticas pedagógicas.

O PROFESSOR: QUESTÕES DIDÁTICAS E PEDAGÓGICAS

- A forma de tratamento do professor para com o aluno que apresenta NEE é diferenciada durante as aulas.
- O professor de educação física interage com o profissional da sala de recursos multifuncionais para realizarem atividades que contemplem seus objetivos educacionais em comum.

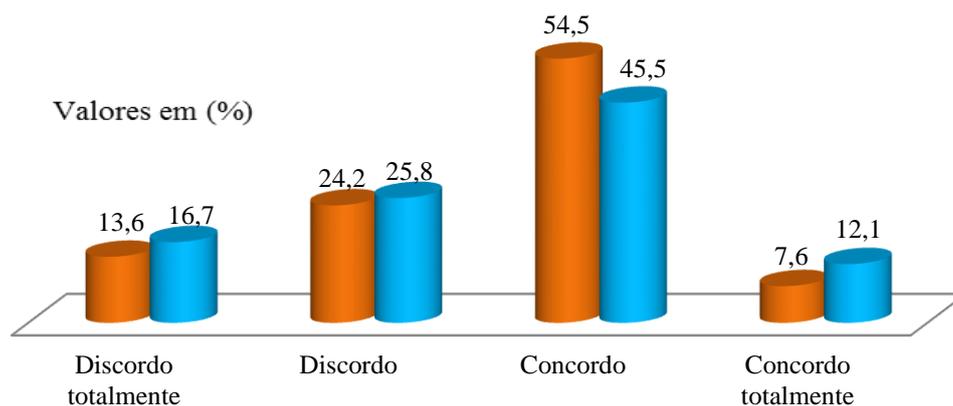


Figura 5. Percentual relacionado à percepção dos professores de educação física participantes quanto a questões didáticas e pedagógicas do ensino a alunos com NEE.

Tal como observado na Figura 5, os docentes quando indagados se o seu tratamento para com o aluno que apresenta NEE é diferenciado durante as aulas, obteve-se que 62,1% dos professores concorda ou concorda totalmente, assinalando assim para um tratamento diferenciado por parte dos professores para com os escolares que apresentam NEE. Todavia 37,9% dos sujeitos discorda ou discorda totalmente, o que mostra que essa porcentagem da classe não realiza distinções quanto a uma forma diferenciada de tratamento para com alunos que apresentam NEE durante as aulas regulares de educação física.

Em relação ao fato do professor de educação física interagir com o profissional da sala de recursos multifuncionais para que realizem atividades que contemplem seus objetivos educacionais em comum. Os docentes em sua maioria assinalaram que concorda ou concorda totalmente, 57,6% com tal interação. Mas contrariando a essa afirmação 42,4% dos professores discorda ou discorda totalmente apontando não interagir com o professor da sala de recursos multifuncionais e buscar assim, a realização de um trabalho em conjunto com tal profissional.

Ambiente onde os alunos devem ser ensinados

A Figura 6 apresenta os resultados para a categoria do questionário – Ambiente onde os alunos devem ser ensinados.

AMBIENTE ONDE OS ALUNOS DEVEM SER ENSINADOS

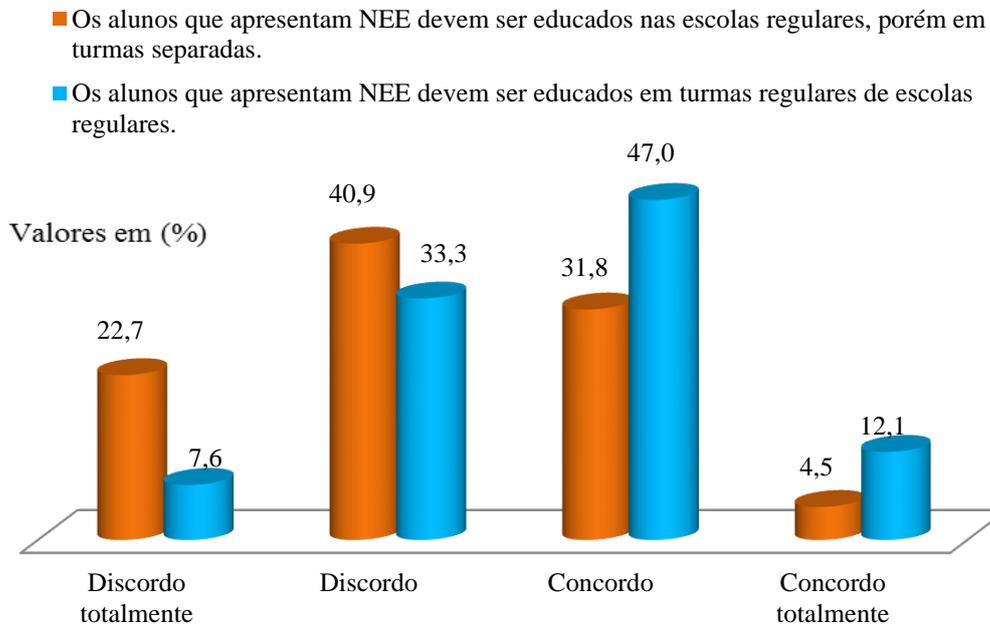


Figura 6. Percentual relacionado à percepção dos professores de educação física participantes quanto ao ambiente onde os alunos que apresentam NEE devem ser ensinados.

No que se refere ao ambiente onde os alunos com NEE devem ser educados, por um lado, os professores foram indagados se os alunos que apresentam NEE devem ser educados nas escolas regulares, porém em turmas separadas e 63,6% dos professores discorda ou discorda totalmente com a afirmação enquanto 36,3% concorda ou concorda totalmente com o fato (conforme Figura 6).

Por outro lado, quando indagados se os alunos que apresentam NEE devem ser educados em turmas regulares de escolas regulares, os professores em sua maioria 59,1% concorda ou concorda totalmente e 40,9% dos sujeitos discorda ou discorda totalmente com a educação de escolares que apresentam NEE em escolas e turmas regulares.

A figura 7 também se dedica a categoria – Ambiente onde os alunos devem ser ensinados.

AMBIENTE ONDE OS ALUNOS DEVEM SER ENSINADOS

- Os alunos que apresentam NEE devem ser educados em classes regulares e frequentar sala de recursos multifuncionais.
- Os alunos que apresentam NEE devem ser educados em escolas Especiais.

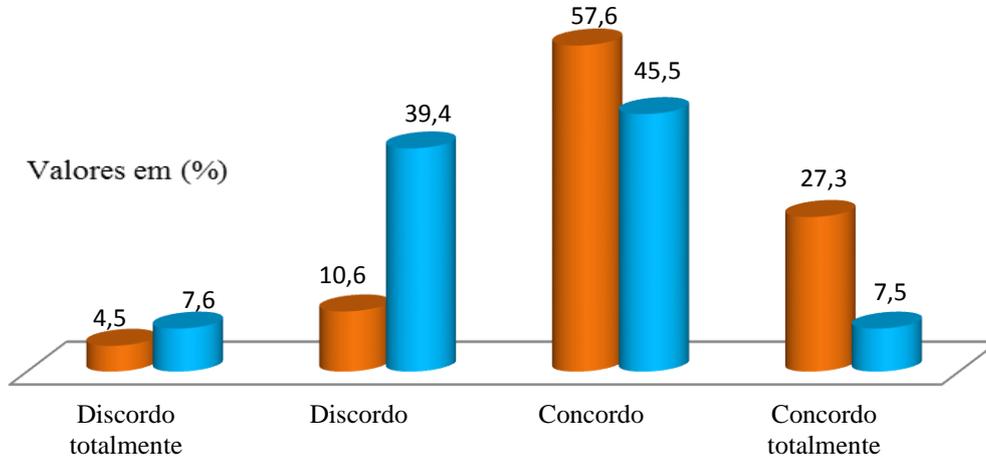


Figura 7. Percentual relacionado à percepção dos professores de educação física participantes quanto ao ambiente onde os alunos que apresentam NEE devem ser ensinados.

Como visto na Figura 7. Os professores também foram indagados se os alunos que apresentam NEE devem ser educados em classes regulares e frequentar sala de recursos multifuncionais, e os docentes foram categóricos onde 84,9% dos sujeitos concorda ou concorda totalmente com essa conjuntura e apenas 15,1% dos docentes inqueridos discorda ou discorda totalmente com a afirmação. Neste estudo os professores também foram questionados se os alunos que apresentam NEE devem ser educados em escolas de educação especial e 53,0% dos sujeitos concorda ou concorda totalmente com a questão, enquanto 47,0% discorda ou discorda totalmente com tal afirmação, o que mostrou certa equidade no resultado obtido deste tópico.

Benefícios da inclusão

A Figura 8 apresenta os resultados para os itens do questionário relativos à categoria benefícios da inclusão escolar de alunos com NEE.

BENEFÍCIOS DA INCLUSÃO (ALUNOS, SOCIEDADE, FAMÍLIA, OUTROS ALUNOS).

- A inclusão de alunos que apresentam NEE em classes regulares é benéfica para os mesmos.
- A inclusão de alunos que apresentam NEE nas classes regulares é benéfica para os outros alunos.
- A inclusão de alunos que apresentam NEE nas escolas regulares é benéfica para as famílias deles.

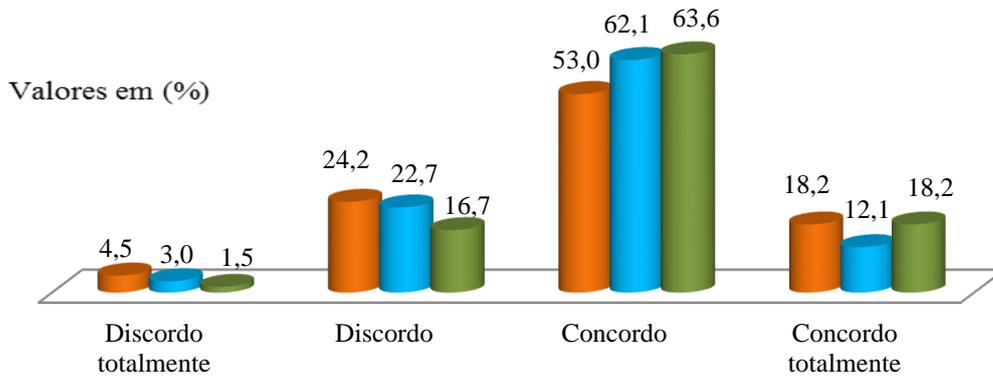


Figura 8. Percentual relacionado à percepção dos professores de educação física participantes quanto aos benefícios da inclusão.

Assim como pode ser observado na Figura 8. Os professores de educação física quando inqueridos se o processo de inclusão de alunos que apresentam NEE em classes regulares é benéfico a estes alunos. Os sujeitos na sua maioria 71,2% concorda ou concorda totalmente, assinalando assim, acreditarem que o processo de inclusão é benéfico para os alunos que apresentam NEE. Todavia 28,7% dos professores discorda ou discorda totalmente e não acreditam que o processo de inclusão de alunos com NEE em classes regulares não traga benefícios para esse alunado.

Agora estes mesmos professores quando indagados se a inclusão de escolares que apresentam NEE nas classes regulares é benéfica para os outros alunos. Os professores em sua maioria concorda ou concorda totalmente com a afirmação, sendo 74,2%. No entanto 25,7% dos professores discorda ou discorda totalmente, apontando não acreditarem que a inclusão de alunos com NEE traga benefícios aos outros alunos das classes regulares. Em analogia a inclusão de alunos que apresentam NEE nas escolas regulares ser benéfica para a família desses escolares, os professores investigados foram incisivos e 81,8% concorda ou concorda totalmente que a inclusão traz benefícios aos familiares dos alunos. Porém 18,2% dos docentes discorda ou discorda totalmente e não acreditam que o processo de inclusão de alunos com NEE traga benefícios à família desses alunos.

A Figura 9 também apresenta a categoria benefícios da inclusão e seus respectivos itens.

BENEFÍCIOS DA INCLUSÃO (ALUNOS, SOCIEDADE, FAMÍLIA, OUTROS ALUNOS).

- A inclusão de alunos com NEE nas escolas regulares é benéfica para os professores.
- A inclusão de alunos que apresentam NEE nas escolas regulares é benéfica para a sociedade da Cidade de Manaus.

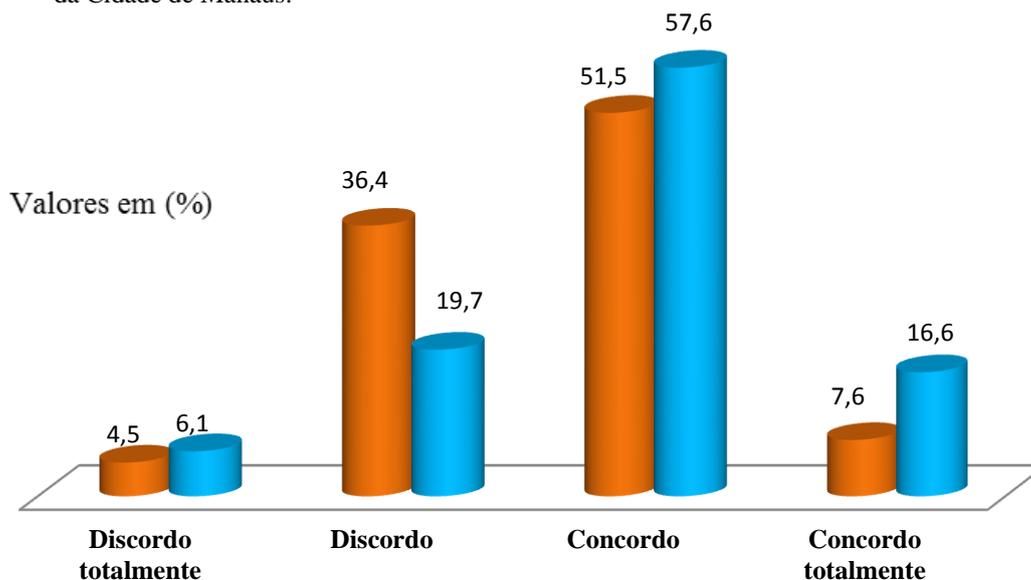


Figura. 9. Percentual relacionado à percepção dos professores de educação física participantes quanto aos benefícios da inclusão.

Os professores de educação física também foram questionados por esta pesquisa se a inclusão de alunos com NEE nas escolas regulares é benéfica para os professores e 59,1% dos sujeitos concorda ou concorda totalmente com a afirmação, enquanto 40,9% discorda ou discorda totalmente, acreditando assim, que o processo de inclusão de escolares que apresentam NEE não é benéfico para os professores.

E quando estes profissionais foram arguidos se a inclusão de alunos que apresentam NEE nas escolas regulares é benéfica para a sociedade da cidade de Manaus, estes profissionais foram taxativos em suas respostas e 74,2% concorda ou concorda totalmente, resultado que demonstra que grande parte dos professores acredita no benefício do processo de inclusão para a sociedade de Manaus. No entanto 25,8% dos professores discorda ou discorda totalmente e demonstraram não acreditar que o processo de inclusão de escolares que apresentam NEE traga benefícios para a sociedade manauara. Conforme pode ser visto na Figura 9.

Impacto da inclusão

A Figura 10 está a apresentar a categoria do questionário impacto da inclusão e seus referidos itens.

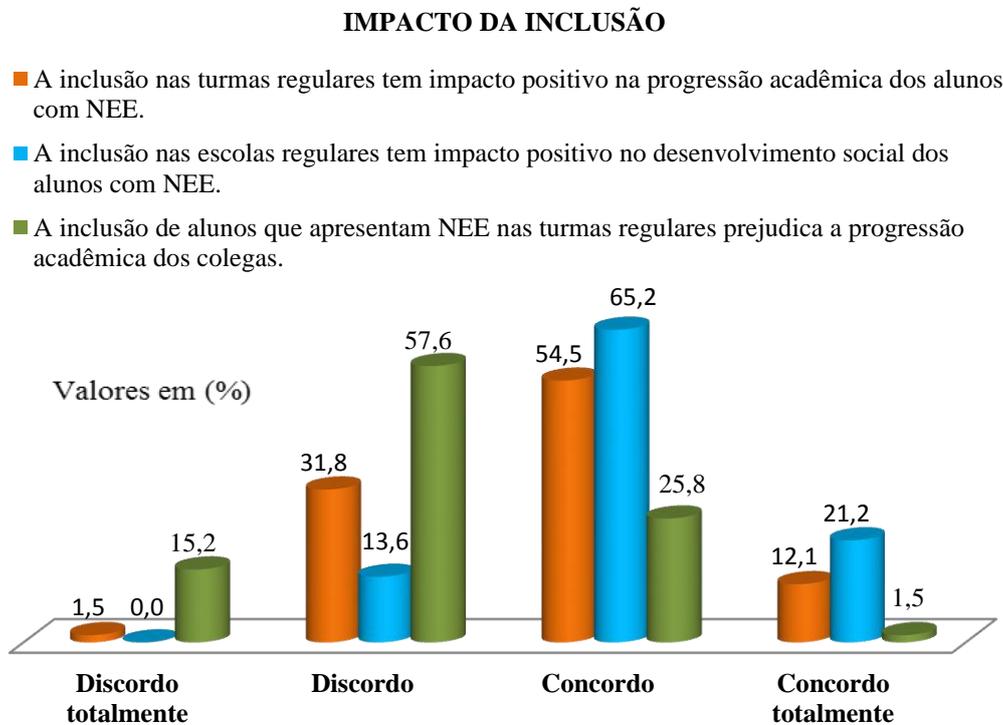


Figura 10. Percentual relacionado à percepção dos professores de educação física participantes quanto aos impactos da inclusão.

Tal como apresentado na Figura 10, os professores quando indagados se a inclusão em turmas regulares tem impacto positivo na progressão académica dos alunos com NEE, a maioria 66,6% concorda ou concorda totalmente com a afirmação, enquanto 33,3% dos professores discorda ou discorda totalmente, não acreditando que o processo de inclusão impacta positivamente na progressão académica dos escolares que apresentam NEE.

Os mesmos professores quando inqueridos se o processo de inclusão nas aulas regulares tem impacto positivo no desenvolvimento social dos alunos que apresentam NEE. Os docentes de forma categórica 86,4% concorda ou concorda totalmente, que a inclusão desses alunos os trazem benefícios sociais. Enquanto apenas 13,6% discorda ou discorda totalmente, não acreditando que a inclusão de alunos que apresentam NEE em escolas regulares beneficia o desenvolvimento social dos alunos com NEE.

Agora quando os professores foram indagados se a inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares prejudica a progressão académica dos colegas de classe, os professores em

sua maioria 72,8% discorda ou discorda totalmente com a questão. Enquanto 27,2% dos professores concorda ou concorda totalmente, acreditando que a inclusão de alunos com NEE prejudica a progressão acadêmica dos colegas.

A inclusão como direito

A Figura 11 apresenta os resultados para a categoria do questionário referente à inclusão como direito.

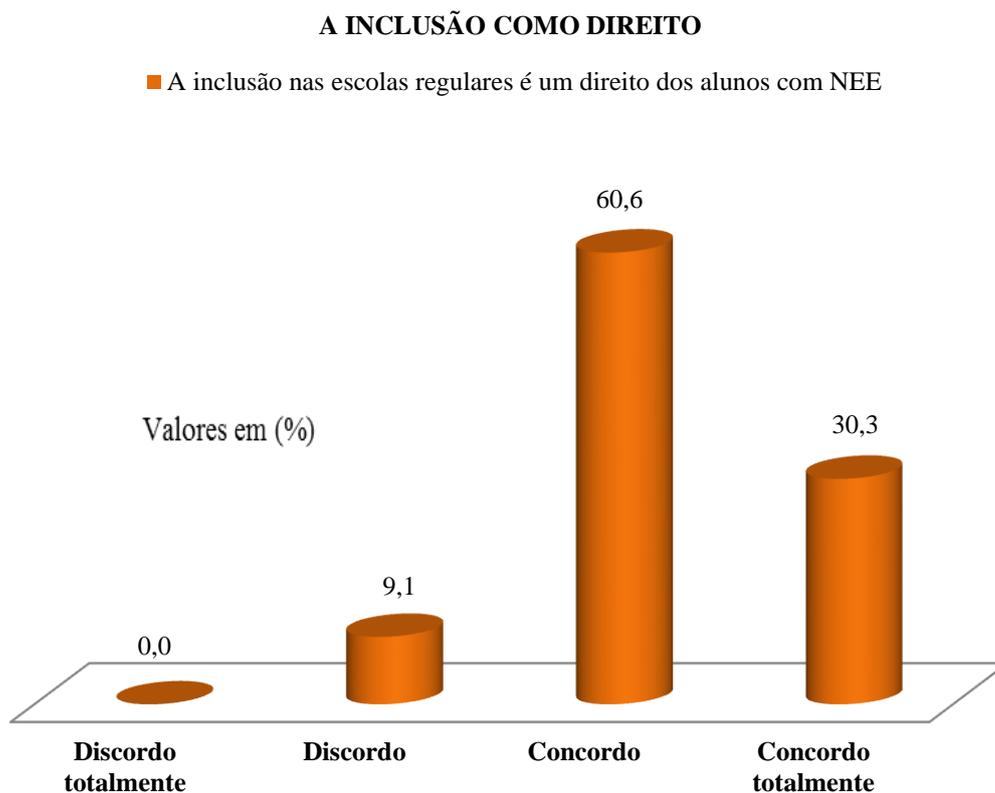


Figura 11. Percentual relacionado à percepção dos professores de educação física participantes quanto à inclusão de alunos com NEE ser um direito garantido por Lei.

Na Figura 11 é apresentado o resultado do inquérito onde os docentes são indagados se acordam que a inclusão nas escolas regulares de alunos com NEE deve ser um direito garantido por Lei. Na verificação do arguido nota-se que de forma incisiva 90,9% dos professores concorda ou concorda totalmente, que a inclusão em escolas regulares é um direito dos alunos com NEE. Mas 9,1% dos professores discorda ou discorda totalmente e acreditam que a inclusão desses alunos em escolas regulares não deveria ser um direito garantido por Lei.

A inclusão e questões sociais

A Figura 12 apresenta os resultados para a categoria do questionário – A inclusão e questões sociais e seus respectivos itens.

A INCLUSÃO E QUESTÕES SOCIAIS

- Os alunos que apresentam NEE são aceitos socialmente por seus colegas sem NEE da classe regular.
- Os alunos que apresentam NEE são humilhados por seus colegas sem NEE na aula regular.

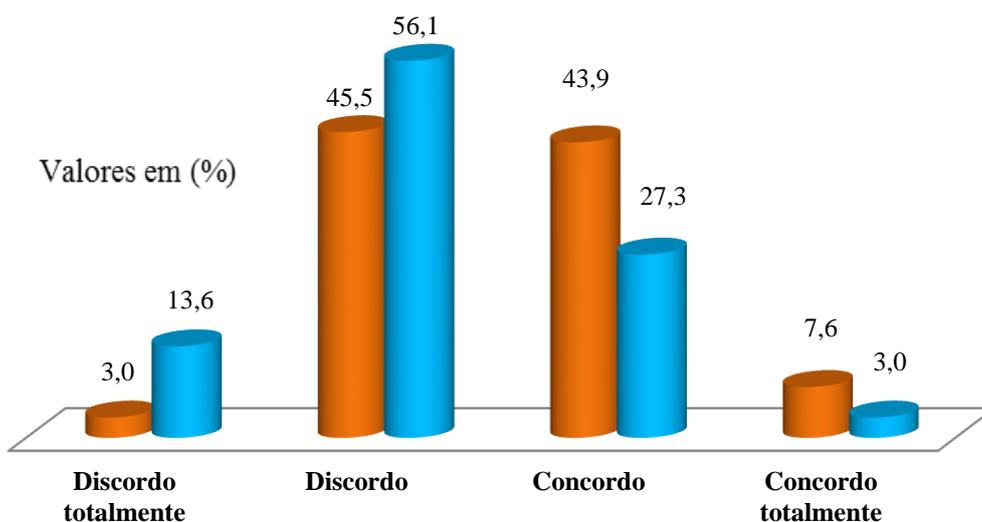


Figura 12. Percentual relacionado à percepção dos professores de educação física participantes quanto à inclusão de alunos com NEE e questões sociais.

Os professores também foram arguidos se acreditam que os alunos que apresentam NEE são aceitos socialmente por seus colegas sem NEE da classe regular, e o resultado alcançado do inquérito foi que 51,5% dos professores concorda ou concorda totalmente, que os alunos são aceitos socialmente por seus colegas de classe que não apresentam NEE. Mas em contrapartida 48,5% dos professores discorda ou discorda totalmente e creem que os alunos com NEE não são bem aceitos socialmente por seus colegas sem NEE das classes regulares. Agora quando os professores foram indagados se os alunos com NEE são humilhados por seus colegas sem NEE na aula regular, os mesmos professores em sua maioria 69,7% discorda ou discorda totalmente com tal afirmativa. Enquanto 30,3% dos professores acreditam que os alunos com NEE são humilhados por seus colegas sem NEE durante as aulas regulares. Como pode ser observado na Figura 12.

A Figura 13 também se dedica a apresentar os resultados para a categoria do questionário - A inclusão e questões sociais e seus respectivos itens.

A ESCOLA E SEUS RECURSOS FÍSICOS, HUMANOS E PEDAGÓGICOS

- A existência da sala de recursos multifuncionais na escola favorece o aprendizado e o processo de inclusão de alunos que apresentam necessidades educativas especiais.
- A escola oferece serviços de uma equipe multiprofissional integrada aos profissionais da escola (assist. social, fisioterapeuta, fonoaudiólogo, médico, psicólogo, psicopedagogo), para auxiliar no processo de inclusão escolar de alunos que apresentam NEE.

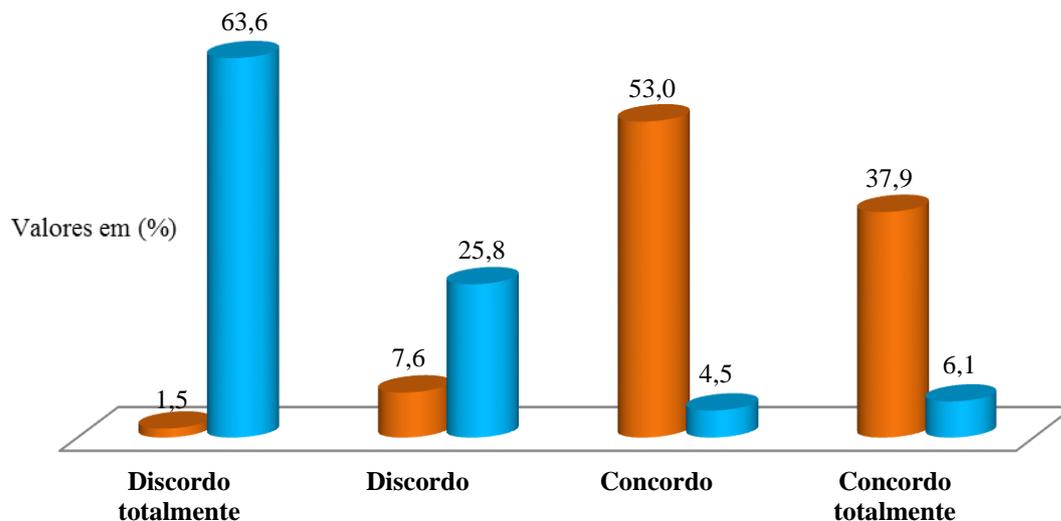


Figura 13. Percentual relacionado à percepção dos professores de educação física participantes quanto à escola e seus recursos físicos, humanos e pedagógicos.

Como visto na Figura 13, os professores quando indagados se a existência da sala de recursos multifuncionais na escola favorece o aprendizado e o processo de inclusão de alunos que apresentam NEE, os professores foram taxativos e 90,9% concorda ou concorda totalmente com a afirmativa e apenas 9,1% dos profissionais discorda ou discorda totalmente, achando que a sala de recursos multifuncionais não favorece o aprendizado e a inclusão de escolares que apresentam NEE. Adicionalmente, quando os mesmos professores foram indagados se a escola oferece serviços de uma equipe multiprofissional (assistente social, fisioterapeuta, fonoaudiólogo, médico, psicólogo e psicopedagogo), integrada aos profissionais da escola para auxiliar no processo de inclusão escolar de alunos que apresentam NEE, os mesmos assinalaram em 89,4% dos casos que discorda ou discorda totalmente assinalando que não existe uma equipe multiprofissional integrada para que possa auxiliar aos profissionais da escola no processo de inclusão escolar de alunos que apresentam NEE. E apenas 10,6% dos professores concorda ou concorda totalmente, afirmando haver uma equipe

multiprofissional integrada aos profissionais da escola para auxiliar no processo de inclusão de escolares com NEE.

A escola e seus recursos físicos, humanos e pedagógicos

A Figura 14 apresenta os resultados para a categoria do questionário – A escola e seus recursos. Conforme pode ser visto a seguir:

A ESCOLA E SEUS RECURSOS FÍSICOS, HUMANOS E PEDAGÓGICOS

- São oferecidos ao professor materiais instrucionais suficientes para que o mesmo atue de forma positiva no processo de inclusão de alunos que apresentam NEE.
- A escola apresenta materiais didático-pedagógicos suficientes para que favoreça o processo de inclusão escolar de alunos que apresentam necessidades educativas especiais.
- As instalações físicas da escola foram construídas ou são adaptadas para receber alunos com necessidades educativas especiais.

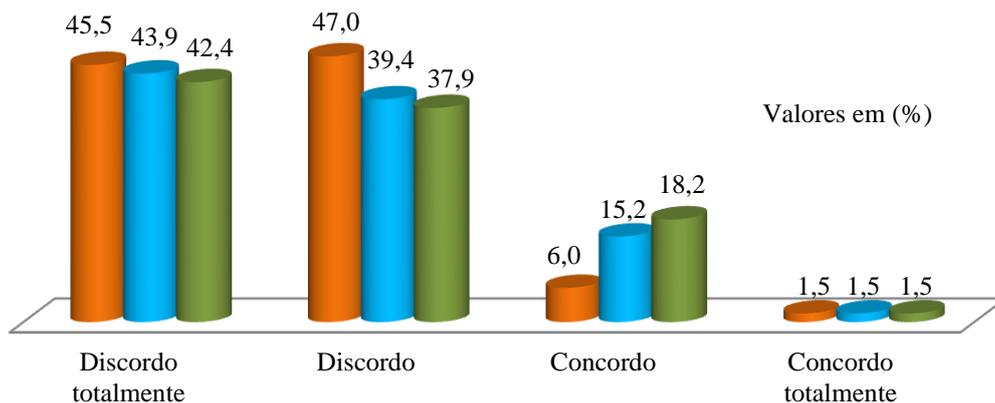


Figura 14. Percentual relacionado à percepção dos professores de educação física participantes quanto à escola e seus recursos físicos, humanos e pedagógicos.

De acordo com o resultado do inquérito e apresentado na Figura 14, os participantes quando inqueridos se são oferecidos ao professor materiais instrucionais suficientes para que o mesmo atue de forma positiva no processo de inclusão de alunos que apresentam NEE, os mesmos afirmam de forma incisiva 92,4% que discorda ou discorda totalmente e acreditam que não é oferecido ao professor de educação física material instrucional suficiente para que o mesmo atue positivamente no processo de inclusão. Por outro lado, 7,6% dos professores concorda ou concorda totalmente, achando que são ofertados materiais instrucionais suficientes para que o professor atue satisfatoriamente no processo de inclusão de escolares com NEE.

Os mesmos professores quando questionados se a escola apresenta materiais didático-pedagógicos suficientes para que favoreça o processo de inclusão escolar de alunos com NEE, os profissionais em sua maior frequência 83,3% discorda ou discorda totalmente com a afirmação. Enquanto 16,7% dos professores concorda ou concorda totalmente. O que assinala que os professores em sua maioria não acreditam que a escola oferece materiais didático-pedagógicos suficientes para que favoreça o processo de inclusão escolar.

Em referência ao arguido se as instalações físicas da escola foram construídas ou adaptadas para receber alunos que apresentam necessidades educativas especiais, os professores responderam em maioria 80,3% que discorda ou discorda totalmente com a afirmação e a menor parte dos professores 19,7% concorda ou concorda totalmente, assinalando acreditarem que as escolas foram construídas ou adaptadas para receber os alunos que apresentam necessidades educativas especiais.

4.2 Análise estatística inferencial dos resultados

A seguir são apresentados os resultados inferenciais do estudo. Vale ressaltar que neste momento são apenas discutidos os resultados da associação entre as variáveis que apresentaram significado estatístico ($p < 0,05$), ou seja, para aqueles resultados em que se rejeitou a hipótese nula (H_0 : Não existe associação entre as variáveis, na população) e se aceitou a Hipótese alternativa (H_a : Existe associação entre as variáveis, na população). Os dados são apresentados em tabelas e estão dispostos de acordo com as variáveis analisadas.

4.2.1 Gênero

Quando perpetrada a inferência entre a variável independente gênero e os 32 itens do inquérito (conforme Tabela 9), se obtêm significância para determinadas questões.

Na categoria: O professor e seu conhecimento sobre o tema NEE. Nota-se que a questão 3, a qual afirma: *O professor de educação física apresenta conhecimento suficiente para atingir as necessidades educacionais dos alunos com NEE*. Onde ($p = 0,0091$), nesta verifica-se que há diferenças estatísticas significantes entre as respostas dos professores para esse item quando relacionadas ao gênero dos sujeitos. Uma vez que o gênero feminino entre os participantes se apresenta menos favorável a questão.

Na categoria do questionário - O professor: questões didáticas e pedagógicas, quando correlacionado o gênero dos sujeitos com o item 8 do questionário: *O professor avalia os alunos que apresentam NEE com os mesmos procedimentos utilizados para os alunos sem necessidades educacionais especiais*. Nota-se que há resultado estatístico significativo para as respostas emitidas pelos sujeitos, onde ($p = 0,0011$). Visto que o gênero feminino entre os participantes se apresenta menos favorável a questão.

Tabela 9. Cruzamentos das variáveis relativas ao Gênero dos professores e a percepção quanto à inclusão escolar de alunos com NEE, que mostraram resultados significativos.

Variáveis		Gênero		
	Categoria	Feminino (N / %)	Masculino (N / %)	p-valor
O professor e seu conhecimento sobre o tema NEE				
3 – O professor apresenta conhecimento suficiente para atingir as necessidades educacionais dos alunos com NEE.	C	18 (13,64%)	32 (24,24%)	0,0091*
	D	50 (37,77%)	32 (24,24%)	
O professor: questões didáticas e pedagógicas				
8 - O professor avalia os alunos com NEE com os mesmos procedimentos utilizados para os alunos sem NEE.	C	8 (6,06%)	24 (24,24%)	0,0011*
	D	60 (45,45%)	40 (30,30%)	
Ambiente onde os alunos com NEE devem ser ensinados				
15 - Os alunos com NEE devem ser educados em classes regulares e na sala de recursos multifuncionais.	C	62 (46,96%)	50 (37,77%)	0,0316*
	D	6 (4,55%)	14 (10,60%)	
Benefícios da inclusão				
18 – A inclusão de alunos com NEE em classes regulares é benéfica para os outros alunos.	C	56 (42,42%)	42 (31,82%)	0,0457*
	D	12 (9,09%)	22 (16,67%)	
19 - A inclusão de alunos com NEE em escolas regulares é benéfica para as famílias dos mesmos.	C	60 (45,45%)	48 (36,36%)	0,0400*
	D	8 (6,06%)	16 (12,12%)	
Inclusão e questões sociais				
26 – Os alunos com NEE são aceitos socialmente por seus colegas sem NEE da classe regular	C	44 (33,33%)	24 (18,18%)	0,0031*
	D	24 (18,18%)	40 (30,30%)	

*se p-valor <0,05 há significância. C = concordo; D = discordo; N = 132 professores.

Na categoria do questionário: Ambiente onde os alunos com NEE devem ser ensinados. Apenas o item: 15 - *Os alunos que apresentam NEE devem ser educados em classes regulares e frequentar sala de recursos multifuncionais*. Onde ($p = 0,0316$), apresentou diferenças estatísticas significantes quando relacionada ao gênero dos sujeitos.

Visto que o gênero feminino entre os participantes se mostra mais favorável diante da questão.

Na categoria do questionário: Benefícios da inclusão, o item 18 que se apresenta: *A inclusão de alunos que apresentam NEE nas classes regulares é benéfica para os outros alunos*. Onde ($p = 0,0457$), apresentou resultado estatístico significativo quando relacionado ao gênero dos sujeitos. Uma vez que o gênero feminino entre os participantes se apresenta mais favorável à questão.

Na mesma categoria, o item 19: *A inclusão de alunos que apresentam NEE nas escolas regulares é benéfica para as famílias deles*. Também apresentou resultado estatístico significativo quando relacionado ao gênero dos sujeitos. Onde ($p = 0,0400$). E, novamente o gênero feminino se apresenta mais favorável diante a questão.

Adicionalmente na categoria do questionário: Inclusão e questões sociais. Nota-se que somente o item 26: *Os alunos que apresentam NEE são aceitos socialmente por seus colegas sem NEE da classe regular*. Apresenta resultado estatístico significativo ($p = 0,0031$), quando relacionado ao gênero dos sujeitos. Pois diante desta questão o gênero feminino apresentou atitude positiva para tal, enquanto o gênero masculino entre os participantes se mostrou contrário a tal afirmação.

4.2.2 Participação do professor em cursos voltados ao ensino de alunos com necessidades educativas especiais

Ao correlacionar o fato do professor ter participado de cursos voltados ao ensino de alunos com NEE, juntamente com os itens do questionário. Podem-se encontrar resultados estatísticos significantes para alguns cruzamentos (ver Tabela 10).

Tabela 10. Cruzamentos das variáveis relativas ao fato do professor ter participado de cursos voltados a alunos com NEE, e a percepção quanto à inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais, que mostraram resultados significativos.

Variáveis	Participação em cursos voltados a alunos com NEE			
	Categoria	Sim (N / %)	Não (N / %)	<i>p-valor</i>
O professor e seu conhecimento sobre o tema NEE	C	38 (28,79%)	6 (4,55%)	0,0001*
	D	44 (33,33%)	44 (33,33%)	

NEE.

3 – O professor apresenta conhecimento suficiente para atingir as necessidades educacionais dos alunos com NEE.

C	42 (31,82%)	8 (6,06%)	0,0001*
D	40 (33,33%)	42 (31,82%)	

Impacto da inclusão

24 - A inclusão de alunos com NEE prejudica a progressão acadêmica dos colegas.

Categoria	Sim (N / %)	Não (N / %)	p-valor
C	28 (21,21%)	8 (6,06%)	0,0385*
D	54 (40,91%)	42 (31,82%)	

Inclusão e questões sociais

26 – Os alunos com NEE são aceitos socialmente por seus colegas sem NEE da classe regular.

Categoria	Sim (N / %)	Não (N / %)	p-valor
C	34 (25,76%)	34 (25,76%)	0,0051*
D	48 (36,36%)	16 (12,12%)	

27 – Os alunos com NEE são humilhados por seus colegas sem NEE na aula regular.

C	32 (24,24%)	8 (6,06%)	0,0094*
D	50 (37,88%)	42 (31,82%)	

*se p-valor <0,05 há significância. C = concordo; D = discordo; N = 132 professores.

Na categoria: O professor e seu conhecimento sobre o tema NEE. Encontra-se correlação do item 2, que se apresenta: *O professor está preparado para o processo de inclusão escolar de alunos com NEE*. Onde ($p = 0,0001$), com o fato do professor já ter participado de curso voltado para o ensino de alunos com NEE. E, apesar da maioria dos participantes assinalarem para o despreparo do professor para com o processo de inclusão. Nota-se que entre os sujeitos que não participaram de cursos as atitudes são menos positivas diante desta questão.

Na mesma categoria do questionário o item 3: *O professor apresenta conhecimento suficiente para atingir as necessidades educacionais de alunos com NEE*. Também apresenta resultado estatístico significativo quando relacionado ao fato do professor ter realizado curso direcionado ao ensino de alunos com NEE. Onde ($p = 0,0001$). Pois, os participantes da pesquisa que relataram não ter participado de cursos na área não apresentam atitudes positivas para com a questão.

Na categoria do questionário: Impacto da inclusão. O item 24 - *A inclusão de alunos que apresentam NEE nas turmas regulares prejudica a progressão acadêmica dos colegas*. Também apresenta resultado estatístico significativo quando relacionado com o fato do professor ter participado de cursos voltados à educação de alunos com NEE. Onde ($p = 0,0385$). Uma vez que os participantes que não realizaram cursos na área são os menos favoráveis para com a questão.

Na categoria do questionário: Inclusão e questões sociais, o item 26 - *Os alunos que apresentam NEE são aceitos socialmente por seus colegas sem NEE da classe regular*. Apresenta resultado estatístico significante ($P = 0,0051$), quando relacionado com o fato do professor já ter realizado curso voltado para o ensino de alunos com NEE. Onde os

participantes da pesquisa que não realizaram cursos na área são mais propensos a apresentar atitudes positivas para com essa questão.

Ainda na referida categoria o item 27 - *Os alunos que apresentam NEE são humilhados por seus colegas sem NEE na aula regular*. Também mostra resultado estatístico significativo ($p = 0,0094$), quando relacionado ao fato do professor ter realizado curso para o ensino de alunos com NEE. Uma vez que os participantes que não realizaram cursos na área são menos favoráveis diante da questão.

4.2.3 Experiência prévia do professor no trabalho com crianças que apresentam necessidades educativas especiais

Ao realizar a correlação entre o fato do professor possuir experiência prévia no trabalho com crianças que apresentam NEE com os itens que formam o questionário averígua-se resultados significativos para as seguintes questões (ver Tabela 11).

Na categoria do questionário: O professor e seu conhecimento sobre o tema NEE. O item 1 - *O professor é favorável à inclusão de alunos com NEE nas aulas regulares de educação física*. Apresenta correlação estatística significativa ($p = 0,0039$), para com o fato do professor possuir experiência prévia no trabalho com alunos que apresentam NEE. Onde os participantes com experiência prévia apresentam atitudes mais positivas para tal questão.

O item 3 - *O professor apresenta conhecimento suficiente para atingir as necessidades educacionais de alunos com NEE*. Onde ($p = 0,0290$). Os participantes sem experiência prévia se apresentaram menos favoráveis diante da questão.

O item 7 - *As aulas regulares de educação física favorecem o processo de inclusão escolar de alunos que apresentam NEE*. Onde ($p = 0,0011$). Apresenta correlação estatística significativa com o fato de o professor possuir experiência no trabalho com alunos com NEE. E, os participantes que apresentam tal experiência apresentam atitudes mais positivas diante da questão. Acreditando que as aulas regulares de educação física favorecem o processo de inclusão escolar.

Na categoria do questionário - O professor: questões didáticas e pedagógicas. O item 8 - *O professor avalia os alunos que apresentam NEE com os mesmos procedimentos utilizados para os alunos sem necessidades educativas especiais*. Quando correlacionado com o fato do professor possuir experiência prévia na labuta com alunos com NEE, apresenta ($p = 0,0084$), sendo esta também uma relação estatística significativa. Onde os participantes sem experiência prévia não apresentam atitudes positivas para tal questão.

Tabela 11. Cruzamentos das variáveis: experiência prévia do professor no trabalho com alunos que apresentam NEE e a percepção quanto à inclusão escolar de alunos com NEE, que mostraram resultados significativos.

Variáveis	Experiência prévia no Trabalho com Alunos que apresentam NEE			
	Categoria	Sim (N / %)	Não (N / %)	p-valor
O professor e seu conhecimento sobre o tema NEE				
1 – O professor é favorável à inclusão de alunos com NEE nas aulas regulares de educação física.	C	86 (65,15%)	10 (7,58%)	0,0039*
	D	24 (18,18%)	12 (9,09%)	
3 – O professor apresenta conhecimento suficiente para atingir as necessidades educacionais dos alunos com NEE.	C	46 (34,86%)	4 (3,03%)	0,0290*
	D	64 (48,48%)	18 (13,64%)	
7 – As aulas regulares de educação física favorecem o processo de inclusão escolar de alunos com NEE.	C	82 (62,12%)	8 (6,06%)	0,0011*
	D	28 (21,21%)	14 (10,61%)	
O professor: questões didáticas e pedagógicas				
8 - O professor avalia os alunos com NEE com os mesmos procedimentos utilizados para os alunos sem NEE.	C	32 (24,24%)	0 (0%)	0,0084*
	D	78 (59,09%)	22 (16,67%)	
Ambiente onde os alunos com NEE devem ser ensinados				
14 – Os alunos com NEE devem ser educados em turmas regulares de escolas regulares.	C	74 (56,06%)	4 (3,03%)	0,0001*
	D	36 (27,27%)	18 (13,64%)	
Benefícios da inclusão				
17 – A inclusão de alunos com NEE em classes regulares é benéfica para os mesmos.	C	84 (63,64%)	10 (7,58%)	0,0076*
	D	26 (19,70%)	12 (9,09%)	
18 – A inclusão de alunos com NEE em classes regulares é benéfica para os outros alunos.	C	86 (65,15%)	12 (9,09%)	0,0406*
	D	24 (18,18%)	10 (7,58%)	
19 - A inclusão de alunos com NEE em escolas regulares é benéfica para as famílias dos mesmos.	C	94 (71,21%)	14 (10,61%)	0,0217*
	D	16 (12,12%)	8 (6,06%)	
Inclusão e questões sociais				
26 – Os alunos com NEE são aceitos socialmente por seus colegas sem NEE da classe regular.	C	62 (46,97%)	6 (4,55%)	0,0239*
	D	48 (36,36%)	16 (12,12%)	
27 – Os alunos com NEE são humilhados por seus colegas sem NEE na aula regular.	C	28 (21,21%)	12 (9,09%)	0,0140*
	D	82 (62,12%)	10 (7,58%)	

*se p-valor <0,05 há significância. C = concordo; D = discordo; N = 132 professores.

Na categoria do questionário: Ambiente onde os alunos com NEE devem ser ensinados. O item 14 - *Os alunos que apresentam NEE devem ser educados em turmas regulares de escolas regulares*. Quando correlacionado com o fato do professor possuir experiência no trabalho com alunos que apresentam NEE, mostra ($p = 0,0001$), resultado

estatístico significativo. Visto que, os participantes sem experiência são menos favoráveis para tal questão.

Na categoria do questionário: Benefícios da inclusão. O item 17 - *A inclusão de alunos que apresentam NEE em classes regulares é benéfica para os mesmos.* Onde ($p = 0,0076$). O item 18 - *A inclusão de alunos que apresentam NEE nas classes regulares é benéfica para os outros alunos.* Onde ($p = 0,0406$). E o item 19 - *A inclusão de alunos que apresentam NEE nas escolas regulares é benéfica para as famílias deles.* Onde ($p = 0,0217$) apresentam resultado estatístico significativo quando relacionados ao fato do professor apresentar experiência prévia no trabalho com alunos que apresentam NEE. E, o fato do participante apresentar tal experiência o interliga a atitudes mais positivas diante de tais questões.

Na categoria do questionário: Inclusão e questões sociais. O item 26 - *Os alunos que apresentam NEE são aceitos socialmente por seus colegas sem NEE da classe regular.* Onde ($p = 0,0239$). Nesta questão o fato do participante não apresentar experiência o leva a apresentar atitudes menos positivas diante do fato.

No item 27 - *Os alunos que apresentam NEE são humilhados por seus colegas sem NEE na aula regular.* Onde ($p = 0,0140$), mostra resultado estatístico significativo quando relacionados ao fato do professor possuir experiência prévia no trabalho com alunos que apresentam NEE. Uma vez que, os participantes com experiência prévia no trabalho com crianças que apresentam NEE, oferecem atitudes menos favoráveis a tal questionamento.

4.2.4 Faixa etária do professor

Quanto à correlação entre a faixa etária do professor e os itens do questionário verificam-se determinados resultados estatísticos significantes (ver Tabela 12).

Na categoria do questionário: O professor e seu conhecimento sobre o tema NEE. O item 4 - *O curso de graduação oferece embasamento suficiente para o professor atuar positivamente no processo de inclusão escolar de alunos que apresentam NEE.* Onde ($p = 0,0254$). Neste item os professores de meia idade apresentam atitudes menos favoráveis para tal questionamento.

O item 6 - *O professor gosta de ter alunos que apresentam NEE em suas turmas e aulas.* Onde ($p = 0,0012$), apresenta resultado estatístico significativo quando comparado com a faixa etária do professor. E os participantes adultos jovens são os que apresentam atitudes mais positivas diante de tal questionamento.

Tabela 12. Cruzamentos das variáveis em relação à faixa etária do professor e a percepção quanto à inclusão escolar de alunos com NEE, que mostraram resultados significativos.

Variáveis	Faixa etária			p-valor
	Categoria	Adulto Jovem (N / %)	Meia idade (N / %)	
O professor e seu conhecimento sobre o tema NEE				
4 - O curso de graduação oferece embasamento suficiente para o professor atuar positivamente na inclusão de alunos com NEE.	C	28 (21,21%)	6 (4,55%)	0,0254*
	D	58 (43,94%)	40 (30,30%)	
6 - O professor gosta de ter alunos com NEE em suas turmas.	C	60 (45,45%)	18 (13,64%)	0,0012*
	D	26 (19,70%)	28 (21,21%)	
Ambiente onde os alunos com NEE devem ser ensinados				
13 - Os alunos com NEE devem ser ensinados em escolas regulares, porém em turmas separadas.	C	24 (18,18%)	24 (18,18%)	0,0101*
	D	62 (46,97%)	22 (16,67%)	
Impacto da inclusão				
24 - A inclusão de alunos com NEE prejudica a progressão acadêmica dos colegas.	C	18 (13,64%)	18 (13,64%)	0,0421*
	D	68 (51,52%)	28 (21,21%)	
A escola e seus recursos				
31 - A escola apresenta Material Didático-Pedagógico suficiente para favorecer a inclusão escolar de alunos com NEE.	C	8 (6,06%)	14 (10,61%)	0,0042*
	D	78 (59,09%)	32 (24,24%)	

*se p-valor <0,05 há significância. C = Concordo; D = Discordo; N=132 professores.

Na categoria do questionário: Ambiente onde os alunos com NEE devem ser ensinados. O item 13 - *Os alunos que apresentam NEE devem ser educados nas escolas regulares, porém em turmas separadas*. Quando correlacionado com a faixa etária do professor apresenta resultado estatístico significativo com ($p = 0,0101$). Onde os participantes adultos jovens são os que menos apresentam atitudes positivas para tal questionamento.

Na categoria do questionário: Impacto da inclusão. O item 24 - *A inclusão de alunos que apresentam NEE nas turmas regulares prejudica a progressão acadêmica dos colegas*. Quando correlacionado com a faixa etária do professor apresenta resultado estatístico significativo ($p = 0,0421$). Visto que, os participantes adultos jovens são menos favoráveis para com tal afirmativa.

Na categoria do questionário: A escola e seus recursos. O item 31 - *A escola apresenta materiais didático-pedagógicos suficientes para que favoreça o processo de inclusão escolar de alunos que apresentam necessidades educativas especiais*. Quando relacionada com a faixa etária dos professores apresenta resultado estatístico significativo ($p = 0,0042$). E, os professores adultos jovens são os que apresentam menos atitudes positivas diante de tal questão.

4.2.5 Tempo de experiência do professor em educação física escolar

Ao realizar a correlação entre o tempo de experiência do professor em educação física escolar e os itens do inquérito verificam-se determinados resultados estatísticos significantes (ver Tabela 13).

Tabela 13. Cruzamentos das variáveis em relação ao tempo de experiência do professor em educação física escolar e a percepção quanto à inclusão escolar de alunos com NEE, que mostraram resultados significativos.

Variáveis	O professor e seu conhecimento sobre o tema NEE	6 - O professor gosta de ter alunos com NEE em suas turmas.				
		Concordo (N / %)	Discordo (N / %)	ODDS	p-valor	
Tempo de experiência em educação física escolar	≤ 5 anos	20 (15,15%)	4 (3,03%)	1,00	0,0007*	
	5 até 10 anos	36 (27,27%)	18 (13,64%)	2,50		
	> 10 anos	22 (16,67%)	32 (24,24%)	7,27		
		O professor e seu conhecimento sobre o tema NEE	7 – As aulas regulares de educação física favorecem o processo de inclusão escolar de alunos com NEE.			
			Concordo (N / %)	Discordo (N / %)	ODDS	p-valor
		≤ 5 anos	16 (12,12%)	8 (6,07%)	1,00	0,0015*
		5 até 10 anos	44 (33,33%)	10 (7,58%)	0,45	
		> 10 anos	30 (22,73%)	24 (18,18%)	1,60	
		Ambiente onde os alunos com NEE devem ser ensinados	16 - Os alunos que apresentam NEE devem ser educados em Escola Especiais.			
			Concordo (N / %)	Discordo (N / %)	ODDS	p-valor
		≤ 5 anos	20 (15,15%)	4 (3,03%)	1,00	0,0001*
		5 até 10 anos	18 (13,64%)	36 (27,27%)	10,0	
	> 10 anos	32 (24,24%)	22 (16,67%)	3,43		

*se p-valor <0,05 há significância. N = 135; ODDS =.

Na categoria do questionário: O professor e seu conhecimento sobre o tema NEE. O item 6 - *O professor gosta de ter alunos que apresentam NEE em suas turmas e aulas.* ($p = 0,0007$), apresenta resultado estatístico significativo. Onde pode se verificar que os participantes com experiência em educação física escolar menor que cinco anos são os que apresentam atitudes mais positivas para a questão. Enquanto os que apresentam mais de dez anos de experiência são os que exibem atitudes menos positivas.

O item 7 - *As aulas regulares de educação física favorecem o processo de inclusão escolar de alunos que apresentam NEE.* Onde ($p = 0,0015$), apresenta resultado estatístico significativo quando correlacionado ao tempo de experiência em educação física escolar do professor. E, por um lado, os professores com cinco até dez anos de experiência são os mais favoráveis ao questionamento. Por outro lado, os professores com mais de dez anos de experiência são os menos favoráveis para com a afirmação.

Na categoria do questionário: Ambiente onde os alunos com NEE devem ser ensinados. O item 16 - *Os alunos que apresentam NEE devem ser educados em escolas especiais*. Quando relacionado ao tempo de experiência do professor em educação física escolar apresenta resultado estatístico significativo ($p = 0,0001$). Uma vez que os participantes com menos de cinco anos de experiência em educação física escolar são os mais favoráveis a tal questão. Enquanto os participantes com experiência entre cinco e dez anos são os que apresentam atitudes menos favorável para com tal.

4.2.6 Escolaridade dos professores

Ao realizar a correlação entre a escolaridade do professor e os itens apresentados pelo questionário verificam-se determinados resultados estatísticos significantes (ver Tabela 14).

Tabela 14. Cruzamentos das variáveis em relação à escolaridade do professor e a percepção quanto à inclusão escolar de alunos com NEE, que mostraram resultados significativos.

Variáveis	Ambiente onde os alunos com NEE devem ser ensinados	16 - Os alunos que apresentam NEE devem ser educados em Escola Especiais.			
		Concordo (N / %)	Discordo (N / %)	ODDS	p-valor
Escolaridade do professor	Graduação	36 (27,27%)	16 (12,12%)	1,00	0,0086*
	Especialização	30 (22,23%)	38 (28,29%)	2,85	
	Mestrado	4 (3,03%)	8 (6,06%)	4,50	
	Inclusão e questões sociais	26 – Os alunos com NEE são aceitos socialmente por seus colegas sem NEE da classe regular.			
		Concordo (N / %)	Discordo (N / %)	ODDS	p-valor
	Graduação	34 (25,76%)	18 (13,64%)	1,00	0,0313*
Especialização	28 (21,21%)	40 (30,30%)	2,69		
Mestrado	6 (4,55%)	6 (4,55%)	1,88		

*se p-valor <0,05 há significância. ODDS =.

Na categoria do questionário: Ambiente onde os alunos com NEE devem ser ensinados. O item 16 - *Os alunos que apresentam NEE devem ser educados em escolas especiais*. Quando relacionados à escolaridade do professor, apresenta resultado estatístico significativo ($p = 0,0086$). Onde se pode verificar que os participantes que apresentam o nível de escolaridade a graduação são os mais favoráveis à questão. Enquanto os participantes com escolaridade em nível de mestrado são os que são menos favoráveis.

Na categoria do questionário: Inclusão e questões sociais. O item 26 - *Os alunos que apresentam NEE são aceitos socialmente por seus colegas sem NEE da classe regular*.

Quando correlacionado com a escolaridade do professor, apresenta resultado estatístico significativo ($p = 0,0313$). Haja vista, que os participantes com escolaridade em nível de graduação são os com atitudes mais positivas quanto à questão. E os participantes que apresentam especialização são os menos favoráveis.

Ao perpetrar a análise dos resultados encontrados nesta pesquisa pode-se chegar a minudências, relacionadas às percepções dos professores de educação física diante do processo de inclusão de alunos que apresentam NEE. As conclusões e recomendações serão apresentadas no capítulo a seguir.

Capítulo V

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

No presente capítulo serão apresentadas as conclusões desta pesquisa tendo em conta as finalidades e objetivos do estudo, assim como recomendações para futuras investigações e para a prática da educação física escolar.

5.1 Conclusões

Primeiramente os motivos que coligiram realizar esta pesquisa com professores de escolas que apresentam sala de recursos multifuncionais se deu pelo fato que essas salas são específicas para a educação especial, fator que condiciona a presença de alunos que apresentam NEE em tais escolas, e assim, propiciar um estudo em um ambiente em que os profissionais conhecem/convivam com o tema. Em seguida vale ressaltar a atitude positiva, interesse pelo tema e disponibilidade dos profissionais que participaram da pesquisa.

Este estudo apresentou como finalidade averiguar a percepção de professores de educação física da rede pública de ensino fundamental da cidade de Manaus que atuam em escolas que apresentam sala de recursos multifuncional. Teve como objetivos: 1. Conhecer e analisar a percepção dos professores de educação física quanto:

- a) Ao seu conhecimento e posicionamento sobre o tema NEE;
- g) Aos benefícios da inclusão de alunos com NEE;
- h) Ao direito à inclusão;
- i) Ao ambiente onde os alunos com NEE devem ser ensinados;
- j) As questões didáticas e pedagógicas da educação de alunos com NEE;
- k) Aos recursos humanos e físicos das escolas para receber alunos que apresentam NEE.

2. Conhecer que variáveis: idade, gênero, tempo de experiência no magistério da educação física escolar, escolaridade, experiência no trabalho com alunos que apresentavam NEE e a participação do professor em cursos, na área da educação física adaptada, voltados a

escolares com NEE permitem distinguir os professores de educação física relativamente às suas percepções sobre a inclusão de alunos com NEE.

Para alcançar esses objetivos instituiu-se uma pesquisa quantitativa, descritiva, onde se fez uso de um questionário estruturado e com respostas fechadas, o qual foi desenvolvido a partir de uma adaptação do questionário “Percepção dos professores sobre inclusão de alunos com NEE”, desenvolvido na Universidade do Minho por Martins e Santos (2012). Tal questionário também se apresenta aludido a uma adaptação de uma escala Likert. Para a análise dos dados o presente estudo lançou mãos de técnicas estatísticas do tipo descritiva e inferencial. Na análise estatística descritiva recorreu-se ao software IBM® SPSS® (Statistical Package for the Social Sciences), na sua versão 20.0. Onde dados encontrados da população foram avaliados, e posteriormente verificadas suas frequências e respectivas proporções, as quais estão expressas em um intervalo de confiança de 95%. Todavia, na análise estatística inferencial também foi utilizado o soft estatístico EPI INF em sua versão (6.4). Para as correlações entre duas variáveis foi utilizado o teste Qui-Quadrado e o teste de Fisher, quando necessário. E para testar as associações utilizou-se 5% de significância. A razão a chance foi aplicada para as variáveis que apresentavam três categorias.

As conclusões serão apresentadas em seguida, sendo que as mesmas estão vinculadas aos objetivos traçados por esta pesquisa.

1. Os professores em sua maioria:

a) São favoráveis ao processo de inclusão escolar de alunos com NEE e gostam de ensinar tais alunos.

Durante a aplicação do inquérito os professores de educação física que atuam em escolas que apresentam sala de recursos multifuncionais do sistema público de ensino do município de Manaus foram indagados se são favoráveis à inclusão de alunos com NEE nas aulas regulares de educação física. A maioria (72,7%) do total concordou, assinalando ser favorável ao processo de inclusão de alunos com NEE. No inquérito onde os professores são indagados se gostam de ter alunos que apresentam NEE nas turmas e aulas em que lecionam, houve uma concordância de (59,1%) do total de professores assinalando que gostam de atuar no ensino de alunos com NEE.

b) Não se sentem preparados para atuar com plenitude no processo de inclusão escolar para alunos com NEE.

Conforme verificado, a maioria dos professores discorda (66,6%), quando indagados se os mesmos estão preparados para labutar no processo de inclusão escolar de alunos com NEE. Conclusões também encontradas nos estudos de Alves e Duarte (2005); Costa (2010); Gorgatti et al. (2005); Melo e Pereira (2013); Pletsch (2009).

E quando inqueridos se os mesmos apresentam conhecimento suficiente para atingir de forma plena as necessidades educacionais de alunos que apresentam NEE, a maioria (62,1%) não se acha capaz de tal feito. Assim como, os estudos de Aguiar e Duarte (2005) quando realizaram uma pesquisa com professores de educação física do sistema regular de ensino do Estado de São Paulo e verificaram que 97% dos participantes não possuíam conhecimento suficiente para incluir alunos com NEE nas aulas de educação física.

Agora quando os professores de educação física são questionados se o curso de graduação oferece embasamento suficiente para que os mesmos atuem positivamente no processo de inclusão escolar de alunos que apresentam NEE, a maioria dos professores (74,3%), respondeu achar que o curso de graduação não oferece fundamentação suficiente para que os profissionais atuem positivamente no processo de inclusão de escolares que apresentam NEE (Costa, 2010; Melo et al., 2009; Melo et al., 2013; Sant'Ana, 2005).

E no momento em que são arguidos se é necessário que o professor participe de cursos de extensão, palestras, seminários e/ou especializações para aumentar seu conhecimento sobre métodos de ensino para alunos que apresentam NEE e assim contribuir positivamente no processo de inclusão escolar desses alunos, a classe é categórica e (100%) dos entrevistados concorda com essa necessidade. E apontando para essa mesma conclusão estão as pesquisas de Aguiar e Duarte (2005); Cruz, Schneckenberg, Tassa e Chaves (2011); Kafrouni e Pan (2001); Melo e Ferreira (2009); Pletsch (2009); Rodrigues (2003) Rodrigues e Rodrigues (2011) e também reforça o encontrado os estudos de Correia (2008), o qual profere que todas as escolas devem se preocupar com a formação não só do professor, mas de toda equipe envolvida no processo educacional, principalmente no caso da inclusão escolar de alunos que apresentam NEE, e caso essa constante e específica formação não ocorra, o processo de inclusão escolar de alunos com NEE pode estar fadado ao fracasso.

c) Acreditam que a presença e funcionamento da sala de recursos multifuncionais na escola favorece o processo de inclusão escolar de alunos que apresentam NEE.

Os professores quando indagados se a existência da sala de recursos multifuncionais na escola favorece o aprendizado e o processo de inclusão de alunos que apresentam NEE, os

professores foram taxativos e (90,9%) concorda com a afirmativa, achando que a sala de recursos multifuncionais favorece o aprendizado e a inclusão de escolares que apresentam NEE.

d) Acreditam que o processo de inclusão de escolares que apresentam NEE, nas escolas regulares é benéfico para toda a comunidade escolar, assim como para a sociedade manauara.

Os professores de educação física quando inqueridos se o processo de inclusão de alunos que apresentam NEE em classes regulares é benéfico a estes alunos. Os sujeitos em sua maioria concorda, assinalando assim, acreditarem que o processo de inclusão é benéfico para os alunos que apresentam NEE. Apontando para esta mesma conclusão estão os trabalhos de Langa (2014), Aguiar e Duarte (2005) que realizaram um estudo com professores de educação física do sistema regular de ensino do Estado de São Paulo e verificaram que 97% dos participantes acreditavam que a participação do aluno que apresenta NEE em aulas de educação física pode auxiliar a sua inclusão na comunidade escolar.

Agora estes mesmos professores quando indagados se a inclusão de escolares que apresentam NEE nas classes regulares é benéfica para os outros alunos. Os professores em sua maioria concorda com a afirmação. Apontando acreditarem que a inclusão de alunos com NEE traga benefícios aos outros alunos das classes regulares. Em conformidade com essa conclusão estão os estudos de Melo e Pereira (2013).

Em analogia a inclusão de alunos que apresentam NEE nas escolas regulares ser benéfica para a família desses escolares, os professores investigados foram incisivos e (81,8%) concorda que a inclusão traz benefícios aos familiares dos alunos (Langa, 2014).

Os professores de educação física também foram questionados por esta pesquisa se a inclusão de alunos com NEE nas escolas regulares é benéfica para os professores e (59,1%) dos sujeitos concorda com a afirmação, acreditando assim, que o processo de inclusão de escolares que apresentam NEE é benéfico para os professores.

E quando estes profissionais foram arguidos se a inclusão de alunos que apresentam NEE nas escolas regulares é benéfica para a sociedade da cidade de Manaus, estes profissionais foram taxativos em suas respostas e (74,2%) concorda, resultado que demonstra que grande parte dos professores acredita no benefício do processo de inclusão para a sociedade de Manaus. Dados convergentes aos encontrados por Langa (2014).

E, quando os professores são indagados se a inclusão em turmas regulares tem impacto positivo na progressão acadêmica dos alunos com NEE, a maioria (66,6%) concorda

com a afirmação, acreditando que o processo de inclusão impacta positivamente a progressão acadêmica dos escolares que apresentam NEE.

Os mesmos professores quando inqueridos se o processo de inclusão nas aulas regulares tem impacto positivo no desenvolvimento social dos alunos que apresentam NEE. Os docentes de forma categórica (86,4%) concorda com a afirmativa, acreditando que a inclusão de alunos que apresentam NEE em escolas regulares beneficia o desenvolvimento social dos alunos com NEE. Assim como encontrado por Langa (2014).

Agora quando os professores foram indagados se a inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares prejudica a progressão acadêmica dos colegas de classe, os professores em sua maioria 72,8% discorda, acreditando que a inclusão de alunos com NEE não prejudica a progressão acadêmica dos colegas sem NEE.

e) Afirmam que as escolas não apresentam uma equipe multiprofissional integrada à equipe de profissionais da escola para auxiliar no processo de inclusão de alunos que apresentam NEE.

Quando os professores foram indagados se a escola oferece os serviços de uma equipe multiprofissional (assistente social, fisioterapeuta, fonoaudiólogo, médico, psicólogo e psicopedagogo), integrada aos profissionais da escola para auxiliar no processo de inclusão escolar de alunos que apresentam NEE, os mesmos assinalaram em (89,4%) dos casos que discorda, assinalando que não existe uma equipe multiprofissional integrada para que possa auxiliar aos profissionais da escola no processo de inclusão escolar de alunos que apresentam NEE. Em conformidade ao concluído estão as pesquisas de Langa (2014), Melo e Ferreira (2009), Melo e Pereira (2013), Sant'Ana (2005). E estudos de Aguiar e Duarte (2005) afirmam que os professores de educação física acreditam que o auxílio de uma equipe multiprofissional contribuiria positivamente para a plenitude do processo de inclusão escolar de alunos que apresentam NEE. Fomentando as conclusões desta pesquisa Correia (2008) afirma que em uma escola contemporânea os escolares que apresentam NEE devem ser beneficiados por meio de um ensino particularizado, o qual deverá ser potencializado por serviços de apoio especializados, os quais devem atingir todas as necessidades do aluno que vai desde o apoio acadêmico, mas fomentando também ao apoio psicológico, social, terapêutico e médico.

f) Afirmam que as escolas não disponibilizam materiais instrucionais e materiais didático-pedagógicos suficientes para que os professores possam atuar plenamente no processo de inclusão escolar de alunos com NEE.

Os professores quando inqueridos se são oferecidos ao professor materiais instrucionais suficientes para que o mesmo atue de forma positiva no processo de inclusão de alunos que apresentam NEE, os mesmos afirmam de forma incisiva (92,4%) que discorda e acreditam que não é oferecido ao professor de educação física material instrucional suficiente para que o mesmo atue plenamente no processo de inclusão.

Os mesmos professores quando questionados se a escola apresenta materiais didático-pedagógicos suficientes para que favoreça o processo de inclusão escolar de alunos com NEE, os profissionais em sua maior frequência (83,3%) discorda com a afirmação. O que assinala que os professores em sua maioria não acredita que a escola oferece materiais didático-pedagógicos suficientes para que favoreça o processo de inclusão escolar. Em conformidade a essa conclusão estão os estudos de Aguiar e Duarte (2005) e de Sant'Ana (2005).

g) Afirmam que as escolas não apresentam condições físicas que contemplem as necessidades dos alunos que apresentam NEE.

Em alusão ao arguido se as instalações físicas da escola foram construídas ou adaptadas para receber alunos que apresentam necessidades educativas especiais, os professores responderam em sua maioria (80,3%) que discorda com a afirmação, assinalando acreditarem que as escolas não foram construídas ou adaptadas para receber os alunos que apresentam necessidades educativas especiais. No que tange essa conclusão assinalam para a mesma Aguiar e Duarte (2005) que realizaram um estudo com professores de educação física do sistema regular de ensino do Estado de São Paulo e verificaram que em sua maioria, os professores acreditam que para a plenitude do processo de inclusão de alunos com NEE seja efetivo é necessário maior sensibilidade das políticas voltadas à educação, no que se refere à construção e adaptação dos espaços físicos das escolas para que assim, possam suprir as necessidades dos escolares que apresentam NEE. Ainda obtiveram conclusões referentes à desta pesquisa Gorgatti et al. (2005); Kafrouni e Pan (2001); Melo e Pereira (2013); Sant'Ana (2005).

2. Professores com experiência previa no ensino de escolares que apresentam NEE são mais favoráveis à inclusão e são mais crédulos que as aulas regulares de educação física favoreçam tal processo.

Verificou-se que o fato do professor possuir experiência prévia no trabalho com alunos que apresentam NEE o tornou mais propenso a ser favorável à inclusão de alunos com NEE nas aulas regulares de educação física. E também em acreditar que as aulas regulares de educação física favorecem o processo de inclusão escolar de alunos que apresentam NEE.

3. Professores com experiência em educação física escolar menor que cinco anos são mais receptíveis a alunos que apresentam NEE em suas turmas e aulas. Enquanto, professores com mais de dez anos de experiência são menos favoráveis.

Verificou-se diante da questão: O professor gosta de ter alunos que apresentam NEE em suas turmas e aulas. Que os participantes com experiência em educação física escolar menor que cinco anos são os que apresentam atitudes mais positivas para a questão. Enquanto os que apresentam mais de dez anos de experiência são os que exibem atitudes menos positivas.

4. Professores na faixa etária adulto jovem são mais receptíveis a alunos que apresentam NEE em suas turmas e aulas.

Quando correlacionada a faixa etária do professor com o item: O professor gosta de ter alunos que apresentam NEE em suas turmas e aulas. Averigua-se que os participantes adultos jovens são os que apresentam atitudes mais positivas diante de tal questão.

5. Professores sem formação extracurricular na área de educação especial sentem-se menos preparados para o processo de inclusão escolar de alunos com NEE. E também acreditam que os docentes não possuem conhecimento suficiente para atingir as reais necessidades educacionais de tais alunos.

No momento em que se correlaciona o fato do professor ter realizado curso direcionado ao ensino de alunos com NEE, pode-se verificar que os docentes que não possuíam cursos são os que se sentem menos preparados para o processo de inclusão. E ainda são os que menos acreditam que os professores possuem conhecimentos suficientes para atingir as reais necessidades dos escolares que apresentam NEE.

5.2 Recomendações

No sentido de que mais saber seja produzido em torno às problemáticas que envolvem o tema aqui estudado sugere-se a reprodução desta pesquisa em outras cidades e

regiões do país, principalmente devido à vastidão territorial, enorme diversidade cultural e peculiaridades socioeconômicas encontradas em cada canto do Brasil. Para que assim, se obtenha um entendimento à nível nacional e desta forma possa auxiliar na formulação de uma política nacional mais abrangente aos reais anseios e necessidades da educação de alunos com NEE. Seria pertinente a realização de um estudo comparativo entre professores que atuam em escolas que apresentam sala de recursos multifuncionais e professores que atuam em escolas que não apresentam tais salas. Para que se faça uma comparação de como o tema abordado por este estudo é tratado em cada grupo de docentes. Também realizar esta pesquisa usando como sujeitos outros elementos da comunidade escolar: pais, alunos e outros profissionais envolvidos, seria de elevada valia para a melhor compreensão do tema em questão.

Na tentativa de aperfeiçoar o conhecimento do acadêmico em educação física e assim melhor moldar o profissional a realidade da educação nacional indica-se uma intercessão governamental junto às universidades, no sentido de que as faculdades de educação física adaptem seus currículos com conteúdos voltados à atuação do profissional para com alunos que apresentam NEE (Gorgatti et al., 2005).

No que tange aos professores já atuantes nas escolas recomenda-se a criação de programas providencias e mais efetivos para a formação e qualificação do mesmo, para que desta forma, o professor tenha certificação que suas ações contemplam as reais necessidades e carências no que diz respeito ao ensino de alunos que apresentam NEE (Correia, 2008; Martins, 2012; Melo et al., 2009). Adicionalmente, a criação de um programa efetivo de valorização do professor, onde o estimulasse e o recompensasse pela busca do conhecimento e constante formação seria essencial ato para combater a problemática que envolve o ensino de alunos com NEE (Cruz & Ferreira, 2005; Kassar, 2011, Martins, 2012; Sant'Ana, 2005).

Esta pesquisa entende que o professor da sala de recursos multifuncionais é um profissional com conhecimento e treinamento para atuar no ensino de alunos com NEE e por esse motivo os professores de educação física deveriam ter maior interação com esse profissional no intuito de cambiar conhecimento e traçarem objetivos convergentes no ensino de seus alunos (Langa, 2014).

Seria pertinente a formação de uma equipe multiprofissional efetiva no suporte a atuação dos professores, para que os alunos que apresentam NEE contassem de fato com um serviço de apoio especializado (Correia, 2008; Langa, 2014; Martins, 2012; Melo et al., 2009; Melo et al., 2013).

Para a melhor atuação do professor na inclusão de escolares que apresentam NEE é necessário o provimento de materiais instrucionais que auxiliem o profissional na conduta a

ser tomada diante as diversidades e exigências que o labor com alunos com NEE estabelece. Assim como, a disponibilidade de materiais didático-pedagógico, os quais são fundamentais para a efetivação das condutas que contribuirão para a inclusão dos alunos com NEE (Sant’Ana, 2005).

Para a efetivação do processo de inclusão de escolares que apresentam NEE também se faz necessário à construção e adequação de espaços físicos que contemplem as reais necessidades dos alunos (Gorgatti et al., 2005; Melo et al., 2013; Sant’Ana, 2005).

Assim, este estudo visou fornecer informações que possam contribuir para o melhor entendimento da problemática que envolve o ensino de alunos que apresentam NEE, assim como, peculiaridades inerentes à comunidade escolar e em particular a percepção do professor do componente curricular educação física que atua em escolas que apresentam sala de recursos multifuncionais do sistema público municipal de ensino da cidade de Manaus – Amazonas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiar, J. S. & Duarte, É. (2005). Educação inclusiva: um estudo na área da educação física. *Revista Brasileira Educação Especial*, 11 (2), p. 223-240.
- Almeida, L. S. & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios edições.
- Alves, M. L. T. & Duarte, E. (2005). A inclusão do deficiente visual nas aulas de educação física escolar: impedimentos e oportunidades. *Maringá*, 27 (2), p.231-237.
- Aranha, M. S. F. (2005). *Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos*. Brasília: MEC/SEE.
- Ávila, C. F., Tachiba, M., Vaisberg, T. M. J. A. (2008). Qual o lugar do aluno com deficiência? O imaginário coletivo de professores sobre a inclusão escolar. *Rev. Pandéia*, 18 (32),p.155-164.
- Baumel, R. C. R. C., Castro, A. M. (2002). Formação de professores e a escola inclusiva questões atuais. *Integração*, Brasília, 24 (14), p.6-11.
- Beiguelman, B. (2002). *Curso Prático de Bioestatística*. Ribeirão Preto, SP: FUNPEC.
- Block, M. (2000). *A teacher's guide to include students with disabilities in general physical education*. 2nd Ed, Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Boente, A. & Braga, G. (2004). *Metodologia científica contemporânea*. Rio de Janeiro: Brasport.
- Braick, P.R. & Mota, M.B. (2010). *História das cavernas ao terceiro milênio*. São Paulo: Moderna.
- Brasil. (1989). Lei n. 7.853/89, de 24 de Outubro - *Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência*. Brasília.
- Brasil. (1994). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: UNESCO.
- Brasil, Congresso Nacional. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional– LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996. Brasília: Senado, 1996.
- Brasil, Ministério da Educação e do Desporto. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental – Educação Física*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 29 de agosto 2013.
- Brasil, Ministério da Educação (1998). *Parâmetros curriculares nacionais – adaptações curriculares*. Brasília: SEF/SEESP. Disponível em: www.mec.gov.br/seesp. Acesso em: 29 de agosto 2013.

- Brasil, Ministério da Educação (1999). *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio – Educação Física*. Brasília. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 29 de agosto 2013.
- Brasil, Ministério da Educação. (2002) *Caderno texto do curso de capacitação de professores multiplicadores em educação física adaptada*. Brasília: MEC, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.
- Brasil. (2005). *Constituição da República Federativa do Brasil: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 48/2005 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 64/94*. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas.
- Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008. Disponível em: www.mec.gov.br/seesp. Acesso em: 29 de agosto 2013.
- Brasil, Presidência da República. (2008). *Decreto nº 6.751, de 17 de março de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art.60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007*. Diário Oficial da União, Brasília, nº188, 18 de setembro de 2008. Seção 01.p.26.
- Brasil, Presidência da República (2009). *Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo*. Diário Oficial da União. Brasília, nº163, 26 de agosto de 2009. Seção 01.p.3.
- Brasil, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação (2009). *Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial*. Diário Oficial da União. Brasília, nº 190, 05 de outubro de 2009. Seção 01.p.17.
- Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. (2010). *Nota Técnica nº11 de 2010. Dispõe sobre Orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas em escolas regulares*. Disponível em: www.mec.gov.br/seesp. Acesso em: 29 de agosto 2013.
- Brasil, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. (2010). *Resolução nº 04, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Disponível em: www.mec.gov.br/cne. Acesso em: 29 de agosto 2013.
- Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. (2010). *Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais*. Disponível em: www.mec.gov.br/seesp. Acesso em: 29 de agosto 2013.
- Brasil, Ministério da Saúde, Conselho Nacional de Saúde. (2012) *Resolução nº 466/12, Dispõe Sobre Pesquisa Envolvendo Seres Humanos*. Brasília.
- Brotto, F. O. (2001). *Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência*. Santos: Projeto Cooperação.

- Bueno, J. G. S. (1999). Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? *Revista Brasileira de Educação Especial*, 3 (5).
- Bueno, J. G. S. (2002). *A educação especial nas universidades brasileiras*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial.
- Bueno, J. G. S. (2011). *Educação especial brasileira: questões conceituais e de atualidade*. São Paulo: EDUC.
- Campos, H. (2005). O compromisso com a educação inclusiva. *Jornal informar é incluir, Santo André, SP*, 22(3), p.6-7.
- Campos, R. H. F. (2003), “Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação”. *Estudos Avançados*, São Paulo, 49 (17), p. 209-323.
- Carmo, A. A. (2002). Inclusão Escolar e a Educação Física: Que movimentos são Estes? *Integração*, (14) – Edição Especial – Educação Física Adaptada , p. 6-13.
- Carvalho, R. E. (1998). *Temas em Educação Especial*. Rio de Janeiro: WVA.
- Carvalho, R.E. (1999). *Integração e Inclusão: do que estamos falando? In: Salto para o futuro: tendências atuais*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação a Distância.
- Castro E. M. (2005). *Atividade física adaptada*. Ribeirão Preto: Tecmedd.
- Chaves, M. (2005). *Vivendo a história: 9ª série: Ensino Fundamental*. Recife: Construir.
- Cidade, R. E. & Freitas, P. S. (2002). Educação física e inclusão: considerações para a prática pedagógica na escola. *Revista Integração*, 14(n.sp) - Edição Especial, p. 27-30.
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores professores*. Porto: Porto Editora.
- Costa, V. B. (2010). Inclusão escolar na educação física: Reflexões acerca da formação docente. *Revista Motriz*, Rio Claro, 16 (4), p. 889-899.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina S. A.
- Cruz, G. C. (2008). *Formação continuada de professores de educação física em ambiente escolar inclusivo*. Londrina: Eduel.
- Cruz, G. C., Schneckenberg, M., Tassa, K. O. M., Chaves, L. (2011). Formação continuada de professores inseridos em contexto educacional inclusivo. *Educar em Revista*, Curitiba, 42 (n.sp), p. 229-243.
- Cunha, B. B. B. (1988). “*Classes de Educação Especial para Deficientes Mentais: Intenção e Realidade*”, dissertação de Mestrado, São Paulo, Universidade de São Paulo.

- De Vitta, F. C. F., Silva, K. L. P., Moraes, M. C. A. F. (2004). Conceito sobre a educação da criança deficiente, de acordo com professores de educação infantil da cidade de Bauru. *Rev. Bras. de Ed. Especial*. Marília, 10 (1), p. 43 - 58.
- De Vitta, F. C. F. (2010). A inclusão da criança com necessidades especiais na visão de berçaristas. *Cadernos de Pesquisa*, 139 (40), p.75-93.
- Demo, Pedro. (2011). *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 14 ed. São Paulo: Cortez.
- Dias, E. M. (1999). *A ilusão do fausto - Manaus (1890-1920)*. Manaus: Valer.
- Draibe, S. (1997). Uma nova institucionalidade das políticas sociais? Reflexões a propósito da experiência latino-americana recente de reformas dos programas sociais. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, Fundação SEADE, 11 (4).
- Duarte, E; Lima, S. T. (2003). *Atividade Física para Pessoas com Necessidades Especiais: Experiências e Intervenções Pedagógicas*. Rio de Janeiro: Ganabara Koogan S. A.
- Dutra, C. P., Santos, M. C. & Guedes, M. T. (2010). *Manual de orientação: programa de implantação de salas de recursos multifuncionais*. Brasília: SEE/MEC.
- Farias, R. M.; Miranda, M.L. & Campos, H.G. (2002). *Estudos da História*. São Paulo: FTO.
- Ferreira, J. R. (2002). "Políticas educacionais e Educação Especial", *Educação on-line*, disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=36:politicaseducacionaiseeducacaoespecial&catid=5:educacaoespecial&Itemid=16 Acesso em 22 de dezembro de 2012.
- Ferreira, J. R., Nunes, Leila R. O. P. (1997). *A educação especial na nova LDB. Comentário sobre a educação especial na LDB*. In: Alves, N., Villardi, R. (org.). *Múltiplas leituras da nova LDB*. Rio de Janeiro: Dunya, p.17-24.
- Ferreira, V. (2010). *Educação física adaptada: atividades especiais*. Rio de Janeiro: Sprint.
- Figueira, D.G. & Vargas, J.T. (2009). *Para entender a história*. São Paulo: Saraiva.
- Fortin, M. F. (2003). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Gallahue, D. L. O., Jonh C. & Goodway, J. D. (2013). *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos*. Porto Alegre: AMGH Edições.
- Gaspari, Elio. (2002). *A Ditadura escancarada*. São Paulo: Cia. da Letras.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Gomes, A. L. V., Poulin, J. R. & Figueiredo, R. V. (2010). *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: O atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual*. Brasília: SEE/MEC.
- Gomes, C., Barbosa, A. J. G. (2006). A inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental. *Rev. Bras. Ed. Especial*, Marília, 12 (1), p.85-100.

- Gorgatti, M. G., Pentead, S. H. N. W., Pinge, M. D, Júnior, D. D. R. (2004). Atitudes dos professores de educação física do ensino regular com relação a alunos portadores de deficiência. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, Brasília, 12 (2), p.63-68.
- Gorgatti, M. G., Júnior, D. R. (2005). *Educação física escolar e inclusão: Uma análise a partir do desenvolvimento motor e social de adolescentes com deficiência visual e das atitudes dos professores*. Tese de doutorado para a escola de educação física e esporte da Universidade de São Paulo.
- Gorgatti, M. G., Júnior, D. R. (2009). Percepções dos professores quanto à inclusão de alunos com deficiência em aulas de educação física. *Movimento*, Porto Alegre, 15 (02), p. 119-140.
- Gorla, J.I. (2008). *Educação física adaptada: o passo a passo da avaliação*. São Paulo: Phorte.
- Greguol, M., Costa, R. F. (2013). *Atividade física adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais*. 3ª edição, Barueri, SP: Manole.
- Herrero, M. J. P. (2000). *Educação de alunos com necessidades especiais: Bases psicológicas. Caderno de atividades*. Bauru, São Paulo: EDUSC.
- Jannuzzi, G. M. A. (1992). *A luta pela educação do deficiente mental no brasil*. Campinas: Autores Associados.
- Jannuzzi, G. M. A. (2004) *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Kafrouni, R, Pan, M. A. G. S. (2001). Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e os impasses frente à capacitação dos profissionais da educação básica: um estudo de caso. *Revista Interação*, Curitiba, 5(n.sp), p.31-46.
- Kassar, M. G. M. (2011). Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. *Revista brasileira de Educação Especial*, Marília, 17 (n.sp), p.141-158.
- Langa, Q. V. (2014). *Alunos com necessidades educativas especiais nas escolas regulares (secundárias) da cidade de Maputo. Percepção dos professores sobre a inclusão e serviços de apoio para uma melhor educação*. Tese de mestrado não publicada, Universidade do Minho. Instituto de Educação, Braga, Portugal.
- Leonardo, N. S. T., Bray, C. T., Rossato, S. P. M. (2009). Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico. *Rev. Bras. Ed. Especial*, Marília, 15 (2), p. 289-306.
- Ludwig, A. C. W. (2012). *Fundamentos e prática de metodologia científica*. Petrópolis – RJ: Editora Vozes.
- Mantoan, M. E. (2003). Uma escola de todos para todos e com todos: o mote da inclusão. *Revista Educação*, 49 (n.sp), p. 127-135.
- Mantoan, M. T. E. & Prieto, R. G. (2006). *Inclusão escolar*. São Paulo: Summus.

- Manzini, E.J. (2000). *Educação Especial: temas atuais*. Unesp, Marília: Publicações.
- Marcílio, M. L. (1997). *A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726-1950*. In: Freitas, M. C. (Org.). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2010). *Metodologia científica*. São Paulo: Editora Atlas.
- Martins, C. (2011). *Manual de Análise de dados quantitativos com recurso ao IBM® SPSS®: saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Braga: Psiquilíbrios edições.
- Martins, A. P. L. (2012). *A Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na escola regular: a filosofia e os elementos para o sucesso*. In: Costas, F. A. T. (org.). *Educação, educação especial e inclusão: fundamentos, contextos e práticas* (pp. 39-53). Curitiba: Appris.
- Martins, A. P. L., Santos, A. C. (2012). *Percepção dos professores sobre a inclusão de alunos com NEE*. Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Mattos, N. D. (2004). *“Cidadania, deficiência e política educacional no estado de Sergipe: 1979-2001”*, tese de Doutorado, São Carlos, Universidade Federal de São Carlos.
- Mazzotta, M. J. S. (1990). História da Educação Especial no Brasil. *Revista Temas em Educação Especial*, 1(n.spe), pp.106-107.
- Mazzotta, M. J. S. (2005). *Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas*. São Paulo: Cortez Editora.
- Melo, F. R. L. V., Ferreira, C. C. A. (2009). O cuidar do aluno com deficiência física na educação infantil sob a ótica das professoras. *Revista brasileira de Educação Especial*. 1(15), pp.121-140.
- Melo, F. R. L. V., Pereira, A. P. M. (2013). Inclusão escolar de alunos com deficiência física: visão acerca da colaboração do fisioterapeuta. *Revista brasileira de Educação Especial*, 19 (1), p. 93-106.
- Mendes, E. G. (2006). A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas, 11(n.spe.), pp. 387-405.
- Mendes, E. G. (2010). Breve histórico da educação especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*. 22(57), pp. 93-109.
- Mesquita, N. (2002). *“Educação Especial no Brasil dos anos 1990: um esboço de política pública no contexto da reforma do Estado”*. Anped. Disponível em: <http://189.1.169.50/reunioes/27/gt15/p151.pdf>. Acesso em 20 de dezembro de 2012.
- Michels, M. H. (2002). “Caminhos da exclusão: a política para a educação e a educação especial nos anos de 1990”, *Ponto de Vista - Revista de educação e processos inclusivos*, Florianópolis, 3 (4), p. 73-86.
- Mocellin, R. (2006). *História para o ensino médio: curso completo*. São Paulo: IBEP.
- Moraes, M. C. M. (2000). *Reformas de ensino, modernização administrada: a experiência de Francisco Campos, anos vinte e trinta*. Florianópolis: Editora da UFSC, CED/NUP.
- Nogueira, F. H. G. N. & Capellari, M.A. (2010). *História*. São Paulo: SM.

- Nunes, L. R. D. P., Ferreira, J. R., (1994). “*Deficiência mental: O que as pesquisas têm revelado*”, em: *Tendências e Desafios da Educação Especial*. Brasília, Ministério da Educação e Desporto, Secretaria da Educação Especial.
- Nunes, L. R. P., Ferreira, J. R., Glat, R., Mendes, E. G. (1999). “A Pós-Graduação em Educação Especial no Brasil: Análise Crítica da Produção Discente”, *Revista Brasileira de Educação Especial*, Piracicaba. 3 (5), p. 113-126.
- Oliveira, A. A. S. & Poker, R. B. (2002). Educação inclusiva e municipalização: a experiência em educação especial de Paraguaçu Paulista. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, 8(2), p. 233-244.
- Organização das Nações Unidas. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*.
- Organização das Nações Unidas. (2006). *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência*.
- Pedrinelli, V. J. (2002). Possibilidades na diferença: o processo de ‘inclusão’ de todos nós. Brasília: *Revista Integração*, Edição Especial (n.sp), p.93-107.
- Pedrinelli, V. J; Nabeiro, M. (2012). *A prática do esporte pela pessoa com deficiência na perspectiva da inclusão*. In: Mello, M.T. Winckler, C. (Eds.). *Esporte paraolímpico*. São Paulo: Atheneu.
- Pedrinelle, V. J. & Verenguer, R. C. G. (2013). *Educação física adaptada: introdução ao universo das possibilidades* In Greguol, M. Costa, R.F. (org.). *Atividade física adaptada*. (pp. 14-33). São Paulo: Manole.
- Pletsch, M. D. (2009). A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes, políticas e resultados de pesquisas. *Revista Educar*, 33, (n. spe), pp. 143-156.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre a inclusão da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. A, (2003) Educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. *Revista da Educação Física da UEM*, Maringá, 14 (1), p.67-73.
- Rodrigues, D. (2006). *Atividade motora adaptada: a alegria do corpo*. São Paulo: Artes Médicas.
- Rodrigues, D., Rodrigues, L. L. (2011). Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? *Revista Educar*, 41, (n.spe), pp. 89-108.
- Roldán, S. M., Holland, C. (2010). Educación especial e inclusión: aportaciones desde la investigación. *Revista Educación y Pedagogía*, 22 (56), 2010.
- Ropoli, E. A., Mantoan, M. T. E., Santos, M. T. C. T. & Machado, R. (2010). *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: A escola comum inclusiva*. Brasília: SEE/MEC.
- Rudio, F. V. (2011). *Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica*. Petrópolis – RJ: Editora Vozes.
- Sánchez, P.A. (2005). Educação inclusiva: um meio de construir escolar para todos no século XXI. *Revista inclusão*, p. 7-18.

- Sant'Ana, I. M., (2005). Psicologia em estudo. *Maringá*, 10 (2), p. 227-234.
- Santos, F. J. Sampaio, P.M. (2002). *Estado do Amazonas em verbetes*. Manaus: Novo Tempo.
- Santos, F. J. (2010). *História do Amazonas*. Rio de Janeiro: MEMVAVMEM.
- Sasaki, R. K. (1997). *Inclusão. Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: Ed. WVA.
- Schirmer, C. R., Browning, N., Bersh, R., Machado, R. S. (2007). *Atendimento Educacional Especializado: Deficiência física*. Curitiba: Cromos.
- Silva, A. M. (2010). *Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos*. Curitiba: IbpeX.
- Silva, F. A. (1992). *História do Brasil: Colônia, Império, República*. São Paulo: Moderna.
- Silva, S. B. (1993). *Análise das relações existentes na legislação que orienta a formação profissional dos especialistas em Educação Física e Desportos e os planos nas áreas educacional e desportiva no Brasil*. (Dissertação de Mestrado) – Escola de Educação Física, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Silva, M. A. F. (2003). *Métodos e Técnicas de Pesquisa*. Curitiba: IBPEX.
- Silva, N. L. P., Dessen, M. A. (2004). O que significa ter uma criança com deficiência mental na família? *Rev. Educar, Curitiba*, 23(n.sp), p. 161-183.
- Soler, R. (2009). *Educação Física inclusiva: escola em busca de uma escola plural*. Rio de Janeiro: Sprint.
- Souza, W.C. (2003). *A inclusão do educando com deficiência na escola pública municipal de Goiânia: O discurso de professores de educação física*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação Física, Universidade de Campinas.
- Thomas, J. R. & Nelson, J. K. (2002). *Métodos de Pesquisa em Atividade Física*. Porto Alegre: Artmed.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Fundação Calouste Gulbenkian: Serviço de Educação.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades educativas especiais*. Cidade: Editor.
- Vicentino, C., Dorigo, G. (2010). *História Geral e do Brasil*. São Paulo: Scipione.
- Vieira, S. (2003). *Bioestatística: Tópicos Avançados*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Vieira, S. (2010). *Bioestatística: Tópicos Avançados*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Vitta, F. C. F., Vitta, A., Monteiro, A. S. R. (2010). Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. *Rev. brasileira de educação especial*. 16 (3), p.415-428.

ANEXOS

Anexo A: Instrumento de recolha de dados

**Universidade do Minho
Instituto de Educação
Mestrado em Educação Especial**

Título da pesquisa:

Inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais: Um estudo sobre as percepções de professores de educação física de escolas com sala de recursos multifuncionais na cidade de Manaus.

Inquérito aplicado aos professores de educação física.

Prezado (a) professor (a):

O presente inquérito tem por finalidade fazer um levantamento acerca da percepção e experiência do professor de educação física em relação à inclusão de alunos que apresentem Necessidades Educativas Especiais (NEE), em escolas regulares do município de Manaus.

As informações obtidas por meio dele serão muito importantes porque servirão de base para o desenvolvimento de conclusões que auxiliarão a comunidade escolar e o poder público quanto ao processo de inclusão escolar de alunos que apresentam necessidades educativas especiais (NEE).

Fica garantido que as informações que oferecer não serão utilizadas para outros fins, e sim apenas para a apresentação dessa proposta.

Fica garantido, também, a preservação do anonimato, uma vez que não é necessário colocar nele seu nome, assinatura ou escola da qual faz parte.

Em cada alternativa favor preencher apenas uma afirmação correspondendo àquela que melhor expressa seu grau de concordância.

Tendo a certeza de que responderá a contento a este inquérito e antecipadamente agradecemos a sua preciosa colaboração.

**Ana Paula Loução Martins e
Átila Castro Paiva.**

A escala utilizada para a segunda parte do inquérito será a seguinte:

- 1 - discordo totalmente da afirmação.
- 2 – discordo da afirmação.
- 3 – concordo com a afirmação.
- 4 – concordo totalmente com a afirmação.

I – DADOS PESSOAIS E TRABALHO COM ALUNOS QUE APRESENTAM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS (NEE).

a) **Idade:** _____ anos

b) **Gênero:** () Feminino () Masculino

c) **Tempo de experiência em educação física escolar:**

() até 5 anos () de 5 a 10 anos () mais de 10 anos

d) **Escolaridade:**

() técnico/magistério () graduação () especialização () mestrado () doutorado

e) **Trabalhas ou já trabalhou com alunos com aluno (s) que apresenta (m) NEE?**

() sim () não

g) **Que tipo de NEE apresenta seus alunos?**

() auditiva () intelectual () motora () dificuldades de aprendizagem específicas

() perturbações do espectro do autismo () visual () outras: _____

() múltipla: _____

h) **Já participou de cursos na área de educação física adaptada para pessoas que apresentam necessidades educativas especiais?**

() sim () não

II – PERCEPÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA QUANTO AO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS QUE APRESENTAM NEE.

» O PROFESSOR: CONHECIMENTO E POSICIONAMENTO SOBRE O TEMA:

1. O professor é favorável à inclusão de alunos com NEE nas aulas regulares de educação física.

Discordo totalmente Discordo Concordo Concordo totalmente

2. O professor está preparado para o processo de inclusão escolar de alunos com NEE.

Discordo totalmente Discordo Concordo Concordo totalmente

3. O professor apresenta conhecimento suficiente para atingir as necessidades educacionais de alunos com NEE.

Discordo totalmente Discordo Concordo Concordo totalmente

4. O curso de graduação oferece embasamento suficiente para o professor atuar positivamente no processo de inclusão escolar de alunos que apresentam NEE.

Discordo totalmente Discordo Concordo Concordo totalmente

5. É necessário que o professor participe de cursos de extensão, palestras, seminários e/ou especializações para aumentar seu conhecimento sobre métodos de ensino para

alunos que apresentam NEE e assim contribuir positivamente no processo de inclusão escolar desses alunos.

Discordo totalmente Discordo Concordo Concordo totalmente

6. O professor gosta de ter alunos que apresentam NEE em suas turmas e aulas.

Discordo totalmente Discordo Concordo Concordo totalmente

7. As aulas regulares de educação física favorecem o processo de inclusão escolar de alunos que apresentam NEE.

Discordo totalmente Discordo Concordo Concordo totalmente

» O PROFESSOR: QUESTÕES DIDÁTICAS E PEDAGÓGICAS.

8. O professor avalia os alunos que apresentam NEE com os mesmos procedimentos utilizados para os alunos sem necessidades educativas especiais.

Discordo totalmente Discordo Concordo Concordo totalmente

9. O professor sente-se capaz de cumprir o programa de ensino proposto, mesmo com a presença de alunos que apresentam NEE.

Discordo totalmente Discordo Concordo Concordo totalmente

10. O professor consegue motivar o aluno que apresenta NEE da mesma forma que aquele sem necessidade educativa especial.

Discordo totalmente Discordo Concordo Concordo totalmente

11. A forma de tratamento do professor para com o aluno que apresenta NEE é diferenciada durante as aulas.

Discordo totalmente Discordo Concordo Concordo totalmente

12. O professor de educação física interage com o profissional da sala de recursos multifuncionais para realizarem atividades que contemplem seus objetivos educacionais em comum.

Discordo totalmente Discordo Concordo Concordo totalmente

» AMBIENTE ONDE OS ALUNOS DEVEM SER ENSINADOS:

13. Os alunos que apresentam NEE devem ser educados nas escolas regulares, porém em turmas separadas.

Discordo totalmente Discordo Concordo Concordo totalmente

14. Os alunos que apresentam NEE devem ser educados em turmas regulares de escolas regulares.

Discordo totalmente Discordo Concordo Concordo totalmente

15. Os alunos que apresentam NEE devem ser educados em classes regulares e frequentar sala de recursos multifuncionais.

Discordo totalmente Discordo Concordo Concordo totalmente

16. Os alunos que apresentam NEE devem ser educados em escolas Especiais.

Discordo totalmente Discordo Concordo Concordo totalmente

» BENEFÍCIOS DA INCLUSÃO (ALUNOS, SOCIEDADE, FAMÍLIA, OUTROS ALUNOS).

17. A inclusão de alunos que apresentam NEE em classes regulares é benéfica para os mesmos.

Discordo totalmente Discordo Concordo Concordo totalmente

18. A inclusão de alunos que apresentam NEE nas classes regulares é benéfica para os outros alunos.

Discordo totalmente Discordo Concordo Concordo totalmente

19. A inclusão de alunos que apresentam NEE nas escolas regulares é benéfica para as famílias deles.

Discordo totalmente Discordo Concordo Concordo totalmente

20. A inclusão de alunos com NEE nas escolas regulares é benéfica para os professores.

Discordo totalmente Discordo Concordo Concordo totalmente

21. A inclusão de alunos que apresentam NEE nas escolas regulares é benéfica para a sociedade da Cidade de Manaus.

Discordo totalmente Discordo Concordo Concordo totalmente

» IMPACTO DA INCLUSÃO:

22. A inclusão nas turmas regulares tem impacto positivo na progressão acadêmica dos alunos com NEE.

Discordo totalmente Discordo Concordo Concordo totalmente

23. A inclusão nas escolas regulares tem impacto positivo no desenvolvimento social dos alunos com NEE.

Discordo totalmente Discordo Concordo Concordo totalmente

24. A inclusão de alunos que apresentam NEE nas turmas regulares prejudica a progressão acadêmica dos colegas.

Discordo totalmente Discordo Concordo Concordo totalmente

» A INCLUSÃO COMO DIREITO:

25. A inclusão nas escolas regulares é um direito dos alunos com NEE.

Discordo totalmente Discordo Concordo Concordo totalmente

» A INCLUSÃO E QUESTÕES SOCIAIS:

26. Os alunos que apresentam NEE são aceitos socialmente por seus colegas sem NEE da classe regular.

Discordo totalmente Discordo Concordo Concordo totalmente

27. Os alunos que apresentam NEE são humilhados por seus colegas sem NEE na aula regular.

Discordo totalmente Discordo Concordo Concordo totalmente

» A ESCOLA E SEUS RECURSOS FÍSICOS, HUMANOS E PEDAGÓGICOS:

28. A existência da sala de recursos multifuncionais na escola favorece o aprendizado e o processo de inclusão de alunos que apresentam necessidades educativas especiais.

Discordo totalmente Discordo Concordo Concordo totalmente

29. A escola oferece serviços de uma equipe multiprofissional integrada aos profissionais da escola (assistente social, fisioterapeuta, fonoaudiólogo, médico, psicólogo, psicopedagogo), para auxiliar no processo de inclusão escolar de alunos que apresentam NEE.

Discordo totalmente Discordo Concordo Concordo totalmente

30. São oferecidos ao professor materiais instrucionais suficientes para que o mesmo atue de forma positiva no processo de inclusão de alunos que apresentam NEE.

Discordo totalmente Discordo Concordo Concordo totalmente

31. A escola apresenta materiais didático-pedagógicos suficientes para que favoreça o processo de inclusão escolar de alunos que apresentam necessidades educativas especiais?

Discordo totalmente Discordo Concordo Concordo totalmente

32. As instalações físicas da escola foram construídas ou são adaptadas para receber alunos com necessidades educativas especiais?

Discordo totalmente Discordo Concordo Concordo totalmente

Acreditando no vosso compromisso para com a educação de nossas crianças.
Agradecemos pela vossa fundamental colaboração!

Anexo B – Solicitação de Anuência para realização da pesquisa no âmbito da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Manaus – SEMED.

Ilustríssimo Senhor
Darcy Humberto Michiles
Secretário Municipal de Educação – SEMED
Manaus – AM

Assunto: Solicitação de Anuência para o desenvolvimento de pesquisa junto ao âmbito desta SEMED.

Senhor Secretário,

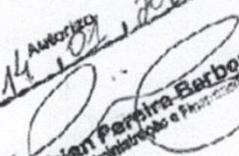
Eu, Átila Castro Paiva, RG: 1539063-2, CPF: 693294002-72, servidor desta SEMED, matrícula: 107. 354 0 C, e pesquisador responsável pelo projeto de pesquisa: ***“Inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais: Um estudo sobre as percepções de professores de educação física de escolas com salas de recursos multifuncionais na cidade de Manaus”***. O qual é orientado pela prof. Dra. Ana Paula Loução Martins, venho, mui respeitosamente, solicitar a Vossa Senhoria, **anuência** para executar a descrita pesquisa, junto às escolas desta SEMED que apresentam salas de recursos multifuncionais e seus respectivos professores de educação física. Para o mesmo possa ser submetido à apreciação do comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade Nilton Lins.

Seguem, anexos, Folha de rosto da pesquisa, Projeto de pesquisa, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), Instrumento de recolha de dados (questionário).

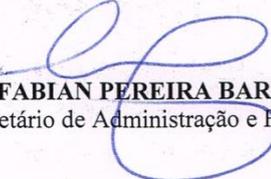
No aguardo de um pronunciamento favorável, agradeço

Atenciosamente,

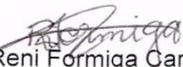

Átila Castro Paiva
Profissional de Educação Física
Fisioterapeuta
Mestrando em Educação Especial

em: 14/02/2014

Luis Fabian Pereira Barbosa
Subsecretário de Administração e Finanças

Anexo C – Carta de anuência autorizando a realização da pesquisa no âmbito institucional emitida pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de Manaus.

 <p>PREFEITURA DE MANAUS SEMPRE AO SEU LADO Educação</p>	<p>PREFEITURA MUNICIPAL DE MANAUS SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO</p>	<p>MEMORANDO Nº 0002/2014-GSAF</p>	
<p>Do: Subsecretário de Administração e Finanças</p>	<p>Ao servidor: Átila Castro Paiva Torquato Tapajós, nº 08 – 06 – Novo Israel Contato: 3228-7726</p>		
<p>ASSUNTO: Projeto de Pesquisa.</p>			
<p>Prezado Senhor,</p> <p>Ao cumprimentá-lo cordialmente, informo Vossa Senhoria da anuência desta Secretaria à solicitação de autorização para aplicação de pesquisa nas Escolas da Rede Municipal de Ensino com Sala de Recursos Multifuncionais, conforme solicitado.</p> <p>Atenciosamente,</p> <p style="text-align: center;">  LUIS FABIAN PEREIRA BARBOSA Subsecretário de Administração e Finanças </p>			
<p>DATA</p>	<p>ENVIADO POR</p>	<p>RECEBIDO POR</p>	<p>DATA</p>
<p>15/01/2014</p>			

Anexo D: Carta de anuência emitida pela Gerencia de Educação Especial – SEMED

 MANAUS	SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO SUBSECRETARIA DE GESTÃO EDUCACIONAL DEPARTAMENTO DE GESTÃO EDUCACIONAL GERENCIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	MEMO Nº 018/2014	
Da: Gerência de Educação Especial/CMEE		A: Escola Municipal	
Assunto: Autorização para realização de Projeto de Pesquisa			
<p style="text-align: center;">Senhor (a) Diretor (a),</p> <p>Ao cumprimentá-lo (a) cordialmente informamos a Vossa Senhoria da anuência desta Gerência, para que o Professor ATILA CASTRO PAIVA, possa aplicar o projeto de pesquisa intitulado "<i>Inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais: um estudo realizado com professores de educação física em escolas que possuem sala de recursos multifuncionais no município de Manaus</i>".</p> <p>Esta pesquisa será de grande relevância para Gerência de Educação Especial pois obteremos informações quanto a temática mencionada acima.</p> <p>Na certeza do entendimento agradecemos antecipadamente Vosso Apoio e colaboração.</p> <p style="text-align: right;">Atenciosamente,</p> <p style="text-align: right;">  Maria Reni Formiga Carvalho Gerente da Educação Especial </p>			
16/01/2014	GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	RECEBIDO POR	DATA:

Anexo E: Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

(Preencher duas cópias: Uma fica com o sujeito da pesquisa e outra com o pesquisador, p/arquivamento).

Você está sendo convidado (a) a participar deste estudo intitulado “Inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais: Um estudo sobre as percepções de professores de educação física de escolas com sala de recursos multifuncionais na cidade de Manaus”. Porque você tem perfil e preenche os critérios para, na condição de sujeito, participar desta pesquisa. *Sujeito da Pesquisa* é a expressão dada a todo ser humano que, de livre e espontânea vontade e após ser devidamente esclarecido, concorda em participar de pesquisa, doando material biológico, se submetendo a variados procedimentos invasivos ou não, ou ainda fornecendo informações.

Neste estudo você será submetido(a) a uma entrevista com o objetivo de fornecer informações para o melhor entendimento do assunto em questão, e você terá toda autonomia para decidir entrar ou não na pesquisa. Também, você terá toda liberdade para se retirar do estudo a qualquer momento, sem prejuízo de qualquer natureza. Tanto sua pessoa quanto os dados por você fornecidos serão mantidos sob absoluta confidencialidade e, portanto, ninguém mais terá conhecimento sobre sua participação.

Embora a natureza desta pesquisa apresente risco muito baixo, você tem a garantia de indenização por parte da instituição promotora da pesquisa, do investigador e do patrocinador (quando houver) se acontecer dano(s) à sua saúde, em decorrência da pesquisa; e sua decisão de participar do estudo não está de maneira alguma associada a qualquer tipo de recompensa financeira ou em outra espécie. Entretanto, você pode ser ressarcido de eventuais despesas, tais como transporte e alimentação, quando for o caso.

Sempre que for necessário esclarecer alguma dúvida sobre o estudo, você deverá buscar contato com o coordenador da pesquisa Sr. Átila Castro Paiva no endereço Av. Torquato Tapajós, Km. 06, nº 08. Flores. Fone(s): 91529241 e 88033502. Para quaisquer informações, fica disponibilizado o endereço do CEP da Universidade Nilton Lins, localizado na Av. Professor Nilton Lins nº 3259 – Parque das Laranjeiras, Cep 69.058-030, Manaus-Am, que funciona de 2ª a 6ª Feira, das 14:30 às 20:30 horas, telefone (92)3643-2170, e-mail: cep@niltonlins.br

C O N S E N T I M E N T O

Li, tomei conhecimento, entendi os aspectos da pesquisa e, voluntariamente, concordo em participar do estudo.

Assinatura ou Impressão Datiloscópica do Sujeito da Pesquisa

Endereço:

Fone (s):

Data: _____ / _____ / _____

Anexo F: Parecer consubstanciado emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa aprovando a realização da pesquisa

CENTRO UNIVERSITÁRIO
NILTON LINS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Percepção de professores de educação física quanto à inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais (NEE).

Pesquisador: Átila Castro Paiva

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 26780614.3.0000.5015

Instituição Proponente: CENTRO DE ENSINO SUPERIOR NILTON LINS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 637.096

Data da Relatoria: 09/04/2014

Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa visa desenvolver um estudo que venha aglutinar conhecimento acerca da percepção dos professores de educação física quanto à inclusão escolar de alunos que apresentam necessidades educativas especiais. Professores estes, que atuam em escolas do município de Manaus que apresentam o serviço de educação especial por meio de salas de recursos multifuncionais (são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado).

A pesquisa tem um molde descritivo, com análise quantitativa e uma análise qualitativa. A amostra será composta por 120 professores de educação física que atuam em uma das 40 escolas municipais, que apresentam o serviço de educação especial através das salas de recursos multifuncionais, vinculadas a Secretaria de Educação do município de Manaus.

Para a coleta dos dados formulou-se um questionário com questões fechadas, onde em sua primeira parte busca caracterizar os sujeitos da pesquisa e em sua segunda parte apresenta uma escala Likert adaptada formada por 32 itens. Assim sendo, enquanto resultados, espera-se elucidar peculiaridades que são apresentadas diariamente no âmbito escolar. Sob a ótica do

Endereço: Av. Profº Nilton Lins, 3250 - Bloco: UNICENTER --> Sala 147/CEP Conj. Parque das Laranjeiras
Bairro: Flores **CEP:** 69.058-040
UF: AM **Município:** MANAUS
Telefone: (92)3643-2170 **Fax:** (92)3643-2170 **E-mail:** wgarcia@niltonlins.br

**CENTRO UNIVERSITÁRIO
NILTON LINS**



Continuação do Parecer: 637.096

professor da disciplina educação física.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Conhecer a percepção dos professores de educação física de escolas do município de Manaus, que apresentem sala de recursos multifuncionais, sobre a inclusão escolar de alunos que apresentam necessidades educativas especiais.

Objetivos secundários:

- Verificar a percepção dos professores de educação física quanto a seus conhecimentos para lidar com alunos que apresentam NEE e seu desejo para trabalhar com esse público;
- Averiguar a percepção dos professores de educação física quanto aos benefícios da inclusão de alunos que apresentam NEE para a comunidade escolar;
- Analisar a percepção dos professores de educação física quanto às condições das escolas para receber alunos que apresentam NEE.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Neste estudo, o sujeito será submetido(a) a uma entrevista com o objetivo de fornecer informações para o melhor entendimento sobre a "Percepção de professores de educação física quanto à inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais". Assim, o presente projeto oferece risco mínimo para o sujeito da pesquisa, já que a única técnica utilizada será a aplicação de questionário.

Benefícios:

Enfatizar a importância do processo de comunicação no desenvolvimento integral do indivíduo portador de paralisia cerebral. Tal estudo promoverá a oportunidade para que conheça-se mais sobre as estratégias e inovações que podem ser utilizadas na comunicação dos alunos inseridos no contexto da educação especial, tanto em meio educacional quanto familiar.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Nada a declarar.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Nada a declarar.

Endereço:	Av. Profº Nilton Lins, 3250 - Bloco: UNICENTER --> Sala 147/CEP Conj. Parque das Laranjeiras		
Bairro:	Flores	CEP:	69.058-040
UF:	AM	Município:	MANAUS
Telefone:	(92)3643-2170	Fax:	(92)3643-2170
		E-mail:	wgarcia@niltonlins.br

**CENTRO UNIVERSITÁRIO
NILTON LINS**



Continuação do Parecer: 637.096

Recomendações:

Nada a declarar.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Protocolo de Pesquisa esta de acordo com a base legal e preenche os requisitos de Julgamento. Portanto, recomenda-se a Aprovação do mesmo, conforme determina a Resolução CNS. nº 466/2012.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

O presente projeto está APROVADO e os interessados ficam informados de apresentar a este CEP os relatórios parciais e final do estudo, conforme prevê a Resolução CNS nº 466/2012 de 12 de dezembro de 2012, item VIII.2; item X.3 -b- e -c- e item X.3 -3- e -4-, utilizando o formulário de Roteiro para Relatório Parcial/Final de estudos clínicos Unicêntricos e Multicêntricos, proposto pela Conep.

Esclarece-se que a segunda via de cada TCLE assinada pelos participantes da pesquisa deve ser anexada ao relatório final e apresentados a este CEP/UniNilton Lins ao termino da pesquisa.

SMJ,

Colegiado do CEP da Universidade Nilton Lins

MANAUS, 06 de Maio de 2014

Assinador por:
Walter de Jesús García-Parra
(Coordenador)

Endereço: Av. Profº Nilton Lins, 3250 - Bloco: UNICENTER --> Sala 147/CEP Conj. Parque das Laranjeiras
Bairro: Flores CEP: 69.058-040
UF: AM Município: MANAUS
Telefone: (92)3643-2170 Fax: (92)3643-2170 E-mail: wgarcia@niltonlins.br

CENTRO UNIVERSITÁRIO
NILTON LINS



Continuação do Parecer: 637.096

Endereço: Av. Profº Nilton Lins, 3250 - Bloco: UNICENTER --> Sala 147/CEP Conj. Parque das Laranjeiras
Bairro: Flores **CEP:** 69.058-040
UF: AM **Município:** MANAUS
Telefone: (92)3643-2170 **Fax:** (92)3643-2170 **E-mail:** wgarcia@niltonlins.br

