



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA
ESPECIALIZAÇÃO *LATO-SENSU* EM GESTÃO EDUCACIONAL**

Os professores de Educação Física frente à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais- um estudo no município de Palmas-TO.

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Alexandre Freitas de Carvalho
Palmas-TO, RS, Brasil

Os professores de Educação Física frente à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais-um estudo no município de Palmas-TO.

por

Alexandre Freitas de carvalho

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação a Distância Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de
Especialista em Gestão Educacional

Orientadora: Prof. Dr^a Soraia Napoleão Freitas

Palmas-TO, Brasil

2009

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Monografia de Especialização

Os professores de Educação Física frente à inclusão dos
alunos com necessidades educativas especiais-um estudo no
município de Palmas-TO.

Alexandre Freitas de Carvalho

como requisito parcial para obtenção do título de
Especialista em Gestão Educacional

COMISSÃO EXAMINADORA:

Dr^a Soraia Napoleão Freitas – UFSM
(Presidente/Orientadora)

Dr. Celso Ilgo Henz – UFSM

Dr. Clóvis Renan Jacques Guterres – UFSM

Santa Maria, 08 de Agosto de 2009.

Folha de Aprovação

RESUMO

Monografia de Especialização
Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

Os professores de Educação Física frente à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais-um estudo no município de Palmas-TO.

AUTOR: ALEXANDRE FREITAS DE CARVALHO
ORIENTADORA: Dr^a SORAIA NAPOLEÃO FREITAS
Data e Local da Defesa: Palmas-TO, 08 de Agosto de 2009.

Esta pesquisa está baseada no retrospecto histórico da educação especial: que compreendia o período da segregação, integração e inclusão frente às pessoas com necessidades educativas especiais(NEE). O capítulo I enfatiza a segregação das pessoas com necessidades educativas especiais na pré-história (antiguidade), idade média, idade moderna e idade contemporânea. O capítulo II tem como referencial teórico as ações governamentais, a estruturação e a projeção do sistema educativo através da inclusão como opção de atendimento educacional especializado- segundo a política nacional de educação especial na perspectiva de educação inclusiva. O capítulo III enfatiza a Educação Física no processo de inclusão educacional no século XX. Foi realizada uma pesquisa qualitativa do tipo descritiva com aplicação do instrumento questionário a todos os professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Palmas-TO, e a pergunta chave é como os professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Palmas-TO percebem o processo de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, em suas aulas? O objetivo geral é compreender como os professores de Educação Física da rede municipal de ensino percebem o processo de inclusão dos alunos com necessidades

educativas especiais em suas aulas. Os objetivos específicos são identificar as concepções dos professores de Educação Física em relação à educação inclusiva dos alunos com necessidades educativas especiais e descrever quais são os fatores que dificultam ou contribuem para o atendimento inclusivo dos alunos com necessidades educativas especiais nas aulas de Educação Física. Diante disso observa-se que para concretizar a inclusão educacional necessita-se de uma maior implementação de políticas inclusivas no sistema educacional brasileiro; de reestruturação do conteúdo programático das Universidades através de um maior número de disciplinas voltadas a educação especial nos cursos de licenciaturas; de um maior investimento na capacitação dos gestores escolares, professores; colocar em prática o que está escrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação(LDB), A LDB diz que: em uma sala que tenha três ou mais alunos com NEE precisa-se de outro professor além do professor regente para que os objetivos das aulas sejam atingidos e nenhum aluno seja prejudicado.

Palavras-chave: Inclusão. Necessidades Educativas Especiais. Educação Inclusiva.

ABSTRACT

Monografia de Especialização
Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA FRENTE A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS-UM ESTUDO NO MUNICÍPIO DE PALMAS-TO

(TEACHERS OF PHYSICAL EDUCATION BEFORE THE INCLUSION OF PUPILS WITH
SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS, A STUDY IN THE CITY OF PALMAS- TO)

AUTHOR: ALEXANDRE FREITAS DE CARVALHO
ADVISER: Dr^a SORAIA NAPOLEÃO FREITAS
Data e Local da Defesa: Palmas-TO, 08 de agosto de 2009.

This research shows a historical retrospective of various stages of special education: the segregation, integration and inclusion front of people with disabilities. Chapter I discusses the segregation of disabled people in pre-history (age), age, old age and modern contemporary. Chapter II discusses the inclusion of care education as an option with respect to lead every child to education while maintaining the acceptable levels of growth, with its own characteristics and learning by designing and structuring government education systems meet the educational needs through a centralized pedagogy. Chapter III emphasizes the importance of physical education in the process of inclusion through educational activities that allow children to broaden their knowledge through the understanding and execution of movements, developing interpersonal relationships, cooperation, socialization, competition and autonomy. Was conducted a quantitative research in a descriptive perspective with application of a questionnaire to all teachers of Physical Education, with the object of study the perceptions of teachers of Physical

Education before the inclusion of pupils with special educational needs. In this analysis raise questions about the daily practice of teachers of physical education students in classrooms where children also with some kind of disorder, how is this interaction between the group in the classroom and in all environments of school, results showed that after a certain time of coexistence, the preparation of teachers to work in mixed classrooms, the teacher's participation in training, opportunity for research inclusive concepts. In this we come to conclusion that to achieve educational inclusion is essential to implement inclusive policies in the Brazilian educational system. For that inclusion will be more than a garnish of theses, you must interrogate dominant and hegemonic educational practices in this for the school can change and consider all the future.

Key-words: Inclusion. Special Educational Needs. Inclusive Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1 DA SEGREGAÇÃO A INTEGRAÇÃO DAS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS-UMA BREVE ABORDAGEM	11
1.1 Pré-história e Antiguidade.....	11
1.2 Idade Média.....	13
1.3 Idade Moderna.....	14
1.4 Idade Contemporânea.....	15
2 A INCLUSÃO COMO OPÇÃO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL	20
3 A EDUCAÇÃO FÍSICA E O PROCESSO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS	27
4 METODOLOGIA	33
4.1 Tipos de pesquisa.....	34
4.2 Campo e Sujeito de Pesquisa.....	35
4.3 Técnica e Instrumento de pesquisa.....	36
4.4 Procedimentos.....	37
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	38
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
REFERÊNCIAS	45
ANEXOS	49

INTRODUÇÃO

Esta monografia surgiu de uma pesquisa bibliográfica e de campo que tem como tema a educação física e os alunos com necessidades educativas especiais (NEE) no município de Palmas-TO.

O referencial bibliográfico estudado é referente ao retrospecto histórico da segregação, integração e inclusão das pessoas portadoras de deficiências. Aborda a situação em que viviam as pessoas portadoras de necessidades especiais na pré-história (antiguidade), idade média, idade moderna e idade contemporânea. Na Pré-história (Idade Antiga) a sobrevivência dependia da caça e da pesca, e por isso se a pessoa tivesse algum tipo de NEE não conseguia sobreviver. Alguns anos depois as pessoas continuaram sendo segregadas, tinha regiões que valorizava o intelectual (pessoas inteligentes) e outras que valorizavam o vigor físico (corpo atlético), e quem não atendesse nenhuma dessas exigências eram abandonadas (GUIMARÃES E ROSS, 2003).

No século XX no Brasil surgem as políticas de integração onde as pessoas com NEE eram integradas às instituições de assistência como os Institutos de reabilitação e APAES (Associação de Paes Amigos e Excepcionais). Alguns anos depois a inclusão surge como uma política neoliberalista (política nacional aberta as políticas estrangeiras de forma concumitante) refletindo na organização das políticas públicas educacionais com a reestruturação dos espaços físicos valorizando e garantindo a acessibilidade a todos os alunos com necessidades educativas especiais. Logo surge na Educação Física o processo de inclusão educacional dos alunos com necessidades educativas especiais, através da necessidade de se trabalhar com todo aluno matriculado na escolas, e aqueles que além de serem matriculados nas APAES também deveriam ser matriculados nas escolas de ensino regular onde a disciplina educação física pudesse possibilitar a criança ampliar seu conhecimento através da compreensão e execução dos movimentos, desenvolver, as relações interpessoais, cooperação, socialização, competição e autonomia com todos os alunos e com diferentes NEE. A necessidade de realizar esta busca histórica foi porque entende-se que desde a

antiguidade já existiam pessoas com NEE e que as dificuldades de sobrevivência e convívio social naqueles tempos era muito mais difícil.

O objetivo geral deste projeto é compreender como os professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Palmas-TO compreendem o processo de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais em suas aulas. E tem como objetivos específicos: identificar as concepções dos professores de Educação Física em relação à educação inclusiva dos alunos com NEE; descrever quais são os fatores que dificultam ou contribuem para o trabalho dos professores de Educação Física frente ao atendimento inclusivo dos alunos com NEE nas aulas de Educação Física.

Foi aplicado questionário a todos os professores de Educação Física do 1º ao 9º ano e da EJA (Educação de Jovens e Adultos) da rede municipal de ensino de Palmas considerando as vivências cotidianas em suas aulas.

A presente pesquisa surgiu perante as dificuldades de se trabalhar com os alunos com NEE nas escolas de ensino regular, e de minha inquietação referente à dificuldade metodológica e estrutural do professor de Educação Física para se trabalhar os alunos com NEE. A metodologia utilizada foi a quanti-qualitativa do tipo descritiva utilizando o questionário como instrumento de pesquisa. E, através deste instrumento será feita uma análise dos professores de Educação Física frente ao processo de inclusão dos alunos com NEE em suas aulas.

1.0 DA SEGREGAÇÃO À INTEGRAÇÃO DAS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS-UMA BREVE ABORDAGEM HISTÓRICA

1.1 Pré-história e antiguidade

Este capítulo foi desenvolvido, com o propósito de apresentar contribuições em relação ao tema que é a educação Física e as Necessidades Educativas Especiais(NEE), ancora-se em estudos sobre uma perspectiva histórica cultural na área de educação especial citados nos textos circunscritos nas possibilidades históricas existentes, isto é, circunscritos pelas heranças constitutivas individuais, determinando as valorações sócio-culturais das pessoas com NEE.

Para Guimarães e Ross (2003), as pessoas com NEE já existiam desde a idade primitiva, período em que os homens produziam sua existência em comum. Sobreviviam a partir das relações entre si e da natureza atendendo as suas necessidades através da caça e da coleta de frutas. A concepção sobre NEE sempre esteve atrelada às heranças constitutivas individuais, determinando social e culturalmente diferentes valorações do ser humano desde os primórdios da humanidade. Na antiguidade as sociedades eram constituídas também por pessoas com NEE que eram valorizadas de acordo com o estágio de desenvolvimento daquelas sociedades da época. Na antiguidade as pessoas com NEE eram aniquilados ou faleciam precocemente, ou seja, eram poucas as pessoas com NEE que sobreviviam e contribuíam ativamente na comunidade primitiva.

Segundo Guimarães e Ross (2003) por não exercer controle sobre a natureza e por se submeter às suas leis, os seres humanos passavam por uma seleção natural em que somente sobreviveria o mais forte. Neste sentido o abandono das pessoas com NEE era algo natural, não causando sentimento de

culpa àqueles que continuassem a caminhada da vida. Nesta época não havia riqueza nem variedade de instrumentos que pudessem ampliar as capacidades individuais. Para continuar existindo, era preciso que os indivíduos oferecessem condições para produzir sua existência através do trabalho. O modo de produção determinava a vida dos homens, por isso às pessoas com NEE não conseguiam vencer a relações entre si e natureza.

A sociedade primitiva era caracterizada pelo nomadismo (pessoas que viviam em constante migração de um lugar para o outro), e este nomadismo dependiam da natureza para caçar, pescar, e de caverna para se abrigar. Este nomadismo e as necessidades de sobrevivência constituíam em empecilhos aquelas pessoas com NEE. O trabalho deveria ser feito em colaboração com o grupo e de acordo com suas necessidades.

Para Guimarães e Ross (2003) os homens se dividiam em governantes, guerreiros e pessoas que viviam do cultivo da terra, cujas características respectivas de forças e coragem, persuasão, destreza e habilidades manuais seriam herdadas com nascimento e a partir dos anos. E tais características seriam determinantes para a formação das diferentes sociedades. Guimarães e Ross (2003) diz que na antiguidade havia duas formas de valorização do ser humano: enquanto em Esparta o corpo era fundamental para o desenvolvimento das habilidades esportivas, de dança e exercícios de guerra que valorizava o corpo atlético (vigor físico) como ideal de formação; Já em Atenas o homem era bem visto na sociedade se tivesse uma boa formação educacional, um poder de argumentação, ou seja, valorizava-se a pessoa culta com boa oratória e com boa capacidade de compreensão e exposição das idéias. Os indivíduos que fugissem a estas exigências não desfrutavam do direito a vida e eram também excluídas do convívio social.

A essência humana e a própria existência só eram garantidas nestas condições, com necessidades humanas específicas distintas daqueles que conseguem extrair sua existência da natureza, significava o abandono às

condições básicas de sobrevivência.

Conclui-se que, na pré-história e antiguidade as pessoas com NEE passavam pela seleção natural em que somente sobreviveria o mais forte, e as pessoas só eram consideradas aptas para viver em sociedade se não fugissem dos padrões biológicos, época em que era valorizada a força física em Esparta e o desenvolvimento intelectual em Atenas (GUIMARÃES E ROSS, 2003).

Entretanto observa-se, que as marginalizações perante essas pessoas com NEE continuaram a acontecer na idade média.

1.2 Idade Média

Após as marginalizações em que as pessoas com NEE sofreram ao longo da pré-história e antiguidade observa-se ainda um descaso perante estas pessoas ao longo da idade média.

Segundo CECCIM & SKALIAR (apud GUIMARÃES & ROSS, 2003, p.16):

Na idade média, as deficiências passaram a ser identificadas, porém, não podiam ser tratadas por razões físicas e sobrenaturais. Por influência da igreja, aquelas pessoas eram consideradas produto do pecado e do demônio. As pessoas com NEE se tornam culpadas da sua própria NEE, justo castigo dos céus pelos seus pecados ou de seus ascendentes.

Nesta época, qualquer pessoa que possuísse NEE diferentes daquelas que conseguiam extrair sua essência da natureza, significava que estavam abandonados à própria sorte. Estas pessoas também não podiam sequer constituir-se como trabalhadores porque não atendiam às características dessa “normalidade”, não se educavam porque não dispunham dos instrumentos necessários para produzir sua existência frente às adversidades do meio natural.

No próximo tópico, a idade moderna será caracterizada com as grandes

conquistas da burguesia e a nova forma de cuidar da ordem social isolando as pessoas que fugissem dos padrões biológicos da sociedade.

1.3 Idade Moderna

Para Mazzotta (2001), o atendimento educacional as pessoas com NEE até o século XVIII era basicamente ligado ao misticismo e ocultismo. O entendimento das diferenças individuais não era compreendido e nem avaliado. A sociedade da época não tinha a noção de democracia e igualdade. De modo geral, como as situações desconhecidas causam temor, as pessoas com NEE, por serem diferentes, eram marginalizadas e ignoradas através do aprisionamento sem o contato com outras pessoas. Inclusive a própria religião discriminava ao colocar o homem como imagem e semelhança de Deus como ser perfeito, induzindo a idéia de que o homem deveria ter uma perfeição física e mental (mazzotta, 2001). Mas se fossem diferentes a imagem de Deus, com anomalias físicas ou imperfeições era discriminada como ser social, ou seja, eram impedidas de ter contato com outras pessoas. A sociedade da época tinha um consenso social pessimista conceituando essas pessoas como incapacitados, deficientes e inválidos, ou seja, a sociedade era omissa à organização dos serviços para atender às NEE dessas pessoas.

Essas discriminações e marginalizações segundo Mazzotta (2001), também podem ser observadas na idade moderna com a criação de instituições para abrigar pessoas com NEE significava a materialização das formas mais avançadas de cuidar da nova ordem social. Ou seja, qualquer pessoa que fugisse aos padrões biológicos da sociedade deveria ser isolada das outras pessoas para a garantia de um bom relacionamento na sociedade. E neste contexto,

Para preservar a igualdade dos indivíduos, era necessário isolar aqueles que pudessem causar distúrbios ou impedimento à manifestação da vontade particular. Tanto a igreja quanto a

burguesia esforçavam-se para a realização deste processo de isolamento e segregação das pessoas com NEE. A idade moderna reinventou o internamento, solução velha para a nova realidade do mundo europeu. Com propósito de ser uma solução com significações políticas, econômicas, sociais, religiosas e morais desde os fins do século XVI até meados do século XIII (GUIMARÃES & ROSS, 2003, p. 19).

Mazzotta (2001) fala que foi em 1770, na cidade de Paris, onde Charles M. Éppé fundou a primeira instituição na Europa especializada para a educação de surdos e mudos, e alguns anos depois inventou o método de sinais. Seus trabalhos tiveram tanta projeção na época que incentivaram o inglês Thomas Braidwood e o alemão Samuel Heinecke no final do século XVIII a fundarem, em seus respectivos países, institutos(casas especializadas) para a educação de surdos e mudos. Neste mesmo século Valentin Hüy fundou em Paris Instituto Nacional dos Jovens Cegos com o objetivo de atender os deficientes visuais utilizando letras em alto relevo para o ensino dos cegos. Já no século XIX, Luis Braille, iniciou-se a educação dos Surdos-Mudos e dos cegos através do método de sinais e do braile.

Conclui-se, conforme Mazzotta (2001) que neste período a igreja e a burguesia marginalizavam as pessoas com NEE através do isolamento e segregação.

Analisaremos logo a seguir as influências médicas, mudanças sociais e algumas medidas educacionais perante as pessoas com NEE na Europa, Ásia e na América.

1.4 Idade Contemporânea

A idade contemporânea é o período de transição entre o modelo de uma sociedade segregadora onde as pessoas com NEE eram abandonadas e isoladas para o modelo de uma sociedade de integração onde as pessoas com NEE eram integradas em instituições de ensino especializadas. No período de integração a educação passou a ter uma maior importância perante as pessoas com NEE

através de políticas que buscavam reestruturar os espaços físicos destinados a receber estas pessoas. As pessoas com NEE tinham uma educação diferenciada dos alunos do ensino regular em espaços físicos separados onde eles não tinham uma educação integral. Portanto estas pessoas eram integradas às APAES mas não podiam freqüentar a escola regular, não tinham contato direto com outras pessoas e as escolas não tinham espaços físicos adequados e adaptados a elas.

Segundo Guimarães e Ross (2003) no início do século XIX a NEE era vista no campo profissional da medicina moral e a Europa foi o continente onde iniciaram os primeiros movimentos em prol das pessoas com NEE, propiciando mudanças na atitude dos grupos sociais até se concretizar em medidas educacionais. A França, Inglaterra, Alemanha e Áustria foram os países que iniciaram estas ações com intuito de proporcionar de forma igualitária a integração destas pessoas com NEE à sociedade.

Segundo Mazzotta (2001) neste mesmo século, com o médico Jean Marc Itard, Edward Seguin e Maria Montessori iniciam-se os atendimentos especializados com propósito de integrá-los através de instituições e internatos (casas de apoio) utilizando métodos sistematizados através da instrução individual, da programação sistemática, treinamento motor, sensorial e motivação.

Para Guimarães e Ross (2003), a conscientização da sociedade americana em ações perante as pessoas com NEE só começou a desenvolver-se a partir de 1850 com a implantação dos programas de internato através do método europeu utilizando-se da instrução individual, do treinamento motor e motivação de acordo com as NEE.

Guimarães e Ross (2003) afirmam que, logo depois no século XX criou-se, uma lei que oportunizou espaços de atendimento as crianças com NEE de ambos os sexos, anexados às escolas públicas ou escolas especiais.

Para Mazzotta (2001) a história da educação especial no Brasil iniciou-se, no século XIX com iniciativas oficiais e particulares isoladas de alguns educadores, com propósito de atender as pessoas com NEE. A primeira providência neste sentido foi concretizada por D. Pedro II com a criação do

instituto para cegos na cidade do Rio de Janeiro em 1854; logo depois, em 1891, pelo decreto n^o 1320 passamos a ser chamado Instituto Benjamim Constant (IBC). Surge também o Instituto Nacional de Educação de Surdo (INES).

No século XX, segundo Mazzotta (2001), começa no Brasil a implantação de vários estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a pessoas com NEE. O IBC em 1942 editou o em braile a Revista Brasileira para Cegos. Em 1947 o IBC juntamente com Fundação Getúlio Vargas realizou o primeiro curso de especialização de professores na didática de cegos. O processo de educação das pessoas com NEE na política brasileira vem a ocorrer somente no final dos anos cinqüenta e início da década de sessenta do século XX. Em 1954 foi fundada na cidade do Rio de Janeiro a primeira APAE e sete anos depois na cidade de São Paulo. Já em 1957 através da Lei n^o 3198 de 6 de Julho o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos passa a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) considerado um estabelecimento educacional voltado para a educação literária e o ensino profissionalizante de meninos surdos-mudos, com a idade entre 7 e 14 anos(MAZZOTTA, 2001).

As iniciativas oficiais as pessoas com NEE só ocorreu em âmbito nacional à partir de 1958 com a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB) e a Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC), ambas com propósito de auxiliar as pessoas com NEE. Guimarães e Ross (2003) afirmam que neste contexto surgem também polêmicas entre os defensores da educação especial segregada e aqueles que levantam suas inconveniências no momento de recorrer à rede de ensino regular. As instituições de ensino da época tinham caminhos paralelos e separados, porém ambas tinham em comum o caráter seletivo: a escola de ensino regular selecionava aqueles que eram capazes de responder as necessidades sociais, a escola especial ocupava da função segregadora daqueles com NEE, enfim, estes fatores contribuíam para repensar as fronteiras entre normalidade e das NEE, prestando-se, deste modo, ao questionamento dos limites da escola de ensino regular e ensino especial.

Também nesta década surgem às críticas somadas às pressões sociais e políticas condenando o modelo especializado de atendimento. Portanto surge o propósito de escolarização para todos os alunos nas mesmas instituições escolares sem haver separação entre os alunos com NEE dos alunos do ensino regular. Alguns anos depois com a Lei Federal n^o 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961 o sistema educacional consolidou o incentivo às pessoas com NEE: “fixou as Diretrizes e Bases da Educação nacional, estabeleceu respectivamente nos artigos 2^o e 88, que a educação das pessoas com NEE deve no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (MAZZOTTA, 1987, p. 67).

Em 1962 segundo Mazzotta (2001) surge o primeiro Plano Nacional de Educação, que se caracterizou mais como um plano de diretrizes para a economia do que para a educação. De 1972 a 1974 surge o Plano Setorial de Educação e Cultura apontando como diretrizes da Educação Especial à integração e a racionalização buscando expandir a atendimento educacional e o apoio técnico

Posteriormente, a Lei n^o 5.692/71, com redação alterada pela Lei n^o 7.044/82, programa, as diretrizes e bases do ensino de 1^o e 2^o graus (comum ou especial) com objetivo de proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, preparando-o para o trabalho e para o exercício cidadania (MAZZOTTA 2001). Portanto, firma-se cada vez mais o modelo de integração educacional das pessoas com NEE, enquanto os modelos segregacionistas vão se perdendo no tempo. Diante disso, começam a ser realizadas novas tentativas de identificação de práticas concretas no âmbito da educação especial evidenciando a preocupação com a integração das crianças com NEE na rede de ensino regular (MARTINS, 2003).

O conceito de NEE se desloca o ponto de referência para as possibilidades de escolarização apresentada por sua característica diferencial e necessidades específicas dos alunos, de um lado, e a capacidade de dar respostas educativas apresentadas pela escola, de outro. Esse conjunto de acontecimentos abre o caminho para uma nova concepção de educação em que a filosofia da

normalização e da integração se converte em fonte inspiradora de grandes transformações que não só alcançam a educação especial como também o sistema educativo regular (GUIMARÃES & ROSS, 2003, p. 59).

Araújo (1998) diz que as ações governamentais que contribuíram para a melhoria ao atendimento às pessoas com NEE foram: os Congressos Brasileiros do Esporte para Todos em 1982, 1984, 1986; o Projeto Integrado SEED/CENESP 1984/1985, que estudava as condições em que as pessoas com NEE eram atendidas no campo da educação física e do esporte; o Plano de Educação Especial-Nova proposta que em 1985 tinha como principal princípio norteador a integração dos educados com NEE na sociedade.

Segundo Mazzotta (2001) o CENESP foi reestruturado como secretarias e depois com departamento e o Plano Plurianual no governo de Fernando Collor de Melo 1991/1995, também com ações voltadas à população com NEE. Neste mesmo governo houve uma reorganização dos ministérios reaparecendo a Secretaria da Educação Especial em substituição ao CENESP.

Então, observa-se que segundo Mazzotta (2001) a idéia de pessoas com NEE esteve por muito tempo, ligada aos conceitos de inatismo e de irreversibilidade das limitações. As pessoas com NEE eram entendidas como fatores orgânicos que não podiam ser modificados. Por isso não se pensava numa intervenção educacional que pudesse ser eficiente no processo de integração das pessoas com NEE. Logo surge o período de integração, entendido, como um período de unificação entre a educação regular e a educação especial objetivando atender às necessidades de aprendizagem destas crianças e também mudar a atitude da sociedade perante o indivíduo com NEE.

Durante a história da Educação Especial no Brasil observa-se com a implantação e expansão da rede pública no século XX após a década de 80, a necessidade de especialização com objetivo de solucionar os desafios que surgem com a população com NEE.

Segundo Mazzotta (2001) as diferentes idades históricas que compreendem

as NEEs são: na antiguidade a seleção natural onde às pessoas eram eliminadas ou abandonadas se não atendessem aos padrões biológicos; na Idade Média e Moderna era influenciada pela religião com filosofia humanista (estudos de observação do diferente, ou seja, repensar o problema); na idade contemporânea até 1950 havia a segregação das pessoas com NEE e preocupação com sua educação. De 1950 a 1989 houve o desenvolvimento das potencialidades, na segregação, adaptação à sociedade, garantia do direito destas pessoas em ter NEE.

Foi enfatizado neste capítulo o retrospecto histórico das pessoas com NEE definidas no modelo de segregação e de integração, agora, faz-se necessário entender a idéia do modelo inclusivo.

Neste contexto estaremos analisando no próximo capítulo a questão da inclusão como modelo educacional.

2. A INCLUSÃO COMO OPÇÃO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL

Segundo Ross (2004), diversos países (Estados Unidos, Alemanha, Inglaterra, Brasil, dentre outros), preocupados com a discriminação sofrida pelas pessoas com NEE, criaram políticas públicas aprovando a declaração dos retardos mentais em 1971; a Declaração das Nações Unidas dos Direitos das pessoas com NEE em 1975 e o Programa de Ação Mundial para Pessoas com NEE, aprovado pelas nações Unidas em 1982. Estas declarações promoviam mudanças nos governos e nas entidades civis valorizando as pessoas com NEE.

Em 1990 surgem outras ações de maior relevância como: os Princípios para a Proteção e para a Melhoria do Atendimento as pessoas com NEE em 1991; a Declaração de Caracas da Organização Pan-americana de Saúde; as Normas Sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com NEE em 1993; a Declaração de Manágua de Dezembro de 1993; a Declaração de Viena e Programa de ação aprovados pela Conferência Mundial sobre Direitos Humanos das Nações Unidas em 1993; a resolução sobre as pessoas com NEE no

Hemisfério Americano em 1995; o Compromisso do Panamá com as pessoas com NEE na América em 1996; a declaração de Madri e Sauro e a declaração de Salamanca em 1994.

Para Ross (2004), o Brasil iniciou a construção de um sistema educacional inclusivo com a Declaração Mundial de Educação para todos na Tailândia em 1990 e na Declaração de Salamanca na Espanha em 1994.

Segundo Ross (2004), a declaração de Salamanca foi consolidada na Conferência Mundial Sobre NEE: com propósito de que toda criança tenha acesso à educação mantendo um nível aceitável de conhecimento, que tenha características de aprendizagens próprias, que os governantes estruturem e projetem os sistemas educativos suprimindo as necessidades, que as pessoas com NEE devam ter acesso às escolas comuns e integrá-las numa pedagogia centralizadora, que as políticas educacionais levem em consideração as diferenças individuais e as diversas situações, como a importância do ensino da língua de sinais, todas as crianças devem aprender juntas independentemente das NEE.

Deverão ser tomadas as medidas necessárias para conseguir implantar políticas que integram jovens e adultos com NEE nos diversos níveis de ensino, assim como nos programas de formação profissional onde todos os professores deverão ter uma orientação positiva sobre as NEE com conhecimentos e aptidões requeridos de uma boa pedagogia com capacidades de avaliar as NEE.

As políticas inclusivas continuaram a ganhar intensidade no contexto educacional com a consolidação destas Leis: Portaria n^o 1.793/94 que, implementava os currículos de formação docente para as pessoas com NEE; Lei n^o 9.045/95 que permitia a reprodução do Braille; a LDB 9394/96 que regulamenta a modalidade de educação especial oferecida na rede regular; Portaria MEC n^o 1.679/99 que dispõe sobre os requisitos de acessibilidade das pessoas com NEE para instruir processos de autorização e de reconhecimento dos cursos e de credenciamento das instituições.

Em 2000 a Lei n^o 1098 estabelece critérios básicos para promoção da

acessibilidade das pessoas com NEE ou com mobilidade reduzida; Lei n^o 10172/2001 que aprova o plano nacional de educação estabelecendo vinte e sete objetivos dentre eles o desenvolvimento de programas educativos em todos os municípios, que trata de ações preventivas na área visual e auditiva no ensino infantil e fundamental, da educação continuada para professores; Decreto n^o 3.956/2001, que promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Contra as pessoas com NEE (ROSS, 2004).

Em 2001 a Resolução n^o 02/01 Institui Diretrizes Nacionais para a Educação dos Alunos que Apresentem NEE na Educação Básica, em todas as etapas e modalidades (creche, pré-escola, infantil e fundamental); Portaria n^o 22/2003 que Institui o Programa de Valorização Profissional da pessoa com NEE no Âmbito da Secretaria Especial dos Direitos Humanos.

A transição entre a concepção educacional da integração para a inclusão coincide com fatores contemporâneos colocando a competitividade e a atuação da escola sob a ótica do domínio de conteúdos desvalorizando outros saberes. Excluindo uma grande proporção de alunos, enquanto deveriam ser construídas novas alternativas de desenvolvimento das potencialidades dos alunos e aprendizagens em todas as unidades de ensino (DUTRA & GRIBOSK, 2006).

Cidade e Freitas (2002), diz que a inclusão nasce a partir dos anos 80, refletindo-se também, na organização das políticas públicas educacionais promovendo uma sociedade que aceite e valorize as NEE, aprenda a conviver dentro da diversidade humana, através da compreensão e da cooperação.

Segundo Mantoan (2006, p.15): “A inclusão implica em uma mudança de paradigma educacional, que gera uma reorganização das práticas escolares: planejamento, formação de turmas, currículo, avaliação, gestão do processo administrativo”

Devem-se compreender os caminhos que as políticas educacionais e a escola podem percorrer para intervir na sociedade, na tentativa de minimizar o processo de exclusão. Entretanto:

A escola que pretende seguir uma política de educação inclusiva desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam a contribuição ativa de cada aluno para a formação de um conhecimento construído e partilhado-e desta forma, possa atingir a qualidade acadêmica e sócio-cultural sem discriminação (RODRIGUES, 2006, p. 302).

Sendo assim, a escola inclusiva valoriza a contribuição ativa de cada aluno para a formação de um conhecimento partilhado. Diante disso o professor inclusivo deve buscar competências para lidar com as dificuldades encontradas proporcionando uma educação apropriada a todos os alunos, sejam eles com NEE ou não, através da criação de um espaço democrático e comum, a fim de desenvolver com êxitos os programas inclusivos.

Participar de um processo inclusivo é estar pré-disposto, sobretudo, a considerar e respeitar as diferenças individuais, criando a possibilidade de aprender sobre si mesmo e sobre o outro, em uma situação de diversidade de idéias, sentimentos e ações. (...) o professor que adota a proposta da educação inclusiva considera o aluno um recurso importante em sala de aula e aproveita as propostas temáticas que emergem do grupo, valorizando as NEE e o potencial dos alunos (PEDRINELLI, 2002, p. 31-32).

O princípio da inclusão é a melhor forma de propiciar a educação para todos, haja vista que todo indivíduo possui sua especificidade, por isso, não há necessidade de excluir ninguém que tenha algum tipo de NEE:

É importante não homogeneizar a classe. As crianças são diferentes no início e serão diferentes no final do processo educativo. Não adianta querer transformá-las em iguais, segundo padrões estabelecidos. Quem é igual não tem o que trocar; por isso, é necessário conservar-se diferente. As relações, os direitos, as oportunidades é que têm que ser iguais; não os gestos, os comportamentos, os pensamentos, as opiniões (FREIRE, 1989, p. 206).

Mantoan (2006) enfatiza que a inclusão escolar deverá propor condições que reconheçam as NEE a serem seguidas pelos cidadãos, educadores e pais.

Segundo Dutra e Gribosk (2006), o Ministério da Educação definiu a educação inclusiva como diretriz para a transformação na estrutura da escola por meio do Programa Educação Inclusiva: direito a diversidade iniciado em 2003. Este programa conduziu um processo amplo de reflexão nos estabelecimentos de ensino sobre as formas tradicionais do pensamento pedagógico e de ruptura com a concepção determinista da relação entre condições históricas. Esta ação também afirma o direito de todos à educação e o acesso dos alunos com NEE às instituições regulares de ensino. Este programa também coloca para os sistemas de ensino a responsabilidade de garantir a inclusão de todos os alunos, de reestruturar os estabelecimentos de ensino regular, elaborar projeto pedagógico inclusivo, apresentarem propostas e atividades diversificadas, planejar recursos para a promoção da acessibilidade nos ambientes proporcionando o acesso a todos.

A inclusão postula uma reestruturação do sistema educacional no ensino regular cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva, um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os tipos de NEE, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais segundo (BRASIL, 2001). Somos todos responsáveis pelo estado em que as coisas se encontram hoje.

Hoje políticas de inclusão estão rapidamente se tornando um meio estimulador da sociedade através do caminho moral, financeiro, físico e mental. Diante disso, já tarda o momento de realizarmos algumas alterações fundamentais na nossa maneira de pensar e agir. É neste sentido que a escola inclusiva precisa ser pensada como aquela que proporcione qualidade de ensino para todos e qualidade organizacional de propostas pedagógicas eficazes, relacionadas às NEE.

Ao entendermos inclusão, precisa-se evidenciar a questão da acessibilidade. Para Nunes e Sobrinho (2008), a acessibilidade constitui uma das mais antigas e legítimas reivindicações das pessoas com deficiências, cunhada quando ainda eram polemizados temas paradigmáticos do modelo da integração,

notadamente em educação especial. Neste período, o conceito de acessibilidade se associava, exclusivamente, aos serviços de reabilitação profissional, para designar as condições de acesso das pessoas com NEE nas relações trabalhistas e à vida em sociedade.

A história das idéias sobre educação deixa evidente que pouco ou nada tinha de inclusiva, seja em termos de universalização do acesso, seja em termos de qualidade do que acontecia na realidade. Nos dias atuais a realidade é felizmente outra, pois a sociedade tem mais consciência acerca dos direitos humanos, embora a prática da proposta de educação inclusiva ainda não é uma proposta unânime, mesmo entre aqueles que apóiam à prática inclusiva. A distância entre o concebido e o realizado pode ser explicada pelo próprio entendimento que se tem da inclusão. Ao fato de estar sendo discutida, predominantemente, em fóruns de educação especial, acarreta a falsa idéia de que a proposta é apenas para o alunado. Esta proposta deve inserir estes alunos em turmas de ensino regular com envolvimento dos professores, das famílias e comunidade nas discussões, pois ainda há muitas indagações e incerteza a respeito segundo (CARVALHO, 2004).

Carvalho (2004), afirma que, precisa-se ter caminhos traçados para as escolas se tornarem inclusivas. Dentre estes caminhos destacamos: a valorização profissional dos professores (ajuda e estímulos); aperfeiçoamento das escolas; utilização dos professores das classes especiais como professores de métodos e recursos, atuando como consultores de apoio; aperfeiçoamento do pessoal docente; trabalho de equipe; adaptações curriculares. As escolas inclusivas são escolas para todos, reconhecendo e atendendo as NEE. Neste sentido todos os alunos seriam ajudados.

Corde (apud Nunes e Sobrinho, 2005) fala que em 1980 os movimentos sociais liderados por pessoas com deficiência, em diversos países, alertaram a sociedade sobre as barreiras físicas e arquitetônicas, promovendo a eliminação das já existentes, ou aquelas em fase de execução presentes nos processos de construção de ambientes e utensílios elaborados por arquitetos, e engenheiros

dentre outros.

Na década de 80 o conceito de acessibilidade dirigida às pessoas com NEE também se estendeu para além das edificações, ou seja, para as barreiras ambientais. Posteriormente em 1990 surgem outros obstáculos às pessoas com limitações motoras quanto para aqueles com outras NEE, que são as chamadas barreiras de comunicação e de transporte. Em 1989 a sociedade começa a reconhecer e respeitar às necessidades de todos os cidadãos através da implementação de políticas públicas de acessibilidade com a Lei nº 7853/89 regulamentada pelo Decreto nº 3298/99 que define o conjunto de orientações normativas que visam garantir o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas com NEE categorizando as deficiências existentes em função do grau de comprometimento físico. Estabelece ainda os princípios e diretrizes para a Política Nacional e promove a equiparação de oportunidades, acesso a educação e ao trabalho, habitação e reabilitação profissional e direitos humanos.

Em 2004 também foi regulamentado o Decreto nº 5296/04 regulamentando a Lei nº 10.048/00 que tinha o propósito de priorizar as pessoas com NEE e a Lei nº 10.098/00, que estabelece normas gerais e critérios básicos para promoção da acessibilidade. Estas normas tratam a acessibilidade plena para as pessoas com NEE. Assim, o modelo de inclusão transfere o foco para a pessoa com NEE valorizando as suas limitações e habilidades específicas.

Segundo Nunes e Sobrinho (2008), dentre os fatores de acessibilidade estão à acessibilidade e desenho universal, acessibilidade e legislação, acessibilidade e tecnologias assistidas e ajudas técnicas, acessibilidade e tecnologias da informação, acessibilidade comunicativa, ergonomia, acessibilidade e desenho virtual e acessibilidade e psicologia ambiental, mostrando presentes em vários aspectos da vida social. Em relação à acessibilidade as pessoas com NEE necessitam de periféricos adaptados como teclados, mouses, computadores, comando de voz e etc. O Braille para quem tem problemas visuais, libras e a tecnologia assistida para os surdos e mudos.

Diante deste contexto faz-se necessário conhecermos as influências da

educação física e o processo de inclusão dos alunos com NEE.

3.0 A Educação Física e o processo de inclusão educacional dos alunos com NEE.

Para Pedrinelli (2002), a educação física adaptada surgiu por volta de 1950 para definir um programa diversificado de atividades desenvolvimentistas, jogos, e ritmos adequados aos interesses, capacidades e limitações das pessoas com NEE. A partir daí muitas propostas têm surgido para o trabalho com estas pessoas com NEE, iniciou-se com as APAEs e logo depois com as escolas de ensino regular.

Ross (2004) enfatiza que foi a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96 é que, foi concedido às crianças com NEE o direito e dever de serem atendidas pelas escolas brasileiras através da abertura de salas de aula compostas por alunos com NEE.

A Educação Física propicia através dos jogos recreativos adaptados a participação de todos os alunos, em atividades adequadas às possibilidades de cada um, proporcionando a integração e a socialização entre eles. Portanto para cada tipo de NEE existe uma maneira de enfatizar as necessidades a serem contempladas com programas que desafiem os alunos, permitindo a participação destes, respeitando suas limitações e promovendo autonomia. Bueno & Resa (2002, p. 36) fala que “A educação física adaptada utiliza-se de uma metodologia integradora e de formas de organização que podem ser aplicados ao indivíduo com NEE.”

O professor de Educação Física tem que proporcionar vivências e oportunidades motoras adaptando-se as NEE de cada pessoa, mas muitos profissionais quando se deparam com o aluno que tem NEE, afirmam não saber como agir devido sua falta de preparo, e em alguns casos ainda falta interesse e paciência para buscar o conhecimento necessário. Diante disso algumas considerações devem ser observadas.

Segundo (CIDADE & FREITAS, 2002, p. 42) fala que em grupo de educando haverá maior facilidade para a aprendizagem e desenvolvimento cognitivo; A avaliação constante do programa de atividades possibilitando as adequações necessárias, considerando as possibilidades e capacidades dos educandos, sempre em relação aos conteúdos e objetivos da educação física adaptada; Adaptação de material e sua organização na aula, tempo disponível, espaço e recursos materiais; adaptações de objetivos e conteúdos, adequando-os quando for necessário, em função das NEE, dando prioridade a conteúdos e objetivos próprios segundo.

E esta facilidade para aprendizagem e desenvolvimento cognitivo através de atividades adequadas às NEE dito no parágrafo anterior por Cidade & Freitas mostra a semelhança nos estudos feitos por Gaiarsa (1995) que mostram a contribuição da Educação Física para o desenvolvimento cognitivo da criança, que assegura que a inteligência corporal precede a inteligência propriamente dita e perdura além da estruturação do pensamento. Diante disso com o aluno com NEE este aspecto não é diferente, pois ele também realiza essas atividades, o que possibilita sua inclusão na escola normal assegurando a aceitação pelos colegas. É na escola a melhor fase para iniciar o processo inclusivo, as ações corporais predominam sobre as mentais. O professor de Educação Física é de suma importância para uma educação que privilegie o movimento permitindo que a criança amplie sua consciência através da compreensão e execução dos movimentos.

Segundo Verenguer (2003), a Educação Física Adaptada é entendida como uma vertente da Educação Física comum e pode contribuir aprimorando os serviços destinados as pessoas com NEE, ampliando as questões mais específicas que alguns anos atrás eram somente voltadas às limitações físicas e que agora busca um aprendizado mais abrangente no que se refere a todos os tipos de NEE.

Para Rezende (1997) a Educação Física auxilia o desenvolvimento de capacidades e habilidades do educando, pois as experiências motoras estimulam

também o desenvolvimento da capacidade de raciocínio. A educação física tem como objetivo estimular a inteligência pelo movimento propiciando condições de manipulação, experiência e descoberta pelo próprio corpo, concebe uma assimilação de conhecimento mais efetiva e capacita a criança com NEE a obter melhor desempenho escolar desenvolvendo as condições mínimas para a inclusão e aceitação pelos colegas.

Verenguer (2003) elucida que o desenvolvimento da inteligência por meio de atividades motoras é um importante fator da Educação Física nas escolas inclusivas, haja vista que o mais grave problema de inadaptação das crianças à escola é o não acompanhamento das atividades intelectuais. Outro fator importante é o processo de inclusão nas aulas de Educação Física também implica em um importante aspecto social, e durante a realização destas aulas trabalhar as relações pessoais entre as crianças, à medida que seu comportamento social se manifesta mais claramente.

Nas aulas de Educação Física isto ocorre de forma privilegiada, através dos jogos, brincadeiras e esportes, porque estas atividades requerem organização, estabelecimento de regras, definição de papéis, cooperação, socialização, competição e autonomia. Através de atividades coletivas todos se esforçam para conseguir realizar as tarefas, cumprir as regras.

As atividades coletivas exigem das crianças a capacidade de relacionar-se estabelecendo trocas, despertando noções de respeito e consideração um pelo outro. Portanto, a Educação Física e as demais disciplinas proporcionam um espaço de construção social onde todos participam e interagem direcionando não só para as atividades motoras, mas a busca do envolvimento social mais amplo, proporcionando a participação de todos os alunos, independentemente de seu nível de motor e intelectual. Ao proporcionar experimentação e vivência, ao propor desafios, ao aumentar o grau de dificuldade do que foi explicitado, ao provocar uma nova aprendizagem, considerando o aprendizado anterior o aluno se desenvolve de acordo com suas NEE.

Segundo Freire (1989) a aprendizagem motora serve como base para uma

aprendizagem também para a aprendizagem cognitiva. O planejamento das aulas deve partir da aprendizagem inicial da criança sem estabelecer um ponto de chegada ou uma meta, haja vista que cada criança tem sua característica própria individualizada. Este tipo de aprendizagem facilita o desenvolvimento da criança diante das dificuldades, motivando-a através de seus recursos atuais, garantindo as estruturas necessárias para cada NEE.

Freire (1989), diz que, o professor precisa respeitar as características individuais dos alunos e começar do conhecimento e da experiência de cada um, sem cobrar um desempenho a nível motor ou habilidades durante a execução das atividades proporcionando-lhe condições para desenvolver-se e progredir a partir dos que já conhecem, com desafios que se adaptam às NEE cada criança.

Observa-se que o procedimento de ensino perante a pessoa com NEE é diferenciado por se tratar de especificidades e limitações específicas. Portanto, o profissional de Educação Física deve apresentar competência necessária que abrange a organização de uma metodologia e permita a execução de tarefas motoras adequadas ao processo de desenvolvimento dos alunos, além de ter conhecimentos específicos sobre as NEEs e também conhecimentos relacionados à aprendizagem, ao desenvolvimento motor e a metodologia do ensino da disciplina de Educação Física.

Cruz (2001) elucida que durante o desenvolver metodológico o professor deve priorizar o movimento e não a NEE do aluno, mas proporcionar que o aluno com NEE tenha condições de emitir respostas motoras que lhe permitam interagir com o ambiente social.

Em relação à metodologia do professor de Educação Física, Mantoan (1997) explicita que nenhum aluno é igual, ou seja, todos os alunos são diferentes uns dos outros e que os professores devem ter um tratamento específico diferenciado a estes alunos para alcançar os objetivos de ensino estimulando os alunos a vencer os desafios e aumentar a auto-estima.

Segundo Soler (2005) o Professor de Educação Física tem como papel na inclusão educacional criar mecanismos a seus alunos através das atividades

motoras e de raciocínio que possibilitem a eles uma maior gama de conhecimentos. Com isso o professor estimula a reflexão da criança mediando o conhecimento do educando propiciando a compreensão cognitiva. O professor atua como facilitador aplicando uma atividade com pouco grau de dificuldade, e aos poucos ir incorporando novos elementos fazendo com que o aluno tenha que refletir sobre seus limites e possibilidades. Através dos trabalhos lúdicos com atividades recreativas o professor poderá avançar muito mais na aprendizagem, haja vista que o que prende a criança são a alegria e o prazer de brincar.

Segundo Brasil (1997) a inclusão como um dos princípios norteadores da Educação Física, que tem como meta inserir todos os alunos na cultura corporal de movimento, através da reflexão e da participação concreta e efetiva. Desta forma busca-se reverter o quadro histórico da distinção entre indivíduos aptos e inaptos para as práticas corporais, emergida da valorização exarcebada do desempenho e da eficiência.

Segundo Coletivo de Autores (1997) dentro da educação física escolar as abordagens humanista, histórico-crítica, desenvolvimentista, construtivista-interacionista, sócio-interacionista e teorias das inteligências múltiplas têm um papel preponderante quando se fala em educação inclusiva, também podemos falar de uma educação holística, em que o todo é valorizado e não mais se pretende a continuidade de uma educação compartimentada, muito usada no passado.

Segundo (SOLER, 2005, p. 108):

A educação holística tem como objetivos fundamentais a educação para a inteireza do ser e o despertar da consciência para uma cultura de harmonia e de paz. O corpo passa a ser o instrumento principal para uma aprendizagem significativa, é o mediador entre o mundo interior e o mundo exterior, pois tudo que passa por ele é para a vida toda.

Conclui-se de acordo com a descrição dos autores acima citados que a Educação Física auxilia no desenvolvimento e na compreensão dos conteúdos

das múltiplas inteligências. Propicia o lúdico, a liberdade, a expressão corporal, através do convívio entre as crianças normais e as com NEE favorecendo a inclusão entre elas. Ao propiciar o desenvolvimento integral, nos aspectos motores, afetivos, cognitivos e sociais, a Educação Física propicia o aluno com NEE a se incluir no ensino regular e a sentir-se incluído na sociedade. A educação Física também está respaldada nestas abordagens ditas anteriormente e dentro da proposta da Teoria das Inteligências Múltiplas o que a torna indispensável na educação inclusiva.

O desenvolvimento do aluno acontece a todo o momento, então o professor deve observar individualmente cada aluno, e descobrir suas NEE observando alguns procedimentos que são imprescindíveis à educação inclusiva. Veja na citação de Soler (2005):

Elaborar um projeto que contemple todas as diferenças; conhecer o grupo de crianças, notarem suas NEE, e a partir daí planejar; elevar gradativamente o grau de dificuldade das atividades; sempre demonstrar o exercício ou a atividade, para que a criança possa ter uma visão global da tarefa a cumprir; evitar explicações complicadas e extensas ao iniciar; Elogiar o erro, mas nunca enfatizar o erro; sempre, ao final da atividade, avaliá-la, e se preciso transformá-la; conversar com todos os interessados (pais, pessoas que trabalhem com você), a respeito de sua conduta pedagógica; nunca improvise, planeje sempre; mantenha-se sempre atualizado, e, se possível, aprofunde no assunto, recorrendo à bibliografia existente; registre sempre as aulas, com fotos filmagens e anotações, pois é uma ótima forma de avaliar o processo (SOLER, 2005, p.127).

Soler (2005) descreve ainda que a contribuição do professor de Educação Física é muito significativa porque o aluno durante a execução das atividades tende a desenvolver nos alunos suas capacidades perceptivas, afetivas, favorecendo a sua autonomia, independência e criticidade. Precisa-se aplicar uma metodologia que todas as diferenças possam estar dentro de uma mesma aula. Isto deve acontecer por vários motivos, mas o principal é instigar a criança a criar, diversificar e ampliar sua bagagem motora.

4.0 METODOLOGIA

O desenvolvimento metodológico compreende um contexto científico e prolongado com um meio ou pessoas, inserindo-se também num espaço dialógico de descoberta e de validação de processos. Durante o desenvolvimento metodológico os profissionais foram estimulados a refletirem sobre as práticas pedagógicas.

Para Souza (2002, p. 80):

A metodologia é a explicação minuciosa, detalhada rigorosa e exata de toda ação desenvolvida no método do trabalho de pesquisa. Ou seja, é a explicação do tipo de pesquisa, do instrumental utilizado (questionário, entrevista e etc), do tempo previsto, da equipe de pesquisadores e da divisão do trabalho, da forma de tabulação e tratamento dos dados, enfim, de tudo empregado no trabalho da pesquisa.

Através da metodologia contribuímos com um estudo do posicionamento dos professores de Educação Física diante do processo de inclusão dos portadores de NEE na rede municipal de ensino de Palmas-TO.

Essa contribuição dita no parágrafo acima ocorre segundo Souza (2002), à medida que forem explicitados os fundamentos metodológicos e epistemológicos, utilizados na construção do conhecimento científico perante a área pesquisada. Atenta-se à importância deste estudo pela tentativa de detectar os avanços ocorridos ao longo da história humana bem como as lacunas ainda existentes na inclusão de pessoas com NEE.

Segundo Gamboa (apud SOUZA, 2002 p. 68) “essa atitude poderá levar às novas conceituações teóricas, revisões epistemológicas, destruição de mitos e construção de novas metodologias”.

Esta pesquisa teve como objeto de estudo a percepção dos professores de Educação Física no processo de inclusão dos alunos com NEE na rede municipal de ensino de Palmas-TO.

4.1 Tipos de pesquisa

O tipo de pesquisa foi do tipo descritiva com uma abordagem quanti-qualitativa. Considerou-se importante todos os dados da realidade e o pesquisador atentou para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, pois todos os aspectos foram importantes para uma melhor compreensão do problema que foi pesquisado. Diante disso foi necessário enfatizar a importância do estudo descritivo.

Triviños (2003, p. 81) esclarece que:

O estudo descritivo exige da parte do pesquisador uma delimitação precisa de técnicas, métodos, modelos e teorias que orientam a coleta e interpretação de dados, cujo objetivo é conferir validade científica à pesquisa.

O estudo descritivo segundo Gil (1999) não interfere na realidade, apenas descreve e interpreta os fatos que influenciaram o fenômeno estudado, estabelecendo correlação entre as variáveis. Portanto teve como principal instrumentos de coleta de dados o questionário.

Foi realizada durante o desenvolvimento deste trabalho uma pesquisa bibliográfica e de campo através de referenciais teóricos fundamentados em materiais já publicados, constituídos principalmente de livros, revistas e artigos científicos, buscando conhecer e analisar as contribuições culturais e científicas já existentes relacionadas às pessoas com NEE, traçando um histórico do assunto ora abordado.

4.2 Campo e sujeito de pesquisa

Esta pesquisa teve como lócus 44 escolas da rede municipal de ensino, que atende alunos do ensino fundamental I (1º ao 5º ano), fundamental II (6º ao 9º ano) e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do (1º ao 9º ano). No contexto escolar foram sujeitos desta pesquisa 105 professores de Educação Física destas séries considerando como critério as vivências cotidianas durante as aulas.

O questionário preparado para este trabalho, que constituiu um imprescindível ponto de apoio à pesquisa, foi aplicado a todos os professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Palmas -TO, e por meio dele obtivemos um quadro abrangente não só da visão dos professores e de suas experiências diárias.

As perguntas do questionário indagaram a respeito da prática diária do professor de Educação Física em salas onde estudavam crianças com NEE e crianças que não tinham NEE, como interagiram e que resultados apresentaram após certo tempo de convivência. Outro ponto importante que foi a preparação do professor para atuar em salas também com alunos com NEE, se ele participou de capacitações periódicas, se ele teve a oportunidade de estudar sobre as concepções de educação inclusiva.

Na rede municipal de ensino de Palmas-TO, existem cento e cinco professores de Educação Física: Sendo 45 professores do 1º ao 5º ano, 50 professores do 6º ao 9º ano e 10 professores da EJA.

PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA				
SÉRIE	1º AO 5º ANO	6º AO 9º ANO	EJA	TOTAL
QT	45	50	10	105

A cidade de Palmas, capital do Estado do Tocantins, é uma cidade planejada e seu desenho compreende uma faixa estreita indo do sul para o norte, ladeada pela serra do Carmo no lado leste, e pelo lago da represa de Lageado na parte oeste. Essa forma que a cidade tem, com muitas áreas ainda vazias, mantendo os diferentes setores com características próprias, permite aos professores de Educação Física uma atuação peculiar durante a realização de suas aulas.

Um dos resultados dessa abordagem foi, entre outros, o destaque dos contrastes sócio-econômicos das regiões onde atuam os professores. Logo abaixo seguiremos para as técnicas e instrumentos de pesquisa.

4.3 Técnicas e instrumento de Pesquisa

Por se tratar do levantamento dos dados pelo percurso quanti-qualitativa a técnica foi realizada através do instrumento definido como questionário.

Segundo (2004), a metodologia quanti-qualitativa viabiliza uma abrangência populacional e uma extensão avaliativa que somente a metodologia qualitativa não possibilita oferecer.

Em relação a este tema de estudo, aos objetivos alcançados, bem como pela intenção de conseguir dados gerais relacionados a um grande número de pessoas, utilizamos o questionário.

O questionário foi definido como: “Uma série de perguntas ou itens acerca de um determinado problema ou questão, sobre a qual se deseja investigar cujas respostas devem ser feitas por escrito” Del Rincón et al (apud STÜRMER, 2004, p. 08).

Devido à grande quantidade de docentes investigados(105 no total), ao caráter confidencial e possibilidade de contrastar informações escolhemos como instrumento de pesquisa o questionário que foi aplicado a 105 professores de

Educação Física da rede municipal de ensino de Palmas-TO. Este instrumento de pesquisa segundo Fox, 1981; Richardson, 1985; Bisquerra, 1989; Tejada, Fernandez e outros (apud STÜRMER, 2004) possibilitou obter informações de um grande número de pessoas, e ao mesmo tempo; possui uma relativa uniformidade na medição das respostas, uma vez que a ordem das perguntas são iguais para todas; garantia do caráter confidencial através do anonimato; possibilidade de adequação ao tempo e possibilidade de contrastar informações.

“O questionário pode ser configurado em duas formas distintas: questionário restringido ou fechado e questionário não restringido ou aberto” (COHEN & MANION, apud STÜRMER, 2004). O questionário de perguntas fechadas tem como características oferecer um menu de possíveis respostas com finalidade basicamente descritivas. “Já o questionário de perguntas abertas possibilita ao sujeito interrogado manifestar democraticamente sua opinião sobre aquilo que lhe é perguntado possibilitando informações variadas e complexas” (BABIO ET AL, apud STÜRMER, 2004). A terceira alternativa é o questionário de perguntas mistas compostas pelas perguntas fechadas e abertas.

Segundo Pavão (2001) em conformidade com estas características o questionário da desta pesquisa foi formulada com perguntas fechadas. As perguntas de forma fechada consistem em uma lista de perguntas concretas oferecendo várias respostas possíveis entre as que o entrevistado deve optar. A pessoa que recebe deverá marcar sim ou não.

4.4 Procedimentos

A metodologia de trabalho utilizou-se em uma abordagem quanti- qualitativa configurando-se como uma pesquisa descritiva, por ter objetivado a descrição das características das pessoas pesquisadas, professores envolvidos na temática.

A elaboração do questionário de pesquisa seguiu as recomendações de praxe: foi atrativo para quem respondeu, com perguntas em linguagem clara e

objetiva, com conteúdos reunidos por temas, com perguntas mais fáceis no início, e as mais difíceis na parte central do questionário. Antes da aplicação dos questionários, foi enviada uma carta de apresentação à direção das escolas, garantindo o caráter confidencial das informações, o anonimato e agradecendo pela colaboração.

Neste contexto, este estudo teve como objetivo maior, responder primeiramente ao questionamento inicial:

Como os professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Palmas-TO perceberam o processo de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, em suas aulas?

A abordagem quanti-qualitativa dividiu-se em: fase inicial, que compreendeu a reflexão e a revisão geral dos objetivos da investigação, a revisão da literatura especializada e a revisão de estudos investigativos anteriores; a fase preparatória compreendeu a definição da amostra na cidade de Palmas no ano de 2008 e 2009 e a elaboração do questionário; a fase da concretização implicou na aplicação do questionário, na codificação dos dados e na tabulação dos mesmos; A fase da análise dos dados requer sua descrição e interpretação o que nos possibilitou, ao final, passar à fase da síntese dos resultados coletados (STÜRMER, 2004). Diante disso nesta pesquisa realizamos a parte preparatória com a elaboração do questionário no mês de Outubro, no mês de Novembro foi a fase de concretização com a aplicação do questionário, no mês de Dezembro, Janeiro e Fevereiro foi feita a coleta de dados. A análise dos dados foi feita no mês de Fevereiro, Março e Abril. E logo após foi feita uma relação entre os referenciais bibliográficos estudados e os dados coletados.

5.0 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O questionário preparado para este trabalho, que constituiu um imprescindível instrumento de levantamento de dados da pesquisa, e foi aplicado a todos os professores de Educação Física da rede municipal de ensino de

Palmas -TO, e por meio deste obtivemos um quadro abrangente da visão dos professores e de suas experiências diárias. Foi percebido os fatores que dificultaram o trabalho com a educação inclusiva nas escolas da rede municipal. As perguntas do questionário indagaram a respeito da prática diária do professor de Educação Física em salas onde estudaram crianças com necessidades educativas especiais e crianças que não têm necessidades educativas especiais. Compreendemos a preparação do professor para atuar em salas mistas, se ele participou de capacitações periódicas, se ele teve a oportunidade de estudar sobre as concepções de educação inclusiva.

-No que se refere a prática diária do professor de Educação Física em salas onde estudam crianças com necessidades educativas especiais e crianças normais: 95% dos professores pesquisados disseram que trabalham em salas de aulas que tem alunos com NEE; 5% disseram que não trabalharam em salas que tem alunos com NEE

-Em relação à prática metodológica do professor de Educação Física e a interação das crianças com NEE nas aulas: 65% dos professores pesquisados disseram que conseguem interagir em salas de aulas com os alunos com NEE; 5% disseram que não conseguem fazer a interação entre as crianças com NEE e as demais, porque tem dificuldade de aplicação de conteúdo.

A compreensão de que toda a rede de relações ocorre na escola, exige um conjunto de habilidades e competências dos educadores para que possam fazer a análise da instituição e de suas ações pedagógicas, num trabalho de equipe com construção epistemológica interdisciplinar. Tenho mencionado diversas vezes a escola como um cenário do qual devem fazer parte inúmeros atores e autores, além do professor e dos alunos. Todos os que convivem como os aprendizes devem ser considerados atores, embora alguns não estejam presentes no cenário de aprendizagem que ocorre em sala de aula (CARVALHO, 2004, p. 115).

-Os resultados apresentados, depois de certo tempo de convivência entre os alunos com NEE e os alunos ditos normais em uma escola inclusiva: 87% disseram que a inclusão dos alunos com NEE no ensino regular apresenta pontos positivos (aceitação e acolhimento) por parte dos demais alunos; 13% disseram que a inclusão dos alunos com NEE no ensino regular não apresenta pontos positivos (aceitação e acolhimento) por parte dos alunos, mas proclama a necessidade de modificações estruturais da escola que aí está para que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças, assumindo que as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve se adaptar às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança a assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo ensino-aprendizagem.

A dificuldade da incorporação reside nas características dos alunos com NEE, isto é, considera que, de alguma forma os alunos estão incluídos no processo educacional, pelo menos no que se refere a relação pessoal entre os alunos. Para Brasil (1974) isto fica ainda mais claro quando se verifica que as possibilidades de inclusão se baseiam em diagnóstico seguro e avaliação contínua.

Para Carvalho (2004) O processo deve além do ensino-aprendizagem dos conteúdos, consideram-se os valores, princípios e todas as relações que se estabelecem entre os grupos que nela interagem, e que no seu conjunto constituem com comunidade de aprendizagem.

-Em relação à preparação do professor de Educação Física para atuar em salas que tem alunos com NEE: 84% disseram que não tem a preparação (conhecimento) necessária para atender a todos os alunos de forma satisfatória envolvendo o grupo em uma mesma atividade; 16% afirmaram ter a preparação (conhecimento) necessária para atender a todos os alunos de forma satisfatória envolvendo o grupo em uma mesma atividade. E este despreparo leva a certas dificuldades que, segundo (CARVALHO, 2004, p. 123):

Alguns professores revelaram suas dificuldades pessoais em lidar com as diferenças individuais mais significativas, argumentaram que não foram preparados para isto, pois em seus cursos de formação não examinaram o tema teoricamente e muito menos, nas práticas de estágio. Solidarizo-me com eles, pois tanto é verdade que pouco ou nada observaram, ouviram, analisaram ou praticaram a respeito, quanto é verdade que a formação recebida é, ainda, insuficiente para o trabalho na diversidade.

A capacitação periódica dos professores de Educação Física em educação inclusiva mais de uma vez ao ano: 97% dos pesquisados disseram que participaram de capacitações periódicas só uma vez ao ano na área de educação inclusiva; 3% dos pesquisados disseram que participaram de capacitações periódicas mais de uma vez ao ano na área de educação inclusiva.

Para carvalho (2004), é claro que o incremento gradativo, contínuo e consistente das condições dos sistemas de ensino, com vistas a uma qualificação crescente do processo pedagógico implica em ações políticas de largo alcance, envolvendo financiamento, organização técnica dos sistemas de ensino, melhoria das condições do trabalho docente e tantas outras deve ser incluída uma política de formação docente, pois a qualidade do professorado é fundamental, embora não único, no processo inclusivo.

Para Rodrigues (2006) a formação de docente, e a qualificação do ensino para crianças com NEE, na perspectiva da construção efetiva de uma educação inclusiva, envolve, pelo menos, dois tipos de formação profissional a saberem: dos professores do ensino regular com vistas a um mínimo de formação, já que a expectativa é da inclusão dos alunos com NEE; e dos professores especializados nas diferentes NEE, quer seja para atendimento direto à essa população, quer seja para apoio ao trabalho realizado por professores de classes regulares que integrem esses alunos.

Para Rodrigues (2006) torna-se produtivo discutir essa questão à luz dos princípios, diretrizes e metas das políticas de formação docente, já que, estamos

nos referindo a professores do ensino fundamental de um país que possui uma política educacional inclusiva ainda em processo evolutivo.

Verenguer (2003) constata-se que a efetiva contribuição da Educação Física para a inclusão de alunos com NEE é, no entanto, e quando analisada com mais detalhe, mais problemática. Em relação às atitudes mais ou menos positivas dos professores de Educação Física face à inclusão de alunos com NEE não encontramos a homogeneidade no processo educacional, mas sim importantes diferenças nestas atitudes dependentes de vários fatores entre os quais destacaríamos os seguintes: a experiência anterior, ou seja, os professores com mais experiência demonstraram atitudes mais positivas; e o conhecimento da deficiência da criança, ou seja, os professores que conhecem melhor as NEE evidenciaram atitudes mais positivas.

Segundo Verenguer (2003) estas atitudes dependem do tipo de dificuldade que o aluno apresenta suscitando os alunos com NEE com atitudes menos positivas de acordo com o nível de ensino em que o aluno com NEE se encontra, e atitudes mais positivas face aos alunos que freqüentam níveis mais básicos de escolaridade. Por último as atitudes positivas sobre a inclusão dos professores de Educação Física, encontram-se positivamente correlacionadas com o número de anos de ensino a alunos com NEE e, curiosamente, negativamente relacionadas com o número de anos de ensino, sugerindo que para a construção de atitudes positivas é mais importante uma experiência específica do que um simples acumular de anos de trabalho.

Portanto, ao falar de pistas de desenvolvimento, a primeira que ocorre é citar antes de mais nada que foi feito este levantamento de como a disciplina Educação Física está contribuindo para a construção de uma educação inclusiva. Este levantamento incluiu os aspectos fundamentais: a concepção do professor de educação física e o campo do apoio educativo e metodológico.

Conhecemos a situação da participação dos professores de educação física e analisamos os processos metodológicos utilizados. Entretanto, conhecemos a

importância frente à formação de atitudes positivas face à Inclusão as experiências bem sucedidas entendendo a importância do aperfeiçoamento destes profissionais.

Percebe-se na fala de Verenguer (2003) que o campo de apoio educativo e metodológico dos professores de educação física deve ter competências específicas ao nível da educação física. Portanto feito este trabalho será então talvez possível conhecer e intervir melhor de modo que os professores de Educação Física possam ser efetivos agentes de uma educação inclusiva.

Na pesquisa foi detectado os fatores que dificultam o trabalho com a educação inclusiva nas escolas da rede municipal. Esse recente processo de inclusão nas escolas levou os profissionais da educação, a repensarem suas práticas ao lidarem com pessoas diferentes daquelas consideradas ditas normais.

Observa-se de modo geral e informal que tem havido um grande aumento da participação das pessoas com NEE em atividades desafiadoras com notável sucesso, como ocorre com muitos competidores que vencem provas consideradas difíceis e batem recordes apesar de limitações impostas por algum tipo de NEE. Assim ocorreu com o sistema educacional atual que contemplou a participação de todos com iguais oportunidades no crescimento humano e na formação profissional como resultado da educação escolar.

6.0 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a pré-história as pessoas com NEE vinham sofrendo diversos tipos de discriminação social, pelas suas limitações. Estas pessoas não conseguiam se inserir na vida cotidiana de forma igualitária, pois quando as NEE eram referentes à deficiência física estas pessoas não conseguiam realizar atividades básicas do dia-dia, como a caça, a pesca e a coleta de frutas, por isso não conseguiam suprir suas necessidades diárias de sobrevivência, ou seja, tinham que ser pessoas sem limitações físicas para que pudessem usar o seu próprio corpo para a sobrevivência. Na Idade Antiga também tinham outras limitações em que estas

pessoas eram submetidas a todo tipo de discriminação social, por exemplo, havia regiões que valorizava o intelectual como fator importante para ser incluído na sociedade e havia regiões em que era valorizado o ideal atlético (vigor físico).

Já no século XX a sociedade continuava com o processo de discriminação social, ocorrendo uma transição de um período de segregação para um período de integração período em que a sociedade não era inclusiva, ou seja, não tinham acesso ao ensino regular, aos eventos sociais, as estruturas físicas dos estabelecimentos não eram adequadas, mas apontava para políticas de integração em institutos especializados. A partir da década de 80, as políticas educacionais começam a se voltar para a inclusão das pessoas com deficiências no sistema educacional brasileiro, diante disso as escolas abriram as portas para receber estas pessoas em salas de ensino regular, junto com os demais alunos.

Com esta política educacional nota-se um aumento significativo na quantidade destes alunos no ensino regular e, a necessidade de aperfeiçoamento dos profissionais da educação e estruturação do espaço físico, ou seja, dar mais condições de acessibilidade. Diante disso nesta pesquisa observa-se que há ainda algumas dificuldades a serem superadas como a necessidade de uma melhor capacitação dos professores e de uma reestruturação dos espaços físicos para que se possa ter acessibilidade.

Por fim, nota-se na pesquisa que os professores de Educação Física comprovam a aplicação e o incremento gradativo e contínuo da educação inclusiva no sistema educacional, busca-se uma qualificação crescente no processo pedagógico com ações pedagógicas de largo alcance, envolvendo e organizando as às políticas educacionais que visem melhorias das condições do trabalho docente e tantas outras incluídas em uma política de formação, pois a especialização dos professores é de fundamental importância no processo educacional inclusivo.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Paulo Ferreira. **Desporto Adaptado no Brasil: origem, institucionalização e atualidade**. Brasília: MEC/INDESP, 1998.

BUENO, Salvador Toro; RESA, Juan Antonio Zarco. **Educación Física para niños y niñas com necesidades educativas especiales**. Málaga: Aljibe, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Centro Nacional de Educação Especial. **Diretrizes básicas para ação do Centro Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/CENESP, 1974.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

CIDADE, Ruth Eugênia; FREITAS, Patrícia Silvestre. **Educação Física e Inclusão**. Considerações para prática pedagógica na escola. Brasília: Revista integração. Edição especial, 2002.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CRUZ, Gilmar de Carvalho. **Formação profissional de Educação Física à luz da inclusão**. In: Congresso Brasileiro de Atividade Motora. Curitiba, Anais, 2001.

DUTRA, Cláudia Pereira; GRIBOSKI, Cláudia Maffini. **Educação Inclusiva: um projeto coletivo de transformação do sistema educacional.** In: III Seminário de Formação de Gestores e Educadores-Educação Inclusiva: direito a diversidade. Ensaios Pedagógicos. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física.** São Paulo: Scipione, 1989.

GAIARSA, José Ângelo. **Sobre uma escola para um novo homem.** São Paulo, Gente, 1995.

GIL, Antônio Carlos. **Pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1999.

GUIMARÃES, Márcia; ROSS, Paulo Ricardo. **História da educação especial no Brasil.** Curitiba, IBPEX, 2003.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. **Inclusão escolar-caminhos e descaminhos, desafios, perspectivas.** In: III Seminário de Formação de Gestores e Educadores-Educação Inclusiva: direito a diversidade. Ensaios Pedagógicos. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. (org). **A integração de Pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Memmon: Editora SENAC, 1997.

MARTINS, Jhoseth Antoni Oliveira Jardim. **A educação especial no contexto sócio-econômico brasileiro.** Curitiba, IBPEX, 2003.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas.** 3ª ed., São Paulo: Cortez, 2001.

PAVÃO, Zélia Milléo. **Pesquisa Prática: Seus principais instrumentos.** In:Revista Diálogo Educacional-V. n.4-p. 85-86-Jul/dez, 2001.

PEDRINELLI, Verena Junghahnel. **Possibilidades na diferença: o processo de “inclusão” de todos nós.** Revista Integração, 14ª edição especial, 2002.

PIMENTA, Selam Garrido; LIBÂNEO, José carlos. **Metodologia do ensino de Educação Física.** Coletivo de autores. 1ª Edição, Cortez, 2004.

RODRIGUES, David. **Inclusão e Educação: Os olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006.

ROSS, Paulo. **Fundamentos Legais e Filosóficos da Inclusão na Educação Especial.** Curitiba: IBPEX, 2004.

SILVA, Antônio Carlos Ribeiro da. **Metodologia da pesquisa aplicada à contabilidade.** São Paulo: Atlas, 2003.

SOLER, Reinaldo. **Educação física inclusiva na escola em busca de uma escola plural.** 1ª edição. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

SOUZA, Ivone Gomes de Assis. **Uma Análise das Abordagens epistemológicas e metodológicas da Pesquisa Contábil no Programa do Mestrado Multiinstitucional em Ciências Contábeis.** 2002. 136p. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis)-Universidade Federal do Pernambuco-UFPE, Universidade Federal da Paraíba-UFPB, Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN e Universidade de Brasília-UNB, Recife.

STÜRMER, Noeli Maria. **O Desenvolvimento Profissional do Professorado do Ensino Médio de Palmas-TO**. 2004. 915p. Tese (doutorado) Programa “Innovación e investigación Educativa” pelo departamento de Pedagogia y Didáticas das Ciências Experimentais da Universidade de Coruña, Espanha.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo da Silva. ; OYARZABAL, Graziela Maria; ORTH, Miguel; GUTIERREZ, Suzana. (org). **A formação do educador como pesquisador no Mercosul-Cone Sul**. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2003.

VERENGUER, Rita de Cássia Garcia. **Mercado de trabalho em Educação Física: significado da intervenção à luz das relações de trabalho e da construção da carreira**. 2003. Tese de (doutorado) Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

ANEXO I
QUESTIONÁRIO

- 1- Na sala de aula em que você trabalha há alunos com NEE?
() Sim () Não
- 2- O professor através da prática metodológica consegue fazer com que todos os alunos interajam entre si durante a aula?
() Sim () Não
- 3- A convivência entre os alunos com e sem NEE em uma sala de aula apresenta pontos positivos para a inclusão escolar ?
() Sim () Não
- 5- A sua formação acadêmica lhe dá o respaldo suficiente para você ministrar aulas em salas de aulas que tenham mais de um aluno com NEE?
() Sim () Não
- 4- Quantos cursos de capacitação voltados a educação inclusiva você fez ao longo dos anos após o início no serviço público municipal?
() Sim () Não