



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS I  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

**CARLOS ALBERTO MARINHO DE ARAÚJO SOUTO**

**PROCESSO DE INCLUSÃO NO SISTEMA REGULAR DE ENSINO  
A PARTIR DA VISÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

CAMPINA GRANDE – PB  
2012

**CARLOS ALBERTO MARINHO DE ARAÚJO SOUTO**

**PROCESSO DE INCLUSÃO NO SISTEMA REGULAR DE ENSINO  
A PARTIR DA VISÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Trabalho de Conclusão de Curso, natureza artigo, apresentado ao Curso de Especialização em Educação Física Escolar da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de Especialista em Educação Física Escolar.

**ORIENTADOR: Prof. Dr. Álvaro Luis Pessoa de Farias**

CAMPINA GRANDE – PB  
2012

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL – UEPB

S728p

Souto, Carlos Alberto Marinho de Araújo.

Processo de inclusão no sistema regular de ensino a partir da visão do professor de Educação Física. [manuscrito] / Carlos Alberto Marinho de Araújo Souto. – 2012.

23 f. : il. color.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Física Escolar) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, 2012.

“Orientação: Prof. Dr. Álvaro Luis Pessoa de Farias, Departamento de Educação Física”

1. Inclusão Social. 2. Inclusão Escolar. 3. Ensino de Educação Física. 4. Educação Especial. I. Título.

21. ed. CDD 371.9

**CARLOS ALBERTO MARINHO DE ARAÚJO SOUTO**

**PROCESSO DE INCLUSÃO NO SISTEMA REGULAR DE ENSINO  
A PARTIR DA VISÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Trabalho de Conclusão de Curso, natureza artigo, apresentado ao Curso de Especialização em Educação Física Escolar da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de Especialista em Educação Física Escolar.

Aprovada em 18/10/2012.

  
Prof. Dr. Álvaro Luis Pessoa de Farias / UEPB  
Orientador (a)

  
Prof. Dr. Divanalmi Ferreira Maia / UEPB  
Examinador (a)

  
Prof. Dr. Manoel Freire de Oliveira Neto / UEPB  
Examinador (a)

# PROCESSO DE INCLUSÃO NO SISTEMA REGULAR DE ENSINO A PARTIR DA VISÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

SOUTO, Carlos Alberto Marinho de Araújo<sup>1</sup>  
FARIAS, Álvaro Luis Pessoa de<sup>2</sup>

## RESUMO

As Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica afirmam que inclusão não significa, simplesmente, matricular os educandos com necessidades especiais na classe comum, mas sim dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica. Nosso estudo teve como objetivo investigar os significados da inclusão de pessoas com necessidades especiais nas aulas de educação física no ensino regular, identificar os conhecimentos dos professores de educação física sobre educação inclusiva, observar qual sua formação para o trabalho com alunos com necessidades educativas especiais e verificar se a inclusão da pessoa com deficiência em aulas de educação física auxilia no processo da inclusão escolar. A amostra do estudo foi formada por 26 professores atuantes na rede municipal de ensino de Campina Grande, no qual 16 professores eram do sexo masculino e 10 feminino, 19 tem como formação o curso de especialização e 15 atuam na área a mais de 10 anos. Os resultados apontam que 61,5% dos professores não tem conhecimento suficiente para incluir alunos deficientes em suas aulas, aproximadamente 85% deles acreditam que a participação de alunos com deficiência auxilia na sua inclusão a comunidade escolar. Pudemos concluir assim que a maioria dos professores da rede municipal de ensino de Campina Grande acredita que as aulas de educação física auxiliam na inclusão do aluno na sociedade, mas que não possuem conhecimento suficiente para incluí-lo em suas aulas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inclusão. Educação Física Adaptada. Educação Especial.

## INTRODUÇÃO

Nos dias atuais é defendido e garantido que todos os alunos com necessidades educativas especiais, devem ser inseridos em escolas regulares de ensino básico. A Educação Física como parte do corpo escolar tem um papel fundamental nesse trabalho, tomando por base a sua importância no desenvolvimento global dos alunos, principalmente daqueles com deficiência, tanto no desenvolvimento motor quanto nos desenvolvimentos intelectual, social e afetivo.

---

<sup>1</sup> Graduado em Educação Física - UEPB - karlinhosouto@hotmail.com

<sup>2</sup> Professor do Departamento de Educação Física - UEPB

A aula de educação física em muitos casos é tida como melhor espaço para a inclusão dos alunos ditos especiais. A política inclusiva no Brasil tem como eixo fundamental o aluno e procura garantir que o mesmo tenha plena participação e condições de acesso aos conteúdos propostos. Mas como está sendo a garantia para que o espaço da educação física ou da escola em geral seja inclusiva e não apenas espaço de alienação?

Dentre o que vem exposto, o presente trabalho tem como foco, ter um olhar de como vem se dando o processo de inclusão dos alunos com deficiência nas escolas de ensino regular da rede municipal de ensino de Campina Grande – PB. A seguinte pesquisa também quer chamar a atenção para como vem sendo a preparação dos professores para inserirem esses alunos e o seu planejamento em uma educação verdadeiramente inclusiva.

Com isso, nosso estudo teve o objetivo de investigar os significados da inclusão de pessoas com necessidades especiais nas aulas de educação física no ensino regular, bem como, identificar os conhecimentos dos professores de educação física sobre educação inclusiva, observar qual sua formação para o trabalho com alunos com necessidades educativas especiais e ainda verificar, na opinião dos professores de educação física, se a inclusão da pessoa com deficiência em aulas de educação física pode auxiliar no processo da inclusão escolar.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

### **Inclusão escolar e seu o processo histórico no Brasil**

Quando falamos de inclusão escolar, precisamos antes entender o significado dessa palavra. O dicionário Aurélio (2010) traz a palavra inclusão como o “ato de compreender, abranger; conter em si; inserir, introduzir; estar incluído ou compreendido; fazer parte”.

Os primeiros registros de atendimento a pessoas com necessidades educativas especiais surgem ainda na época do império, com a criação em 1954 do Imperial Instituto dos meninos cegos, atual Instituto Nacional Benjamin Constant (IBC) e em 1857 com a criação do Instituto dos Surdos Mudos que viria a se tornar o atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES).

A educação especial no Brasil vem passando por diversas transformações com o passar dos anos. No final do século XIX com o desenvolvimento de escolas e classes especiais em escolas públicas eram oferecidos e destinados aos indivíduos com necessidades educacionais especiais uma educação à parte. O trabalho educacional naquela época era direcionado a um processo de prontidão de alfabetização, pois não existiam perspectivas para que esses indivíduos fossem inseridos na cultura letrada formal.

No ano de 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, passa a fundamentar o atendimento educacional às pessoas com deficiência, onde a mesma aponta que o direito dos “excepcionais” à educação deve ser preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

A LDB de 1961 é alterada pela Lei nº. 5.692/71, que define que o tratamento especial para os alunos com deficiências físicas, mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender as necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.

Por volta da década de 70 se deu a institucionalização da educação especial em nosso país, onde passa a acontecer um movimento de integração social das pessoas portadoras de deficiências. No ano de 1973, foi criado o CENESP (Centro Nacional de Educação Especial) que foi responsável por introduzir a educação especial no planejamento das políticas públicas educacionais. Com iniciativa do CENESP que em 1986 se transformaria em SEESP (Secretaria de Educação Especial), foram implantados na rede pública de ensino subsistemas de Educação Especial.

Na metade da década de 90, iniciou-se no Brasil um novo modelo de atendimento escolar que receberia o nome de inclusão escolar. Este novo modelo se da com a Declaração de Salamanca. Onde esta propõe que “as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas devem se adequar”, pois tais escolas “constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos” (UNESCO, 1994, p. 8-9).

Para (GLAT; MACHADO & BRAUN, 2006) A educação de alunos com necessidades educativas especiais que, tradicionalmente, pautava-se por um modelo de atendimento clínico e segregado tem se voltado nas últimas duas décadas para a chamada Educação Inclusiva.

A educação inclusiva “se caracteriza por incluir os portadores de necessidades especiais ou com distúrbios de aprendizagem na rede regular de ensino, em todos os seus graus, pois nem sempre a criança que é portadora de necessidades especiais (deficiente), apresenta distúrbio de aprendizagem, ou vice versa, então todos esses alunos são considerados portadores de necessidades educativas especiais” (OLIVEIRA, 2002).

Oliveira (2002), ainda cita que o processo de inclusão é consequência de uma escola de qualidade e que essa escola deve ser capaz de perceber cada aluno em sua individualidade. Para ela as escolas tem apenas aberto suas portas para a educação inclusiva, mas ainda está fechada para a discussão com a sociedade a cerca dessa perspectiva inclusiva.

*“... a escola ainda encontra-se muitas vezes fechada à comunidade para discussão da perspectiva inclusiva. Essas entre tantas outras situações inadequadas no sistema brasileiro escolar tem representado apenas a abertura das portas das escolas para educação inclusiva” (OLIVEIRA, 2002).*

É necessário entender que inclusão não significa apenas garantir que o aluno com necessidades educativas especiais esteja no mesmo espaço que um aluno dito normal. O educando não deve ser tratado como o diferente no espaço, mas deve ser garantido que o espaço se torne o mais próximo do comum para todos.

### **Marcos Legais da Educação Inclusiva brasileira**

A Constituição Federal de 1988, carta magna do nosso país, já sinalizava para a implementação de uma educação inclusiva no Brasil. Em seu inciso III do Art. 208, faz referência ao atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, indicando que o mesmo deve ser preferencialmente atendido na rede regular de ensino.

O MEC em sua Política Nacional de Educação Especial (MEC/SEESP, 1994), afirma como diretrizes da educação especial o apoio ao sistema regular de ensino para a inserção dos portadores de deficiência e prioriza

financiamento de projetos institucionais que envolvam ações de integração. Essas mesmas definições foram citadas posteriormente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e reforçada nas Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (MEC/SEESP, 2001).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial (MEC/SEESP, 2001), indicam que as escolas devem propor no projeto político-pedagógico, no currículo, na metodologia, na avaliação e nas estratégias de ensino, ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas diferenciadas que atendam a todos os alunos. As ações de diversidade dos alunos de uma escola inclusiva devem segundo (GLAT; MACHADO & BRAUN, 2006) não só serem acolhidas, mas principalmente valorizadas.

O Plano Nacional de Educação - PNE, ao estabelecer objetivos e metas para que o sistema de ensino regular favoreça o atendimento às necessidades educativas especiais dos alunos, e verificar um déficit no que se refere à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”.

O decreto presidencial nº 6.571 de 17 de setembro de 2008, dispõe sobre o atendimento educacional especializado. E em seu § 1º do Art. 1º afirma que é considerado atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos do ensino regular.

### **Formação de Professores para Educação Inclusiva**

Bueno (1999) defende que devem existir, dois tipos de formação profissional para o docente. Um tipo seria os professores “generalistas” do ensino regular, com um mínimo de conhecimento e prática sobre alunado diversificado; e o outro tipo seria os professores “especialistas” nas diferentes “necessidades educativas especiais”, quer seja para atendimento direto à essa população, ou para apoio ao trabalho realizado por professores de classes regulares que integrem esses alunos.

Esses tipos de professores são afirmados na LDB 9.394/96 em seu inciso III do art. 59, onde diz que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

Para Glat & Nogueira (2002) “por muito tempo acreditou-se que havia um processo de ensino-aprendizagem normal e saudável para todos os sujeitos, e aqueles que apresentassem algum tipo de dificuldade, distúrbio ou deficiência eram considerados anormais ou alunos especiais, e alijados do sistema regular de ensino. Esta concepção de normalidade acabou por gerar dois tipos de processos de ensino aprendizagem: O normal e o especial”.

Com essa influência a prática pedagógica dos professores acabou por se tornar dividida em normal e especial. E segundo Bueno (1999) essa visão tem sido a primeira dificuldade a ser enfrentada na efetivação da proposta da escola inclusiva.

Aguiar & Duarte (2005) trazem presente que podemos dizer que existem múltiplos aspectos a serem considerados para a implementação de uma escola inclusiva. E que um desses aspectos é o oferecimento de cursos de reciclagem para capacitação de docentes e a importância da existência de um corpo técnico especializado na escola.

Faz-se necessário que seja garantida uma formação mais aprofundada não só para os especialistas, mas para todos os docentes, pois não podemos ter como mito que só existem dois tipos de alunado, os “normais” e os “especiais”. Cada indivíduo é único e tem dentro de si sua individualidade e sua “normalidade”. E os professores tem que ter esse entendimento claro desde sua formação inicial até sua formação continuada.

## **METODOLOGIA**

O presente estudo no que se refere a seu processo metodológico se trata de uma pesquisa de campo com abordagem quali-quantitativa de natureza descritiva, uma vez que observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos, sem manipulá-los (Cervo, Bervian e Silva, 2007).

A pesquisa foi realizada com professores de Educação Física de ambos os sexos que lecionam nas escolas da rede municipal de ensino da cidade de Campina Grande- PB. A população que se enquadra nesse perfil é formada por um total de 87 professores, onde 26 docentes responderam ao questionário da pesquisa (aproximadamente 29,9% da população), outros 14 se recusaram a responder ao questionário (cerca de 16,1% dos professores) e 47 professores (aproximadamente 54,0% dos docentes) não foram localizados. A pesquisa foi realizada com todos os professores que tinham desejo de participar do estudo e que lecionam em escolas da rede municipal de ensino de Campina Grande – PB. Como parâmetro para exclusão da pesquisa, utilizamos como pontos, aqueles professores que se opuseram ou não quiseram responder ao questionário aplicado na pesquisa, os professores que não estavam atuando na rede municipal de ensino de Campina Grande – PB por qualquer motivo e os professores não localizados para aplicação do questionário.

Para coleta de dados fizemos uso de questionário semi estruturado validado na pesquisa intitulada “Educação Inclusiva: um estudo na área da educação física” (AGUIAR & DUARTE, 2005), publicada na revista brasileira de Educação Especial. Constituída de 15 perguntas, sendo 11 perguntas objetivas e 4 subjetivas.

O questionário foi aplicado com os professores da rede municipal de ensino de Campina Grande em reunião periódica realizada pela coordenação de Educação Física Escolar do município. Para os professores que não participaram da referida reunião, foram procurados nas suas escolas de atuação para que pudessem responder ao questionário da pesquisa. Os sujeitos responderam ao questionário de maneira livre sem qualquer tipo de interferência por parte do pesquisador ou terceira pessoa.

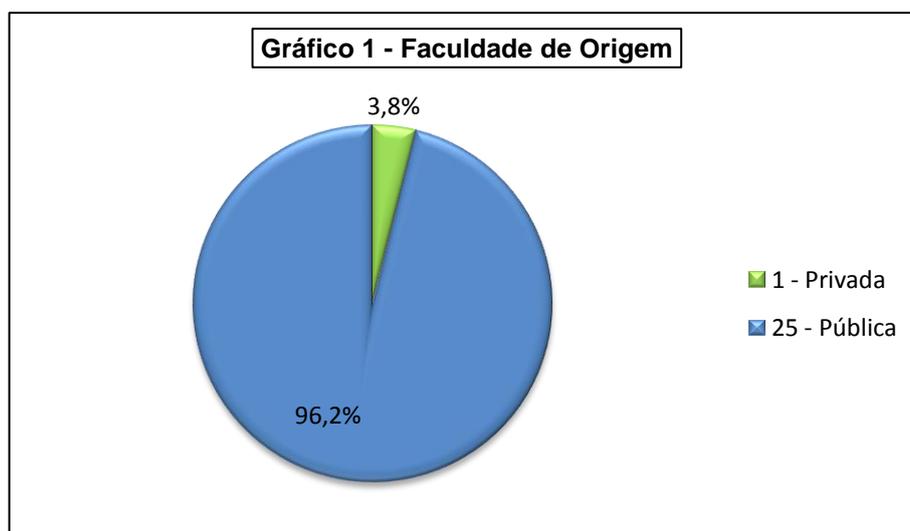
O projeto foi aplicado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande - PB, tendo como número de protocolo 0338.0.133.000-12, por se tratar de uma pesquisa envolvendo seres humanos de acordo com a Resolução 196/96, do Ministério da Saúde. Em consonância com esta Lei apresenta todos os sujeitos da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Para aprovação do projeto desse estudo junto ao Comitê de Ética em Pesquisa, ainda foram encaminhados, o Termo de Compromisso do pesquisador e o Termo de Anuência. Os sujeitos do trabalho tiveram a garantia de sigilo absoluto e

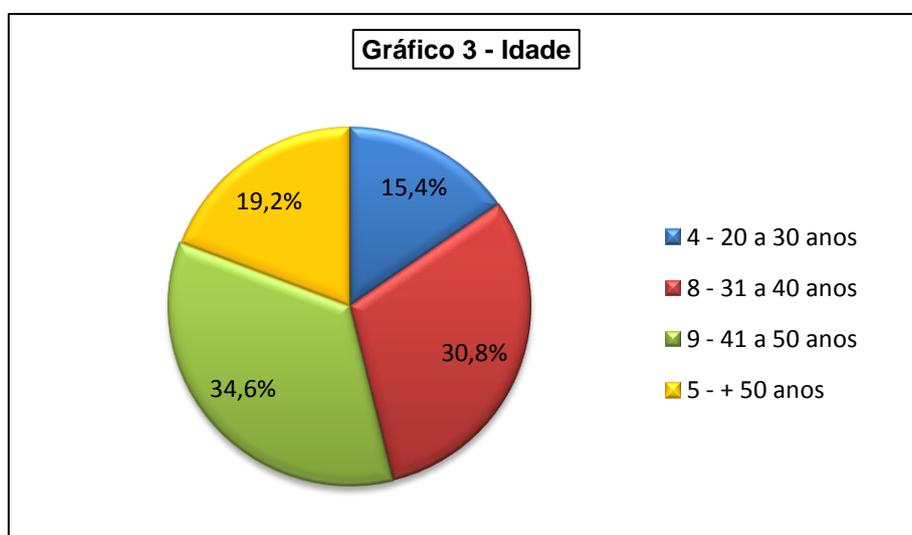
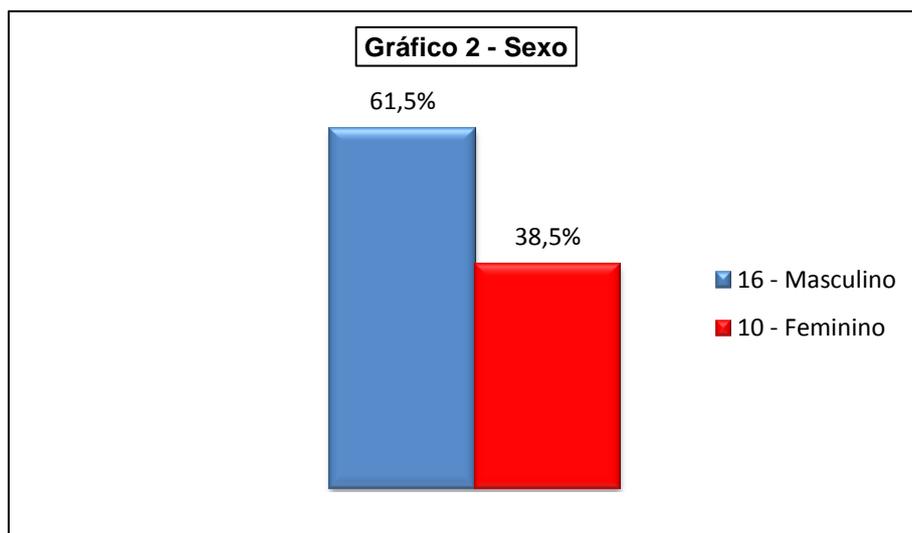
autonomia, onde o pesquisado teve sua participação de forma voluntária podendo desistir a qualquer momento da pesquisa, não sofrendo nenhum tipo de dano ou penalização.

## DADOS E ANÁLISE DO ESTUDO

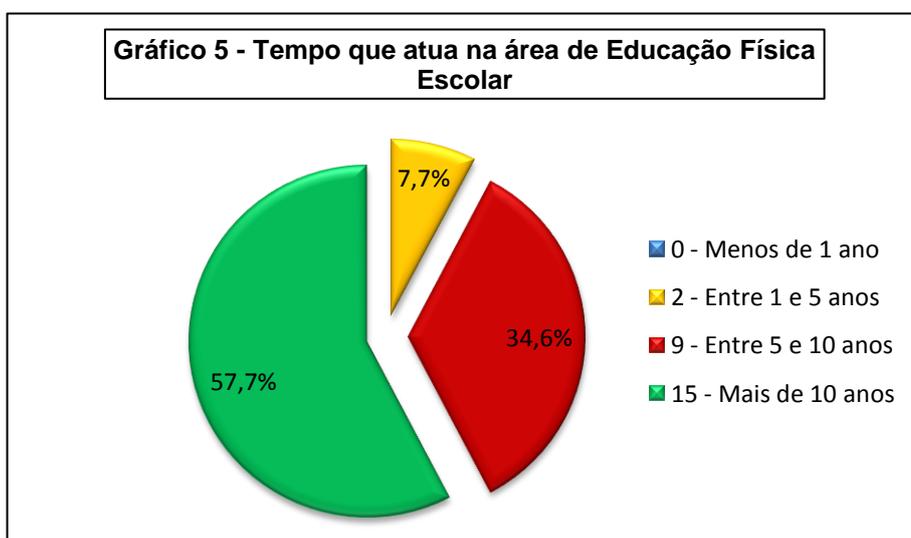
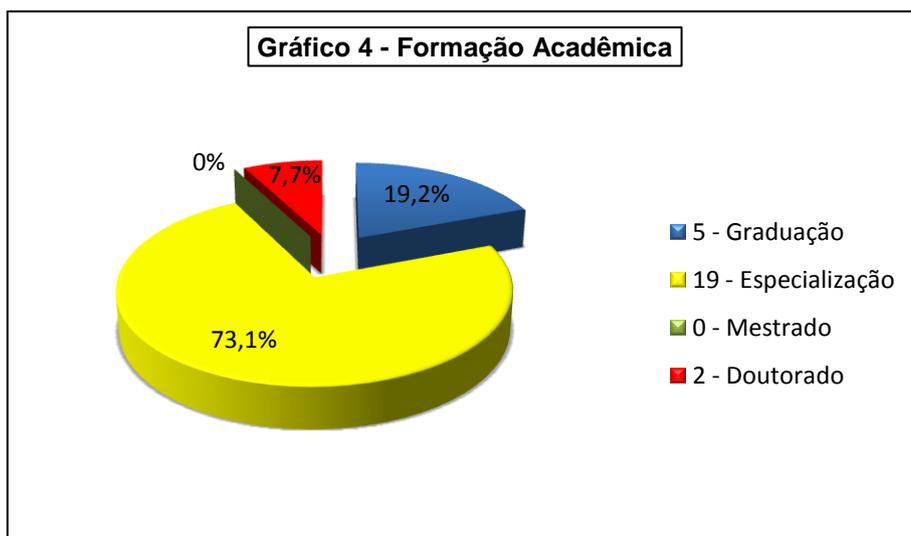
A análise dos dados foi realizada visando a execução dos objetivos do estudo, onde foi feita uma análise quantitativa nas questões objetivas com o fim de se obter números percentuais a discussão dos dados e para as questões subjetivas destacados pontos importantes e relevantes para o objetivo da pesquisa.

No gráfico 1 pode-se observar que 96,2% dos informantes, 25 do total dos participantes da pesquisa, tiveram como origem faculdades públicas e 3,8%, 1 sujeito dos pesquisados, obteve formação inicial em faculdade privada. No gráfico 2 observamos que 16 dos participantes eram do sexo masculino, contra um total de 10 do sexo feminino. Deste total pesquisado verifica-se no gráfico 3 que 15,4% dos indivíduos tem idade entre 20 e 30 anos, 30,8% entre 31 e 40 anos, 34,6% entre 41 e 50 anos e com mais de 50 anos participaram um total de 19,2%.

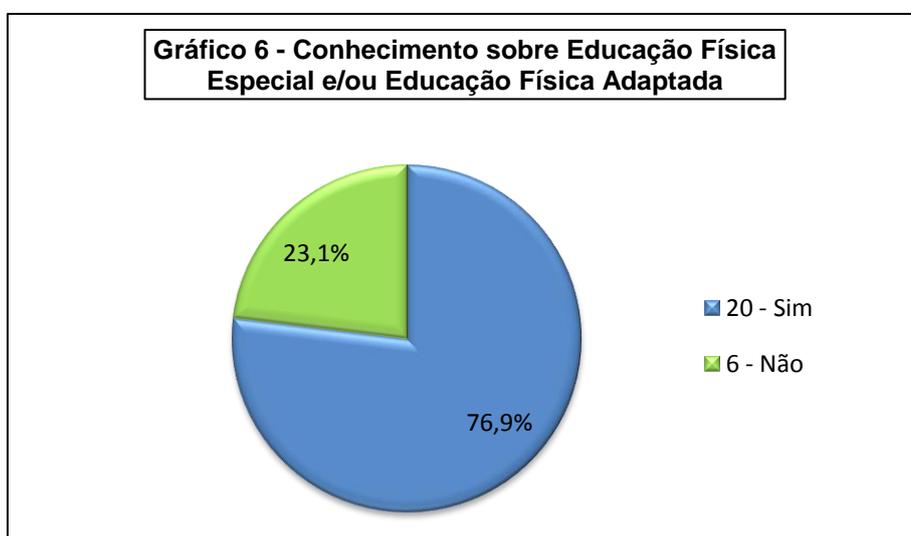




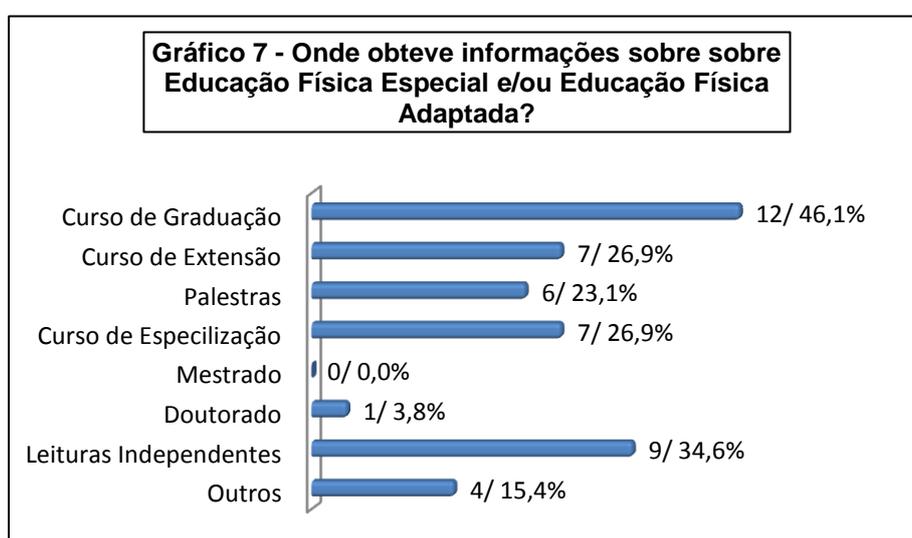
Observando o gráfico 4, pode-se ver que 19 dos participantes, cerca de 73,1%, tem como formação acadêmica a especialização, 5 dos informantes, que corresponde a 19,2% dos pesquisados, tem como formação acadêmica a graduação, outros 2 indivíduos, 7,7% do total, tem como formação acadêmica o doutorado e nenhum dos participantes informou como formação acadêmica o mestrado. No gráfico 5, que se refere ao tempo de atuação na área de educação física escolar, nota-se que 57,7% dos que responderam ao questionário, tem mais de 10 anos de atuação na área, outros 34,6% responderam que tem entre 5 e 10 anos de atuação, ainda 7,7% do total pesquisado marcaram como resposta ter entre 1 e 5 anos de tempo de atuação e ainda observou-se que nenhum dos pesquisados tem menos de 1 ano de atuação na área de educação física escolar.



No gráfico 6, aproximadamente 76,9% dos professores que participaram da pesquisa, responderam ter conhecimentos sobre educação especial e/ou educação física adaptada e por volta de 23,1% dos professores informaram que não tinham conhecimento sobre o assunto.



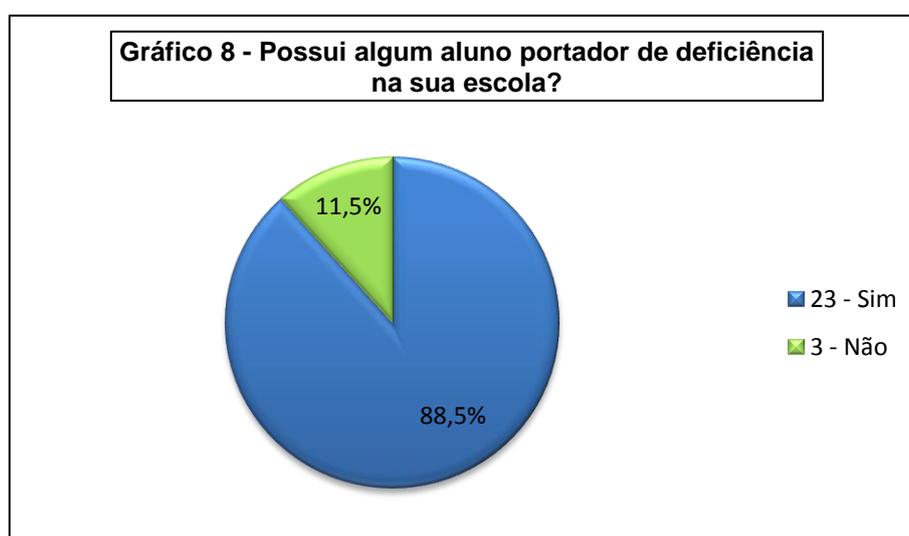
O gráfico 7 aponta que os participantes que afirmaram ter conhecimentos sobre Educação Especial e/ou Educação Física Adaptada, os obtiveram da seguinte forma: 12 professores (cerca de 46,1%) no curso de graduação, 9 professores (aproximadamente 34,6%) a partir de leituras independentes, 7 dos pesquisados (por volta de 26,9%) em curso de especialização, 7 professores (aproximadamente 26,9%) em cursos de extensão, 6 indivíduos (cerca de 23,1%) através de palestras, 4 professores (cerca de 15,4%) obtiveram informações a partir de outros elementos e 1 docente (por volta de 3,8%) no doutorado, observa-se ainda que nenhum dos pesquisados obteve conhecimento em seu mestrado. Na pergunta que se referia ao gráfico 7 o pesquisado poderia marcar mais de uma alternativa.



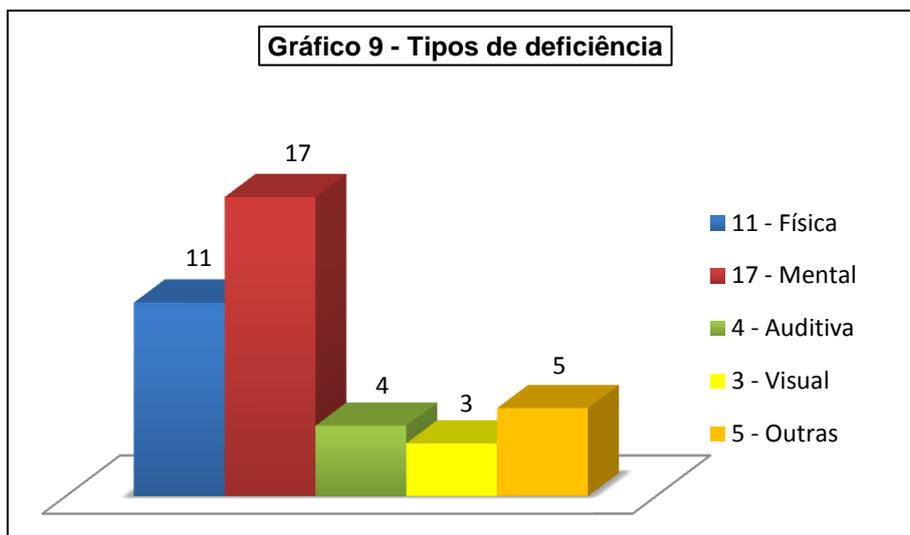
Tomando por base as respostas da questão 8 (questão subjetiva), que perguntava, o que você entende por inclusão de pessoas portadoras de deficiência no ensino regular? Observamos que 11 dos professores, que equivale a aproximadamente 53,8% dos docentes que participaram da pesquisa, tem conhecimento básico no que se refere a inclusão, segundo o já apresentado nesse estudo. Desses professores 5 apresentaram como resposta o fato da inclusão oportunizar a participação do aluno na comunidade escolar e na sociedade, como pode ser visto nas respostas a seguir: *“Oportunizar a participação dos alunos especiais na sociedade”*; *“Proporcionar ao portador de deficiência subsídios para participar e conviver bem com a comunidade escolar”*. Das respostas, 7 apresentam que para que aconteça a inclusão do aluno na comunidade escolar, é necessário uma adaptação do espaço escolar

e um preparo e apoio especializado aos professores, assim como é assegurado pela LDB 9.394/96 e defendido por AGUIAR & DUARTE (2005). Destacamos para isso a seguinte resposta: *“Incluir os portadores de deficiência no ensino regular depende de algumas adaptações na escola e também no preparo para os professores trabalharem de forma adequada com o nosso aluno portador de deficiência”*. Dos professores que apresentaram ter algum tipo de conhecimento sobre inclusão, 5 docentes, cerca de 19,2%, apresentaram fatores que impedem que essa inclusão aconteça na sistema regular de ensino e em especial nas escolas da rede pública. Utilizamos para mostrar isso as seguintes respostas: *“Acredito que a escola como hoje está moldada apresenta limites para atender os alunos ditos “normais”, quanto mais inserir os alunos com deficiência a inclusão como ela acontece, onde não apresenta instalações adequadas, os professores muitas vezes encontram-se sozinhos, tendo que descobrir maneiras de atender as necessidades que se apresenta”*; *“Eu sou a favor da inclusão, desde que haja condições necessárias para isso, que no caso das escolas públicas, não existem condições nem para pessoas ditas normais”*. Do total dos professores pesquisados, 5 não responderam ao questionário (Aproximadamente 19,2% dos professores), e outros 6 docentes (Cerca de 26,9% dos pesquisados), apresentaram respostas vagas ou que não apresentavam nenhum dos princípios básicos da inclusão.

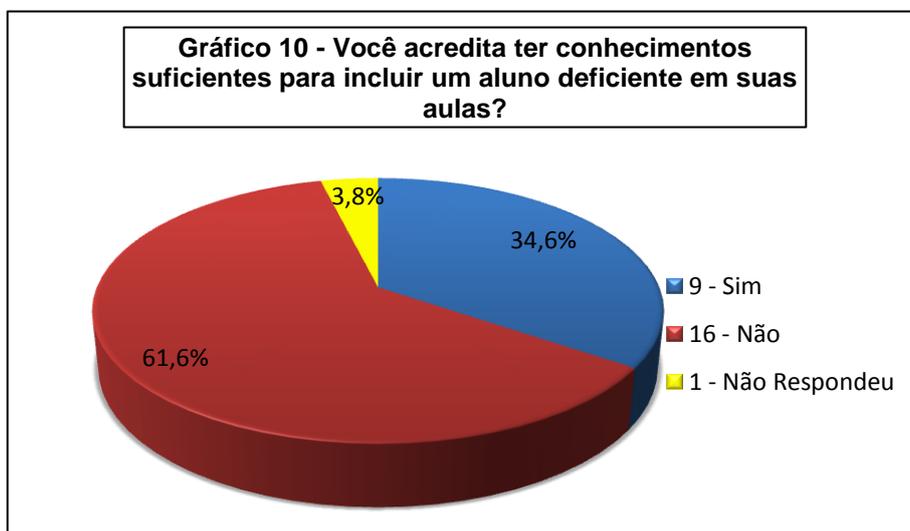
Observando o gráfico 8, verifica-se que 23 dos professores que responderam ao questionário (cerca de 88,5%), afirmam possuir algum aluno portador de deficiência na escola que leciona, outros 3 professores (aproximadamente 11,5%), responderam não possuir algum aluno portador de deficiência na escola na qual leciona.



No gráfico 9 pode ser visto que dos 23 professores pesquisados que afirmaram ter nas escolas que lecionam alunos com alguma necessidades, informam que eles possuem a seguinte deficiência: 11 física, 17 mental, 4 auditiva, 3 visual e 5 outros tipos de deficiência. Nessa pergunta do questionário o individuo pesquisado poderia marcar mais de uma alternativa.



O gráfico 10, mostra que 16 dos professores participantes da pesquisa, equivalente a aproximadamente 61,6% dos professores, responderam não ter conhecimento suficiente para incluir um aluno deficiente em suas aulas, outros 9 pesquisados, cerca de 34,6% dos sujeitos da pesquisa, afirmaram ter conhecimento suficiente para incluir um aluno deficiente em suas aulas e 1 dos professores que corresponde a um número aproximado de 3,8% dos pesquisados não respondeu ao questionamento.



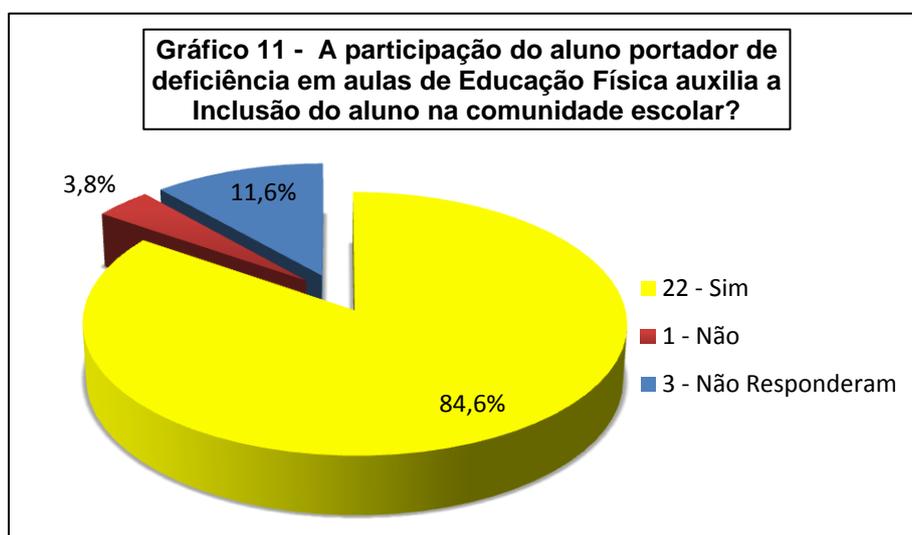
A pergunta 12 do questionário (Questão Subjetiva), *Em caso afirmativo o que você prioriza em suas aulas para incluir esse aluno?* Deveria ser respondida apenas pelos professores que afirmaram na questão 11, ter conhecimento suficiente para incluir um aluno deficiente em suas aulas. Das respostas obtidas na questão, 3 apresentaram que priorizam em suas aulas interação e integração nas atividades, como nas seguintes respostas: *“...Interação e integração nas atividades por parte de todos os alunos e troca de conhecimento entre todos”*; *“...dando chance de mesmo participar das aulas dentro dos seus limites”*; *“...atividades psicomotores que possibilite os portadores participe com todo o grupo de forma participativa e socializadora”*. Outra resposta que destacamos como fator primordial para a inclusão dos alunos nas aulas do sistema regular de ensino é a seguinte: *“A atenção para que todos respeitem a diversidade entre os alunos para a formação do novo cidadão para o futuro”*.

Na questão 13 da pesquisa (Questão Subjetiva), se perguntava o seguinte: *Em sua opinião quais os requisitos básicos para um professor de Educação Física poder incluir um aluno portador de deficiência em suas aulas?* Dos professores pesquisados, 20 responderam a questão, que equivale a 76,9% dos docentes participantes do estudo. Das respostas obtidas, 16 dos professores (80,0% dos que responderam), atribuem como requisito básico para incluir um aluno portador de deficiência em suas aulas, conhecimento básico a respeito do tipo de necessidade do aluno. Dos docentes, 6 responderam que o requisito básico era uma condição de ambiente adequado, 3 responderam que esse requisito necessário seria o uso de equipamentos adequados e 2 responderam que para incluir um aluno portador de deficiência em suas aulas seria necessário um apoio especializado.

Com base nesses dados, notamos ao analisar as respostas da questão 13, que 18 dos 20 professores que responderam a pergunta (Equivalente a 90,0% dos professores), informaram que os requisitos básicos para a inclusão desses alunos em suas aulas seria, ter conhecimento básico com respeito ao tipo de necessidade; condições de ambiente adequado; equipamento adequado; e apoio especializado. Como podemos observar nas seguintes respostas: *“Capacitação específica na área, Condições especiais de acessibilidade no seu ambiente de trabalho, Equipamentos adequados”*; *“Ter um ambiente adequado; possuir especialização nessa área; ter apoio*

*especializado*”. Respostas essas que são defendidas e afirmadas por BUENO (1999), AGUIAR & DUARTE (2005) e que ainda devem ser garantidas aos alunos segundo a Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB 9.394/96).

No gráfico 11, pode ser visto que aproximadamente 84,6%, 22 dos professores pesquisados responderam de maneira afirmativa que a participação do aluno portador de deficiência em aulas de educação física auxilia a inclusão do aluno na comunidade escolar, apenas 1 dos professores, que equivale a 3,8% dos pesquisados respondeu que a participação do aluno portador de deficiência em aulas de educação física não auxilia a inclusão do aluno na comunidade escolar e outros 3 docentes, cerca de 11,6% dos sujeitos da pesquisa não responderam ao questionamento.



A questão 15 da pesquisa (Questão Subjetiva), *Em caso afirmativo por que e de que forma?* Deveria ser respondida apenas pelos professores que marcaram “sim” na resposta da questão 14, *Na sua opinião, a participação do aluno portador de deficiência em aulas de Educação Física auxilia a inclusão do aluno na comunidade escolar?* Dos 22 professores que marcaram sim na resposta da pergunta 14, 2 não responderam a questão 15, que equivale a aproximadamente 9,1% dos docentes em questão. Dos 20 professores que responderam ao questionamento, 7 deles responderam que as aulas de educação física auxiliam na inclusão social do aluno, como podemos observar nas seguintes respostas: *“Acho que o principal é a inclusão social do aluno. Como a escola é representante fundamental na sociedade, é um ambiente importante para que o aluno possa exercer sua cidadania”*; *“Nas turmas em*

*que é trabalhada a inclusão os alunos desenvolvem melhor a cidadania e cooperativismo*". Outras respostas que apareceram em 2 casos e que nos chamaram a atenção foram as seguintes: *"Estimula a participação e inclusão de todos os alunos e da comunidade escolar com atividades de socialização e interação entre equipe técnica, funcionários e professores da escola"*; *"Na medida em que criamos situações onde o aluno portador possa participar opinar, envolver-se nas várias possibilidades"*.

Podemos observar com as respostas a questão, que cerca de 68,2% dos professores que responderam a pergunta (15 docentes), apresentaram um dos eixos da política inclusiva no Brasil, que é a procura por garantir a plena participação do aluno ou comportamentos que são expressos nos objetivos dos PCN's da Educação Física para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1997).

Contudo, uma resposta que chamou a atenção, sobre a visão dos professores a respeito da pergunta 15 foi a seguinte: *"A falta de ambiente, formação e equipamentos adequados não permite a inclusão"*. Fator esse que nos deixa a questionar, se mesmo que 84,6% dos docentes afirmando que a participação dos alunos com deficiência nas aulas de educação física auxilia na sua inclusão na comunidade escolar, esses professores tem a garantia de conseguir exercer o seu papel junto a sociedade e aos alunos que necessitem de um processo de inclusão.

## **CONCLUSÃO**

O MEC em sua Política Nacional de Educação Especial afirma como diretrizes da educação especial o apoio ao sistema regular de ensino para a inserção dos portadores de deficiência. Com tais resoluções direcionadas e já em aplicação em várias realidades é necessário que se saiba como as escolas estão se preparando para acolher esses alunos. E como a formação dos professores, em especial os de Educação Física, está sendo garantida para poder lidar com esse grupo.

Como foi observado durante todo o estudo, nos dias atuais é defendido e garantido que os alunos com necessidades educativas especiais devem ser inseridos no sistema regular de ensino. Mas como está acontecendo essa inclusão realmente? Como está sendo feita a preparação dos professores para trabalhar junto a esse público? Pudemos ver através de relatos de alguns

professores que em alguns casos não temos nas escolas públicas estrutura preparada para trabalhar nem se quer com os alunos ditos “normais”.

O estudo nos mostrou que aproximadamente 88,5% dos professores de educação física da rede municipal de ensino de Campina Grande, tem algum aluno que possua algum tipo de deficiência e desse total mais de 40% dos docentes afirmou não possuir conhecimento suficiente para incluir esses alunos em suas aulas. Outro número que nos chamou a atenção foi que a grande maior parte dos professores da rede municipal de ensino, cerca de 46,1%, obteve alguma informação sobre educação física especial e/ou adaptada no curso de graduação e que 96,2% desses professores tiveram sua formação inicial em universidades públicas.

Esses fatores chamaram a nossa atenção pelo fato de que mesmo tendo a maioria dos professores, alunos com algum tipo de necessidade especial, a maior parte dos professores, não busca uma formação além da inicial. Formação essa, que segundo as respostas obtidas, não é suficiente para preparar os professores para que trabalhem a inclusão dentro do seu espaço de aula.

O autor desse estudo acredita que ainda estamos distantes de uma verdadeira educação inclusiva, pois na maioria das escolas públicas do nosso país o que se observa é uma falta de estrutura, tanto na parte física quanto no apoio e formação de professores. Como visto na pesquisa, para que haja uma política de inclusão no Brasil, necessitamos compreender que incluir não é apenas “colocar no espaço”, mas sim dar garantias para que esse espaço se torne mais comum para todas as realidades. Qual garantia está sendo dada ao aluno? Qual apoio especializado está sendo disponibilizado para que os professores possam contribuir com essa inclusão?

Cabe também aos professores priorizarem uma formação continuada, pois ele é peça fundamental para que o aluno com necessidades especial se perceba com normalidade na comunidade escolar. Como foi visto na pesquisa, muitos dos professores ainda não sabem como propiciar em suas aulas um espaço para inclusão. Isso ocorre porque em muitos casos, os professores não buscam uma formação continuada.

Concluimos nosso estudo com a afirmação das Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, que falam que inclusão não significa, simplesmente, matricular os educandos com necessidades especiais

na classe comum, mas sim dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica.

## ABSTRACT

The National Guidelines for Special Education in Basic Education claim that the inclusion doesn't only mean having students with special needs registered in regular classes, but providing the teacher and the school the right support to their pedagogical action. Our study aimed to investigate the meanings of the inclusion of people with special needs in physical education classes in regular schools, to identify the teachers' knowledge on inclusive education, to observe their formation for the work with students with special educational needs and to verify if the inclusion of disabled people in physical education classes contributes with the educational inclusion process. The sample for this study was composed of 26 teachers that work for the municipal public school in Campina Grande. 16 of those teachers are men and 10 are women, 19 of them have specialization course and 15 work in the area for more than 10 years. The results show that 61,5% of the teachers do not have enough knowledge to include disabled students in their classes, around 85% of them believe that participation of disabled students contributes for their inclusion in the school community. We conclude that most of the teachers from the municipal public school of Campina Grande believe the physical education classes help to include the student in the society, but they do not have enough knowledge to include that student in their own classes.

**KEYWORDS:** Inclusion. Adapted Physical Education. Special Education.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, J. S. & DUARTE, E. Educação inclusiva: um estudo na área da educação física. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, Vol.11, n.2, p. 223-240, Mai/Ago 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v11n2/v11n2a5.pdf>>. Acesso em: 20 de setembro de 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Ensino Básico. **Diretrizes Curriculares para a Educação Especial**. Brasília: CNE/CEB, 2001.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 05 de outubro de 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 4.024/61**, de 20 de dezembro de 1961.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 5.692/71**, de 11 de agosto de 1971.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/96**. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Fundamental - Educação Física**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio - Educação Física**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BUENO, J. G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

CERVO, A. L. BERVIAN, P. A. SILVA, R. **Metodologia Científica**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

FERREIRA, A. **Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa**. 5ª Edição, Editora Positivo, 2010.

GLAT, R.; BRAUN, P. & MACHADO, K. Inclusão Escolar. CONGRESSO NACIONAL DA FENASP, 11., 2005, Niterói. **Anais...** Barra do Piraí: Federação Nacional das Associações Pestalozzi, 2006. p. 221-228.

GLAT, R. & NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração**, Brasília, ano 14, vol. 24, p.22-27, 2002.

OLIVEIRA, F. Dialogando sobre Educação, Educação Física e Inclusão Escolar. **Revista digital efdesportes.com**, Buenos Aires, n.51, ano 8, 2002.

Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd51/educa.htm>>. Acesso em: 26 de setembro de 2011.

UNESCO. Declaração de Salamanca. **Princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.