

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – UFSM
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
INFANTIL E ANOS INICIAIS – MODALIDADE EAD**

**REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO DE UMA ALUNA
COM SÍNDROME DE DOWN NAS AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA**

ESPECIALISTA

**Eriane Aparecida Persch
Sapiranga, 2015**

REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO DE UMA ALUNA COM SÍNDROME DE DOWN NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Eriane Aparecida Persch

**Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito
parcial para obtenção de título de Especialista em Educação Física
Infantil e Anos Iniciais, pelo curso de Educação Física da
Universidade Federal de Santa Maria**

Orientadora: Me. Karla Mendonça Menezes

Sapiranga, RS - Brasil

2015

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação Física e Desportos
Curso de Especialização em Educação Física Infantil e Anos
Iniciais**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Monografia

**REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO DE UMA ALUNA COM
SÍNDROME DE DOWN NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Elaborada por
Eriane Aparecida Persch

Como requisito parcial para obtenção do grau de
Especialista em Educação Física Infantil e Séries Iniciais

Comissão Examinadora

**Me. Karla Mendonça Menezes
(Presidente/Orientador)
Me. Cláudia Terezinha Quadros (UFSM)
Dra. Susane Graup (UNIPAMPA)**

Sapiranga, 20 de Fevereiro de 2015.

AGRADECIMENTOS

De modo especial, quero agradecer a minha orientadora, professora Karla Mendonça Menezes e a nossa dedicada tutora, Silvana Zancan. Ambas, pelo apoio, dedicação e carinho durante este último e decisivo semestre. Dedico esta monografia a vocês, pessoas especiais, que pacientemente nos deram o respaldo necessário para que pudéssemos concluir com êxito mais uma etapa da nossa trajetória profissional.

Agradeço ao meu amado marido, por sua eterna paciência e compreensão e à minha doce mãe, o ser humano mais dedicado que já conheci e alguém que sempre alimentou em mim o desejo de uma vida melhor e a busca por sonhos maiores.

Obrigada, também, a todos os meus professores de curso, que por meio do conhecimento e através de sua dedicação e empenho, contribuíram para que me tornasse uma profissional ainda mais competente e um ser humano mais consciente das suas responsabilidades.

Lembro, também, que pude contar com a ajuda de duas excelentes professoras que por meio de suas informações contribuíram significativamente na elaboração e conclusão desta pesquisa. Agradeço à Secretaria de Educação do Município de Campo Bom, bem como à escola da rede, por abrirem suas portas e permitirem que eu pudesse realizar a etapa mais importante deste trabalho.

E de forma alguma poderia deixar de te dizer meu DEUS, que a tua LUZ me conduziu ao caminho exato das realizações pessoais, permitindo-me a clareza e a serenidade necessária para a elaboração deste projeto. Cada letra, cada linha, cada ponto desta pesquisa é, sem dúvida, fruto de muito esforço e determinação e nada seria possível se não fosse por TI.

RESUMO

O objetivo deste estudo foi analisar o contexto da inclusão nas aulas de Educação Física (EF) do 1º ano do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de Campo Bom. A metodologia utilizada para a elaboração desta pesquisa foi de cunho qualitativo, pautada em critérios de investigação previamente estabelecidos e que utilizou como instrumentos para a coleta de dados a entrevista semiestruturada e o diário de campo, no qual se encontram registradas todas as informações coletadas no período de observação das aulas de Educação Física. Colaboraram com este estudo a professora de EF da turma e a professora da Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). A pesquisa foi realizada em uma escola de ensino fundamental da rede municipal de Campo Bom e o grupo observado, formado por alunos do 1º ano. A análise dos dados coletados aconteceu a partir de duas perspectivas: educação especial e educação inclusiva e o processo inclusivo nas aulas de Educação Física. Com base nos resultados obtidos, é possível afirmar que, apesar das evoluções observadas no decorrer da história, ainda existe necessidade de se estabelecer com maior clareza os objetivos da inclusão na escola para que, de fato, o processo inclusivo aconteça e os alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs) recebam o atendimento adequado às suas necessidades e que a Educação Física poderia ser um espaço de igualdade no qual a estimulação constante e adequada proporcionaria o pleno desenvolvimento da criança, objetivando, entre outros, a sua autonomia e autoconfiança. Concluiu-se, portanto, que a adaptação, apesar de necessária em algumas situações, não se fez necessária nesta situação em específico, por entender que a aluna com Síndrome de Down (SD) era perfeitamente capaz de responder às solicitações da professora de Educação Física e acompanhar o restante do grupo na realização das atividades e que a escola ainda necessita conduzir com maior clareza seus objetivos em relação à inclusão de seus alunos. Os professores deveriam estar mais bem preparados para atender situações de inclusão na escola e a Educação Física deveria explorar melhor seus objetivos, no sentido de oportunizar com maior frequência situações de igualdade em que a diferença seja entendida como elemento e parte do aprendizado.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Inclusiva. Educação Física. Síndrome de Down.

ABSTRACT

The objective of this study was to analyze the context of inclusion in Physical Education of the 1st year of elementary school in a municipal school from Campo Bom/RS. The methodology used for the preparation of this research was a qualitative approach, based on research criteria established and used as instruments for data collection semi-structured interview and the field diary, in which are recorded all the information collected in the period observation of physical education classes. Collaborated on the study the teacher of Physical Education and the teacher of the Care Specialized Education room. The survey was conducted in an elementary school from Campo Bom and the group observed, formed by students of the 1st year. The analysis of the collected data was from two perspectives: special education and inclusive education and inclusive process in Physical Education. Based on the obtained results, it is clear that despite the developments observed in the course of history, there is need to establish more clearly the objectives of inclusion in school so, in fact, inclusive process to take place and students with special educational needs receive adequate attention to your needs and that physical education could be an equal space in which the constant and adequate stimulation provide the full development of the child, aiming, among others, their autonomy and self-confidence. It was concluded, therefore, that the adaptation, although necessary in some situations, was not necessary in this situation in particular, understanding that the student with Down Syndrome (DS) was perfectly capable of meeting the requests of Physical Education teacher and follow the rest of the group in carrying out the activities and the school still needs to conduct more clearly its objectives in relation to the inclusion of their students. Teachers should be better prepared to meet inclusion situations in school and Physical Education should further explore its objectives, to create opportunities more often situations of equality in that the difference be understood as an element and part of learning.

Keywords: Special Education. Inclusive Education. Physical Education. Down syndrome.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
1.1 Objetivo Geral	9
1.2 Objetivos Específicos	10
1.3 Justificativa	10
2 REVISÃO DE LITERATURA	12
2.1 A Educação Especial	12
2.2 A Educação Inclusiva	14
2.3 Da Educação Especial à Inclusão Escolar	16
2.4 A Síndrome de Down	18
2.5 Educação Física e Inclusão Escolar	20
3 MÉTODO	23
3.1 Contexto do Estudo	23
3.2 Sujeitos do Estudo	24
3.3 Instrumentos	25
3.4 Procedimentos Metodológicos	26
3.5 A coleta dos dados	28
4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	30
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
REFERÊNCIAS	40
APÊNDICES	45
APÊNDICE A – TCLE – Professora de Educação Física, Professora da Sala de AEE e Responsável pela menor	46
APÊNDICE B – Carta de Apresentação	48
APÊNDICE C – Roteiro de Observação	50
APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista para professora de Educação Física	52
APÊNDICE E – Roteiro de entrevista para professora da sala de AEE	54

1 INTRODUÇÃO

As diferenças transitaram pela história da humanidade caracterizando momentos distintos na construção de seus paradigmas. Ao analisar o curso da sua história percebe-se uma trajetória pautada por conflitos e pela segregação da pessoa deficiente. Fato que, espantosamente, ainda observamos nos dias atuais por meio da indiferença e falta de sensibilidade de uma sociedade que, diante de um cenário marcado por tantas mudanças e impessoalidades, acaba esquecendo que as relações e o convívio social é um direito de toda pessoa e um compromisso que, por vezes, também lhe cabe. Neste contexto, pensar educação inclusiva e inclusão social tem permitido que pessoas e instituições refletissem acerca das condições necessárias para que toda a pessoa, independente de sua necessidade, sinta-se incluída e tenha equidade de acesso às oportunidades.

No processo de formação do indivíduo, a família é quem lhe transmite os valores necessários ao seu desenvolvimento humano e social e à escola cabe agregar o conhecimento, construído cotidianamente, de forma significativa e conjunta. Nesta etapa, os vínculos estabelecidos serão determinantes para que o aprendizado aconteça naturalmente, mediante algumas adaptações e com as devidas intervenções.

E para despertar o interesse e promover a inclusão, a aula deve envolver o grupo e respeitar aquilo que a criança traz em si, proporcionando sua formação global e tornando relevante o seu aprendizado. Situado nesse contexto, cabe refletir sobre a importância de se estar preparado para atender e acolher as diferenças no ambiente escolar e questionar se o que está sendo desenvolvido e vivenciado nas aulas de Educação Física é efetivamente inclusão.

Entender as diferenças no espaço escolar nem sempre significou sua aceitação e, enquanto grupo, seria essencial que todos estivessem envolvidos para que a educação para a inclusão realmente aconteça. Para tanto, o professor deve estar preparado e atento aos movimentos do grupo, percebendo no seu comportamento, atitudes que sinalizem o grau de satisfação e participação nas aulas adaptadas, sem correr o risco de produzir nos alunos, desinteresse pelas atividades.

Conforme Bomfim (1996), a Síndrome de Down (SD) pode se apresentar de três maneiras no indivíduo: como trissomia simples, trissomia por translocação e mosaicismos. No entanto, a mais encontrada é a trissomia simples, afetando cerca de noventa e seis por cento dos casos da síndrome. A pessoa portadora da SD, diferente de outras pessoas apresenta um cromossomo a mais e onde deveria haver vinte e três pares, há três cromossomos vinte e um. Por isso a síndrome ser conhecida mundialmente como trissomia do 21 (BOMFIM, 1996).

Bomfim (1996) complementa afirmando que pessoas portadoras da SD apresentam entre outros, deficiência mental geralmente moderada, coordenação motora comprometida, língua protusa, fala tardia, respiração bucal. Sensibilidade a infecções, hiperextensibilidade articular e tendência a cardiopatias.

De acordo com Nahas (1990, apud BOMFIM, 1996), alguns casos apresentam instabilidade atlanto-axial, ou seja, uma mobilidade maior das duas primeiras vértebras cervicais. Neste caso são contraindicadas atividades que necessitem maiores esforços, como por exemplo, a ginástica olímpica ou o futebol, que em algumas situações exigem o uso da cabeça e, conseqüentemente, do pescoço para realizar determinados fundamentos.

Porém, sabe-se que assim como qualquer outra criança, a criança com SD varia no seu desenvolvimento e para Bastos (2002) e Chiviacowsky et al. (2012), ela também é capaz de compreender suas limitações e demonstra capacidade de participar e interagir com autonomia no mundo das relações e dos conflitos e, apesar do seu desenvolvimento acontecer em um ritmo mais lento, é perfeitamente capaz de aprender, respeitado seu tempo e através de estímulos constantes e adequados.

Portanto, pretende-se por meio desta pesquisa investigar como acontece o processo de inclusão de uma aluna com SD nas aulas de EF do 1º ano do Ensino Fundamental.

1.1 Objetivo Geral

Analisar o processo de inclusão de uma aluna com Síndrome de Down nas aulas de Educação Física do 1º ano do Ensino Fundamental Regular.

1.2 Objetivos Específicos

Identificar, através das entrevistas, as percepções dos professores da aluna com relação à sua inclusão nas aulas de Educação Física e no ambiente escolar.

Verificar, por meio das observações, como acontece o processo inclusivo desta mesma aluna nas aulas de Educação Física do grupo.

1.3 Justificativa

Para Aranha (2004), a escola inclusiva é aquela que garante qualidade de ensino aos seus alunos, vislumbrando suas potencialidades e respeitando suas limitações com o objetivo de permitir o pleno desenvolvimento de suas capacidades. A escola é espaço de aprendizagem, mas também de convivência, onde as relações de troca acontecem cotidianamente. Respeitar as diferenças faz parte da proposta pedagógica da escola e compõem elemento fundamental na construção dos saberes e no fortalecimento das relações.

Neste contexto de escola inclusiva, respeitada as especificidades, as diferenças devem ser vistas como ponto de partida para a construção de estratégias de aprendizagem capazes de atender de forma eficiente e coerente as necessidades de seus alunos. No entanto, as práticas educativas atualmente adotadas nem sempre condizem com a proposta de uma educação inclusiva. Como indivíduo, o aluno portador da Síndrome de Down (SD) deve ser visto como ele é. Como qualquer pessoa sem deficiência também gostaria de ser vista. No entanto é possível perceber dentro do grupo escolar evidências de uma convivência dificultada pelas diferenças, causando uma deficiência e um atraso significativo no processo de aprendizagem do aluno e da sua inclusão no meio.

Partindo desse pressuposto, a escolha do tema relacionado à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física (EF) aconteceu, inicialmente, pelo fato de a pesquisadora já ter trabalhado como auxiliar de um aluno com SD, e ter percebido neste, um potencial que muitas vezes não é devidamente explorado e atitudes que nem sempre são bem vistas por seus colegas. Também, como

professora de EF, já ter vivenciado a experiência da inclusão de alunos com necessidades especiais em suas aulas e perceber a importância do acolhimento dos colegas para o seu melhor desenvolvimento cognitivo e motor. Acolher o aluno com deficiência deveria fazer parte do aprendizado do grupo.

Busca-se na pesquisa perceber o olhar do grupo de alunos do 1º ano do ensino fundamental com relação à inclusão de uma aluna com SD nas aulas de EF. Como eles acolhem esta ideia. Como a interação dos alunos acontece e se existe a necessidade de intervenção do professor para que este movimento aconteça.

Portanto, a pesquisa justifica-se, primeiramente, pelo fato de favorecer e ampliar o conhecimento do professor em relação ao seu trabalho com os alunos com Necessidade Educacionais Especiais (NEEs), mais especificamente, a criança com SD, conduzindo-o a novas orientações e questionamentos sobre as estratégias pedagógicas adotadas nas aulas de EF, com o intuito de promover e estimular a interação do grupo através das práticas corporais.

Além disso, será possível ao pesquisador, observar o comportamento dos colegas e de como o grupo vem acolhendo esta proposta. Analisar se as adaptações supostamente adotadas pelo professor tem permitido a participação de todos viabilizando o processo de interação necessário ao pleno desenvolvimento das capacidades motoras e cognitivas e na construção de vínculos sociais e afetivos.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Com o intuito de promover um melhor entendimento das questões relacionadas ao processo de inclusão escolar, em específico da criança com SD, buscaram-se por meio de literatura específica, informações, opiniões e conceitos de autores acerca do tema proposto.

A revisão bibliográfica para Bento (2012) consiste em um processo de localização, análise e interpretação de conteúdos previamente investigados dentro da área de estudo abordada na pesquisa. Faz-se necessária como elemento delimitador do problema e contribui significativamente na apreensão do conhecimento acerca do conteúdo investigado e é parte fundamental no processo de investigação. Para este estudo, considerou-se a inclusão escolar no contexto da educação física e sob uma perspectiva que visa compreender por meio das observações e entrevistas, o ponto de vista do outro – neste caso professoras e colegas – sobre como este processo acontece dentro do ambiente escolar.

2.1 A Educação Especial

Ser diferente, já caracterizou situação de exclusão e tirou do “deficiente” o direito ao convívio social. Porém, os fatos registram avanços no que diz respeito à inclusão social especialmente na área da educação onde se percebe que o processo de inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais tem tomado proporções maiores e despertado nos envolvidos um olhar diferenciado, menos focado nas deficiências e mais atento às potencialidades.

De acordo com Kirk e Gallagher (1987, apud Bueno, 1993) é possível determinar quatro momentos representativos que caracterizaram a história das pessoas deficientes. O primeiro momento, na era pré-cristã, caracterizou-se pelo não reconhecimento da pessoa deficiente, apontando sua condição natural como pretexto para sua imediata exclusão do convívio social. Além disso, era mal tratada e recebia punições físicas e morais por conta da sua incapacidade física e mental. No entanto, com a difusão do cristianismo, a sociedade assume uma nova postura

diante das diferenças e adota uma atitude de compaixão e proteção à pessoa deficiente, garantindo-lhe algum reconhecimento social e um tratamento mais digno.

Nos séculos XVIII e XIX são criadas as primeiras instituições com estrutura para atender exclusivamente um público diferenciado e com necessidades específicas e, apesar de este ser o primeiro passo para a concretização de uma educação focada na pessoa com necessidades especiais na prática os deficientes ainda eram mantidos em isolamento e a proposta de uma ação pedagógica que realmente pudesse contribuir no seu desenvolvimento, longe de ser uma realidade (KIRK & GALLAGHER, 1987, apud BUENO, 1993).

Sabe-se que, por meio das escolas especiais, crianças com deficiência finalmente puderam frequentar uma escola e de acordo com Beyer (2006) esta nova instituição de ensino surgiu como uma solução complementar à educação tradicional, oferecendo de forma alternativa aos alunos de inclusão, o auxílio pedagógico muitas vezes não encontrado nas escolas de ensino regular.

No século XX, pessoas com deficiência passaram a ser reconhecidas como cidadão de direito e diante desta nova realidade a sociedade passa a promover por meio de projetos e ações conscientizadoras, a elaboração de uma nova concepção sobre as diferenças, atribuindo a si mesma o compromisso estrutural e legal no processo de integração das pessoas deficientes.

Heron e Skinner (1978 apud Correia, 1997) comentam que, por volta de 1978, já se falava em criar um ambiente comum de educação capaz de favorecer as relações entre alunos com necessidades educativas especiais e os que não a possuíam. E, conforme afirmam os mesmos autores, na década de 70, alguns países europeus e americanos começam a perceber a necessidade de se investir em uma educação adaptada às necessidades de tais indivíduos e a partir dos anos 80 surge à filosofia de integração baseada na ideia de que o processo de ensino-aprendizagem das pessoas com necessidades especiais deveria acontecer em uma classe de ensino regular.

Para tanto, em 1994, o Brasil publica o documento nomeado Política Nacional de Educação Especial fundamentado no princípio da integração instrucional. De caráter classificatório, essa nova proposta de ensino mantém como modalidades de atendimento em educação especial, as escolas e classes especiais. Além de fundamentar suas ações no princípio da normalização, atribui aos vários tipos de

deficiência caráter de incapacidade e, conseqüentemente, dificultando a inclusão social e educacional de seus alunos (DUTRA & SANTOS, 2010).

Para Dutra e Santos (2010), esta nova política de inclusão social (apesar das suas boas intenções) acaba por estabelecer um antagonismo entre o discurso inovador de inclusão e o conservadorismo das ações no sentido de promover a ressignificação da escola comum, mantendo a escola especial como espaço de acolhimento dos indivíduos incapazes de atingir os objetivos mínimos estabelecidos pelas instituições de ensino regular.

De acordo com a UNESCO (1994, apud CARDOSO, 2004):

Falar de necessidades educativas especiais implica enfatizar aquilo que a escola pode fazer para compensar as dificuldades do/a aluno/a já que, neste enfoque, entende-se que as dificuldades para aprender têm um caráter interativo e dependem não apenas das limitações dos/as alunos/as, mas também da condição educacional que lhe é oferecida.

E para Coll, Palacios e Marchesi (1995 apud Cardoso, 2004), um aluno com NEEs é alguém que apresenta problemas de aprendizagem e necessita de uma atenção específica e também de outros recursos mais específicos, além daqueles normalmente utilizados no processo de aprendizagem das crianças de sua idade. Essa nova concepção visa entre outros, focar a aprendizagem do indivíduo em suas potencialidades e nos meios e recursos adequados para que isso aconteça.

2.2 A Educação Inclusiva

Através do tempo a educação especial foi se renovando e tomando proporções abrangentes no contexto socioeducativo e de acordo com Bueno (1993 apud Cardoso, 2004) ela tem cumprido na sociedade um duplo papel de complementaridade da educação regular, democratizando e legitimando o ensino e operando no sentido de viabilizar o acesso de todos à educação de qualidade.

A legalização da educação especial é uma forma de garantir o atendimento de alunos com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino. Neste sentido, a LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 9.394/96, no seu artigo 58, configura a educação especial como modalidade de educação

escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino a alunos com deficiência, ressaltando neste mesmo artigo, no paragrafo 1º que, quando necessário, serão disponibilizados serviços de apoio especializado para atender as especificidades do aluno da educação especial.

Fora isso, temos ainda as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituída pela Resolução CNE/CEB 2/2001, que garantem o acesso a todos os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades desde a Educação Infantil, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

O princípio que rege a educação inclusiva é o de que todos devem aprender juntos, levando sempre em consideração as dificuldades e diferenças de cada um e que a escola deve ser um espaço democrático e transformador, capaz de proporcionar a integração e participação de todos por meio de propostas que estejam adequadas as reais necessidades dos seus alunos. (MILLS, apud SCHWARTZMANN, 1999).

Para tanto vale saber que, por questões legais ou não, as diferenças devem ser respeitadas e que a inclusão precisa acontecer, no entanto, a necessidade de fazer valer os direitos da pessoa com necessidades especiais vai além dos preceitos de igualdade e dignidade, e que sensibilidade pode ser fundamental na efetivação e no sucesso da proposta.

A escola inclusiva é aquela que, além de garantir a qualidade de ensino aos seus alunos, também deve reconhecer e respeitar a diversidade no sentido de responder a cada aluno de acordo com suas potencialidades e necessidades. Além disso, a escola deve ter no aluno o foco principal de suas ações e ser capaz de garantir uma educação que contribua no seu processo de aprendizagem e na construção das competências necessárias para o exercício pleno da cidadania. (ARANHA, 2004; ANHÃO; PFEIFER; SANTOS, 2010).

De acordo com a LDB, Lei nº 9.394/96, no seu artigo 59, os sistemas de ensino devem preconizar aos seus alunos currículos, recursos e organização específicos para atender suas necessidades, bem como, garantir oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características dos alunos, bem com seus interesses, condições de vida e de trabalho (art.37).

Cabe, pois, à sociedade promover as mudanças necessárias para que as pessoas com deficiência vivam com dignidade e possam ter acesso pleno a todos os aspectos da vida. Neste novo contexto a educação inclusiva, inquestionavelmente, torna-se um direito incondicional apoiando suas propostas políticas e pedagógicas no direito de acessibilidade assegurando as condições necessárias para que todos os alunos tenham acesso ao ensino regular (DUTRA & SANTOS, 2010).

2.3 Da Educação Especial à Inclusão Escolar

O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001 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”.

Nas diferenças encontram-se os elementos necessários para a composição de uma cultura rica e que encontra na diversidade os componentes necessários para a construção de conceitos e elaboração dos parâmetros norteadores das políticas de inclusão social.

A escola especial surgiu como uma solução complementar oferecendo de forma alternativa, o auxílio pedagógico não existente na escola regular e com o propósito de atender crianças que, de certa forma, não contemplavam o desempenho satisfatório ou que não estivessem na medida de normalidade determinado pelo currículo escolar (BEYER, 2006) o que pode ser caracterizado como uma proposta de “tratamento especial para pessoas excepcionais” (MEC/PNEE, 2007).

Educação especial, de acordo com o Decreto no. 3.298 de 1999 que regulamenta a Lei no. 7.853/89 é definida como uma modalidade transversal e complementar ao ensino regular, tendo seu caráter de atuação ampliado por meio do atendimento educacional especializado. É uma vez que a educação especial se afirme apenas em caráter substitutivo ao ensino regular, deixa de configurar uma política de educação inclusiva.

Sabe-se, também, que a escola enquanto via de acesso para a inclusão social do indivíduo deveria priorizar e intensificar suas ações pedagógicas no sentido de promover e ampliar a acessibilidade e a conscientização no ambiente escolar. No

entanto, percebe-se que a inadequação dos meios vem permitindo aos padrões homogeneizadores que regulamentam instituições de ensino regular, limitarem a inserção qualificada e irrestrita de pessoas com necessidades educativas especiais. Em contraponto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei no 9.394, art.59, determina que a escola deva assegurar aos seus alunos com necessidades educativas especiais, currículos, métodos, recursos e organização capazes de atenderem as suas necessidades, garantindo assim, a valorização dos diferentes potenciais de aprendizagem.

Frequentar uma escola, onde as condições necessárias para uma educação de qualidade possam garantir o acesso de todo aluno com deficiência (CNE/CEB, 2/2001), permitirá que a criança com deficiência adquira o conhecimento necessário e indispensável a sua convivência social, garantindo que sua trajetória no processo de aprendizagem e a construção das competências necessárias ao exercício da cidadania.

Aparentemente pautada como prioridade pelos órgãos gerenciadores das políticas públicas de inclusão das pessoas com deficiência, a educação inclusiva deveria preocupar-se, entre outros, com a formação docente, à acessibilidade física e com o atendimento educacional especializado, pensando que, “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento á diversidade humana” (PNE, Lei no. 10.172/2001).

A educação, como porta de acesso ao mundo do conhecimento vem se constituindo a partir das inúmeras necessidades apontadas pela sociedade. O movimento constante produz mudanças necessárias e a concretização de novos conceitos tem permitido que a escola, na pessoa de professores, alunos e funcionários, olhe para o aluno com necessidades educativas especiais como sendo um desafio no sentido de se reinventar, inovar, crescer. Eles estão aí e em números cada vez maiores, portanto, já não passam mais despercebidos e nem mesmo podem ser ignorados, pois representam uma grande parcela da população brasileira.

De acordo com as estatísticas, dos 169.872.856 de habitantes brasileiros, cerca de 24.600.256 possuem alguma deficiência e destes, 2.850.604 na faixa etária de 0 a 17 anos. Entre 1998 e 2006, houve um crescimento de 640% das matrículas em escolas comuns (inclusão) e de 28% em escolas e classes especiais. Neste mesmo período houve um crescimento de 146% das matrículas em escolas públicas

com orientação inclusiva e de 64% em escolas privadas. No período entre 2002 e 2006, houve crescimento de 194% das matrículas inclusivas, com crescimento de 175% em escolas com apoio pedagógico especializado e 208% em escolas sem apoio pedagógico especializado (MEC, 2014).

Entre os anos de 2002 e 2006, houve crescimento de 22,8% no total de professores na Educação Especial, com crescimento de 33,3% dos professores com curso específico e queda de 3,8% dos professores sem curso específico para atender alunos com N.E. E (MEC, 2014).

Importante lembrar que mesmo com todos os avanços até então alcançados em detrimento das pessoas com necessidades especiais, sabe-se que ainda há muito a ser feito e que a meta ideal só será alcançada no momento em que o acesso aos meios necessários à mudança, se estenda a todos.

De acordo com Fortunato (1997 apud CARDOSO, 2004) a Educação Especial tem exercido na sociedade, um caráter assistencialista assegurando ao indivíduo o exercício da cidadania e, enquanto for mantida como uma estrutura paralela deixará de cumprir seu propósito no sentido de promover a interação social e escolar da pessoa deficiente (MARQUES, 1994 apud CARDOSO, 2004).

Para que, de fato a educação inclusiva aconteça, faz-se necessário o envolvimento de todos na construção e implantação de estratégias que sejam capazes de atender as diferenças. Portanto, a construção de uma escola legitimamente inclusiva, implica na transformação do contexto educacional, criando um ambiente comum de acessibilidade onde todos desfrutem do sucesso no currículo e sintam-se membros valorizados desta grande comunidade escolar (MAZZOTA, 1993).

2.4 A Síndrome de Down

De acordo com Kaplan e Sadok (1990, apud SILVA; FERREIRA, 2001), os primeiros estudos realizados com pessoas portadoras da SD foram realizados pelo cientista inglês John Langdon Hydon Down e até então, estes indivíduos eram tratados e medicados como um grupo homogêneo. Cabe lembrar que estas pessoas eram classificadas anteriormente como débeis ou mongoloides.

O termo mongoloide parte do princípio de que os indivíduos portadores da síndrome possuíam características muito semelhantes ao povo mongólico, entre eles, aspectos como a inclinação da pálpebra, muito similar aos traços dos povos asiáticos (SHWARTZMAN, 1990 apud SILVA; FERREIRA, 2001).

Shwartzman (1990, p.15 apud SILVA; FERREIRA, 2001, p.70) relata ainda que:

A Síndrome de Down é uma condição clínica caracterizada por retardo mental, baixa estatura, alterações esqueléticas, imunológicas, vários estigmas fenótipos, bem como anormalidades em outros sistemas e órgãos; os pacientes afetados apresentam vários indícios de um processo precoce de envelhecimento.

A ciência classifica a SD como uma anomalia ocasionada por um problema genético conhecido como trissomia do 21, ou seja, é possível observar um cromossomo a mais na célula do seu portador. Estas anomalias também chamadas de aberrações cromossômicas ocorrem durante a divisão celular e afetam o número de cromossomos do indivíduo, que normalmente possui 46, divididos em 23 pares homólogos (SILVA; FERREIRA, 2001).

De acordo com Kaplan e Sadok (1990, apud SILVA; FERREIRA, 2001) pessoas com SD sempre apresentarão retardo mental. Grande parte apresentam problemas cardíacos, disfunções como epilepsia, hipotireoidismo, leucemia, entre outros. Afirmam, também, que estes indivíduos trazem consigo uma deficiência mental, muitas vezes moderada, dificuldade na coordenação motora, respiração bucal, fala tardia, cardiopatia, hiperextensibilidade articular, hipotonia muscular generalizada, entre outros.

Silva (2002) lembra que a criança com SD, em função da diferença entre sua idade cronológica e a funcional, apresenta respostas diferentes na sua aprendizagem e, devido às limitações determinadas pela síndrome, deve se ter o cuidado em respeitar o seu ritmo, adequando o trabalho pedagógico no sentido de proporcionar-lhe o desenvolvimento adequado de suas habilidades. O autor ainda comenta que, frequentar a escola permite à criança com SD adquirir os conhecimentos necessários e indispensáveis a sua inserção social.

É importante lembrar que a criança com SD tem o desenvolvimento mais lento comparado ao desenvolvimento de outras crianças, portanto, é fundamental que desde muito cedo seja estimulada através de atividades lúdicas com o propósito

de fornecer-lhe os subsídios necessários para que possa desenvolver adequadamente suas habilidades e administrar suas relações sociais.

2.5 Educação Física e Inclusão Escolar

De acordo com Freire (2009) em âmbitos gerais a EF enquanto componente curricular deve atuar como qualquer outra disciplina, orientando suas ações pedagógicas no sentido de promover e estimular as habilidades motoras garantindo que a criança as usará adequadamente nas suas atividades cotidianas, dentro e fora da escola.

A aprendizagem passa a ter real sentido quando associada ao conhecimento prévio da criança e quando se entende que cada criança tem um tempo e um jeito próprio de aprender. Participar do seu mundo é parte do trabalho de um professor de Educação Física que foca suas estratégias na singularidade do indivíduo.

O desenvolvimento psicomotor da criança necessita ser estimulado, para que através dele possa se tornar independente dentro das suas necessidades básicas. De acordo com Tani (1988 apud ORNELAS; SOUZA, 2001), ao utilizar o movimento o foco não deve ser necessariamente o aprimoramento do mesmo, mas como a criança poderá utilizá-lo para conhecer melhor a si mesmo e o mundo que a rodeia.

Neste sentido, a EF adquire um importante papel na vida da criança, à medida que possibilita por meio de suas práticas, o ambiente adequado para que ela vivencie suas experiências motoras, promovendo o desenvolvimento global de suas capacidades (TANI, 1988 apud ORNELAS; SOUZA, 2001). Baseado nos períodos de desenvolvimento, o professor de Educação Física poderá trabalhar com a criança com SD auxiliando-a no desenvolvimento e ampliação de suas capacidades, por meio da estimulação sistematizada e planejada (GOMES, 2000 apud ORNELAS; SOUZA, 2001).

Observar pode ser uma das melhores formas de entender o mundo da criança e, de certa forma, perceber suas reais necessidades. A observação, nas aulas de EF permite ao professor identificar, refletir e intervir em situações do cotidiano e, de certa forma buscar nelas, os subsídios necessários para a formação integral do indivíduo sem afetar a espontaneidade presente no seu universo.

Conforme Silva e Ferreira (2001), a EF, além de promover a formação do indivíduo no seu plano sócio afetivo, também contempla inúmeros outros objetivos que contribuem significativamente no seu crescimento e desenvolvimento, entre eles, a hipertrofia muscular, a flexibilidade e a melhora da capacidade cardiorrespiratória.

E enquanto disciplina curricular e elemento formador, a EF não poderia ficar indiferente às questões relacionadas com a inclusão escolar, aliás, a flexibilidade e a disponibilidade que a EF têm para organizar os seus conteúdos e a forma com que os desenvolve, podem ser um facilitador no processo inclusivo. Neste sentido, Rodrigues (2003) afirma que esta é uma disciplina com uma proposta menos rígida que as demais e justamente por isso é capaz de proporcionar ao professor certa liberdade para organizar e aplicar os seus conteúdos.

Rodrigues (2003, p.4) contribui, ainda, afirmando que:

A proclamação da “Declaração de Salamanca” (UNESCO, 1994) é uma verdadeira “magna carta” da mudança de paradigma da escola integrativa para a educação inclusiva. Toda a declaração aponta para um novo entendimento do papel da escola regular na educação de alunos com NEE.

Ou seja, a proposta de uma escola inclusiva reside na sua capacidade de fazer valer e priorizar “o desenvolvimento de uma educação apropriada e de alta qualidade para alunos com necessidades especiais na escola regular” (HEGARTY, 1994 apud RODRIGUES, 2003, p.4), lembrando que a escola inclusiva, na figura do professor, deve direcionar seus esforços no sentido de contemplar não somente todas as formas de deficiência, mas todas as formas de diferenças presentes no cotidiano escolar.

Para Rodrigues (2003) a EF, enquanto disciplina curricular pode ser caracterizada como uma forte aliada ou como um grande obstáculo no processo inclusivo. Sua relação com a inclusão escolar ainda não assumiu real importância no panorama nacional, mesmo que sejam muitas as suas contribuições na inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. A menor rigidez dos conteúdos e a liberdade de organização conferem à Educação Física maior disponibilidade para as possíveis adaptações necessárias.

Rodrigues (2003) aponta ainda como fundamental, esta capacidade que professores de EF têm de assumir atitudes mais favoráveis à inclusão, bem como,

sua disponibilidade para encontrar com maior facilidade a solução para determinados problemas. A visão positiva e a postura dinâmica fazem dele um dos profissionais de imagem mais positiva no conceito dos alunos.

De acordo com os PCNs (BRASIL, 1997) a disciplina tem fundamental importância no desenvolvimento de alunos com necessidades educativas especiais, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Isso se deve ao fato de que coloca o indivíduo desde cedo em contato com o desenvolvimento das suas habilidades e capacidades motoras e onde, muito cedo aprendem a desenvolvê-las por meio do movimento corporal, utilizando seu corpo e a convivência com o outro como com instrumento de descoberta das suas diferentes habilidades e no desenvolvimento de suas capacidades motoras e cognitivas.

As experiências através e pelo movimento são instrumentos de sua aprendizagem e a sua aprendizagem se dá por meio delas, de forma espontânea e significativa fazendo valer, entre outros, suas próprias experiências que agregadas à prática pedagógica, podem significar o desenvolvimento significativo de suas potencialidades.

3 MÉTODO

3.1 Contexto do Estudo

Nesta pesquisa, de natureza qualitativa, pretende-se elaborar a partir de critérios previamente estabelecidos, reflexões e a descrição detalhada de situações referentes ao contexto no qual os indivíduos do estudo encontram-se inseridos, com o propósito de compreender suas reações e relações. Minayo (1994, p. 21) afirma que “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado”.

Para a pesquisa foi observada uma turma do 1º ano do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de Campo Bom - RS. A escolha desta instituição se deve ao fato de que, durante o período em que a pesquisadora esteve realizando observações com alunos de inclusão atendidos na Sala de Recursos Multifuncional (SEM) desta mesma escola com o objetivo de coletar informações e procedimentos relacionados à rotina de uma Sala de Atendimento Educacional Especializado, ela teve a oportunidade de conhecer e também, acompanhar a referida aluna em momentos diferentes no ambiente escolar.

A escola atende alunos do 1º ao 9º ano e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), estendendo seu atendimento nos turnos da manhã, tarde e noite. Está inserida em uma comunidade de classe média e atende, basicamente, alunos oriundos de famílias de baixa renda, boa parte destes, dependem de programas sociais do governo. A escola dispõe de uma série de projetos que visam atender o aluno no contra turno escolar com o intuito de proporcionar oportunidades de inserção social através das inúmeras atividades e eventos oferecidos.

A escola dispõe de uma estrutura composta por 15 salas de aula, 70 professores, 20 funcionários, 740 alunos, sala de professores, direção e vice-direção, coordenação, secretaria, cozinha, sala de informática, biblioteca, sala de AEE, sala de planejamento, ginásio, quadra poliesportiva coberta, pracinha, banheiros para alunos e professores, entre outras dependências e espaços utilizados por alunos, professores e funcionários.

Para as aulas de EF a escola conta com 05 professores divididos entre todas as turmas e para atender os treinos que acontecem no turno oposto. Os materiais estão alocados em uma sala de materiais que fica nas dependências do ginásio e são bem variados e de muito boa qualidade. Além dos materiais esportivos utilizados para as aulas de EF, os professores também podem contar com uma variedade de jogos pedagógicos e de tabuleiro, usados normalmente para atividades em sala de aula.

3.2 Sujeitos do Estudo

Para a pesquisa, contou-se com a colaboração de duas professoras que atuam diretamente com a aluna com SD, uma que ministra as aulas de EF para a turma e a outra que desenvolve o trabalho de atendimento educacional especializado com os alunos com necessidades educacionais especiais da escola. Ambas as professoras concursadas, com graduação concluída e pós-graduação em áreas distintas e condizentes com sua área de atuação.

Sabe-se que o grupo de professores que está constantemente em contato com a aluna é maior, no entanto, se optou por duas professoras em específico por entender que o foco do estudo são as aulas de EF e que o atendimento na Sala de AEE - apesar de não ser individualizado – é mais focado no aluno de inclusão. Além disso, considerou-se o tempo hábil disponível para realização e finalização da pesquisa.

A então professora de Educação Física do grupo atuava, também, em outras escolas da rede, ministrando aulas para alunos do 1º ao 9º ano. Com alunos dos anos iniciais era sua primeira experiência, assim como com alunos de inclusão. Além da sua graduação em Licenciatura Plena em Educação Física, também cursou pós-graduação em Treinamento Esportivo, que conforme diz ela, não tem muito a ver com a área da educação, mas que de certa forma tem contribuído na realização do seu trabalho enquanto professora.

A professora da Sala de Atendimento Educacional Especializado já vem atuando nesta área há quatro anos. Sua formação é em Pedagogia e a prefeitura do município ofereceu uma formação inicial de oitenta horas, em parceria com uma

universidade da região, ao grupo de professores da rede que estariam atuando na Sala de Recursos Multifuncionais. Posteriormente, realizou mais duas capacitações através de outras duas universidades, uma com foco na inclusão e outra em tecnologias de informação e comunicação (TICs). Atualmente faz pós-graduação em Neurociência.

As reflexões sobre o processo inclusivo nas aulas de EF são decorrentes das entrevistas com as professoras e a partir das observações realizadas com a turma do 1º ano onde se encontrava inserida a aluna com SD. A turma era constituída por um grupo de aproximadamente 25 alunos, todos numa faixa etária de seis anos, inclusive a aluna com SD.

3.3 Instrumentos

Este estudo contou com dois instrumentos de investigação: diário de campo e entrevistas semiestruturadas (Apêndices D/E). Além disso, quatro aulas de EF foram observadas e registradas pelo pesquisador.

Para esta pesquisa foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas, uma com a professora de EF da turma e outra com a professora responsável pela Sala de AEE. Além das duas entrevistas também foram realizadas observações e para tanto, utilizado o diário de campo para registro dos fatos mais relevantes. Foram quatro observações de aproximadamente duas horas cada, em diferentes dias, seguindo uma sequência de quatro semanas.

Em uma pesquisa onde o pesquisador adota o modelo de observação não participante, ele apenas observa e registra os fatos ocorridos, sem fazer parte dos acontecimentos (BIRK, 2004 e NEGRINI, 2004). Neste caso, parte-se de uma observação semiestruturada, ou seja, com um roteiro pré-estabelecido (Apêndice C), delimitando os pontos a serem observados, porém, abrindo espaço para novas informações que possam surgir no decorrer do processo (NEGRINI, 2004).

Registrar as informações colhidas durante o período de observações é parte fundamental do trabalho de pesquisa e o conteúdo das anotações deve conter, necessariamente, uma parte descritiva e outra reflexiva (BOGDAM E BIKLEN, 2004). De acordo com Birk (2004) a parte descritiva deve conter registro dos fatos

acontecidos por meio das imagens captadas e a parte reflexiva, as observações pessoais do pesquisador, que incluem impressões e sentimentos do mesmo com relação aos os acontecimentos.

A codificação dos instrumentos ficou organizada da seguinte forma: entrevista com a professora de EF (EP1) e entrevista com a professora responsável pela Sala de AEE (EP2). Quanto às observações, OBS1 a OBS4 e os respectivos diários de campo DC1 a DC4. As entrevistas não foram transcritas, no entanto, permanecem registradas no gravador de voz.

As entrevistas aconteceram, respectivamente, no dia 12/11/2014 com a professora da sala de AEE e no dia 17/11/2014 com a professora de EF. As observações aconteceram nas seguintes datas: 29/10/2014, 05/11/2014, 12/11/2014 e 19/11/2014, sempre nas quartas-feiras à tarde.

A entrevista semiestruturada apresenta algumas vantagens, afirma Goldenberg (2004), entre elas a flexibilidade que permite ao entrevistador garantir a resposta desejada, pois possibilita que o entrevistado responda às dúvidas existentes de várias maneiras e porque pessoas que se dispõem a colaborar com a pesquisa demonstram muito mais paciência e motivação para falar do que para escrever.

Sabe-se, também, que a entrevista abre espaço para uma relação de confiança e amizade entre o entrevistador e o entrevistado, dando uma profundidade maior ao tema e permitindo que, durante a conversa, surjam revelações importantes sobre assuntos mais complexos relacionados ao problema da pesquisa (GOLDENBERG, 2004).

3.4 Procedimentos Metodológicos

Para a realização desta pesquisa foram necessários alguns procedimentos de ordem prática e burocrática junto à direção e coordenação pedagógica da escola e à Secretaria de Educação do Município de Campo Bom. Como a pesquisadora já conhecia os gestores e professores da escola, não necessitou de uma apresentação formal, apenas esclarecimento sobre as ações de campo, bem como, os cuidados

éticos com a pesquisa. Fora isso, a sistematização da coleta dos dados necessários à pesquisa através dos seguintes instrumentos: o diário de campo e as entrevistas.

Inicialmente foi encaminhada à Secretaria de Educação do município, Carta de Apresentação [Apêndice B] por meio da coordenação do curso e cópia da mesma à direção da instituição de ensino. Complementar a isso, foi protocolado pedido de autorização junto à mesma secretaria. Mediante autorização da Secretaria de Educação foi possível então, iniciar os procedimentos para a coleta.

Anterior ao processo de coleta dos dados foi apresentado à coordenação pedagógica da escola os sujeitos da pesquisa, no caso a professora de Educação Física, a professora da sala de recursos multifuncionais e a turma escolhida para a observação, bem como datas e horários em que aconteceriam as observações e as entrevistas com as respectivas professoras.

Para que as observações e as entrevistas pudessem acontecer foi necessário apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A) para autorização da publicação das informações com fins científicos, seguindo as orientações éticas necessárias a realização de qualquer pesquisa científica. Receberam o presente termo [Apêndice A] as respectivas professoras e o responsável legal da referida aluna e mediante assinatura dos termos, formalizou-se a concordância, conforme afirma a resolução 466/12 do CNS/MS Sobre Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo seres humanos (BRASIL, 2012).

Para esta pesquisa foram observadas as aulas de EF de uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal, onde se encontrava inserida a aluna com SD, sujeito principal desta pesquisa. Por meio da observação não participante se buscou identificar entre outros, estrutura e metodologia adotadas pelas professoras para a realização das aulas, a relação da aluna com o grupo e professoras, sua participação e seu desempenho na realização das atividades propostas e as percepções acerca do processo inclusivo nas aulas de EF.

Para o registro dos dados coletados adotou-se o diário de campo, registrando de forma objetiva e sucinta os fatos, informações e percepções observadas pelo pesquisador, armazenando nele, elementos importantes da pesquisa.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com a professora de EF da turma e com a professora da Sala de AEE e para tanto, foi necessário primeiramente, manter contato com ambas para verificar sua disponibilidade em

colaborar com o presente estudo. Uma vez consentido, estipulou-se uma data para a realização das entrevistas que aconteceram no mesmo período das observações. Para registro das entrevistas foi utilizado um gravador para que, posteriormente, as informações coletadas pudessem servir de fonte de pesquisa na tradução dos resultados da pesquisa.

Os sujeitos do estudo receberam um TCLE onde constavam os objetivos da pesquisa e onde deveriam consentir sua participação no processo. Os termos foram assinados em duas vias, uma para constar no trabalho e outra com o sujeito da pesquisa. Para todos os participantes foram esclarecidos os objetivos desta pesquisa para que pudessem entender a relevância de sua participação e o quanto os resultados obtidos por meio dela poderiam contribuir em futuras intervenções pedagógicas. No caso da aluna que era menor, foi convocado seu responsável direto para uma conversa para esclarecer a participação da mesma e como aconteceria.

3.5 A coleta dos dados

Para a realização deste estudo foram convidadas duas professoras que integram o quadro de professores da rede municipal de Campo Bom e atuam na escola onde o estudo foi realizado. Uma delas, professora de Educação Física dos anos iniciais e outra responsável pelo atendimento de alunos na Sala de Recursos Multifuncionais.

As entrevistas foram realizadas em dias e horário previamente acertados com as respectivas colaboradoras, na própria escola, individualmente e em ambiente adequado para facilitar a comunicação entre as partes, evitar possíveis constrangimentos e permitir que ficassem mais a vontade para responder às questões.

Anterior à entrevista, cada colaboradora fez a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido [Apêndice A] e a cada uma foi entregue uma cópia do mesmo. O mesmo procedimento foi adotado com o responsável pela menor. Na conversa realizada com os colaboradores da pesquisa foi lembrado a

todos sobre os reais objetivos deste trabalho e a importância da sua colaboração para a realização deste estudo.

Para as entrevistas foi utilizado um roteiro de perguntas [Apêndices D/E] previamente organizadas e para documentar a conversa, utilizou-se um gravador portátil. Além das entrevistas com as duas professoras, também foram realizadas observações a partir de um roteiro previamente estabelecido [Apêndice C] e para registro das informações coletadas, um diário de campo.

Ao todo foram realizadas quatro observações, todas nas aulas de EF da turma que aconteciam semanalmente, nas quartas-feiras à tarde, no ginásio da escola, na quadra coberta ou mesmo na área externa da escola. Em uma das observações foram feitos registros da aula e da respectiva aluna por meio de fotografias.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A proposta desse estudo foi analisar o contexto da inclusão nas aulas de EF no 1º ano do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de Campo Bom, considerando as percepções de professores e alunos obtidos por meio de observações e entrevistas. Nesse capítulo, propomos uma reflexão sobre o contexto observado juntamente com a apreciação de estudos que tratam sobre a inclusão.

Por isso, entendemos que a proposta de uma educação inclusiva é de proporcionar a toda pessoa, independentemente de sua condição social, intelectual ou física, acesso incondicional aos meios que lhe permitam construir os caminhos para uma vida digna e plena de realizações, onde mesmo os obstáculos muitas vezes criados por ela mesma, possam ser superados de forma consciente e criativa. Aranha (2004) complementa dizendo que uma escola inclusiva só poderá ser considerada como tal quando estiver organizada para favorecer a cada aluno.

Dentro deste contexto, surge a necessidade de agregar ao conhecimento elementos que venham através dele, proporcionar uma visão mais ampliada de como a inclusão deve acontecer ou, sobre qual a melhor maneira de lidar com ela no contexto socioeducativo. Sabe-se que a vivência contribui na habilitação do profissional, mas preparar pessoas para enfrentar a realidade das necessidades especiais poderia contribuir ainda mais para que essa engrenagem funcionasse com maior eficiência.

De acordo com a professora de EF (EP117/11/2014) graduada pela antiga Licenciatura Plena, seu primeiro contato com a inclusão foi na cadeira de Educação Física Adaptada e de acordo com a sua fala ela considera que “[...] é pouco tempo e na época esta cadeira era eletiva, ou seja, não obrigatória assim como todos os projetos com foco na inclusão” (EP117/11/2014). Em alguns casos as noções e vivências sobre inclusão fornecidas na graduação são muito básicas e dão uma noção muito superficial da realidade, permanecendo apenas com um complemento e não como uma prioridade. Em grande parte, é de iniciativa do profissional - uma vez consciente da realidade – buscar o suporte necessário para atuar com maior segurança nas questões da inclusão em sala de aula sendo que, de acordo com a lei vigente, a capacitação de professores deveria ser constantemente estimulada e

proporcionada por órgãos competentes. A professora ainda esclarece nas suas colocações que:

[...] nunca tinha pensado em trabalhar com inclusão. Pensei em fazer esta cadeira apenas para ter uma orientação. Na verdade, essa cadeira foi acrescentada ao currículo bem na época que foi implantada essa lei. Não era uma questão de eu gostar ou não, pois sabia que os alunos com NEEs estariam em aula (EP117/11/2014).

Ainda sobre a formação docente, a professora de EF (EP117/11/2014) foi questionada sobre outros tipos de formação recebidos para trabalhar com as deficiências em sala de aula e ela esclarece que a escola dispõe de uma psicopedagoga que, com regularidade, orienta o trabalho dos professores e de uma Sala de AEE, onde a professora responsável (EP2) realiza atendimentos. Diz ainda que a Sala de AEE “[...] é onde a gente vai tirar alguma dúvida sobre o aluno e sua deficiência [...]” (EP117/11/2014).

A professora da Sala de AEE (EP212/11/2014) contribui dizendo que para atuar como professora da Sala de Recursos Multifuncionais recebeu da prefeitura do município, em parceria com uma universidade da região, uma formação inicial de 80 horas. Além disso, por iniciativa própria, ela realizou mais duas capacitações, ambas em parceria com universidades federais - uma para atendimento em Sala de Recursos e outra de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e atualmente faz pós-graduação em Neurociência. Tudo com o objetivo de aprimorar seus conhecimentos na área, garantindo a qualidade dos atendimentos e, de certa forma, contribuindo no esclarecimento de dúvidas decorrentes da falta de experiência e preparo dos demais professores do grupo que também atendem alunos com NEEs em sala de aula.

Em relação á preparação e capacitação de professores para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, diz o Art.8º da Resolução CNE/CEB no 2 de 11 de Setembro de 2001:

Art.8º - As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:
I – professores de classes comuns e da educação especial, capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades dos alunos; [...].

O que indica que a inclusão escolar não deve ser apenas uma preocupação do professor, mas de toda comunidade escolar e para que os alunos com deficiência tenham uma educação de qualidade é necessário ter professores qualificados e preparados para trabalhar com as diferenças e capazes de mediar os conflitos decorrentes destas.

Ainda sobre a formação continuada dos professores Mantoan (2003, apud STOBÄUS e MOSQUERA, 2004) comenta que seria necessário garantir um tempo de estudo em seu horário de trabalho para que pudessem discutir entre si as suas práticas, trocar experiências, esclarecer dúvidas acerca de determinadas situações do cotidiano escolar e a partir das trocas, formular suas próprias teorias para melhor entender o processo de aprendizagem da criança.

Quanto à percepção das professoras sobre o processo de inclusão na escola de ensino regular, a professora de EF (EP117/11/2014) considera-o válido e fundamental, no entanto, pontua da seguinte maneira:

[...] a escola em si, não tem bem definido os objetivos da inclusão, se é enturmar a criança com outros colegas da mesma idade ou se é focar na alfabetização. Temos que priorizar alguma coisa: o ensino, mesmo que seja pelo mecânico ou manual ou a sua convivência com os colegas da mesma idade. Alunos fora da idade em turmas inadequadas, sem entender nada do que está sendo ensinado [...].

A proposta de uma escola inclusiva seria, entre outros, proporcionar um espaço de aprendizagem onde todas as crianças pudessem aprender juntas, levando em conta suas dificuldades ou diferenças, assegurando uma educação de qualidade a todos, por meio de um currículo apropriado e de estratégias que visem atender as necessidades de seus alunos (Declaração de Salamanca, 1994).

Neste sentido, a professora de AEE (EP212/11/2014) argumenta dizendo que, em relação à inclusão escolar “[...] hoje já está bem melhor do que já foi e que trabalhar com inclusão é um desafio e também um privilégio. São os pequenos avanços que fazem a grande diferença na vida do aluno [...]”.

São concepções diferentes. São diferentes percepções sobre a inclusão no ambiente escolar e, apesar da incompatibilidade de opiniões, percebe-se que a realidade está muito próxima disso. Santos e Dutra (2010) consideram que a construção do novo paradigma educacional é antagônico e frágil quando se utiliza do discurso inovador da inclusão, porém mantém ações que continuam não

atingindo a escola comum no sentido de sua ressignificação. Ou seja, objetivos previamente definidos nem sempre são efetivamente realizados, talvez pela falta de clareza de suas propostas ou por não serem coerentes com a realidade ou ainda, pela falta de preparo dos profissionais que deveriam coloca-las em prática.

Sobre a aluna com SD, ambas (EP1 e EP2) admitem não existir nada que a impeça de participar das aulas ou de realizar as atividades propostas, seja na Educação Física ou nos atendimentos realizados na Sala de AEE com mais duas colegas. “[...] Ela tem atitudes mais isoladas, não gosta de estar muito envolvida. A relação com as colegas de atendimento é boa e, apesar de gostar de ficar isolada, não costuma brigar [...]” (EP212/11/2014).

Diferentemente do primeiro contato com a aluna, meses antes das observações, ela já parecia mais integrada ao grupo. Antes ela tinha o hábito de se isolar do grupo com frequência num canto da sala e brincar sozinha. Não costumava cumprir com as rotinas e sequência da aula. Falava pouco e tinha dificuldade em observar algumas regras determinadas pela professora e acertadas com o grupo para o bom andamento da aula. Quanto aos colegas, ainda eram tolerantes com seus desvios de conduta em aula e superprotegiam a colega em função da sua deficiência.

As observações nas aulas de EF (OBS1 a OBS4) permitiram estas percepções e desde então ficou bem claro que a aluna, mesmo que em alguns momentos se isole do grupo, é perfeitamente capaz de responder às solicitações na mesma condição que os demais colegas. Ou seja, neste caso em função da deficiência não ser física não existe uma necessidade de adaptar as aulas. Em alguns momentos, como afirma a professora de AEE (EP212/11/2014) “[...] é necessário fazer uma atividade somente para ela, pois percebo que ela se sai melhor. Mas em outros momentos ela também trabalha em conjunto com as outras colegas [...]”.

A professora de EF (EP217/11/2014) complementa dizendo que “[...] planejo uma aula só e tento fazer a interação do aluno. Planejo as atividades iguais, pois vejo que este é o momento deles serem iguais [...]”. Na segunda observação (OBS205/11/2014), quando os alunos realizavam uma atividade de pega-pega estas colocações ficaram bem claras, quando foi possível observar que a aluna entendeu perfeitamente a proposta da atividade e foi colocada em pé de igualdade com os colegas, sem privilégios ou qualquer vantagem a seu favor.

Ainda sobre a adaptação das aulas de EF, a professora argumenta: “[...] ela tem tanta capacidade quanto os colegas. Este é um momento de igualdade. Para ela nem sempre é bom este critério de igualdade, pois acaba perdendo alguns privilégios. E ela entende. A coordenação motora ampla dela é muito boa. Ainda tem um pouco de dificuldade com regras [...]”. A professora de AEE (EP212/11/2014) acrescenta dizendo: “[...] Quando eu planejo procuro pensar na habilidade que estou pensando em desenvolver e a partir deste critério determina metodologia que utilizarei, pensando nas especificidades do aluno. Com esta aluna procuro desenvolver a motricidade fina e incentivar a sua interação com as colegas do grupo [...]”.

Normalmente ela participa de todas as atividades. Em alguns momentos se isola do grupo e permanece brincando sozinha. Tem um bom relacionamento com sua professora auxiliar e com a sua professora de EF e da Sala de AEE. Seu desempenho nas aulas é satisfatório e os movimentos de manipulação e locomoção extremamente adequados, se levado em consideração sua idade e os efeitos causados pela síndrome. Desempenha alguns com melhor eficácia que seus colegas de turma.

Levando em conta as considerações feitas por ambas e pensando no que fora observado permite-se afirmar que apesar das limitações, a aluna é capaz de desempenhar as atividades requisitadas. Sabe-se que a dificuldade apresentada é parte das características presentes na pessoa com SD. Por apresentar alteração de tônus muscular, suas articulações apresentam grande flexibilidade. Por não ter controle muscular devido à flacidez muscular, seus movimentos são desajeitados e descoordenados. (ORNELAS; SOUZA, 2001)

De acordo com Mantoan (2003, apud STOBÄUS e MOSQUERA, 2004), adaptar currículos como forma de facilitar tarefas rebaixam as possibilidades de um aluno com NEEs de realizar tarefas ainda mais complexas, portanto, é necessário que professores revejam suas práticas pedagógicas, conscientizando-se de que planejar e executar com frequência atividades diferenciadas para estes alunos não caracteriza inclusão. Planejar é importante e se faz necessário, mas deve-se ter em mente que o tempo de aprender é o tempo de cada um e não o tempo planejado pelo professor (MANTOAN, 2003 apud STOBÄUS e MOSQUERA, 2004). E isso vale para todos, independentemente de ser ou não portador de alguma deficiência. E a isso chamamos de respeitar as diferenças.

Nesse sentido, buscou-se também entender, como aconteciam as relações nas aulas de EF. Por meio das observações foi possível verificar algumas situações que evidenciaram exatamente o que fora colocado pelas duas professoras. De acordo com a professora de AEE (EP212/11/2014) nos atendimentos coletivos acontece que, “[...] Como ela fala pouco e com alguma dificuldade, às vezes, as colegas têm receio de convidá-la [...]”. Neste caso percebe-se que o problema é comunicação, o que dificulta a socialização da aluna. De acordo com Bomfim (1996) a língua protusa é uma das características da pessoa com SD, o que pode significar lentidão na aprendizagem da fala.

No entanto já se percebe que a aluna está mais extrovertida, aparentemente mais comunicativa e, apesar da sua dificuldade na fala, consegue comunicar-se e manter uma relação de igual para igual com seus colegas de grupo. Ainda é um pouco resistente às regras, porém, já consegue acompanhar a sequência das aulas e com facilidade é capaz de compreender e realizar as atividades propostas pela professora.

A professora de EF (EP117/11/2014) comenta que uma das dificuldades da aluna é aceitar as regras e que percebe em outros alunos com SD esta mesma resistência. No entanto, sabe-se que a criança com SD é perfeitamente capaz de compreender suas limitações e de conviver com suas dificuldades, apresentando somente um ritmo de aprendizagem mais que lento e que suas habilidades são passíveis de serem desenvolvidas desde que, com os estímulos adequados (BASTOS, 2002).

Com relação às contribuições, pode se dizer que tanto os conteúdos desenvolvidos nas aulas de EF quanto às atividades realizadas na SRM têm proporcionado à aluna progressos na sua aprendizagem motora e cognitiva. De acordo com alguns autores já mencionados anteriormente, é fato que a criança com SD apresenta níveis de desenvolvimento mais lentos comparado a outras crianças, no entanto, vale lembrar que nestes casos a idade cronológica é diferente da funcional o que significa dizer que ela terá uma resposta diferente.

Para confirmar esta teoria, a professora da Sala de AEE (EP212/11/2014) argumenta dizendo: “[...] As evoluções são diferentes dos outros alunos assim como os objetivos estipulados no começo do ano juntamente com a professora titular. No entanto, são as evoluções dela. Pensamos juntas sobre quais as habilidades que ela poderá desenvolver e trabalhamos em cima desta proposta durante o ano [...]”.

A professora de EF contribui dizendo o seguinte: “[...] No início do ano ela só corria o tempo todo, não entendia a sequência das aulas. Hoje ela já acompanha, realizando as etapas da aula e passou a entender algumas regras e consegue realizar corretamente as atividades proposta na aula [...]”. Na verdade, a professora entende que os conteúdos e as atividades propostos em aula estão contribuindo para que a aluna perceba a importância das regras, que hoje, é uma das suas maiores dificuldades, desenvolva aspectos da sua coordenação motora e cognitiva e estreite sua relação com os colegas da turma.

É certo que o professor EF deve ter bem definido quais os objetivos a serem alcançados. Para isso, deve levar em conta fatores como as condições do aluno com quem irá trabalhar e a disponibilidade dos recursos para a concretização da sua proposta. Saber que o foco de suas práticas pedagógicas deverá ser sempre o aluno, olhado na sua totalidade. Possibilitar que ele conheça e explore o seu corpo de forma consciente, fazendo dele instrumento de expressão e de busca da sua independência (GOMES, 2000 apud ORNELAS; SOUZA, 2001).

Sob esta perspectiva e fundamentada nos elementos coletados durante as observações realizadas nas aulas de Educação Física do grupo esta pesquisa, que acolheu a inclusão como foco de suas abordagens, foi capaz de pontuar elementos importantes relacionados ao processo inclusivo da aluna com Síndrome de Down, bem como identificar as percepções do grupo em relação à sua inserção e participação em atividades propostas pela professora.

No Diário de Campo do dia 29/10/2014 (DC1 – OBS1), por exemplo, é possível observar que a professora não se utilizou de adaptações no seu planejamento e que o grupo participa igualmente da aula, inclusive e principalmente a aluna com Síndrome de Down. Ela, assim como todo o grupo, acompanhou toda a sequência da aula e estava sujeita as mesmas regras do restante do grupo, não havendo, pois, diferenciação alguma entre eles.

Na aula seguinte (DC2 – OBS2), foi possível perceber a facilidade que ela dispunha para manipular materiais. Com a bola de vôlei ela brincou sozinha e fez questão de demonstrar suas habilidades com a bola. Com a corda não foi diferente. Trilhou com perfeição e somente para pular teve mais dificuldade. Nesta atividade ela precisou interagir com os colegas e o conflito surgiu quando ela não concordou em dar a vez para sua colega trilhar. Depois de algumas tratativas, chegaram a um consenso e ela topou dar a vez para a colega.

No dia 12/11/2014 (DC3 – OBS3) situações diferentes demonstraram atitudes diferentes. Por ser uma aula que exigia dos alunos um pouco mais de concentração e habilidades com jogos de tabuleiro, a aluna não demonstrou muito interesse. Participou muito superficialmente da atividade e assim que pôde se dispersou do grupo e buscou outro jogo, habitualmente utilizado por ela e sua professora auxiliar em outras aulas.

No Diário de Campo do dia 19/11/2014 (DC4 – OBS4), na última observação realizada, percebe-se na aluna atitudes que demonstram liderança, autonomia, habilidade e capacidade de argumentação. O que por vezes, demonstrou naturalmente sua capacidade de interagir de forma igual com colegas e professoras, expondo suas escolhas sem perder o foco no respeito às regras que vinham sendo construídas com o grupo no intuito de proporcionar um ambiente harmonioso e construtivo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considero que uma das maiores deficiências do ser humano reside na sua incapacidade de interpretar e compreender as diferenças no contexto das relações. É certo que o novo provoca estranheza, no entanto, as diferenças têm trazido por meio de seus conflitos, contribuições significativas na construção dos novos paradigmas da educação inclusiva.

Em relação ao processo de inclusão escolar, percebe-se que tanto a professora de EF quanto a professora da Sala de AEE, recebem da escola o suporte pedagógico, material e físico necessários para que possam desempenhar coerentemente suas ações. No entanto, falta aos professores um estímulo complementar oriundo da promoção de palestras, cursos de aperfeiçoamento e oficinas que, de acordo com lei vigente, deveriam estar incluídos na formação continuada dos professores.

Isso nos permite uma reflexão sobre a importância do professor estar preparado para atender as especificidades dos seus alunos. Sabe-se, porém, que a formação recebida não está adequada à realidade da sala de aula. Por isso faz-se necessário avaliar os critérios utilizados na organização de nossos currículos, pontuando a inserção de elementos que garantam o aprimoramento das práticas pedagógicas inclusivas.

Uma forma de perceber a inclusão acontecendo no contexto escolar está na metodologia utilizada pelo professor. Ambas as professoras entendem que o processo inclusivo só se dá no momento em que permitimos à criança portadora da deficiência sentir-se parte deste contexto e que a adaptação só fará parte do planejamento no momento em que todos puderem participar.

Quanto aos colegas da turma, observados juntamente com aluna nas aulas de EF, mesmo não percebendo, encaram a deficiência da colega apenas como mais uma diferença. Todos acordam que assim como o resto da turma ela está sujeita as mesmas regras e deve comprometer-se tanto quanto os outros para o sucesso das atividades em grupo.

No espaço escolar os conhecimentos construídos e os vínculos estabelecidos serão determinantes para que o aprendizado aconteça naturalmente, mediante

algumas adaptações e com as devidas intervenções, sabendo que o desenvolvimento da criança estará constantemente vinculado ao relacionamento estabelecido com o professor e o grupo onde estará inserida.

Nas aulas de EF a proposta de uma aula para todos vai de encontro com os objetivos a que se propõe a Educação Inclusiva. A constante adaptação dos conteúdos e das atividades práticas alimenta no aluno sensação de incapacidade, impede sua interação com o grupo e dificulta o desenvolvimento sócio afetivo da criança. O objetivo da professora de EF foi o de estimular a prática conjunta das atividades, sabendo que a aluna seria totalmente capaz de compreender e realizar os movimentos desenvolvidos em aula.

Por este motivo, é fundamental que o professor esteja constantemente atento ao aluno, percebendo suas dificuldades e reforçando suas potencialidades, criando com este, uma relação de afeto, de confiança e de constante colaboração, tornando mais fácil o que muitas vezes pode parecer difícil aos olhos de quem enxerga na diferença apenas a deficiência.

Aprender através e pelo movimento é uma forma de explorar as potencialidades do aluno, tornando mais evidente a sua capacidade de apreensão e domínio de determinadas habilidades motoras. As aulas de educação física podem ser espaço de interação e uma boa oportunidade de exercitarmos a colaboração, não apenas para mostrar que a inclusão deve ser promovida em nosso ambiente escolar, mas para que a capacidade de contribuição dos alunos seja mais bem explorada, independente de sua condição física e/ou cognitiva.

REFERÊNCIAS

ANHÃO, Patrícia Páfaro Gomes; PFEIFER, Luzia Iara; SANTOS, Jair Lício dos. Interação social de crianças com Síndrome de Down na educação infantil. **Rev. bras. educ. espec.** [online]. 2010, vol.16, n.1, pp. 31-46. ISSN 1413-6538. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382010000100004>. Acesso: 10/nov./2014.

ARANHA, M.S.F. (org). **Educação Inclusiva**: v.3: a escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

BASTOS, A.P. Processo de inclusão dos Portadores de Síndrome de Down. **Planeta Educação**. 2002. Disponível em: <<http://www.planetaeducacao.com.br/portal/impressao.asp?artigo=860>>. Acesso em: 30/jan./2015.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e Avaliação na Escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BENTO, A. Como fazer uma revisão da literatura: Considerações teóricas e práticas. **Revista JA** (Associação Acadêmica da Universidade da Madeira), nº 65, ano VII (pp. 42-44).

BOMFIM, R.V. do. Educação Física e a criança com Síndrome de Down: algumas considerações. **Integração**, São Paulo, v. 7, n.16, p.60-63, 1996. Disponível em: <http://www.entreamigos.com.br/node/193>. Acesso em: 15/jan./2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 12/nov./2014.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Educação física / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 96p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>. Acesso em: 15/jan./2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 3.298, de 20 de Dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível

em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em 31/01/2015.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 15/nov./2014.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 2/2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 15/nov./2014.

_____. Ministério da Educação. **Evolução da Educação Especial no Brasil**. 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil.pdf>>. Acesso em: 15/nov./2014.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 15/nov./2014.

_____. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº. 466, de 12 de Dezembro de 2012**. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em: 10/dez./2014.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial Brasileira: Integração/Segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

_____. Educação Especial Brasileira - Integração/Segregação do aluno diferente. In: CARDOSO, Marilene da Silva. **Aspectos Históricos da Educação Especial: da Exclusão à Inclusão uma Longa Caminhada**. Porto Alegre: EDIPUCRS, p.15-26. 2004.

CARDOSO, Marilene da Silva. Aspectos Históricos da Educação Especial: da Exclusão à Inclusão uma Longa Caminhada. In. STOBÄUS, Claus Dieter, MOSQUERA, Juan José Mouriño. (orgs.) **Educação Especial: em direção à educação inclusiva** - 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, p.15-26. 2004

COLL, C.; PALACIOS, J. ; MARCHESI, Á. Desenvolvimento psicológico e educação. In: CARDOSO, Marilene da Silva. **Aspectos Históricos da Educação Especial: da Exclusão à Inclusão uma Longa Caminhada**. Porto Alegre: EDIPUCRS, p.15-26. 2004.

CORREIA, Luiz de Miranda. Alunos com necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares. 1997. In: CARDOSO, Marilene da Silva. **Aspectos Históricos da Educação Especial: da Exclusão à Inclusão uma Longa Caminhada**. Porto Alegre: EDIPUCRS, p.15-26. 2004.

DUTRA, Cláudia Pereira. SANTOS, Martinha Clarete Dutra dos. Os Rumos da Educação Especial no Brasil Frente ao Paradigma da Educação Inclusiva. **Inclusão: Revista da Educação Especial**. Brasília, V.5, n.2, p.19-24. Jul./Dez. 2010.

FORTUNATO, M. Educação e deficiência. In: CARDOSO, Marilene da Silva. **Aspectos Históricos da Educação Especial: da Exclusão à Inclusão uma Longa Caminhada**. Porto Alegre: EDIPUCRS, p.15-26. 2004

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula).

GOMES, Nilton Munhoz. Educação Física e alfabetização. Educação especial para ser e aprender. In: ORNELAS, M.A; SOUZA, C. A Contribuição do profissional de Educação Física na estimulação em crianças com Síndrome de Down. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v.12, n.1, p.77-88, 1 sem. 2001. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3779>>. Acesso em: 31/jan./2015.

HEGARTY (1994). Integration and the Teacher. In: C.J. W, Meyer, S. J. Pijl and S.Hegarty (eds.) *New Perspectives in Special Education: a Six Country Study of Integration*, London, Routledge. In: RODRIGUES, D. Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceptuais e metodológicas. **Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física**, 24/25, pp. 73-81. Maringá, 2003. Disponível em: <<http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/sobama/sobamaorg/EFeInclusaoDavidRodrigues.pdf>>. Acesso em: 10/Jan./2015.

KAPLAN, H. I; SADOK, B. Compêndio de psiquiatria. In: SILVA, D. R; FERREIRA, J. S. Intervenções na Educação Física em Crianças com Síndrome de Down. **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá, v. 12, n. 1, p. 69-76, 1. sem. 2001.

MANTOAN, M.T. E. Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. In: STOBÄUS, Claus Dieter, MOSQUERA, Juan José Mouriño. (orgs.)

Educação Especial: em direção à educação inclusiva - 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 27-40. 2004.

MARQUES, C. A. Para uma filosofia da deficiência: aspectos da pessoa portadora de deficiência. In: CARDOSO, Marilene da Silva. **Aspectos Históricos da Educação Especial:** da Exclusão a Inclusão uma Longa Caminhada. Porto Alegre: EDIPUCRS, p.15-26. 2004

MAZZOTTA, M.J.S. Trabalho docente e formação de professores de educação especial. In: CAIADO, Kátia; MARTINS, Larissa de Souza; ANTÔNIO, N.D.R. A Formação do Professor para Educação Especial no Ensino Superior: Tema em Debate. **IX Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores.** UNESP – PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO, 2007.

MILLS, Nancy Derwood. A Educação da Criança com Síndrome de Down. In: SCHWARTZMANN, José Salomão e cols. **Síndrome de Down.** São Paulo: Memnon, 1999.

NAHAS, M. V. Instabilidade atlanto-axial em crianças com síndrome de Down na grande Florianópolis: estudo piloto. In: BOMFIM, R.V. do. Educação Física e a criança com Síndrome de Down: algumas considerações. **Integração**, São Paulo, v. 7, n.16, p.60-63, 1996. Disponível em: <<http://www.entreamigos.com.br/node/193>>. Acessado em 12/Jan./2015.

ORNELAS, M.A; SOUZA, C. A Contribuição do profissional de Educação Física na estimulação em crianças com Síndrome de Down. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v.12, n.1, p.77-88, 1 sem. 2001. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3779>>. Acesso em: 12/jan./2015.

RODRIGUES, D. Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. **Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física**, 24/25, pp. 73-81. Maringá, 2003. Disponível em: <<http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/sobama/sobamaorg/EFeInclusaoDavidRodrigues.pdf>>. Acesso em: 12/jan./2015.

SHWARTZMAN, J. S. Síndrome de Down. In: SILVA, D. R.; FERREIRA, J. S. Intervenções na Educação Física em Crianças com Síndrome de Down. **Revista da Educação Física/UEM.** Maringá, v. 12, n. 1, p. 69-76, 1. sem. 2001.

SILVA, D.R; FERREIRA, J. S. Intervenções na educação física em crianças com Síndrome de Down. **Revista da Educação Física/UEM.** Maringá, v.12, n.1, p.69-76.

sem., 2001. Disponível em:
<<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3784/2598>>.
Acesso em 20/dez./2014.

SILVA, R.N.A. A Educação especial da criança com Síndrome de Down. In: BELLO, José Luiz de Paiva. **Pedagogia em Foco**. Rio de Janeiro, 2002.

TANI, G. O. Educação Física na pré-escola e nas quatro primeiras séries de ensino de 1o grau: uma abordagem de desenvolvimento. In: ORNELAS, M.A; SOUZA, C. A Contribuição do profissional de Educação Física na estimulação em crianças com Síndrome de Down. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v.12, n.1, p.77-88, 1 sem. 2001. Disponível em:
<<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3779>>. Acesso em: 31/jan./2015.

UNESCO. Declaração de Salamanca. Enquadramento da ação: necessidades educativas especiais. In: **Conferência Mundial sobre NEE: Acesso e Qualidade - UNESCO**. Salamanca/Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 31/jan./2015.

APÊNDICES

**APÊNDICE A – TCLE – Professora de Educação Física, Professora da Sala de
AEE e Responsável pela menor**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado (a) a participar do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado: **REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO DE UMA ALUNA COM SÍNDROME DE DOWN NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**. O trabalho será realizado pela acadêmica Eriane Aparecida Persch do curso Especialização em Educação Física Infantil e Anos Iniciais da Federal de Santa Maria – Modalidade EAD – Polo Sapiranga, sob orientação da Prof.^a Me. Karla Mendonça Menezes.

O objetivo geral deste estudo é refletir sobre o processo de inclusão de uma aluna com Síndrome de Down do 1º ano do Ensino Fundamental nas aulas de Educação Física e sobre as percepções de alunos e professores em relação a sua inclusão. O estudo compreenderá a observação de aulas e entrevista. Os resultados desse estudo poderão auxiliar e orientar o trabalho dos profissionais de Educação Física, sendo agregando possíveis melhorias no desenvolvimento do aluno com Síndrome de Down e os demais envolvidos. Além disso, estará contribuindo para a formação acadêmica da pesquisadora.

Garantimos o sigilo dos seus dados de identificação primando pela privacidade e por seu anonimato. Manteremos em arquivo, sob nossa guarda, por 5 anos, todos os dados e documentos da pesquisa, transcorrido esse período os mesmos serão destruídos. Você tem a liberdade de optar pela participação na pesquisa e retirar o consentimento a qualquer momento, devendo expressar essa decisão aos pesquisadores.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será rubricado em todas as folhas e assinado em duas vias, permanecendo uma com você e outra deverá retornar ao pesquisador. Abaixo você tem acesso ao telefone e ao endereço eletrônico institucional do pesquisador responsável, podendo esclarecer suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, em qualquer momento no decorrer da pesquisa.

Não haverá riscos relacionados à sua participação na pesquisa.

Haverá, por parte do pesquisador, o devido cuidado ético com os participantes deste estudo, garantindo-lhes a assistência necessária em qualquer evento desfavorável, embora não previsto, decorrente da pesquisa.

Eu _____ RG: _____

Através da assinatura deste TCLE, concordo com o que me foi exposto e:
 aceito participar do estudo autorizo minha filha a participar do estudo

Assinatura

<p>_____ Karla Mendonça Menezes Professora Responsável karla.ef@gmail.com</p>	<p>_____ Eriane Aparecida Persch Pesquisador erianepersch@ig.com.br</p>
---	---

Sapiranga, ___/___/2014

APÊNDICE B – Carta de Apresentação



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
Curso de Especialização em Educação Física Infantil e Anos
Iniciais - Modalidade EAD



À Secretária de Educação do Município de Campo Bom-RS

Assunto: Encaminhamento de aluno (a)

Prezada Secretária,

Ao cumprimentá-la cordialmente, vimos através deste apresentar a acadêmica **Eriane Aparecida Persch**, do Curso de Especialização em Educação Física Infantil e Anos Iniciais - Modalidade EAD, do Polo de Sapiranga, da UFSM, que têm interesse em desenvolver a Monografia para a conclusão do curso, na escola Municipal de Ensino Fundamental Borges de Medeiros. Informamos que a referida aluna está matriculada na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), sob a orientação da Prof^a. Ms. Karla Mendonça Menezes e a coordenação da Profa. Dra. Marli Hatje.

Pedimos atenção especial no período 07/10/2014 a 20/02/2015, quando a referida aluna estará desenvolvendo o trabalho junto a instituição de ensino do município, em temática voltada a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. **Solicitamos que a Secretaria de Educação autorize o acesso da aluna à escola escolhida a fim de executar o projeto de pesquisa** *“Reflexões sobre a inclusão de uma aluna com Síndrome de Down”*. O estudo tem por objetivo a observação do processo de inclusão de uma aluna com Síndrome de Down do 1º ano do Ensino Fundamental nas aulas de Educação Física e compreenderá a observação de aulas e entrevista com os professores envolvidos. Os resultados poderão auxiliar a orientar o trabalho dos profissionais de Educação Física agregando possíveis melhorias no desenvolvimento do aluno com Síndrome de Down e os demais envolvidos. Além disso, estará contribuindo para a formação acadêmica da pesquisadora.

Contatos: Coordenadora do Curso: Profa. Dra. Marli Hatje, Siape nº 2118598 - Fone: (55) 99726581 – Sala 1038 – CEFD-UFSM - E-mail: hatjehammes@yahoo.com.br
 Certa da acolhida, agradecemos antecipadamente.

Santa Maria, 13 de outubro de 2014.

Prof^a Dr^a MARLI HATJE
 Coordenadora do Curso de Especialização
 em Educação Física Infantil e Anos Iniciais
 - Modalidade EAD/UFSM

Ilma Sra. Eliane dos Reis
Secretária de Educação do Município de Campo Bom
Campo Bom-RS

APÊNDICE C – Roteiro de Observação

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA AULA**DATA:** _____ **HORÁRIO:** _____ **LOCAL:** _____**Local:**

Estrutura física e materiais disponibilizados

Professor:

Recepção e relação com os alunos

Domínio da turma

Metodologia utilizada

Domínio do conteúdo

Atividades realizadas

Utilização dos recursos adequados e motivadores

Alunos:

Comportamento na chegada e durante a aula

Participação e interesse pelas atividades propostas

Relação com professor e colegas

APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista para professora de Educação Física

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE ED. FÍSICA

1. Formação? Há quanto tempo atua na escola?
2. Como você caracteriza o processo de inclusão na escola de ensino regular?
3. Que tipo de apoio, ajuda ou auxílio recebe da escola ou do município para trabalhar com alunos de inclusão?
4. Com você organiza seu planejamento? Realiza alguma adaptação nas atividades propostas para poder atender o aluno com deficiência?
5. Você planeja e realiza atividades iguais para todos?
6. E as avaliações, como acontecem?
7. Você acredita que a Educação Física é capaz de contribuir no desenvolvimento dos alunos com algum tipo de deficiência? Como?
8. Como você percebe o processo de inclusão acontecendo nas aulas de Educação Física que ministras para esta turma?
9. Como percebe a relação da turma com a colega portadora da Síndrome de Down? Existe acolhimento? Como acontece?
10. E qual fator considera importante para que a inclusão aconteça efetivamente na escola?

APÊNDICE E – Roteiro de entrevista para professora da sala de AEE

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORA DA SALA DE AEE

1. Qual a sua formação? Fizeste algum tipo de curso preparatório para atender alunos de inclusão na escola?
2. Há quanto tempo trabalha com professora de AEE?
3. Há quanto tempo você está atendendo a aluna em questão na Sala de Recursos Multifuncionais? Com que periodicidade? O
4. O atendimento é individual ou coletivo?
5. Se coletivo, como acontece à interação destes alunos? Como você percebe a relação dos colegas do grupo com a aluna de inclusão?
6. Que atividades são planejadas para aulas? Com que objetivo? São adaptadas?
7. Você percebe alguma contribuição da Sala de AEE no desenvolvimento desta aluna? Qual (is)?
8. De modo geral, como é a relação da aluna com os outros alunos da escola e como estes alunos percebem a inclusão dela e de outros alunos com deficiências no contexto escolar?
9. Você acha necessário que haja adaptação no planejamento e nas atividades propostas para as aulas de Educação Física? Por que?
10. Como você percebe, hoje, o processo de inclusão de alunos com algum tipo de deficiência nas nossas escolas?