

**SÔNIA BERTONI SOUSA**

ACR  
376 : 373  
SP252  
TÉS/MEM

**INCLUSÃO ESCOLAR E O PORTADOR DE DEFICIÊNCIA NAS  
AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DAS REDES MUNICIPAL E  
ESTADUAL DE UBERLÂNDIA- MG**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**2002**

**SISBI/UFU**



1000204428

SÔNIA BERTONI SOUSA

NOV  
372.879.6-056.26  
EST  
TES/ME

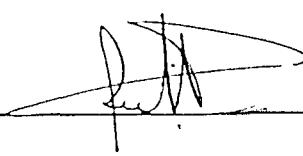
INCLUSÃO ESCOLAR E O PORTADOR DE DEFICIÊNCIA NAS  
AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DAS REDES MUNICIPAL E  
ESTADUAL DE UBERLÂNDIA-MG

Dissertação apresentada à Banca  
Examinadora do Programa de Pós-  
Graduação em Educação da  
Universidade Federal de Uberlândia,  
como exigência parcial para obtenção  
do título de Mestre em Educação, sob  
orientação da Professora Dra. Rossana  
Valéria de Souza e Silva.

UBERLÂNDIA

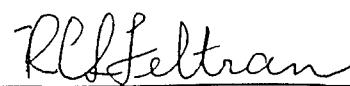
2002

Banca examinadora:



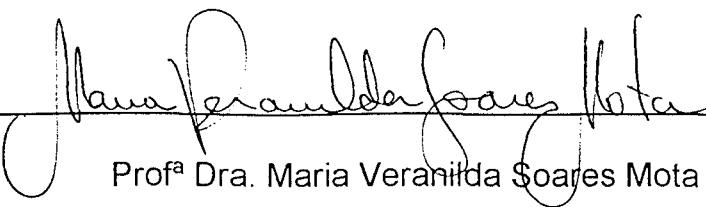
---

Profª Dra. Rossana Valéria de Souza e Silva - Orientadora



---

Profª Dra. Regina Célia Santis Feltran



---

Profª Dra. Maria Veranilda Soares Mota

Dedico este trabalho aos  
deserdados sociais, dentre  
eles os portadores de  
deficiência, por acreditar na  
possibilidade de um mundo  
melhor.

**E, EM ESPECIAL,**

A DEUS ... pelos animais, pela natureza, pela vida!

À minha mãe, Diva (*in memoriam*), pela amizade e amor incondicional, saudades... ao meu pai, Mário, exemplo de honestidade e compromisso.

Aos dois, Mário e Diva, meus primeiros educadores.

Ao meu companheiro, Wilmar Jr., pelo apoio, incentivo, paciência e compreensão, o meu carinho e afeto.

Aos meus filhos, Morgana e Tiago, meu dois grandes amores.... razão maior do meu viver, pelos momentos que deixei de estar com vocês.

A Danilo e Júlia, pelo privilégio de tê-los como sobrinhos, a vocês e também à Fernanda, minha afilhada, como incentivo cada vez maior ao estudo.

Aos amigos-irmãos Adauto e Maria Helena, pelos “cuidados”, incentivo constante e por fazerem parte de minha vida.

Aos amigos próximos e familiares, por compreenderem minha ausência.

A todos aqueles que, mesmo sem saber, contribuíram para a concretização deste trabalho.

## AGRADECIMENTOS

É com imenso carinho, gratidão e reconhecimento que me dirijo às pessoas e instituições que colaboraram para a realização deste estudo. Agradeço profundamente:

À Profª Dra. Rossana Valéria de Souza e Silva, pela seriedade, compromisso, orientação segura e competente, e ainda pela paciência em compreender minhas limitações.

À Profª Dra. Maria Veranilda Soares Mota e Profª Dra. Regina Célia Santis Feltran, pelas valiosas críticas e sugestões apresentadas na ocasião do exame de qualificação.

Ao Prof. Dr. Apolônio Abadio do Carmo, pelas valiosas contribuições e à Profª Dra. Maria Teresa Égler Mantoan, por ocasião da visita ao CEMEPE, pelo apoio e incentivo. Externo aos dois minha imensa admiração pelos estudos e trabalhos realizados como estudiosos da área da Educação – Educação Especial.

Aos professores do curso de mestrado da UFU, em especial à Profª Dra. Sandra Vidal Nogueira, pela atenção e carinho a mim dedicados.

Aos colegas mestrandos Cristina (*in memoriam*), Elsa, Jason, Lídia, Lúcia, Luciana, Núbia, Patrícia, Silvano, Sirlene, Tânia, Vicente, Vilmar e Wilson, e, em especial, a Adriana, Sheila, Fátima e Geovana, pelo incentivo constante, pelas valiosas sugestões e trocas de experiências e por compartilharem comigo os momentos de angústia, e à Ana Ferola, pela atenção e disponibilidade em responder o questionário piloto. A todos, pela possibilidade de vivermos juntos esse encontro e essa realização.

Às bibliotecárias da UFU, Angela e Nara, pela atenção, disponibilidade e importantes contribuições para enriquecimento do trabalho, e aos profissionais atuantes na biblioteca do CEMEPE, pelo carinho e colaboração.

Ao Prof. Dr. Gabriel Humberto Munhôz Palafox pelas inúmeras provocações e incentivo a novas descobertas.

Ao Prof. Dr. Alberto Martins da Costa, pela atenção, disponibilidade e colaboração.

À Profª Doutoranda Mirlene Ferreira Macedo, por oportunizar que eu fizesse parte do Programa Ensino Alternativo e adentrasse a área da Educação Especial.

Aos amigos e companheiros do PEA e a todos que lutam na defesa dos educandos portadores de deficiência, em especial à Luzinete, pela amizade concretizada, pelos “cuidados”, exemplo de profissionalismo e pessoa humana; ao Kleyver, como forma de incentivo à vida acadêmica; e á Maria José, pela simplicidade e profissionalismo.

À Míria Monteiro, pela amizade sincera, pelo profissionalismo e exemplo de pessoa humana, por compartilhar momentos difíceis de minha trajetória profissional e dessa caminhada e trazer sempre palavras de carinho, incentivo e sensatez.

Aos colegas e parentes que colaboraram e compartilharam, de formas distintas, a realização deste estudo, em especial a: Alessandra Lúcia, Beatriz, Carminha, Cristiane, Dorinha, Eduardo Macedo, Eliane Andrade, Elizabete Arantes, Janderson Melo, João, Lana Ferreira, Lena, Luis Claudio, Luzimar, Francisco Evangelista, Guilherme, Helenice, Hérika, Patrícia Freitas, Márcia Martinelli, Mário, Martinha, Mirtes França, Mônica Kuhn, Regina, Rosângela, Sirley Aquiles, Shirley

(prima - exemplo de pessoa humana), Suzana, Tias Carmem e Maria (minhas segundas mães), Tios Edmar e Marlene (pelos preces), Valéria Martins e Zilda.

À Superintendência Regional de Ensino, em especial ao Prof. Ademar, exemplo de dedicação à profissão.

À Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia, ao CEMEPE - Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz, em especial a Maria Joana, Osmar e Rose.

E, finalmente, aos diretores e professores de Educação Física da rede pública municipal e estadual de Uberlândia. Em especial aos professores de Educação Física, pois sem eles seria impossível concretizar esta pesquisa.

Externo aqui minha imensa admiração aos educadores, por sobreviverem a tantos desencantos e ainda assim manterem vivo o pulsar da Educação.

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE SIGLAS.....</b>	<b>ix</b>
<b>LISTA DE QUADROS.....</b>	<b>x</b>
<b>RESUMO.....</b>	<b>xiv</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>xv</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>01</b>
1. O problema de pesquisa e os objetivos do estudo.....	01
2. Procedimentos metodológicos.....	06
2.1 Caracterização da pesquisa.....	06
2.2 Universo.....	07
2.3 População.....	07
2.4 Coleta dos dados: técnicas, instrumentos e procedimentos.....	11
2.5 Análise dos dados.....	12
3. Organização dos capítulos.....	12
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>O tema da integração e inclusão escolar do portador de deficiência nos estudos e pesquisas das áreas da Educação e Educação Física .....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>Princípios que têm norteado as políticas públicas da Educação Especial: integração e inclusão.....</b>	<b>37</b>
1. Princípio da integração.....	39
2. Princípio da inclusão.....	46
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>Análise situacional da inclusão do portador de deficiência e as aulas de Educação Física, da rede pública municipal e estadual em Uberlândia-MG.....</b>	<b>63</b>
1. Resultados dos questionários respondidos pelos diretores das escolas das redes municipal e estadual.....	63
1.1.Resultados referentes aos diretores das escolas da rede municipal.....	63
1.2. Resultados referentes aos diretores das escolas da rede estadual .....	70
2. Resultados dos questionários respondidos pelos professores de Educação Física das redes municipal e estadual.....	75
2.1. Resultados referentes aos professores de Educação Física da rede municipal.....	75
2.2. Resultados referentes aos professores de Educação Física da rede estadual.....	91
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>108</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>112</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>127</b>

## **LISTA DE SIGLAS**

- ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação.
- CEEU – Centro de Educação Especial de Uberlândia.
- CEMEPE – Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz.
- CENESP – Centro Nacional de Educação Especial.
- CESEC – Centro Estadual de Educação Continuada.
- CORDE – Coordenação Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.
- EFA – Education For All.
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases.
- Libras – Língua de Sinais Brasileira.
- MEC – Ministério da Educação e Cultura.
- NUTESES – Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses em Educação Física, Esportes e Educação Especial.
- ONU – Organização das Nações Unidas.
- PEA – Programa Ensino Alternativo.
- PMU – Prefeitura Municipal de Uberlândia.
- PNUD – Plano das Nações Unidas Para o Desenvolvimento.
- PNE – Portador de Necessidade Especial.
- SEESP – Secretaria de Educação Especial.
- SME – Secretaria Municipal de Educação.
- SOBAMA – Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada.
- UFU – Universidade Federal de Uberlândia.
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
- UNICEF – Fundo da Nações Unidas Para a Infância.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 01: Nome das escolas municipais investigadas, nível de ensino e quantidade de professores de Educação Física por escola.....	09
QUADRO 02: Nome das escolas estaduais investigadas, nível de ensino e quantidade de professores de Educação Física por escola.....	10
QUADRO 03: Demonstrativo do número e percentual dos conceitos de inclusão escolar fornecidos pelos diretores da rede municipal de ensino.....	67
QUADRO 04: Demonstrativo das escolas administradas pelos 22 diretores da rede municipal que participaram da pesquisa, número de alunos PD e tipos de deficiência existentes em cada escola, no Ensino Fundamental.....	68
QUADRO 05: Demonstrativo das principais dificuldades enfrentadas pelas escolas municipais para a inclusão do PD no ensino regular, de acordo com os diretores, por número de incidência.....	69
QUADRO 06: Demonstrativo do número e percentual dos conceitos de inclusão escolar fornecidos pelos diretores da rede estadual de ensino.....	72
QUADRO 07: Demonstrativo das escolas administradas pelos 32 diretores da rede estadual que participaram da pesquisa, número de alunos PD e tipos de deficiência existentes em cada escola, no Ensino Fundamental.....	74
QUADRO 08: Demonstrativo das principais dificuldades enfrentadas pelas escolas estaduais para a inclusão do PD no ensino regular, de acordo com os diretores, por número de incidência.....	75
QUADRO 09: Demonstrativo do número e percentual dos conceitos de inclusão escolar fornecidos pelos professores de Educação Física da rede municipal de ensino.....	78
QUADRO 10: Demonstrativo do número de alunos deficientes e tipos de deficiência por série, que freqüentam as aulas de Educação Física do Ensino Fundamental, da rede municipal de Uberlândia.....	79
QUADRO 11: Demonstrativo do número e percentual de professores da rede municipal que possuem alunos PD que participam e que não participam das aulas regulares de Educação Física, bem como de professores que não possuem alunos PD em suas aulas e motivos apresentados para a não participação, por número de incidência.....	80

QUADRO 12: Demonstrativo do número e percentual de respostas fornecidas pelos professores da rede municipal sobre a adaptação ou não para alunos PD do(s) local(ais) em que as aulas de Educação Física são ministradas e quais as adaptações existentes, por número de incidência.....	81
QUADRO 13: Demonstrativo do número e percentual de respostas fornecidas pelos professores da rede municipal sobre a existência ou não de materiais especificamente voltados para atender as necessidades especiais dos PD nas aulas de Educação Física e quais as adaptações existentes, por número de incidência.....	82
QUADRO 14: Demonstrativo do número e percentual de respostas fornecidas pelos professores da rede municipal sobre se os conteúdos das aulas regulares de Educação Física, ministrados para os alunos PD são os mesmos ministrados para os não-portadores de deficiência e justificativas apresentadas, por número de incidência.....	83
QUADRO 15: Demonstrativo do número e percentual de respostas fornecidas pelos professores da rede municipal sobre quais os procedimentos adotados para solucionar as dificuldades enfrentadas pelos alunos portadores de deficiência na aprendizagem dos conteúdos ministrados nas aulas de Educação Física, por número de incidência.....	84
QUADRO 16: Demonstrativo do número e percentual de respostas fornecidas pelos professores da rede municipal sobre se em geral os alunos PD participam ou não de todos os momentos da aula e justificativas apresentadas, por número de incidência.....	85
QUADRO 17: Demonstrativo do número e percentual de respostas fornecidas pelos professores da rede municipal sobre a existência ou não de atendimento extra-turno, tipo de atendimento, responsável pelo atendimento e justificativas apresentadas para o não atendimento extra-turno, por número de incidência.....	87
QUADRO 18: Demonstrativo do número e percentual de respostas fornecidas pelos professores da rede municipal sobre as principais dificuldades enfrentadas, ao serem ministradas aulas regulares de Educação Física para alunos PD, por número de incidência .....	88
QUADRO 19: Demonstrativo do número e percentual de respostas fornecidas pelos professores da rede municipal sobre as principais dificuldades que, em sua opinião, os PD enfrentam ao participarem das aulas de Educação Física, por número de incidência.....	90

QUADRO 20: Demonstrativo do número e percentual dos conceitos de inclusão escolar fornecidos pelos professores da rede estadual de ensino.....	94
QUADRO 21: Demonstrativo do número de alunos deficientes e tipos de deficiência por série, que freqüentam as aulas de Educação Física do Ensino Fundamental, da rede estadual de Uberlândia.....	95
QUADRO 22: Demonstrativo do número e percentual de professores da rede estadual que possuem alunos PD que participam e que não participam das aulas regulares de Educação Física, bem como de professores que não possuem alunos PD em suas aulas e motivos apresentados para a não participação, por número de incidência.....	96
QUADRO 23: Demonstrativo do número e percentual de respostas fornecidas pelos professores da rede estadual sobre a adaptação ou não para alunos PD do(s) local(ais) em que as aulas de Educação Física são ministradas e quais as adaptações existentes, por número de incidência.....	97
QUADRO 24: Demonstrativo do número e percentual de respostas fornecidas pelos professores da rede estadual sobre a existência ou não de materiais especificamente voltados para atender as necessidades especiais dos PD nas aulas de Educação Física e quais as adaptações existentes, por número de incidência.....	98
QUADRO 25: Demonstrativo do número e percentual de respostas fornecidas pelos professores da rede estadual sobre se os conteúdos das aulas regulares de Educação Física ministrados para os alunos PD são os mesmos ministrados para os não-portadores de deficiência e justificativas apresentadas, por número de incidência.....	99
QUADRO 26: Demonstrativo do número e percentual de respostas fornecidas pelos professores da rede estadual sobre quais os procedimentos adotados para solucionar as dificuldades enfrentadas pelos alunos portadores de deficiência na aprendizagem dos conteúdos ministrados nas aulas de Educação Física, por número de incidência.....	100
QUADRO 27: Demonstrativo do número e percentual de respostas fornecidas pelos professores da rede estadual sobre se em geral os alunos PD participam ou não de todos os momentos da aula e justificativas apresentadas, por número de incidência.....	101

QUADRO 28: Demonstrativo do número e percentual de respostas fornecidas pelos professores da rede estadual sobre a existência ou não de atendimento extra-turno, tipo de atendimento, responsável pelo atendimento e justificativas apresentadas para o não atendimento extra-turno por número de incidência.....	102
QUADRO 29: Demonstrativo do número e percentual de respostas fornecidas pelos professores da rede estadual sobre as principais dificuldades enfrentadas, ao serem ministradas aulas regulares de Educação Física para alunos PD, e justificativas apresentadas, por número de incidência.....	103
QUADRO 30: Demonstrativo do número e percentual de respostas fornecidas pelos professores da rede estadual sobre as principais dificuldades que, em sua opinião, os PD enfrentam ao participarem das aulas de Educação Física, por número de incidência.....	104

## RESUMO

Este estudo teve como temática central a inclusão do portador de deficiência - PD na escola regular e, mais especificamente, nas aulas de Educação Física. Seu objetivo geral foi verificar qual a situação vivenciada pelo portador de deficiência na Educação Física Escolar do Ensino Fundamental, da rede pública municipal e estadual, da cidade de Uberlândia-MG. Trata-se de uma pesquisa de campo de caráter analítico crítico. Foram aplicados dois questionários contendo questões abertas, fechadas e mistas: um direcionado aos professores de Educação Física do Ensino Fundamental das escolas municipais e estaduais da cidade de Uberlândia – MG e outro questionário destinado aos diretores dessas escolas. A população do estudo foi composta, portanto, por 102 escolas do ensino fundamental: 40 escolas da rede municipal e 62 da rede estadual. Os questionários foram aplicados a todos os professores de Educação Física e todos os diretores das escolas supra-mencionadas, perfazendo um total de 102 diretores e 264 professores de Educação Física. Os principais resultados obtidos indicaram que: são inúmeras as dificuldades a serem enfrentadas pelos diretores, professores e PD das escolas das redes municipal e estadual da cidade de Uberlândia-MG; os materiais, o espaço físico, a organização dos conteúdos e a formação dos profissionais não são condizentes com as necessidades dos alunos PD. A realidade situacional tanto da rede municipal quanto da rede estadual é precária, crítica, carente e demanda atenção, cuidados e investimentos. Concluímos, portanto, que a perspectiva que se apresenta para os portadores de deficiência nas aulas de Educação Física na cidade de Uberlândia estão distantes de atingir aquilo que preconiza a política de inclusão escolar. É possível afirmar que mesmo a política de integração não foi, ainda, de fato alcançada, visto que não estão garantidas as condições básicas de acesso e permanência do aluno PD na escola, mais especificamente nas aulas de Educação Física. Isso fica evidente quando observamos que diminui sensivelmente o número de deficientes nas séries mais avançadas.

## ABSTRACT

This study had as central thematic the deficiency bearer-DB inclusion in the regular school and, more specifically, in the Physical Education classes. The general objective was to verify how is the situation lived by the deficiency bearer in Physical Education classes in Fundamental Teaching, of municipal and state public net, in Uberlândia-MG city. It is a field research with critical analytic character. They were applied two questionnaires containing open, closed and mixed subjects: one for Physical Education teachers in Fundamental Teaching, of municipal and state public net, in Uberlândia-MG city, and other questionnaire destined to the principals of those schools. Therefore, 102 schools of the fundamental teaching composed the population of this study: 40 municipal net schools and 62 state net. The questionnaires were applied to all Physical Education teachers and all the principals of the supra-mentioned schools, with a total of 102 principals and 264 Physical Education teachers. The results indicated that: there are countless difficulties to be faced by the principals, teachers and DB of nets municipal and state schools Uberlândia-MG city; the materials, the physical space, the contents organization and the professionals' formation are not suitable with students PD'S needs. The reality in both municipal net and state net is precarious, critic, lacking and it demands attention, cares and investments. We ended that the perspective that comes for the deficiency bearers in the Physical Education classes in Uberlândia city, is distant of reaching the politics of school inclusion. It is possible to affirm that even the integration politics was not in fact reached yet. Because there are not the basic conditions of access and student's DB permanence in them school guaranteed, more specifically in the Physical Education classes. It is evident when we observed that the number of deficient reduces sensibly in the most advanced series.

## INTRODUÇÃO

Estar vivo é estar em conflito permanente, produzindo certezas sempre questionáveis.

Estar vivo é assumir a educação do sonho do cotidiano.

Para permanecer vivo, educando a paixão, desejos de vida e de morte, é preciso educar o medo e a coragem em ousar. Medo e coragem em assumir a solidão de ser diferente. Medo e coragem de romper o velho. Medo e coragem de construir o novo.

Medo e coragem em assumir a educação desse drama, cujos personagens são nossos desejos de vida e morte.

Madalena Freire Weffort

### 1. O problema de pesquisa e os objetivos do estudo

Este estudo tem como temática central a inclusão do portador de deficiência-PD<sup>1</sup> na escola regular e, mais especificamente, nas aulas de Educação Física. Seu objetivo geral é analisar a situação vivenciada pelos alunos portadores de deficiência nas aulas de Educação Física da escola regular de Ensino Fundamental, das redes municipal e estadual da cidade de Uberlândia/MG, em face da política nacional de inclusão.

No Brasil, especialmente a partir dos anos 80, observa-se um incremento na produção científica voltada para esse tema. Segundo alguns autores isso se justifica pela preocupação que mundialmente passou a existir para com os portadores de deficiência, a partir de 1981, considerado o “Ano Internacional para as Pessoas Deficientes”<sup>2</sup> (JANNUZZI, 1985; CARMO, 1991; ARAÚJO, 1997).

<sup>1</sup> O termo portador de deficiência será utilizado neste estudo para referir-se à pessoa portadora de deficiência que apresenta, em comparação com a maioria das pessoas, significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais, decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter permanente, que acarretam dificuldades em sua interação com o meio físico e social (BRASIL, 1994, p. 22).

<sup>2</sup>Silva (apud ARAÚJO 1997) relata que a Organização das Nações Unidas-ONU, em 16 de dezembro de 1976, aprova a Resolução nº 31/123, proclamando o ano de 1981 como o Ano Internacional da Pessoa Portadora de Deficiência. Esta resolução vem como forma de conscientização, em termos mundiais, da problemática a respeito das Pessoas Portadoras de Deficiência.

Contudo, verificamos, a partir do levantamento bibliográfico realizado<sup>3</sup>, que são escassos os estudos na área da Educação Física que se propuseram a investigar esse assunto. Além disso, inexistem trabalhos nessa área voltados para análises situacionais da inclusão do PD nas aulas de Educação Física na escola regular.

Entendemos que a falta de informações sistematizadas sobre essa questão dificulta a superação dos inúmeros problemas enfrentados por essas pessoas. Esse fato nos motivou ao desenvolvimento deste estudo.

A gênese de nossas preocupações remete-se, principalmente, à nossa experiência profissional, que teve início em 1985, como professora de Educação Física do Ensino Fundamental na Escola Estadual Teotônio Vilela, situada na periferia da cidade de Uberlândia.<sup>4</sup>

A Escola Estadual Teotônio Vilela foi inaugurada em 1985, época que coincide com o início de nossa carreira profissional. Essa escola encontrava-se, naquele período, sem recursos pedagógicos e principalmente sem espaço físico apropriado para as aulas de Educação Física, o que demonstra uma realidade totalmente diferente da que vivenciamos na Faculdade, por possuir vários materiais pedagógicos e diferentes espaços físicos para as aulas.

Foram inúmeros os conflitos pelos quais passamos no início de nossa carreira profissional. Os poucos pressupostos teóricos-metodológicos aprendidos na Faculdade<sup>5</sup> pareciam não ser úteis para aquela realidade. Era como estar vivenciando algo nunca falado e nem discutido nas salas de aula do curso de graduação.

Não podemos deixar de mencionar que esse curso de graduação foi feito no início dos anos 80, exatamente no período de 1982 a 1984, na Universidade

---

<sup>3</sup> O conteúdo deste levantamento está exposto no capítulo I.

<sup>4</sup> Uberlândia está situada no Sudeste do País, na região denominada Triângulo Mineiro, no Estado de Minas Gerais, distando 445 Km de Brasília, 610 Km de São Paulo e 543 Km de Belo Horizonte. Sua população urbana é de aproximadamente 500.000 habitantes (HISTÓRICO, 2001).

<sup>5</sup> Consideramos poucos pressupostos teóricos-metodológicos pelo pequeno acervo de referências bibliográficas indicadas para leituras na maioria das disciplinas, bem como devido à escassez de livros e produções científicas existentes e disponíveis na biblioteca para estudo e pesquisa.

Federal de Uberlândia – UFU. Essa época, no Brasil, foi marcada por discussões ideológicas na área de Educação Física, que passou a questionar verdades legitimadas e a denunciar práticas e procedimentos estabelecidos pela Educação Física e Esportes.

Podemos dizer que houve uma oposição sistemática à hegemonia da prática esportiva que se estabeleceu, ao longo da trajetória histórica da Educação Física, sob a influência das instituições militares, médicas e desportivas, o que levou ao aparecimento de outras tendências na Educação Física brasileira, como por exemplo a crítico-social.

Além disso, a Educação Física brasileira, que estava voltada, até os anos 80, principalmente para a escolaridade de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série, a partir desse período, passou a priorizar o ensino do período pré-escolar à 4<sup>a</sup> série, com enfoque no desenvolvimento psicomotor do aluno, minimizando na escola a função de promover os esportes de alto rendimento (ANDRADE, 1999).

Desde 1985, início de nossos trabalhos na Escola Estadual Teotônio Vilela, nos preocupávamos com a questão do atendimento escolar às crianças com dificuldades de aprendizagem e deficientes. Observávamos, por exemplo, que essas crianças ficavam reunidas em uma mesma sala, que recebia a denominação de “sala especial”. A sala especial era a forma encontrada pela rede estadual, naquele momento, para atender alunos com dificuldades de aprendizagem e deficientes<sup>6</sup>.

No ano de 1993, passamos a trabalhar na rede municipal de ensino de Uberlândia e começamos a atuar no projeto de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação – SME, denominado Projeto Ensino Alternativo.

Criado em 1991 pela SME de Uberlândia, em cumprimento aos preceitos básicos legais que norteiam a Educação Especial (Constituição Federal – artigo

<sup>6</sup> Segundo Jannuzzi (1989), o Estado abriu classes especiais desde os anos 30. Porém, detectou-se, em pesquisas realizadas neste período, o quanto essas salas podem ser questionadas. A autora explica que essas salas têm sido ocupadas pelas crianças de camadas mais desfavorecidas, atestando muito mais a diferença cultural ou até muitas vezes dificuldades provenientes da própria ineficiência da escola.

208), o Projeto Ensino Alternativo teve, desde o início, o objetivo de garantir o ensino às pessoas portadoras de deficiência, preferencialmente na escola regular.

O Projeto Ensino Alternativo passou a receber a denominação de Programa Ensino Alternativo - PEA em 1996, após ter sido reconhecido nacionalmente pela Coordenação Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, pelo Ministério de Educação e Cultura - MEC e, internacionalmente, pelo Programa Ibero-Americano, cadastrado pela Organização das Nações Unidas para a Educação – ONU.

Na época da implantação do Programa foi utilizado como princípio norteador da proposta a integração escolar. Segundo Mittler (1999), na integração a escola não tem que mudar para receber as crianças e sim prepará-las para estudarem na escola regular, ajudando-as a adquirir as habilidades de que necessitam. Nesse sentido, o PEA centrava seus objetivos em preparar o aluno para que ele tivesse condições de acompanhar o ensino regular.

A dinâmica de atendimento às crianças portadoras de deficiência foi feita, desde o início do PEA, a partir da inserção do portador de deficiência no ensino regular, acrescido da participação do aluno nas atividades do extra-turno<sup>7</sup> desenvolvidas por profissionais do Programa. O objetivo dessa estratégia foi subsidiá-lo na aprendizagem e escolarização, sem, contudo, privá-lo da inserção no ensino regular.

Outro princípio do PEA, desde o momento de sua criação até o ano 2000, foi a não segregação do aluno em classes especiais e/ou instituições especializadas. Porém, a partir de 2001 o portador de deficiência auditiva, de primeira a quarta série do ensino fundamental, passou a ser atendido em salas especiais na escola regular. O atendimento no extra-turno, para alguns alunos surdos, continuou a ser oferecido.

---

<sup>7</sup> O extra-turno consiste em atendimento individualizado ou em pequenos grupos. O professor do extra-turno procura dar o suporte necessário para o aluno PD acompanhar o ensino regular. Outros atendimentos também são oferecidos, como psicomotricidade, arteterapia, aula de Braille - Sistema de leitura e escrita para os cegos e Língua de Sinais Brasileira - Libras para os surdos que não dominam a língua de sinais.

O fato de fazer parte do grupo de assessoria desse Programa nos proporcionou muitas experiências e crescimento profissional. Porém, para desenvolver nossos trabalhos, procuramos nos atualizar por meio de estudos e participação em cursos, seminários e congressos.

↳ Apesar de esforços e ações visando proporcionar uma educação com qualidade aos portadores de necessidades educacionais especiais, percebíamos, ao acompanhar os trabalhos nas escolas, que vivíamos a grande dicotomia entre a teoria e a prática e entre o discurso e a realidade.

Mesmo considerando que, profissionais do PEA implementavam constantemente novas ações no trabalho, promovendo periodicamente reuniões de pais, atuando com propostas de sensibilização para os profissionais do ensino regular, construindo materiais pedagógicos adaptados, participando em cursos quinzenais, dentre outras atividades, nos deparávamos com muitos insucessos dos alunos atendidos pelo Programa.

↳ Por esses motivos nossas inquietações ao trabalhar no Ensino Alternativo, atendendo aos portadores de deficiência, foram a cada dia sendo intensificadas. Passamos a nos preocupar, cada vez mais, com o sucesso do aluno deficiente nas atividades do ensino regular e, mais especificamente, na Educação Física Escolar.

Sabemos que no decorrer da história dos portadores de deficiência as práticas sociais que orientam a educação dessa clientela foram marcadas por diferentes fases, começando pela exclusão social, passando pelo atendimento segregado, integração social e recentemente encontrase no paradigma<sup>8</sup> da inclusão. Segundo Sassaki (1997, p.17),

“O movimento de inclusão social começou incipientemente na segunda metade dos anos 80 nos países mais desenvolvidos, tomou impulso na década de 90 também em países em desenvolvimento e vai se desenvolver fortemente nos primeiros 10 anos do século XXI envolvendo todos os países.”

---

<sup>8</sup> Modelo ou exemplo (ABBAGNANO, 1962, p.712).

Dentre os problemas a serem enfrentados diante do novo paradigma da inclusão, chamaram nossa atenção as questões relacionadas à inclusão do portador de deficiência na Educação Física Escolar. Nossa ingresso no curso de Mestrado em Educação da UFU, no ano 2000, possibilitou-nos desenvolver uma pesquisa voltada para esse tema.

A questão central desta investigação buscou explicitar: Qual a situação vivenciada pelos alunos portadores de deficiência, nas aulas de Educação Física da escola regular, de Ensino Fundamental das redes **municipal** e **estadual** da cidade de Uberlândia/MG em face da política nacional de inclusão?

Para respondê-la formulamos os seguintes objetivos específicos:

- 1) Discutir como os temas da integração/inclusão vêm sendo abordados nos estudos e pesquisas das áreas da Educação e Educação Física.
- 2) Analisar os princípios que têm norteado as políticas públicas da Educação Especial no Brasil.
- 3) Verificar, a partir do depoimento de professores de Educação Física e diretores das redes **municipal** e **estadual** da cidade de Uberlândia/MG, qual a situação vivenciada pelos alunos portadores de deficiência nas aulas de Educação Física escolar de Ensino Fundamental em face da política nacional de inclusão.

## 2. Procedimentos metodológicos

### 2.1 Caracterização da pesquisa

Esta pesquisa pode ser caracterizada como um estudo de campo de caráter analítico-crítico. Está delimitada na perspectiva espacial à cidade de Uberlândia-MG, mais especificamente às escolas das redes municipal e estadual.

## 2.2. Universo

A rede pública **municipal** de ensino de Uberlândia possui um total de 60 escolas, 17 de Educação Infantil e 43 de Ensino Fundamental. Desses 43 escolas de Ensino Fundamental, 13 estão localizadas na zona rural. A essas escolas estão vinculados 118 professores de Educação Física e 60 diretores. Vale destacar, porém, que no ano 2000 não existiam professores de Educação Física atuando na Educação Infantil, portanto todos os 118 professores ministram aulas apenas no Ensino Fundamental.

Já a rede pública **estadual** de ensino de Uberlândia possui um total de 63 escolas de ensino regular<sup>9</sup>. Destas, apenas uma atende só o Ensino Médio, 23 atendem o Ensino Fundamental e Médio, 39 somente o Ensino Fundamental. Nessas escolas atuam 63 diretores e 182 professores de Educação Física.

Desse modo o universo da pesquisa foi composto por 123 escolas, 123 diretores e 300 professores de Educação Física.

## 2.3. População

Das 43 escolas da rede municipal, 3 não possuíam professores de Educação Física no período de realização da pesquisa (ano 2000-2001). Por esse motivo a população do estudo foi composta por 40 escolas de Ensino Fundamental da rede municipal.

Das 63 escolas da rede estadual que possuem o ensino regular, uma atende apenas o Ensino Médio. Por isso, fizeram parte da população apenas as 62 escolas que possuem o Ensino Fundamental.

A população do estudo foi composta, portanto, por 102 escolas de Ensino Fundamental.

---

<sup>9</sup> Além destas existem mais 4 escolas nessa rede de ensino: Uma de música (Conservatório Estadual de Música); duas destinadas à Educação Especial (Escola Estadual Novo Horizonte e Centro de Educação Especial de Uberlândia - CEEU) e uma destinada à Educação de Jovens e Adultos, Centro Estadual de Educação Continuada – CESEC.

Nas escolas da rede **municipal** investigadas atuam 40 diretores e 118 professores de Educação Física. Já nas escolas da rede **estadual** estudadas atuam 62 diretores e 146 professores de Educação Física.

Foram encaminhados questionários para todos os professores de Educação Física e todos os diretores das escolas supra-mencionadas, perfazendo um total de 102 diretores e 264 professores de Educação Física.

Nos **quadros 01 e 02** podem ser visualizados os nomes das escolas municipais e estaduais de Uberlândia-MG que participaram do estudo, nível de ensino e quantidade de professores de Educação Física por escola.

**QUADRO 01:** Nome das escolas municipais investigadas, nível de ensino e quantidade de professores de Educação Física por escola.

ESCOLA	NIVEL DE ENSINO	QUANT. PROF. EDUC. FÍSICA
1. E. M. Afrânio Rodrigues da Cunha	1 <sup>a</sup> a 4 <sup>a</sup>	05
2. E. M. Amanda Carneiro Teixeira	1 <sup>a</sup> a 4 <sup>a</sup>	02
3. E. M. Boa Vista	Pré a 4 <sup>a</sup>	02
4. E. M. Dr. Gladson Guerra de Rezende	1 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup>	06
5. E. M. Dr. Joel Cupertino Rodrigues	1 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup>	03
6. E. M. Eugênio Pimentel Arantes	1 <sup>a</sup> a 4 <sup>a</sup>	03
7. E. M. Hilda Leão Carneiro	1 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup>	04
8. E. M. Prof. Domingos Pimentel de Ulhôa	1 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup>	06
9. E. M. Prof. Eurico Silva	1 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup>	04
10. E. M. Prof. Jacy de Assis	1 <sup>a</sup> a 4 <sup>a</sup>	03
11. E. M. Prof. Ladálio Teixeira	1 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup>	04
12. E. M. Leônicio do Carmo Chaves	1 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup>	05
13. E. M. Luís Rocha e Sílva	Pré a 4 <sup>a</sup>	03
14. E. M. Mário Alves Araújo e Silva	1 <sup>a</sup> a 4 <sup>a</sup>	01
15. E. M. Mário Godoy Castanho	1 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup>	03
16. E. M. Prof. Milton de Magalhães Porto	1 <sup>a</sup> a 4 <sup>a</sup>	01
17. E. M. Prof. Oswaldo Vieira Gonçalvez	Pré a 4 <sup>a</sup>	03
18. E. M. Prof. Otávio Batista Coelho Filho	1 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup>	05
19. E. M. Prof. Sérgio de Oliveira Marquez	1 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup>	03
20. E. M. Prof. Valdemar Firmino de Oliveira	1 <sup>a</sup> a 4 <sup>a</sup>	02
21. E. M. Benedita Pimentel de Ulhôa Rocha	Pré a 4 <sup>a</sup>	03
22. E. M. Gláucia Santos Monteiro	Pré a 4 <sup>a</sup>	02
23. E. M. Prof <sup>a</sup> Iracy Andrade Junqueira	Pré a 4 <sup>a</sup>	04
24. E. M. Prof <sup>a</sup> Stela Saraiva Peano (Caic Guarani)	Pré a 8 <sup>a</sup>	05
25. E. M. Prof <sup>a</sup> Cecy Cardoso Porfírio e Anexo	1 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup> / 1 <sup>a</sup> a 4 <sup>a</sup>	04
26. E. M. Prof <sup>a</sup> Maria Leonor de Freitas Barbosa	Pré a 4 <sup>a</sup>	02
27. E. M. Prof <sup>a</sup> Olga Del Fávero - Caic Laranjeira	Pré a 8 <sup>a</sup>	07
28. E. M. Babilônia	Pré a 8 <sup>a</sup>	01
29. E. M. José Marra da Fonseca	Pré a 8 <sup>a</sup>	01
30. E. M. Dom Bosco	1 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup>	04
31. E. M. Domingas Camim	Pré a 8 <sup>a</sup>	01
32. E. M. Emílio Ribas	Pré a 8 <sup>a</sup>	01
33. E. M. Freitas Azevedo	Pré a 8 <sup>a</sup>	03
34. E. M. Leandro José de Oliveira	Pré a 8 <sup>a</sup>	02
35. E. M. Antonino M. Silva	Pré a 8 <sup>a</sup>	01
36. E. M. Olhos D'Água	Pré a 8 <sup>a</sup>	04
37. E. M. Presidente Costa e Silva	Pré a 8 <sup>a</sup>	01
38. E. M. Sebastião Rangel	1 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup>	02
39. E. M. Sobradinho	Jardim II a 8 <sup>a</sup>	01
40. E. M. Tenda do Moreno	Pré a 8 <sup>a</sup>	01
		118

**QUADRO 02:** Nome das escolas estaduais investigadas, nível de ensino e quantidade de professores de Educação Física por escola.

ESCOLA	NÍVEL DE ENSINO	QUANT. PROF. EDUC. FÍSICA
1. E.E. Enéias Vasconcelos	1 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup>	02
2. E.E. Custodio da Costa Pereira	1 <sup>a</sup> a 6 <sup>a</sup>	01
3. E.E. Felisberto Alves Carrejo	1 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup>	02
4. E.E. Afonso Arinos	1 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup> e E.M.	02
5. E.E. Guiomar de Freitas Costa	6 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup> e E.M.	02
6. E.E. Hortêncio Diniz	1 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup> e E.M.	02
7. E.E. Honório Guimarães	1 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup>	02
8. E.E. Alida Mota Batista	1 <sup>a</sup> , 5 <sup>a</sup> , 6 <sup>a</sup> , 7 <sup>a</sup> e 8 <sup>a</sup>	01
9. E.E. Ignácio Paes Leme	5 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup> e E.M.	02
10. E.E. Prof. <sup>a</sup> Juvenília F. dos Santos	2 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup> e E.M.	02
11. E.E. Joaquim Saraiva	1 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup>	03
12. E.E. Américo Renê Giannetti	5 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup> e E.M.	02
13. E.E. Prof. José Ignácio de Sousa	5 <sup>a</sup> e E.M.	01
14. E.E. No Conjunto Habit. Cruzeiro do Sul	1 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup>	02
15. E.E. José Zacarias Junqueira	1 <sup>a</sup> a 4 <sup>a</sup>	02
16. E.E. Amador Naves	1 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup>	02
17. E.E. Marechal Castelo Branco	1 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup>	04
18. E.E. Prof. Leônidas de Castro Serra	1 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup>	04
19. E.E. Mário Porto	1 <sup>a</sup> a 4 <sup>a</sup>	01
20. E.E. Angela Teixeira da Silva	5 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup> e E.M.	02
21. E.E. Maria da Conceição B. de Souza	1 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup>	03
22. E.E. Prof. Nelson Cupertino	1 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup>	03
23. E.E. Enéas de Oliveira Guimarães	1 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup>	04
24. E.E. Angelino Pavan	1 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup>	02
25. E.E. Osvaldo Resende	1 <sup>a</sup> a 4 <sup>a</sup>	03
26. E.E. Antônio Luiz Bastos	5 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup> e E.M.	01
27. E.E. Padre Mário Forestan	1 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup> e E.M.	03
28. E.E. Lourdes de Carvalho	1 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup> e E.M.	04
29. E.E. Prof. <sup>a</sup> Alice Paes	1 <sup>a</sup> a 4 <sup>a</sup>	02
30. E.E. Bom Jesus	1 <sup>a</sup> a 4 <sup>a</sup>	03
31. E.E. Rio das Pedras	1 <sup>a</sup> a 4 <sup>a</sup>	01
32. E.E. Prof. Inácio Castilho	5 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup> e E.M.	02
33. E.E. Rotary	1 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup>	03
34. E.E. Bueno Brandão	5 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup> e E.M.	02
35. E.E. Seis de Junho	1 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup>	02
36. E.E. Frei Egídio Parisi	1 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup> e E.M.	03
37. E.E. Sérgio de Freitas Pacheco	5 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup> e E.M.	01
38. E.E. Jerônimo Arantes	1 <sup>a</sup> e 3 <sup>a</sup> / 5 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup>	02
39. E.E. Segismundo Pereira	5 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup> e E.M.	02
40. E.E. João Rezende	5 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup> e E.M.	02
41. E.E. Sete de Setembro	1 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup>	02
42. E.E. da Cidade Industrial	5 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup> e E.M.	03
43. E.E. Treze de Maio	2 <sup>a</sup> e 3 <sup>a</sup> / 5 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup>	02
44. E.E. do Bairro Jardim das Palmeiras	1 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup>	04
45. E.E. Tubal Vilela da Silva	1 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup>	02
46. E.E. Clarimundo Carneiro	1 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup>	04
47. E.E. de Uberlândia	5 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup> e E.M.	03
48. E.E. Hercília Martins Rezende	1 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup>	02
49. E.E. Presidente Tancredo Neves	1 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup>	03
50. E.E. Coronel Teófilo Carneiro	1 <sup>a</sup> a 4 <sup>a</sup>	03
51. E.E. Teotônio Vilela	5 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup> e E.M.	02
52. E.E. Neuza Rezende	5 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup> e E.M.	03
53. E.E. Presidente Jucelino Kubitschek	1 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup>	03
54. E.E. Cristóvão Colombo	1 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup>	03
55. E.E. Antônio T. Ferreira de Rezende	1 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup> e E.M.	03
56. E.E. do Bairro Maravilha	1 <sup>a</sup> a 4 <sup>a</sup>	01
57. E.E. do Parque São Jorge	1 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup> e E.M.	04
58. E.E. Dona Alexandra Pedreira	1 <sup>a</sup> a 4 <sup>a</sup>	01
59. E.E. Dr. Duarte Pimentel de Ulhôa	1 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup>	04
60. E.E. Prof. Ederlindo L. Bernades	1 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup>	02
61. E.E. Jardim Ipanema	1 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup>	01
62. E.E. José Gomes Junqueira	1 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup>	02

## 2.4. Coleta dos dados: técnicas, instrumentos e procedimentos

Para o alcance do 1º e 2º objetivos específicos deste estudo, realizamos um levantamento bibliográfico. Consultamos o acervo da biblioteca da Universidade Federal de Uberlândia (Campus Santa Mônica e Educação Física), CD Rom da Associação Nacional de Pós-graduação em Educação – ANPED e o banco de dados do Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses em Educação Física, Esportes e Educação Especial – NUTESES.

Com o intuito de atingirmos nosso terceiro objetivo específico, aplicamos dois questionários. Um direcionado aos professores de Educação Física do Ensino Fundamental das escolas municipais e estaduais da cidade de Uberlândia – MG e outro questionário destinado aos diretores dessas escolas. (Anexos 01 e 02 ).

Os questionários foram, num primeiro momento, distribuídos pela própria pesquisadora na Quadragésima Superintendência Regional de Ensino e Secretaria Municipal de Educação.

Aos professores e diretores da rede estadual solicitamos que devolvessem os questionários respondidos à Quadragésima Superintendência, na qual haveria uma pessoa responsável para o recebimento.

Em relação aos diretores e professores da rede municipal, solicitamos que os questionários respondidos fossem encaminhados ao escaninho do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz – CEMEPE, onde também ficaria uma pessoa responsável para o recebimento. O prazo determinado para a entrega, para os professores e diretores das duas redes de ensino, foi de uma semana.

Num segundo momento, após o recebimento da primeira remessa dos questionários, nos dirigimos diretamente às escolas com o intuito de receber os restantes.

Dos 40 questionários enviados aos diretores das escolas municipais, foram devolvidos 22, o que representa 55% do total de questionários. Dos 62

questionários encaminhados aos diretores da rede estadual, 32 foram devolvidos, o que representa 51,61% do total.

Foi, portanto, analisado um total de 54 questionários destinados aos diretores, o que corresponde a 52,94% do total geral de questionários enviados.

Dos 118 questionários destinados aos professores de Educação Física da rede municipal, houve um retorno de 57 (48,30% do total).

Dos 146 questionários dirigidos aos professores de Educação Física da rede estadual, foram recebidos 62, totalizando 42,46% do total.

Desse modo foram efetivamente analisados 119 questionários destinados aos professores de Educação Física das duas redes de ensino (45% do total da população estudada).

As perguntas dos questionários destinado aos professores de Educação Física e diretores foram construídas objetivando fornecer um diagnóstico da situação vivenciada pelos alunos portadores de deficiência nas aulas de Educação Física, em face da política de inclusão.

## 2.5. Análise dos dados

As análises realizadas foram do tipo quantitativo-qualitativo. Para a análise dos questionários verificamos o percentual das respostas apresentadas pelos professores e diretores, bem como analisamos o conteúdo dessas respostas.

## 3. A organização dos capítulos

A redação desta dissertação, para melhor organização do trabalho, está dividida em 4 partes:

No capítulo I discutimos como os temas da integração/inclusão vêm sendo abordados nos estudos e pesquisas das áreas da Educação e Educação Física.

No capítulo II analisamos os princípios que têm norteado as políticas públicas da Educação Especial no Brasil: integração e inclusão.

No capítulo III apresentamos a análise dos dados obtidos na pesquisa de campo realizada junto aos professores de Educação Física e diretores do Ensino Fundamental das escolas **municipais e estaduais** da cidade de Uberlândia – MG.

Por último, elaboramos, em forma de síntese, as considerações finais do estudo.

## CAPÍTULO I

### O TEMA DA INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR DO PORTADOR DE DEFICIÊNCIA NOS ESTUDOS E PESQUISAS DAS ÁREAS DA EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA

O que faz da educação uma arte é precisamente quando a educação é também um ato de conhecer. Para mim conhecer é alguma coisa bonita. A amplitude do ato de conhecer é desvelar um objeto, o desvelar dá "vida" ao objeto... Então, a educação é simultaneamente uma certa teoria do conhecimento entrando na prática, um ato político e estético! Conhecer o que nós de fato fizemos nos ajudará a sermos melhores! .

Paulo Freire

Neste capítulo procuramos explicitar como vêm sendo abordados nos estudos e pesquisas das áreas da Educação e Educação Física os temas da integração e inclusão. As fontes consultadas para sua elaboração foram teses, dissertações, livros, periódicos e eventos que abordaram essa temática.

A literatura sobre integração/inclusão é extensa. Nossa intuito não é esgotar toda a literatura existente que envolve essa questão, mas pontuar aquelas que poderão melhor subsidiar nosso estudo.

Na Pós-graduação em Educação no Brasil, vários estudos voltados para PD foram desenvolvidos a partir dos anos 80. Dentre os assuntos investigados pelos autores podemos citar aqueles relacionados à integração e/ou inclusão do PD. A título de exemplo destacamos as pesquisas desenvolvidas por: Almeida (1984); Géa (1984); Carmo (1989); Duarte (1990); Anache (1991); Goffredo (1991); Rocha (1993); Prodóximo (1994); Tavano (1994); Carneiro (1996); Dal Moro (1997); Dalbério (2000) e Dechichi (2001).

Almeida (1984) analisou as razões pelas quais crianças de classes comuns são transferidas para classes especiais de escolas públicas de primeiro grau do sistema educacional do estado do Piauí.

A autora observou que os alunos de classes comuns são encaminhados a classes especiais quando apresentam problemas relacionados a: aprendizagem, repetência, saúde, deficiência ou anormalidade, participação no trabalho escolar e disciplina. Concluiu que esses problemas são identificados de uma forma precária e inadequada e que quase nada é feito para remediá-los antes do encaminhamento do aluno para classes especiais. Cita, ainda, que em geral atribuem-se os problemas ao aluno ou à sua família. A autora sugere a necessidade de preparo urgente dos orientadores educacionais para que tenham participação melhor e efetiva no processo de diagnóstico da criança, uma vez que são eles que decidem ou não se o aluno deve ser encaminhado às classes especiais.

Géa (1984) analisou o grau de integração e participação de alunos de classes especiais, deficientes mentais, nas atividades de rotina de suas escolas. A pesquisa abrangeu 19 escolas públicas que tinham classes especiais para esta clientela. A autora constatou alguns indicadores de integração social, como a preocupação por parte dos responsáveis pelas escolas em não afastar o aluno deficiente do aluno comum e a participação do aluno deficiente em atividades extra-classe juntamente com os demais alunos. Detectou, ainda, que para a maioria dos profissionais a presença dos alunos especiais não atrapalha a disciplina e a rotina básica da escola e nem causa efeito emocional negativo nos demais alunos, apesar de alguns professores apresentarem restrições à possibilidade de um contato mais estreito entre esses dois grupos.

A discussão a respeito das políticas públicas foi outro tema que expressou a preocupação da comunidade acadêmico-científica com a questão da inclusão/integração do PD. Este foi o caso de Carmo (1989), que analisou as propostas e realizações ocorridas no plano das políticas brasileiras de Trabalho, Educação e Lazer, concernentes às pessoas portadoras de deficiência física. O autor denunciou que a sociedade brasileira cria, "recupera" e, ao mesmo tempo,

discrimina as pessoas portadoras de deficiência. Questionou as políticas governamentais de integração, fornecendo novos elementos para o debate.

Esse autor verificou que a discriminação e a segregação dos “deficientes” acompanham os homens desde os tempos mais remotos da civilização. No campo educacional Carmo (1991) discutiu as teses integracionistas e segregacionistas, constatando a necessidade de se encontrarem meios para garantir o princípio do acesso ao conhecimento e permanência nas escolas públicas para os deficientes físicos, independente de sua condição social ou limitação física.

Por sua vez, Duarte (1990) descreveu os padrões interativos entre uma criança com deficiência auditiva e seus parceiros ouvintes, numa classe regular da pré-escola. Noventa por cento dos 266 episódios interativos analisados foram efetivados. A análise dos dados forneceu evidências claras em favor dos benefícios que programas entre crianças portadoras de deficiência auditiva e ouvintes poderiam oferecer.

Anache (1991) analisou a Educação Especial no Mato Grosso do Sul e em particular o atendimento oferecido ao indivíduo portador de deficiência visual. Apresentou um panorama da história da Educação Especial no Brasil, analisou conceitos, bem como alguns princípios norteadores da Educação Especial. A autora ressaltou o atendimento oferecido ao indivíduo portador de deficiência visual e discutiu a prática de sua integração.

Goffredo (1991) investigou as possíveis forças restritivas ao processo de integração dos alunos portadores de deficiência nas escolas públicas do município do Rio de Janeiro. Concluiu que essas forças estão relacionadas à falta de conhecimento dos profissionais que atuam nessas escolas sobre o conceito de deficiência, ao despreparo técnico e à desarticulação entre a educação comum e especial. A autora chama a atenção para a falta de uma política educacional direcionada para os alunos portadores de deficiência e para o isolamento da Educação Especial no Sistema Geral de Ensino.

A participação e integração social de pessoas surdas foram analisadas por Rocha (1993). O autor constatou que o indivíduo portador de deficiência auditiva

não estava integrado na vida comunitária, de modo geral, principalmente em relação ao lazer, relações pessoais e atividades profissionais. Percebeu, por meio das entrevistas realizadas, que a maioria dos sujeitos investigados, apesar de mencionar que participa de atividades esportivas ou de lazer, preferia estar com a família. Constatou, ainda, que a maioria dos surdos não possuía amigos não-deficientes. A autora verificou, também, que 50% dos participantes da pesquisa, ou seja, 10 pessoas, não possuíam um trabalho e, quando o conseguiam, eram sub-empregos. Outro aspecto apontado foi a relutância de muitos sujeitos quanto ao casamento, principalmente com pessoas ouvintes.

As interações sociais ocorridas em um grupo de crianças com Síndrome de Down e crianças não deficientes que freqüentavam uma mesma escola especial foi também objeto de estudo dos pesquisadores no período investigado. Prodóximo (1994), por exemplo, analisando essa questão, verificou que entre as crianças não deficientes ocorreram mais episódios interativos que entre seus pares com deficiência, existindo uma preferência entre as não-deficientes de interagirem entre si. Observou, também, que as crianças com Síndrome de Down utilizam-se principalmente, do uso de objetos para interagirem com outras crianças. Já as crianças não-deficientes utilizavam-se preferencialmente de verbalização.

Por sua vez, Tavano (1994) investigou o processo de integração no ambiente escolar vivido por uma criança com má formação facial ocasionada por lesão lábio-palatal. A autora verificou que o comprometimento da fala não prejudicou o rendimento acadêmico e o relacionamento do aluno deficiente com a professora, porém dificultou o entrosamento da criança com os colegas.

Carneiro (1996) analisou o processo de integração de Rafael, um aluno considerado portador de necessidades educativas especiais, na rede municipal de ensino de Florianópolis. A autora procurou compreender, na especificidade da história apresentada e discutida no estudo de caso, a expressão das contradições do processo de integração de alunos considerados especiais no ensino regular. O processo de integração ao qual se refere pressupõe, além do acesso à matrícula e

à participação em todas as atividades escolares, a possibilidade de êxito nestas atividades.

Já Dal Moro (1997) discutiu os princípios da integração social do portador de deficiência auditiva em Campo Grande-MS e os problemas enfrentados pelos profissionais da área a respeito da integração do aluno PD. A autora analisou as condições em que está ocorrendo o encaminhamento para o ensino regular dos educandos portadores de necessidades especiais. Dal Moro concluiu que o sucesso da integração social do portador de deficiência auditiva está na dependência de decisões políticas em favor da capacitação de pessoal, da consolidação de serviços básicos de atendimento educacional em todo o Estado e na dependência da ruptura com o preconceito em relação aos portadores de deficiência e à própria Educação Especial. A autora ressaltou, ainda, a necessidade de parcerias mais duradouras entre os profissionais da saúde e da educação em torno da solução dos problemas enfrentados pelos portadores de necessidades especiais.

Mais recentemente Dalbério (2000) analisou a trajetória escolar, a situação atual e o nível de escolaridade alcançado pelos alunos egressos dos três Centros de Educação Especial de Minas Gerais, localizados em Uberaba, Uberlândia e Barbacena. A autora relatou que o trabalho dos Centros repousa no princípio da integração e explicou que, apesar das grandes conquistas legais, poucas foram as ações viabilizadas na prática. Os resultados obtidos por Dalbério demonstram que os egressos dos três centros freqüentaram em média 4 escolas; o tempo médio de retenção, devido ao fracasso escolar, ficou em 4 anos e 9 meses; o nível de escolaridade alcançado apresentou variação nos três Centros: Em Uberaba, foi a 4<sup>a</sup> série do 1<sup>º</sup> grau, em Uberlândia a 6<sup>a</sup> e, em Barbacena, dois alunos alcançaram o 1<sup>º</sup> ano do 2<sup>º</sup> grau.

A autora também verificou que 73% dos egressos continuam inseridos no sistema educacional, optando por outras modalidades de ensino. Desses, porém, 90% apresentam desinteresse em continuar os estudos, face aos insucessos obtidos. A respeito da inserção no mercado de trabalho, os dados expostos por

Dalbório (2000) evidenciaram que os alunos estão subempregados, mal remunerados e sem registro na carteira, o que expressa uma realidade também vivida pela maioria pertencente à classe menos favorecida.

Dechichi (2001) procurou compreender o fenômeno da transformação do ambiente da sala de aula de ensino regular, em um contexto promotor do desenvolvimento do aluno portador de deficiência mental. Para isto partiu de mudanças na qualidade interacional da diáde professora-aluno desencadeadas por modificações no pensar e agir da professora sobre sua prática pedagógica, suscitadas no contexto interacional da pesquisa. Concluiu que a transformação do microssistema da sala em um contexto favorecedor do desenvolvimento do aluno deficiente mental passa por mudanças na interação da professora com esse aluno. Ressalta que a ocorrência dessas mudanças envolve um conjunto de fatores que extrapolam a especificidade do processo de inserção escolar do deficiente mental, os quais devem ser analisados de uma forma mais ampla que considere o ambiente ecológico da escola inserido no macrossistema educacional.

Como podemos observar, as teses e dissertações defendidas no período que compreende os anos 80 do século XX a 2001 abordam diferentes aspectos afetos à questão da integração/inclusão do PD. Esses estudos trouxeram contribuições importantes para a explicitação de questões que até o início dos anos 80 não haviam sido debatidas de forma mais sistemática. Por exemplo, criticaram os critérios adotados para o encaminhamento de crianças da Escola Regular para a Especial; criticaram a orientação das políticas públicas, especificamente aquelas voltadas para a Educação, chamando a atenção da sociedade para o direito inalienável dos PD ao acesso e a permanência na Educação Escolar e, de forma mais contundente, denunciaram a organização econômico-política da sociedade brasileira, que, contradiitoriamente produz a deficiência, “recupera-os deficientes” e gera em seu interior vários mecanismos discriminatórios.

É possível de fato afirmar que, apesar das lacunas que persistiram e das diferentes opções e abordagens utilizadas pelos autores, relevantes contribuições

foram dadas na busca da superação dos problemas relacionados à integração/inclusão do PD.

Quanto à produção veiculada por livros publicados a partir dos anos 80, cujo foco foi a integração e inclusão do portador de deficiência na escola, destacamos, a título de exemplo, os estudos de Bueno (1993); Ferreira (1995); Sasaki (1997); Skliar (1997); Mantoan et al. (1997); Werneck (1997); Glat (1998); Stainback & Stainback (1999), Carvalho (2000a) e Carvalho (2000b).<sup>1</sup>

O eixo central do trabalho de Bueno (1993) foi a análise do conceito de excepcionalidade. Seu estudo permitiu, além do desvelamento dos determinantes sociais que levaram à construção histórica do conceito de excepcionalidade, a compreensão de como, a partir de uma determinada visão de anormalidade, foi produzida uma teoria que conformou os caminhos assumidos pela educação especial na sociedade industrial moderna. O autor concluiu que a Educação Especial, para se integrar, de fato, ao movimento de democratização da escola no Brasil, não pode manter seu papel de suporte dos rejeitados da escola regular como uma instância isolada, que se volta unicamente para as manifestações peculiares geradas por suas diferenças pessoais. A Educação Especial deve incorporar a criação de condições efetivas de escolarização daqueles que possuem características próprias que interferem em seu processo de aprendizagem.

Além disso, Bueno relata ainda que, ao mesmo tempo, é preciso se integrar na luta pela extensão e qualificação da escola pública. Para o autor esta é a única forma para se encaminhar, de fato, o problema do acesso ao conhecimento daquela parcela da população que, em razão de uma política que, embora sustentada por um discurso democratizante, tem concretamente dificultado esse acesso aos membros das camadas populares, quer sejam eles excepcionais ou não.

<sup>1</sup> Temas mais gerais foram tratados por autores como: Jannuzzi (1985) A luta pela educação do deficiente mental no Brasil; Silva (1987) A epopéia ignorada: A pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje; Vayer et al. (1989) A integração da criança deficiente na classe; Werneck (1993) Muito prazer, eu existo: um livro sobre as pessoas com Síndrome de Down; Mazzota (1996) Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas; Carvalho (1997) A nova LDB e a Educação Especial; Mantoan (1997) Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual.

Outra contribuição foi dada por Ferreira (1995), que analisou a Educação Especial no seu inter-relacionamento com a sociedade brasileira global. Discutiu a questão da educação do portador de deficiência mental no contexto das classes especiais da escola pública, apontando as dificuldades de se refletir sobre um sistema de ensino sem rótulos e sem classificações.

Por sua vez, Sassaki (1997) abordou a questão da inclusão social de pessoas que, em caráter temporário, intermitente ou permanente, possuem necessidades especiais decorrentes de sua condição atípica e que, por essa razão, estão enfrentando barreiras iguais às da maioria da população. Sassaki entende que, além de necessidades especiais, estas pessoas têm necessidades comuns a todo ser humano.

O autor discutiu a inclusão como um paradigma que leva ao caminho ideal para se construir uma sociedade para todos. Destacou, outrossim, que, se lutarmos, poderemos juntos, respeitando a diversidade humana, cumprir nossos deveres de cidadania e nos beneficiar dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e de desenvolvimento.

A temática da Educação Especial e o processo de exclusão educacional também foi discutida por Skliar (1997). Este autor ressaltou que a educação de crianças especiais, como as de classes populares, de zona rural, crianças de rua, dos indígenas, dos analfabetos, dentre outros, deve ser discutida no contexto geral dos problemas educativos. Evidenciou que nos grupos mencionados existe uma especificidade que os diferencia, mas que também há um fator que os torna semelhantes: trata-se de grupos que, com certa displicência, são classificados como minorias e que sofrem exclusões parecidas no processo educativo. Para ele, apenas o fato de a Educação Especial estar excluída do debate educativo já é a primeira e mais importante discriminação. Segundo esse autor, a partir daí se projetam sutilmente todas as demais discriminações, como as civis, legais, culturais.

Skliar ressaltou, ainda, que o direito das crianças especiais deve ser analisado, avaliado e planificado a partir do conceito de uma educação plena,

significativa, justa, participativa, sem as restrições impostas pela beneficência, sem a obsessão curativa da medicina, evitando toda generalização que pretenda discutir educação só a partir de e para as míticas crianças normais.

Mantoan et al. (1997) discutiram as políticas referentes à integração/inclusão escolar e social da pessoa portadora de deficiência. Os autores abordaram temas como: diversidade e processo de integração; o uso do computador na inclusão da criança deficiente; a integração da pessoa deficiente no mercado de trabalho; o papel da escola na inclusão do deficiente mental, dentre outros.

A questão de como a família, a escola, a mídia e a literatura podem colaborar na implementação da sociedade inclusiva no Brasil foi discutida por Werneck (1997), que explicitou que nesta sociedade não há lugar para atitudes como “abrir espaço para o deficiente” ou “aceitá-lo, num gesto de solidariedade”. Relatou, ainda, que na sociedade inclusiva ninguém é bonzinho, somos apenas cidadãos responsáveis pela qualidade de vida do nosso semelhante, por mais diferente que ele seja ou pareça ser.

O estudo de Glat (1998) abordou questões relacionadas à inserção do deficiente na sociedade. A autora afirma que para isto precisamos primeiro entender o significado ou as representações que as pessoas têm sobre o deficiente, e como esse significado determina o tipo de relação que se estabelece com ele. A proposta de integração, para essa autora, implica na transformação de relações sociais estabelecidas e sedimentadas entre grupos humanos através de quase toda a história da humanidade.

Outro importante trabalho foi publicado por Stainback & Stainback (1999). Esses autores apresentaram algumas respostas para perguntas relacionadas a métodos de aprendizagem, questões administrativas, conteúdos, currículos, diversidade cultural, sistemas de comunicação alternativos e outros. Procuraram em sua obra demonstrar aos professores como aprender a trabalhar em colaboração com estudantes, famílias e outros funcionários escolares para planejar e adaptar currículos que atendam às necessidades de todos os alunos.

As opiniões de professores da educação regular e da educação especial acerca de alunos com necessidades educacionais especiais foi discutida por Carvalho (2000a), que analisou as grades curriculares dos cursos de formação de professores em nível de 2º grau, além de textos atuais sobre integração, inclusão e tendências atuais da Educação Especial.

Carvalho (2000b) também discutiu sobre temas referentes à educação e inclusão. Abordou as perspectivas da Educação Especial para o século XXI e explicitou as contradições contidas no uso da expressão “necessidades educacionais especiais” a partir de uma perspectiva histórica. Além disso chamou a atenção para a remoção de barreiras de aprendizagem das pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais, para os desafios da inclusão escolar das pessoas com deficiência, bem como para a questão da formação de professores na Educação e Educação Especial.

Os autores dos livros citados expressam a preocupação com a inclusão escolar e/ou social do aluno PD e com os problemas afetos à Educação Especial no Brasil. Como vimos, abordam temas específicos e diferenciados, que variam desde formação de professores, aspectos didáticos-pedagógicos, inserção no mercado de trabalho, representação que as pessoas têm sobre deficiência, até perspectivas mais ampliadas como políticas públicas e tendências atuais em Educação Especial.

Congressos científicos realizados em âmbito nacional e internacional também priorizaram o tema da integração e inclusão do deficiente. Como exemplo citamos: O III Congresso Ibero-Americano de Educação Especial, realizado em Foz do Iguaçu de 4 a 7 de Novembro de 1998, cuja temática versou sobre *Diversidade na Educação: Desafio Para o Novo Milênio*. Nesse evento temas sobre a inclusão social do portador de necessidades especiais foram abordados a partir de diferentes posicionamentos de vários estudiosos e vertentes teóricas ligados a

essa área. Dentre eles destacamos: Mantoan (1998); Oliveira (1998); Fernandes & Kelman (1998) e Gomes & Silveira (1998)<sup>2</sup>.

Mantoan (1998) relatou que a escola aberta à diversidade é uma questão de gestão e organização do sistema de ensino. Para essa autora a inclusão é uma tarefa possível de ser realizada, mas é impossível de se efetivar por meio dos modelos tradicionais de organização do sistema escolar. Ao descrever o caminho rumo às escolas inclusivas, a autora procurou focalizar suas experiências adquiridas na realidade brasileira sob três aspectos: o dos desafios provocados por essa inovação, o das ações no sentido de efetivá-las nas turmas escolares, incluindo o trabalho de formação de professores e, finalmente, o das perspectivas que se abrem à educação escolar, a partir de sua implementação.

Mantoan descreveu algumas ações rumo ao ensino de qualidade e, consequentemente, ao ensino inclusivo. Dentre elas citamos: o estímulo às escolas para que elaborem com autonomia e de forma participativa o seu projeto político-pedagógico; o incentivo à elaboração de um currículo escolar que reflete o meio social e cultural em que se insere; implantação de ciclos de formação; suprimir o caráter classificatório da avaliação escolar; tornar a aprendizagem o centro das atividades escolares e o sucesso dos alunos, a meta das escolas; criar o tutoramento entre os alunos nas salas de aula e a descentralização da gestão administrativa.

Entendemos que se essas ações forem, de fato, concretizadas em sua essência, teremos como consequência uma outra realidade escolar, tão necessária à implantação da perspectiva inclusivista.

---

<sup>2</sup> Também podem ser citados os trabalhos de: Henneberg et al. (1998) Inclusão dos portadores de necessidades educativas especiais no Ensino Superior; Guimarães (1998) O processo de integração em Goiás e formação de recursos humanos; Soares (1998) Parâmetros Curriculares Nacionais: Implicações na educação especial; Fernandes (1998) Analisando o impacto do modelo caleidoscópio numa perspectiva inclusiva em um grupo de orientadores educacionais de um sistema público de ensino; Corrêa (1998) A integração das pessoas com necessidades especiais; Ross (1998) Necessidades educacionais especiais num projeto de educação inclusiva; Reis (1998) Por uma escola diferente; Carvalho (1998) Diferença, deficiência, necessidades educacionais especiais; González (1998) Príncipio y directrices generales; Gâmbaro et al. (1998) Professores do ensino regular e educação inclusiva (CONGRESSO,1998).

Já o trabalho de Oliveira (1998) abordou a questão da realidade da Educação Especial do Pará. Explicou que o Departamento de Educação Especial da Secretaria Estadual de Educação do Pará vem privilegiando a integração da pessoa com necessidades educacionais especiais, favorecendo-lhe situações de apoio educacional que garantam o acesso e a permanência bem sucedida no ensino comum. Ressaltou, ainda, que através do princípio da inclusão e de Educação para Todos, o Pará vem redimensionando o processo de integração, com vistas à construção de uma escola integradora, aberta à diversidade educacional de seus alunos, dando respostas concretas às necessidades educacionais.

Temática semelhante foi abordada por Fernandes & Kelman (1998). As autoras discutiram o princípio da integração e inclusão, especificamente relacionada à questão da deficiência auditiva. Defenderam que a alfabetização de uma criança surda, pelas suas peculiaridades lingüísticas, deveria ocorrer em ambiente de classe ou escola especial, por professora com proficiência em língua de sinais. Tomaram como base para justificar seus posicionamentos referentes a essa questão o artigo 8º e 21 da Declaração de Salamanca.

No mesmo evento, Gomes & Silveira (1998) destacaram a obra do cientista russo Vygotsky, como uma das grandes contribuições teóricas do século XX para a Educação Especial. Salientaram que Vygotsky interessou-se pelas pessoas com anormalidades físicas e mentais, não só com o objetivo de ajudar na reabilitação das crianças deficientes, como também de melhor compreender o desenvolvimento dos processos mentais do ser humano.

Outro evento que imputamos de importância para o debate sobre a Educação Especial foi realizado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, em sua 23ª Reunião Anual.<sup>3</sup> Com o tema Educação não é Privilégio (Centenário de Anísio Teixeira), este evento priorizou, no

<sup>3</sup> A 23ª Reunião anual da ANPED foi realizada entre 24 e 28 de setembro de 2000, na cidade de Caxambu/MG.

Grupo de Trabalho - GT da Educação Especial, a discussão sobre a temática da Educação Inclusiva.

Dentre os trabalhos apresentados na 23<sup>a</sup> Reunião da ANPED, voltados para a Educação Especial, citamos: Franco (2000), que discutiu os PCNs e as adaptações curriculares para alunos com necessidades especiais; Lacerda (2000), que debateu a questão da inserção da criança surda em classes de crianças ouvintes, focalizando a organização do trabalho pedagógico, e Mendes et al. (2000), que relataram a percepção do processo de escolarização de alunos com necessidades educativas especiais inseridos no ensino regular.

Neste mesmo evento, no Mini-Curso promovido pelo GT da Educação Especial, foi apresentado o trabalho desenvolvido por Baptista (2000). Esse autor fez uma análise dos aspectos pedagógicos da Educação Inclusiva. Discutiu, entre outros fatores, a práxis pedagógica no atendimento às “diferenças,” as bases teóricas e as consequências metodológicas que têm caracterizado a Educação Especial nas últimas décadas, bem como a Educação Inclusiva e a ação educativa como suportes necessários e estratégias de intervenção.

Além das dissertações, teses, livros e eventos científicos, os periódicos nacionais também abordaram nessas últimas duas décadas, em diferentes perspectivas, o tema da Pessoa Portadora de Deficiência. Salientamos, contudo, aqueles artigos cujos temas estiveram diretamente relacionados ao assunto desta investigação.

Merece destaque especial a Revista Presença Pedagógica (1999), que abordou em todo o volume cinco o tema da Inclusão e Exclusão Escolar. Foram publicados treze artigos sobre essa temática.

No intuito de contribuir para a existência de uma educação brasileira menos excludente, os artigos, de forma geral, procuraram levar os leitores à reflexão sobre situações em que vivem os educadores dedicados à luta cotidiana pela inclusão,

como processo de transformação social.<sup>4</sup> Dentre eles destacamos Mittler (1999) e Carvalho (1999).

Mittler (1999) abordou a questão da inclusão escolar, chamando a atenção para a necessidade de mudança social. Percebe a inclusão como um movimento mundial, no sentido de promover uma transformação no currículo das escolas para torná-lo mais relevante e mais atraente para os jovens de hoje.

O autor relatou que já existem muitas evidências, vindas de várias partes do mundo, para se dizer que a inclusão funciona e é uma questão de direitos humanos da criança.

Carvalho (1999) analisou de forma mais geral a realidade brasileira, explicitando o caráter de exclusão social em que o Brasil se encontra, evidenciada no desemprego, na discriminação racial e de gênero. Apontou alguns indicadores para a mudança dessa realidade, dentre eles a melhoria da escola e a busca de um modelo que fortaleça os mais pobres. O autor evidenciou a necessidade de reordenamento dos gastos públicos em favor desse grupo discriminado, de maneira a se formarem novas gerações com capital cultural suficientemente adequado aos desafios do futuro.

Por sua vez a Revista Integração (1998) também dedicou atenção especial ao tema da integração/inclusão escolar. Ao longo desse número são descritos, diferentes posicionamentos em relação à temática abordada.

Destacamos a entrevista de Sassaki (1998), que explica a diferença entre integração e inclusão. O autor discutiu aspectos relacionados à inclusão, como resistências, barreiras e preconceitos em relação ao tema, a forma com que os países desenvolvidos atuam na área e como ocorre, hoje, no Brasil a inclusão do portador de deficiência no mercado de trabalho.

---

<sup>4</sup> A título de exemplo citamos: Carneiro (1998) Tentativas de integração escolar de alunos considerados portadores de deficiência; Pires & Pires (1998) A integração escolar de crianças portadoras de necessidades especiais na classe regular: implicações legais e compromisso social; Mantoan (1998) Ensino inclusivo: Educação de qualidade para todos; Carvalho (1998) A prática da pesquisa e a organização do trabalho pedagógico em escolas inclusivas (REVISTA PRESENÇA PEDAGÓGICA, 1999).

Por sua vez, Mrech (1998), nesse mesmo periódico, abordou o tema da educação inclusiva, reconstituindo a história, conceitos e pontos importantes para se concretizar uma educação dessa natureza.

Esse breve balanço da produção científica da área da Educação voltada para a pessoa portadora de deficiência nos permite observar que o interesse por esse tema e, consequentemente, pelas dificuldades enfrentadas por esse segmento da população vem suscitando a atenção dos pesquisadores há várias décadas.

Também na área da Educação Física, a produção científica em relação à pessoa portadora de deficiência tem apresentado crescimento a partir dos anos 80, como afirma Silva (1997a).

Essa autora ressaltou que os estudos sobre a pessoa portadora de deficiência surgem nos mestrados da área da Educação Física apenas em 1983 e permanecem escassos até 1989. Destacou que as dissertações e teses voltadas para esse tema, produzidas nos cursos de mestrados e doutorados em Educação Física, apresentaram, nesse período, abordagens predominantemente empírico-analíticas<sup>5</sup>.

Silva (1997a) enfatizou que, apesar das inúmeras dificuldades enfrentadas por essas pessoas em nossa sociedade, tais como a discriminação, a segregação social, a dificuldade de acesso e permanência no âmbito educacional, os entraves para a participação real no mercado de trabalho, dentre outros problemas sociais, a pesquisa desenvolvida no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* em Educação

<sup>5</sup> Entre as pesquisas analisadas pela autora citamos: Ferreira (1983) Um programa de atividades físicas para o desenvolvimento do excepcional; Giacomin (1986) Efeito de atividades motoras no processo inicial de alfabetização em classes de educação especial: uma pesquisa em classes especiais de Vitória/ES; Rosadas (1988) Avaliação e efeitos no comportamento motor de um programa especial de atividades motoras aplicado em um grupo de estudantes de classe especial, portadores de déficits mentais; Tutela (1989) Tratamento precoce no desenvolvimento neuromotor de crianças com diagnóstico sugestivo de paralisia cerebral; Assis (1991) Avaliação do esquema corporal em crianças portadoras da Síndrome de Down; Barbosa (1992) Freqüências cardíacas em atividades físicas aeróbicas em função de dois diâmetros dos aros de mão da cadeira de rodas; Bieti (1990) Educação Física terapêutica: uma compreensão alternativa da deficiência; Nabiero (1993) Análise do movimento de arremessar em diferentes tarefas realizadas por crianças portadoras de Síndrome de Down (CARMO & SILVA, 1999).

Física e Esportes no Brasil, no período de 1979 a 1997, contribuiu de forma limitada para a superação dessas barreiras, tanto pelo número reduzido de dissertações e teses encontradas sobre essa temática quanto pela perspectiva acrítica adotada pela maioria das pesquisas desenvolvidas.

Dentre os trabalhos produzidos na área da Educação Física e Esportes voltados para os portadores de deficiência, podemos dizer que existem dois eixos centrais. O primeiro relaciona-se mais diretamente com a nossa temática, integração/inclusão do portador de deficiência no ensino regular. Nele as preocupações estão mais voltadas para a questão da Educação Física Escolar, ou seja, para o campo educacional.

O segundo eixo refere-se mais especificamente à Educação Física Adaptada<sup>6</sup>, cujos objetivos estão direcionados à reabilitação, qualidade de vida, recreação, lazer e treinamento para pessoas portadoras de deficiência.

Faremos a seguir referências às dissertações e teses que abordaram direta ou indiretamente a questão da integração/inclusão do deficiente na Educação Física. Priorizamos os estudos cujas temáticas estiveram mais relacionadas ao nosso objeto de estudo, tais como: Carmo (1989); Araújo (1991); Lazzaris (1992); Vasiliev (1995); Almeida (1996); Cruz (1996); Lopes (1996); Coutinho (1998) e Palla (2001).

Uma importante contribuição para os estudos sobre a deficiência foi dada por Carmo (1989), cujas análises possuem tanto um caráter geral, o qual já foi explicitado anteriormente na literatura referente à Educação, como um caráter mais específico relacionado à área da Educação Física. O autor analisou as propostas e realizações ocorridas no plano da política social e, dentro desta, as políticas de Trabalho, Educação e Lazer brasileiras de 1981 a 1987, concernentes às pessoas portadoras de deficiência física; os mecanismos determinantes da deficiência, na relação entre os homens e as formas como a sociedade se organiza para enfrentar

<sup>6</sup> Educação Física Adaptada é a Educação Física para pessoas portadoras de necessidades especiais. São consideradas atividades apropriadas e possíveis as atividades desenvolvimentistas, jogos, esportes e atividades rítmicas. Toda programação deve ser adequada aos interesses, capacidades e limitações dos estudantes (JUNGHAHNEL-PEDRINELLI, 1994, p. 7).

esta questão. Relatou que poucas são as opções de esporte e lazer oferecidas para os deficientes físicos, sobretudo pela falta de transporte público, de adequação arquitetônica dos clubes, centros esportivos, teatros cinemas e outros locais.

Por sua vez, Araújo (1991) analisou a participação da Educação Física como integrante das equipes multidisciplinares que assistem Pessoas Portadoras de Deficiência na cidade de Campinas. Procurou delinear o perfil da Educação Física no contexto interdisciplinar. O autor afirmou que a participação da Educação Física no contexto das equipes é pouco expressiva, em função da própria formação profissional, da baixa remuneração e da identificação da área como campo de trabalho. Concluiu que somente a atuação efetiva dos profissionais, com bom preparo para o trabalho com a pessoa portadora de deficiência, poderá transformar esse quadro.

A participação e a freqüência dos alunos portadores de necessidades físicas especiais nas aulas práticas de Educação Física do ensino regular, no município de Itajaí, Estado de Santa Catarina, foi analisada por Lazzaris (1992). O pesquisador pôde observar diversos fatores, como o pequeno envolvimento de pais e professores, visando à melhoria da participação desses alunos nas aulas práticas; discriminação por parte dos colegas, no que tange à participação dos alunos portadores de deficiência nas atividades físicas; a questão da qualificação dos professores de Educação Física como condição básica para a realização do trabalho com esses alunos, pois muitos são discriminados em decorrência do desconhecimento teórico-prático de seus professores.

Vasiliev (1995) descreveu e revelou fatores que dificultam a pessoas com deficiência mental de participar de atividades de Educação Física. A autora concluiu que as maiores barreiras se encontram na concepção esteriotipada que profissionais e alunos do curso de Educação Física têm em relação ao deficiente mental, considerando-o limitado em todas as esferas da vida.

Almeida (1996) procurou entender a deficiência e suas possibilidades de articulação dentro de um projeto de Educação Física. Procurou romper tanto com

as perspectivas de análises tecnicistas quanto com as leituras românticas assistencialistas. A proposta de seu trabalho, Inclusão dos Excluídos na Educação Física, vem demonstrar a possibilidade de se entender o deficiente para além das abordagens da exclusão.

Com preocupação semelhante em relação à temática integração/inclusão, Cruz (1996) analisou aulas de Educação Física em duas classes especiais de alunos portadores de deficiência mental inseridos em uma escola pública regular no Município do Rio de Janeiro. As turmas foram compostas por alunos de classes especiais, e turmas envolvendo alunos de classes regulares e especiais. O estudo do autor ressaltou que a Educação Física apoiada em pressupostos teóricos metodológicos e crítico-criativos com uma participação efetiva no projeto sócio-político-pedagógico da escola pode materializar seu discurso contemplando alunos de classes especiais em suas aulas regulares. Isso, entretanto, supõe a necessidade de um rompimento radical com a perspectiva reducionista, desportivo-competivista, que é preponderante em nossas escolas.

Em relação à deficiência física, Lopes (1996) teve como objetivo detectar fatores que influenciam a participação nas aulas regulares de Educação Física de alunos portadores de deficiência física, matriculados em escolas da rede pública de ensino na cidade de Manaus. A autora detectou que a participação do deficiente físico nas aulas de Educação Física está comprometida em função de vários fatores, dentre os quais apontou: o auto-conceito do deficiente em relação às suas capacidades; a ação do professor como facilitador do aprendizado e os aspectos legais, que, no seu modo de ver, erroneamente interpretados, dispensam os alunos da prática da Educação Física.

Coutinho (1998) contribuiu para a análise das relações entre a prática da Educação Física nas escolas públicas brasileiras de ensino de 1º e 2º graus e as orientações contidas não só na legislação como em documentos que orientam a própria prática. Procurou mostrar os procedimentos habituais do professor de Educação Física em sua tendência a privilegiar os alunos que desportivamente apresentam o melhor desempenho para representar a escola nas competições

desportivas, dedicando-lhes maior atenção, interesse e as condições objetivas disponíveis. O autor propõe que essa prática seja repensada.

Palla (2001) avaliou as atitudes de professores e estudantes de Educação Física em relação ao ensino de PD em ambientes segregados e inclusivos. A autora verificou que ambos possuem intenção e expectativas positivas em ensinar PD em ambientes inclusivos e segregados. Relatou, ainda, que tanto os estudantes como professores de Educação Física não se sentem capazes de ensinar PD sem passar por cursos de formação.

Essas dissertações e teses apontam diretrizes para a superação dos problemas enfrentados pelas pessoas portadoras de deficiência e buscam alternativas direcionadas para uma Educação Física Inclusiva. Demonstram a necessidade de repensar os currículos dos cursos de Educação Física; envolver pais e professores como forma de viabilizar a participação dos alunos PD nas aulas de Educação Física; elaborar projetos de extensão na área voltados para a comunidade, oportunizando aos alunos do curso de Educação Física vivenciar esta prática.

Na área da Educação Física Adaptada citamos, anteriormente, várias dissertações e teses publicadas, que foram analisadas por Silva (1997a). Destacamos, neste momento, apenas aqueles trabalhos que se relacionam, mesmo indiretamente, com nosso objeto de estudo, são eles: Miron (1995); Araújo (1997) e Lima (1998).

Miron (1995) analisou o desempenho de alunos portadores de deficiência auditiva na aprendizagem de alguns fundamentos do desporto do voleibol, por meio de um programa de ensino de mini-voleibol. As sessões de aprendizagem obedeceram a uma seqüência que está de acordo com as regras prescritas pela *International Volleyball Federation* e a Confederação Brasileira de Voleibol. Os participantes da pesquisa foram sete alunos do sexo masculino e seis do sexo feminino portadores de deficiência auditiva severa ou profunda, da cidade de São Carlos. Os resultados obtidos indicaram que os alunos portadores de deficiência auditiva participantes da pesquisa aprenderam os fundamentos e as regras

ensinadas utilizando-se o recurso da programação de ensino. O autor concluiu que a adoção desse procedimento é válido tanto para as aulas de Educação Física quanto para o ensino dos desportos.

Por sua vez, Araújo (1997) resgatou e discutiu a estruturação do desporto para o portador de deficiência no Brasil. Procurou, fundamentado na literatura consultada, as razões desse movimento, hoje internacionalmente conhecido. O autor deu atenção especial às ações implementadas por parte dos governos, no sentido de estabelecer o atendimento a esta população.

Lima (1998) analisou a realidade profissional dos egressos dos cursos de Educação Física Adaptada à pessoa portadora de deficiência. Concluiu que, apesar de alguns desencontros, os cursos, além de se constituírem na principal fonte de preparação de profissionais para a área da Educação Física e Esportes Adaptados, entre os anos de 1981 e 1996, contribuíram para que livros, revistas, pesquisas e outras formas de veiculação do conhecimento sobre esse tema fossem produzidos no Brasil.

No levantamento realizado não identificamos livros que abordassem especificamente a temática deficiência e Educação Física Escolar, principalmente quando destacamos a relação integração/inclusão. Entretanto, esse assunto foi veiculado no livro "Educação Física e a Pessoa Portadora de Deficiência: contribuição à produção do conhecimento" por autores como Aquino Neto (1995) e Fernandes (1995).

Aquino Neto (1995) investigou a participação do deficiente físico na Educação Física Escolar. O autor estudou duas escolas da rede oficial de ensino do Estado de Alagoas. Seu objetivo foi levantar questões que pudessem conduzir a reflexões sobre a elaboração de uma possível proposta pedagógica de participação do deficiente físico na Educação Física Escolar, bem como procurar evidências que servissem de subsídios para novos estudos nessa área do conhecimento. Ressaltou a necessidade de revisão de currículos das escolas superiores de Educação Física, no sentido de não apenas inserir disciplinas que }

tratem de questões ligadas à participação da pessoa portadora de deficiência na Educação Física, mas abordar o assunto nas disciplinas já existentes.

Fernandes (1995) procurou conhecer a concepção dominante de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência entre os profissionais de Uberlândia que atuam em instituições que assistem a deficiência. Percebeu que a idéia de que o deficiente é um ser limitado, um ser fora do contexto está fortemente associada à idéia de uma sociedade em que todos têm um papel pré-estabelecido a exercer. Concluiu que a população estudada apresenta uma concepção equivocada de integração e, às vezes, não tem claro o significado desse conceito.

Livros voltados mais diretamente para a Educação Física Adaptada existem em maior quantidade, apesar de podermos afirmar que essa produção ainda é limitada. Podemos citar: Bagatini (1984); Adams et al. (1985); Rosadas (1986); Rosadas (1989); Alencar (1996); Cidade & Freitas (1997).

Bagatini (1984) descreve um grande número de exercícios psicomotores como sugestão de atividades a serem desenvolvidas com as crianças portadoras de deficiência.

Adams et al. (1985) abordaram temas ligados a esportes, jogos e exercícios terapêuticos, tanto no que diz respeito aos fundamentos teóricos, quanto aos práticos. Procurou contemplar não somente o atleta competitivo, mas também atender às necessidades terapêuticas e de apoio às pessoas portadoras de deficiências físicas.

Por sua vez, Rosadas (1986) enfocou mais especificamente fundamentos da avaliação e a prescrição de programas sensório-motores para deficientes. A base de seu trabalho é a psicomotricidade funcional. Descreveu as características das deficiências e sugeriu atividades recreativas, competitivas, como gincanas, atividades de relaxamento, dentre outras.

Em outro momento de seus estudos, Rosadas (1989) procurou demonstrar em seu livro: "Eu posso. Vocês duvidam?" que o portador de deficiência é um ser capaz. Utilizou atividades físicas adaptadas e jogos esportivos para o deficiente como forma de demonstrar as potencialidades e possibilidades dessa clientela.

Alencar (1996) descreveu os acontecimentos da Paraolimpíada de Atlanta em 1996. Fez uma retrospectiva histórica do desporto adaptado, apresentando também suas características. Procurou ressaltar os atletas brasileiros em cada modalidade descrita.

O livro de Cidade & Freitas (1997) abordou noções básicas sobre a Educação Física e Esporte para pessoas portadoras de deficiência. As autoras tiveram como objetivo levar aos professores de 1º e 2º graus informações que pudessem ser úteis para a prática do esporte do portador de deficiência na escola regular.

Como é possível observar, os livros publicados estão mais voltados para o campo da Educação Física Adaptada. O eixo central dessas publicações contempla, prioritariamente, a psicomotricidade numa perspectiva funcionalista, o esporte de rendimento e as atividades físicas adaptadas como forma de intervenção terapêutica e de melhoria na qualidade de vida.

Alguns eventos em nível nacional também foram realizados para discutir o tema da Pessoa Portadora de Deficiência. Destacamos aqui o Encontro Técnico de Avaliação Desportiva das Pessoas Portadoras de Deficiência, realizado em Campinas/SP, no período de 15 a 18/08/93 e o I, II, III e IV Congressos da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada, realizados respectivamente de 30 a 31/10/95, em Campinas/SP; de 20/10 a 01/11/97, em Uberlândia/MG; de 20 à 23/11/99, em Recife/ PE e de 30/10/01 a 03/11/01 em Londrina/PR.

Entre esses eventos ressaltamos o IV Congresso Brasileiro de Atividade Motora Adaptada, por demonstrar preocupações relacionadas à inclusão do portador de deficiência no campo escolar. Como exemplo citamos algumas temáticas discutidas, como: Diferença e preconceito da escola; Políticas Públicas Inclusivas e a Formação Profissional em Educação Física à luz da inclusão.

Em relação aos periódicos da Educação Física voltados para a deficiência, citamos a Revista SOBAMA, que é hoje o único periódico da área da Atividade Motora Adaptada no Brasil. Não possuímos, até o momento, periódicos direcionados especificamente para Educação Física Escolar e Deficiência.

Esse breve balanço da literatura permiti-nos observar que, apesar das contribuições trazidas pelos autores, ainda é escassa a produção voltada para a inclusão do portador de deficiência na Educação Física Escolar. Estudos que exponham dados sobre a realidade situacional dos alunos portadores de deficiência nas aulas de Educação Física não foram identificados. É essa a contribuição que esperamos dar com o nosso estudo.

## CAPÍTULO II

### PRINCÍPIOS QUE TÊM NORTEADO AS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO.

Meu sonho de sociedade ultrapassa  
os limites do sonhar que aí está.

Paulo Freire

Neste capítulo discutimos os princípios que têm norteado as políticas públicas da Educação Especial: integração e inclusão.

O capítulo está dividido em duas partes. Na primeira discutimos o princípio da integração e, na segunda, abordamos algumas questões relacionadas à inclusão escolar.

Sabemos que a literatura sobre esse assunto é extensa, tanto por ser alvo de discussões atuais na Educação Especial como por apresentar diversas formas de compreensão e aplicação dos termos. Nossa intuito não é responder a todas as questões que envolvem essa temática, mas pontuar aquelas que favoreçam uma melhor compreensão de nosso objeto de estudo.

Podemos dizer que historicamente, os princípios que orientam a Educação Especial apresentam três momentos distintos: o da normalização, o da integração e o da inclusão. O princípio da inclusão, todavia, não é específico da Educação Especial.

O princípio da normalização iniciou-se na Dinamarca, em 1950, tendo sido contemplado na legislação desse país em 1959. Baseia-se na idéia de que indivíduos com deficiência têm direito de usufruir de condições de vida o mais normais possível, o mais similares às condições das outras pessoas. Não se trata de normalizar as pessoas, mas sim o contexto em que se desenvolvem. Segundo

Carmo (1998) esse princípio dissemina a idéia da possibilidade de igualar o desigual.

Num segundo momento, em 1970, surgiu uma outra fase, quando passou-se a valorizar o princípio da integração. A terceira fase apareceu em 1975, demarcada pelo princípio da inclusão, que visa integrar não só deficientes, mas todos os alunos anteriormente excluídos, nas escolas regulares.

Os princípios da integração e inclusão têm sido, atualmente, o eixo das discussões em congressos, seminários, eventos<sup>1</sup> e publicações na área da Educação Especial, por estudiosos e pesquisadores, tanto em nível nacional quanto internacional.

Nas publicações consultadas a respeito da integração, podemos perceber desde imprecisões de ordem conceitual até pontos contraditórios nos documentos legais que demarcam tal princípio.

Nesse sentido afirmam Doré et al. (1997) e Marques (1997) que a noção de integração é polissêmica. Segundo Doré et al. (1997), é polissêmica na medida em que os estudiosos a utilizam para designar diversas finalidades: tanto para expressar uma concepção filosófica, como para expressar um modo de organização pedagógica, variando de acordo com as experiências dos autores.

Para Marques (1997) a integração apresenta vários significados por poder variar desde a preparação dos deficientes para a inserção na sociedade, até a própria inserção dessa clientela no contexto social.

Carvalho (1993) também confirma a idéia de que esse termo apresenta vários significados. Essa autora afirma que, nos foros internacionais, a integração tem sido discutida como princípio, expressando uma filosofia; como processo,

---

<sup>1</sup> I Seminário Internacional de Educação Inclusiva: Somos todos diferentes... realizado nos dias 16/17 e 18 de agosto de 2001, na cidade de Leme/SP; Seminário Internacional Sociedade Inclusiva - promovido pela PUC - Pontifícia Universidade Católica de Belo Horizonte/MG de 29/09 a 02/10/00; 23<sup>a</sup> Reunião Anual da ANPED: Educação não é Privilégio, realizado em Caxambu/MG – 20 a 28 de setembro de 2000. III Congresso Ibero-Americano de Educação Especial - Diversidade na Educação: Desafio Para O Novo Milênio – Foz do Iguaçu – Brasil/Paraná – 4 a 7/11/1998; Seminário – Surdez, Cidadania e Educação: Refletindo sobre os processos de Exclusão e Inclusão – Rio de Janeiro/RJ – 19 a 22/11/1998; I Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial - Londrina/Paraná - 5 a 8/11/1997.

implicando dinamismo e flexibilidade em sua implementação; e quanto aos níveis de sua operacionalização, classificando-a em temporal, física, social e instrucional.

Em função dessas inconsistências e confusões conceituais e levando-se em consideração a necessidade do entendimento desse termo para a compreensão de nosso objeto de estudo, discutiremos, em seguida, o significado do termo integração como um princípio que tem norteado as políticas públicas da Educação Especial.

## 1. Princípio da integração

O princípio da integração tem vigorado há mais de 3 décadas no Brasil. Surgiu em 1970 como um movimento que visava acabar com a segregação, favorecendo a interação entre alunos portadores de deficiência e alunos considerados “normais”. Historicamente, teve início nos países escandinavos, mas foi nos Estados Unidos que o movimento se solidificou. O Canadá, e em particular Québec, também aderiu a esse movimento. É possível afirmar que esse movimento tornou-se presente na maioria dos países da Europa (Saint-Laurent, 1997).

Mas, afinal, o que é integração? Para compreendermos o termo integração como um princípio filosófico que tem norteado as políticas públicas da Educação Especial, buscaremos, primeiramente, esclarecer o sentido etimológico das palavras integrar e integração. Segundo Masini (1997, p. 32) “Integrar do latim *integrare*, significa formar, coordenar ou combinar num todo unificado (unido), e integração significa o ato ou processo de integrar.”

De acordo com o sentido etimológico da palavra integrar, entendemos que o termo significa mais que inserir, no caso da Educação Especial, inserir o deficiente, que representa um grupo discriminado, junto com os ditos “normais”, pois para formar não basta inserir.

O Dicionário Aurélio (1986) expõe os seguintes conceitos de integrar e integração: “Integração é uma ação ou política que visa integrar em um grupo as minorias raciais, religiosas, sociais, etc.” (p. 954). “Integrar é juntar-se, tornando-se parte integrante; reunir-se, incorporar-se.” (p.955)

Percebemos que, tanto na origem dos termos integração e integrar, como na definição contida no dicionário, a idéia apresentada implica reunir os grupos de minorias discriminadas junto a um grupo maior, para que façam parte de um todo.

Skliar, *apud* Teske (1998), critica a questão da integração, pois, no seu modo de entender, a idéia de integrar alguém ou um grupo implica no entendimento de que existe um grupo majoritário, privilegiado e detentor do poder e outro grupo carente, que deve alcançar a norma desejada, própria do grupo, majoritário, pois, isso não acontecendo, o grupo minoritário continuará não integrado. O autor faz referência ao caso da deficiência auditiva, pois o surdo, ao ser inserido na sociedade, se vê forçado a abandonar sua identidade e suas modalidades culturais e lingüísticas. Assim, neste caso, a norma para os surdos é alcançar a língua oral e a integração ao mundo dos ouvintes, abandonando consequentemente a língua de sinais e a cultura surda, se é que podemos considerar a existência de cultura surda.

A integração, não só do surdo, mas de qualquer indivíduo ou grupo, vista por esse prisma, denota uma idéia dominadora, antidemocrática e de exclusão social. Isto, em virtude de ser preciso enquadrar-se num modelo dominante para não ficar ou sentir-se totalmente excluído da sociedade.

O documento oficial apresentado pelo MEC, Brasil/Política Nacional de Educação (1994, p.18), expõe o seguinte conceito sobre integração: “Integração é um processo dinâmico de participação das pessoas num contexto relacional, legitimando sua interação nos grupos sociais. A integração implica reciprocidade.”

Essa idéia é complementada por Mader (1997), ao afirmar que um sistema pode ser considerado integrado quando há interação harmônica de todas as partes envolvidas, de forma que isso seja um processo complementar e enriquecedor.

Não concordamos com essa idéia de Mader referente à interação harmônica entre as partes envolvidas como forma de condição para integração, visto que ela desconsidera que as relações entre os homens nem sempre são harmoniosas e, nem por isso, são empecilhos para a integração, ou seja, não acreditamos que a harmonia seja condição para a integração.

No que se refere à instituição escolar, o documento Brasil/Política Nacional de Educação (1994, p.18) apresenta o seguinte conceito sobre a integração: "A integração educativa-escolar refere-se ao processo de educar-ensinar, no mesmo grupo, crianças com e sem necessidades educativas especiais, durante uma parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola."

A integração na escola, de acordo com esse documento, pode variar segundo as necessidades e habilidades dos alunos. Não tem que ocorrer sempre no mesmo espaço, ou seja, obrigatoriamente na sala de aula comum, pelo menos não o tempo todo, sendo um processo gradual e dinâmico.

Ainda sobre a instituição escolar, Sassaki (1998) afirma que nas escolas integradoras são os alunos que têm que adaptar-se ao sistema educacional. É uma forma de inserção, e sua prática, principalmente nos anos sessenta e setenta, baseou-se no modelo médico da deficiência. Nesse modelo procura-se habilitar, reabilitar e educar a pessoa com deficiência para torná-la apta a satisfazer os padrões aceitos no meio social familiar, escolar, profissional, recreativo e ambiental.

A questão da integração não abrange somente a escola, pois esta é apenas parte da sociedade. Existe uma relação dialética entre ambas e, ao analisarmos a realidade escolar, é preciso não desconsiderarmos o contexto social no qual a escola está inserida.

Contudo, embora o ambiente escolar não seja o único responsável pela integração social, podemos dizer que é também por meio dele que a sociedade adquire, fundamenta e modifica conceitos de respeito, cooperação, justiça, entre outros, que por sua vez contribuirão para que o processo de integração se efetive.

Para Mello (1997), integrar na escola é inevitável, não só de imediato mas em relação às gerações futuras. A autora afirma que essa instituição tem como objetivo não somente ensinar conteúdos acadêmicos, mas participar incisivamente na determinação dos padrões de convivência.

De acordo com Carmo (1991) o princípio da integração é constituído por alguns valores, entre eles o reconhecimento da igualdade universal entre os homens em direitos e deveres. O autor expõe de maneira crítica que a corrente integracionista trata idealmente a realidade e não consegue perceber as contradições mais profundas existentes nas relações entre os homens. Cita como exemplo que o fato de a criança “deficiente” ir para as escolas comuns, junto com as outras crianças, ou fazer parte de classes especiais cedidas pela escola, ou ainda estar matriculada em escolas especiais não soluciona o problema do desrespeito e da discriminação, visto que isto é fruto da história das relações entre os homens. Destaca também que as condições atuais da escola ou das classes especiais não lhes permitem plena realização de suas atividades.

Essas idéias de igualdade de oportunidades educacionais, segundo Carneiro (1996), estão presentes efetivamente, desde a década de 30, na organização do sistema público de ensino no Brasil.

A visão igualitária, ou seja, que todos têm as mesmas possibilidades, pressupõe apenas as condições imediatas ao pretendido, idealizado, sonhado e não leva em consideração as condições sociais e econômicas dos que nela tomam parte, como também ignora as diferenças de classe existentes e suas razões determinantes.

Apesar das limitações destacadas, Carmo (1991) admite que os integracionistas percebem e lutam para que os homens possam viver e atuar socialmente. Isso representa um avanço em relação à corrente segregacionista, que advoga que os portadores de deficiência precisam ser separados do resto da sociedade.

Carmo (1998) ainda ressalta que os defensores da integração afirmam que os “deficientes” não estão integrados, tendo como leitura a carência desses

indivíduos em termos de trabalho, educação, saúde, habitação e outras mazelas geradas pela relação capital x trabalho na sociedade brasileira. Essa crítica também é feita por Dalbério (2000) e Fernandes (1995).

Segundo esses autores, não só os “deficientes” enfrentam essas carências, mas mais de 50 % da população brasileira vivem questões similares e nem por isso existem propostas políticas visando a integração dessas pessoas. Quanto à idéia da não-integração do “deficiente,” os autores afirmam que é importante identificar os mecanismos gerados na sociedade que reforçam essa idéia de “estar fora de,” pois os grupos discriminados nunca estiveram não-integrados, ou fora da sociedade.

Entendemos que, tanto os portadores de “deficiência” quanto os índios, negros, pobres, enfim, os demais grupos discriminados nunca estiveram fora da sociedade. Não há a necessidade de inseri-los porque eles já estão inseridos, fazem parte da sociedade. Nesse sentido, concordamos com os autores, principalmente no que se refere à importância de se refletir sobre, identificar e destruir os mecanismos gerados na sociedade capitalista que disseminam a idéia de “estar fora de.”

O que, no nosso entendimento, deve ser questionado é a maneira como esses grupos estão inseridos na sociedade, pois na maioria das vezes não lhes são garantidos nem os direitos básicos de escola, saúde, alimentação, enfim, direitos de sobrevivência.

Na realidade brasileira, a segregação dos alunos portadores de deficiência é associada a toda uma história de exclusão de grande parte das populações marginalizadas. Esses fatos podem ser evidenciados pelos altos índices de analfabetismo, pelas altas taxas de desemprego, pela discriminação de grupos raciais, pela questão de gênero, ou seja, mulheres ganham menos que os homens, negros ganham menos que os brancos, e mulheres negras, menos ainda que quaisquer outros grupos (CARVALHO, 1999).

O fracasso escolar dessa população muitas vezes é justificado por princípios de caráter liberal<sup>2</sup>, jogando a responsabilidade pela evasão e reprovação escolares sobre os alunos, suas famílias e sua cultura, por serem populações em condições desfavoráveis de vida e de desenvolvimento.

Para Carmo (1982, p. 04),

“a ausência física do aluno da escola (evasão) não é manifestação de negligência ou irresponsabilidade do aluno ou de seus pais, mas a única opção num “dilema de ferro” de que dispõe para auxiliar sua família e a si mesmo, buscando o trabalho precoce como meio de sobrevivência.”

O documento Brasil/Política Nacional de Educação Especial (1994) afirma que a integração se justifica como princípio na medida em que se refere aos valores democráticos de igualdade, participação ativa, respeito, direitos e deveres socialmente estabelecidos.

Não podemos deixar de mencionar que ao mesmo tempo que o princípio da integração expressa tais valores e, em nome deles, recebe os alunos na escola regular, em contrapartida a realidade nos mostra que esses mesmos alunos acabam sendo encaminhados de volta à escola especial, usando o discurso de que eles não conseguem se adaptar na escola regular, que, em decorrência desses fatores, acaba por segregá-los novamente. Portanto, o princípio da integração advoga a inserção somente daqueles que conseguirem se adaptar ao sistema escolar.

No nosso ponto de vista, a integração, se condicionada à capacidade de adaptação do aluno, mascara a realidade escolar, passando para o aluno a responsabilidade de permanecer ou não na escola, sendo, portanto, mais um mecanismo excludente. A integração, vista por esse prisma, faz o aluno co-responsável pela sua própria exclusão, levando-o à destruição de sua auto-estima e a sentir-se incapaz de responder às exigências da escola. Podemos dizer que

---

<sup>2</sup> São chamados princípios liberais por tratarem os fenômenos de forma abstrata, o que implica numa idéia equivocada dos mesmos (CARMO ,1991, p. 273).

Carmo (2001, p. 44) expressa esses fatos quando se refere à “igualdade de direito: do “direito” de ser excluído.”

Marques (1997) afirma que jamais poderá haver integração se a sociedade se sentir no direito de selecionar quais os deficientes que poderão estar num lugar ou outro, ou seja, quais poderão ser integrados. Pois, assim, estariamos estabelecendo um limite de possibilidade baseada em padrões de normalidade fixados por essa sociedade, permitindo a possibilidade de inserção somente àqueles que se igualam ou se aproximam da normalidade.

O princípio da integração apresenta como pressuposto ideológico que todos somos iguais e por isso podemos estar juntos, porém desconsidera que somos todos diferentes, únicos, singulares, enfim, humanos. Desconsidera a história cultural do indivíduo. Traz ainda uma idéia de deficiência vinculada à doença, apesar de, como ponto positivo, advogar pela inserção do deficiente no âmbito escolar e social.

As propostas pedagógicas educacionais baseadas nesse princípio são voltadas para o modelo clínico, de reeducação, tendo como referência padrões de normalidade, tentando igualar o desigual, não respeitando as diferenças que lhe são próprias.

O princípio da integração, no nosso entendimento, não conseguiu sustentar a inserção do deficiente na escola e nos diferentes espaços sociais de forma concreta, respeitando e aceitando, na essência, as diferenças e a diversidade humana.

Diante disso, percebemos que as ações para a efetivação do processo de integração apresentaram várias lacunas que, sem dúvida, propiciaram o aparecimento de uma nova diretriz política que norteou não só o Ensino Especial mas a Educação de um modo geral: o princípio da inclusão. Essa é a questão abordada a seguir.

## 2. Princípio da inclusão

O princípio da inclusão que surgiu nos Estados Unidos em 1975, demarcou a chamada escola inclusiva, efetivada oficialmente com a Lei Pública 94.142 (MRECH, 1998).

No Brasil essa perspectiva tomou impulso nos anos 90, e é provável que estará fortemente presente nos primeiros 10 anos do século XXI em todos os países.

Mas como poderíamos compreender o fenômeno da inclusão como um princípio que tem norteado as políticas públicas sociais e educacionais? Iniciaremos pelo significado de inclusão, contido no Dicionário Aurélio (1986, p. 931), para o qual: “incluir é o mesmo que inserir, introduzir,” e “inclusão é o ato ou efeito de incluir.”

O termo inclusão é recente e teve sua origem na palavra inglesa “*full inclusion*”. Segundo Stainback & Stainback (*apud* DORÉ et al., 1997, p.176),

“... trata-se de um novo paradigma” (...) a noção de “*full inclusion*” prescreve a educação de todos os alunos nas classes e escolas de bairro (...) reflete mais clara e precisamente o que é adequado: todas as crianças devem ser incluídas na vida social e educacional da escola e classe de seu bairro, e não somente colocada no curso geral (“*mainstream*”) da escola e da vida comunitária, depois de ele já ter sido excluído.”

Sassaki (1997) conceitua inclusão como o processo pelo qual a sociedade busca meios de se adaptar para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais, e, simultaneamente, estas pessoas se preparam para assumir seus papéis na vida em sociedade.

Vale ressaltar que, historicamente, o direito de toda pessoa à educação foi preconizado, legalmente, há mais de 50 anos, pela Declaração Mundial dos Direitos Humanos. Recentemente, a Conferência Mundial de Educação para

Todos<sup>3</sup> veio reforçar esses direitos, cujo principal objetivo foi refletir e enfrentar o desafio da exclusão escolar de milhões de alunos, entre eles os portadores de deficiência, além da redução das taxas de analfabetismo.

Os países participantes da Conferência Mundial tiveram como meta a “educação para todos”. Isso fez com que nos anos 90 fosse produzido um grande número de publicações e eventos na área da Educação Especial.

A Conferência Mundial de Educação Para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), inspirada nos princípios de integração e no reconhecimento da necessidade de ação para conseguir “escolas para todos”, buscaram um consenso mundial sobre os futuros rumos dos serviços educativos especiais: combater a exclusão escolar e reduzir a taxa de analfabetismo.

Goffredo (1997) menciona que a expressão “educação inclusiva” começou a ser utilizada depois da elaboração do Documento de Salamanca. Porém, ao analisarmos o texto desse documento, não encontramos em momento algum, a expressão “educação ou escola inclusiva”, e sim “educação ou escola

<sup>3</sup> Em março de 1990, realizou-se em Jomtiem, na Tailândia, a Conferência Mundial de Educação Para Todos, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial, com o propósito de gerar um compromisso mundial de buscar uma solução conjunta dos países para a crise na área educacional. Os países participantes assinaram uma Declaração Mundial pela qual se comprometeram a lutar pela universalização do acesso à educação e promover sua equidade; a ampliar os meios e a abrangência da ação educativa, fortalecer as alianças em todos os níveis e setores e fortalecer a solidariedade internacional. Aquela Conferência aprovou o Plano de Ação para satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, que serve de referência para os planos de cada país. Em relação à Educação Especial, diz o texto da Declaração: “As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência requerem atenção especial. É preciso tomar as medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo”. Naquela ocasião, os nove países mais populosos do mundo, com maior número de analfabetos, formaram um grupo que passou a ser concebido como Education For All - EFA – 9 (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão) para debater estratégias conjuntas. O grupo reuniu-se em Nova Delhi, Índia, em 1993, e, em 1994, em Brasília, a convite do governo brasileiro. Em decorrência dos compromissos internacionais com a Educação para Todos, o Ministério da Educação e do Desporto promoveu a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos. É seu objetivo fundamental assegurar a crianças, jovens e adultos a satisfação de suas necessidades básicas de aprendizagem, promovendo-lhes as competências para a participação plena na vida econômica, social, política e cultural do país. Culminando o processo de elaboração do Plano Decenal, realizou-se em Brasília, de 9 a 12 de agosto/1994, a Conferência Nacional de Educação para Todos (REVISTA INTEGRAÇÃO,1994).

integradora", o que demonstra uma inconsistência conceitual do documento, visto que as idéias nele expostas se associam mais aos conceitos de inclusão que aos de integração.

O Documento de Salamanca, ao mesmo tempo que advoga uma escola para todos, menciona a importância de se educar algumas crianças em escolas especiais e/ou salas especiais em escolas regulares.

Apesar de algumas controvérsias, o Documento de Salamanca merece destaque por ter sido um marco referencial para as novas tendências educacionais e principalmente para a Educação Especial. Ressaltamos, em seu texto, a referência feita à possibilidade de conviver com as diferenças e a importância de se redimensionar as escolas na sua forma de organização estrutural e funcional.

Sabemos que as transformações, mudanças e conquistas dos portadores de deficiência têm ocorrido, muitas vezes, pela via legal e, apesar do discurso legal, na prática, o que muitas vezes vivenciamos são fatos e ações contrárias ao que a lei dispõe.

Exemplo disso pode ser observado nos estudos de Caiado & Faria (1998). Essas autoras, no início de 1995, investigaram instituições especializadas para pessoas deficientes mentais nas cidades de Campinas, Piracicaba e região. Perceberam que, cada vez mais, essas instituições recebiam alunos do ensino regular, apesar de já existirem ações e projetos de secretarias de educação orientadas para a educação do portador de deficiência no ensino regular.

No ano de 1996, elas continuaram as pesquisas e perceberam que o índice de fracasso e exclusão escolar estavam tornando-se cada vez maiores e a escola, mais excludente e marginalizadora.

Em 1997 e 1998, Caiado & Faria repetiram o levantamento já feito em 1995, e a mesma análise se manteve, revelando a contradição inclusão-exclusão.

As autoras, de posse de alguns dados retirados da Folha de São Paulo, Secretaria Estadual de Educação de São Paulo e documentos do MEC, entre 1994 e 1998, identificaram que mais de 90% dos brasileiros deficientes, em idade

escolar, não freqüentavam escolas, as ofertas de vagas nos serviços públicos para a educação especial haviam diminuído, havia crianças e jovens deficientes enjaulados em nosso país, cinco milhões de crianças eram reprovadas no ensino fundamental e um em cada três alunos não concluía a série em que se havia matriculado.

Dessa forma, Caiado & Faria (1998) declaram que ainda vivemos o antigo e atual problema da exclusão escolar, num país que nunca conseguiu garantir o direito à educação pública para todos. Essas pesquisadoras entendem como necessário que sejam analisados os projetos políticos inclusivistas para que o direito do homem, ao exercício da cidadania, não seja apenas um discurso liberal e/ou privilégio de uma minoria.

Ainda em relação à política inclusivista, segundo Costa (1998), o Departamento de Educação Especial da UNESCO reuniu, em 1985, na Universidade de Bolonha, cerca de 15 profissionais de diversos países da Europa ligados a este setor, a fim de debater os principais desafios que se apresentam à inclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas e classes regulares. Esses profissionais verificaram que, para diminuir o número de crianças que não têm acesso à escolaridade, uma das medidas indispensáveis consistiria na abertura de escolas regulares a todas as crianças, mesmo àquelas que apresentam qualquer tipo de deficiência.

Segundo esses profissionais, a abertura de escolas regulares a todas as crianças seria uma medida necessária, levando-se em consideração que, em nenhum país em que a taxa de escolaridade básica é baixa, se conseguiram recursos para manter escolas especiais para todas as crianças. Até porque o custo de construção e manutenção dessas escolas especiais, os problemas de transporte das crianças, as grandes distâncias de casa ou a sua permanência em regimes de internato acarretariam um custo acima de suas possibilidades (COSTA, 1998).

Nessa ocasião também foi discutido que nos países em desenvolvimento, nos diferentes continentes, a maior parte das escolas especiais são privadas ou

dependem de missões religiosas. Além disso, o número de casos que essas escolas atendem constitui uma porcentagem irrigúria em relação à totalidade dos casos existentes, havendo sempre enormes listas de espera. Assim, a abertura das escolas regulares às crianças com deficiência, acompanhada de maiores ou menores recursos de apoio, representa a única possibilidade de facilitar o acesso à educação desses milhões de crianças que, por esta razão, se vêem privadas de freqüentar a escola. (COSTA, 1998)

Percebemos que, na verdade, existem interesses econômicos que orientam as políticas de direcionamento do deficiente para a escolar regular. Não há a preocupação com a educação do portador de deficiência propriamente dita, mas sim com a contenção de recursos financeiros e de massificação do ensino, passando uma idéia ilusória de “igualdade de direitos humanos e escola para todos”.

Esses princípios coincidem com as idéias que fundamentam o liberalismo<sup>4</sup>: “todos são iguais”; a necessidade de “igualdade de oportunidades”; a “educação é para todos” e, ainda, a educação deve ter como objetivo a unidade de cultura, de espírito e homogeneidade nacional.<sup>5</sup>

A Declaração de Salamanca (1994, p. 24-25), em seu artigo 10 - das Novas Idéias sobre as Necessidades Educativas Especiais, explicita que:

---

<sup>4</sup> Liberalismo é “A doutrina que tomou a si a defesa e a realização da liberdade no campo político. Tal doutrina nasce e se afirma na Idade Moderna e pode ser considerada dividida em duas fases: 1<sup>a</sup> A fase do séc. XVIII, caracterizada pelo individualismo; 2<sup>a</sup> a fase do séc. XIX caracterizada pelo estalinismo” (ABBAGNANO, 1962, p. 576). E, ainda (...) O liberalismo é um fenômeno histórico que se manifesta na Idade Moderna e que tem seu baricentro na Europa (...), (...) manifesta-se nos diferentes países em tempos históricos bastante diversos, conforme seu grau de desenvolvimento (BOBBIO, 1986, p. 686-687).

<sup>5</sup> Idéias liberais divulgadas em conferência proferida na Escola Normal de São Paulo, em 24 de agosto de 1916, p. 19 – 54 Carneiro Leão (*apud* DALBÉRIO, 2001, p. 91).

"A experiência, sobretudo nos países em via de desenvolvimento, indica que o alto custo das escolas especiais supõe, na prática, que só uma pequena minoria de alunos, normalmente oriundos do meio urbano, se beneficiaria dessas instituições. A grande maioria de alunos com necessidades especiais, particularmente nas áreas rurais, carece, em consequência, deste tipo de serviço. Em muitos países em desenvolvimento, calcula-se em menos de um por cento o número de atendimentos de alunos com necessidades educativas especiais. A experiência, além disso, indica que as escolas integradoras, destinadas a todas as crianças da comunidade, têm mais êxito na hora de obter apoio da comunidade e de encontrar formas inovadoras e criativas de utilizar os limitados recursos disponíveis."

Sendo assim, cabe uma análise criteriosa da população e, principalmente, dos profissionais ligados à área educacional, quanto à criação ou não de escolas integradoras. No nosso modo de entender, essas escolas integradoras precisam de investimento e de toda uma infra-estrutura para atender ao portador de necessidades educacionais especiais, e não apenas deixar seus portões abertos a essa clientela.

Portanto, ao se pensar em inclusão, não se pode ter uma visão ingênua, é preciso aproveitar o discurso atual de "escolas para todos" e buscar caminhos para que ela se efetive tendo como meta uma educação de qualidade. Concordamos com Mazzota (1998, p. 50), que é necessária "uma escola comum de qualidade especial", e não uma escola especial.

Além disso estamos de acordo com Sanfelice (1989) ao afirmar que, para que consigamos uma igualdade de oportunidades efetiva, é necessária uma ação pedagógica diferenciada.

O autor relata que o desafio maior numa escola para atender as diferenças é o de encontrar métodos, suporte filosófico-científico e lucidez para saber de onde começar uma relação pedagógica formal face às distintas clientelas.

Ainda segundo Sanfelice, para que a escola consiga de fato atender as diferenças será necessário rediscutir inúmeros conceitos, o tempo de

aprendizagem necessário para a incorporação de um novo conhecimento, recursos instrucionais, conteúdos prioritários, critérios de avaliação<sup>6</sup>, dentre outros.

Para Guiraldelli Júnior (1988), se lutamos por uma sociedade mais justa e entendemos que não adiantam oportunidades iguais para todos sem as condições iguais de desenvolvimento de capacidades e aptidões, e ainda se somos contra a discriminação das crianças negras, mais pobres, deficientes, enfim o grupo dos excluídos na sala de aula ou nas quadras de esportes, precisamos optar por uma concepção progressista de educação. O ensino, nessa concepção, estará comprometido com uma compreensão crítica da realidade, através dos conhecimentos e habilidades que transmite.

Ainda em relação à “educação para todos”, podemos explicitar que, no Brasil, o discurso sobre a democratização do acesso à escola é antigo. Rui Barbosa, em 1882, já expressava preocupação com o ensino elementar no Brasil e com a precária realidade da educação popular brasileira e apresentava propostas de ampliação da oferta de vagas, bem como de melhoria quantitativa do ensino.

Esse discurso sobre democratização do ensino é antigo e ao mesmo tempo muito atual, tendo sido pauta de discussões nacionais e internacionais em eventos dessa última década. Segundo Carneiro (1996), desde 1882 percebe-se um aumento significativo no número de escolas, embora atualmente ainda não exista escola para todos.

<sup>6</sup> Especificamente em relação à avaliação pedagógica diferenciada, o Jornal A Folha de São Paulo/Cotidiano (2001) divulgou que o Conselho Nacional de Educação deve aprovar uma regulamentação que determina que a avaliação de alunos com necessidades especiais leve em conta as habilidades que ele conseguiu desenvolver. Nessa reportagem, Santos (2001, p.1), da Secretaria de Educação Especial do MEC, afirma: “A avaliação desse estudante tem que ser diferenciada das demais. Nem tudo que é exigido para um aluno comum deve ser exigido para um especial, dependendo de sua deficiência.” No nosso entendimento, não é a avaliação do deficiente que deva ser diferenciada ou adaptada. Se mudamos de paradigma mudamos também a nossa forma de conceber a avaliação, fazendo com que ela se torne um processo diferenciado para todas as crianças, e, consequentemente, sem a necessidade de adaptação.

Sanfelice (1989) afirma que as escolas públicas chegam lentamente aos mais distantes lugares, embora sob muitos aspectos não possam ser qualitativamente muito apreciadas. Fica evidente que as diferentes clientelas vão se fazendo mais perceptíveis no interior dessa escola e vão-se revelando também os mecanismos de seletividade que estão acompanhando a expansão quantitativa da educação formal: evasão escolar, repetência, pauperização dos conteúdos, relações pedagógicas não muito democráticas. Para esse autor, a expansão quantitativa da educação formal revelou a “crise da escola,” não no sentido de uma argumentação elitista contrária à expansão quantitativa, mas no sentido de demonstrar que a escola não se foi moldando para o processo pedagógico com clientelas distintas.

Carmo (2001) afirma que existem duas correntes no que diz respeito à educação inclusiva: a dos legalistas que, respaldam a inclusão em bases legais do “direito de todos” e dever do Estado, e a dos adaptadores, que visam adaptar a escola em seu caráter aparente, podendo ser chamados de “adaptadores” sociais ou restauradores escolares e da educação.

Concordamos com Carmo (2001) que tanto uma corrente como a outra não apresentam consistência em seu discurso para sustentar a inclusão. Os legalistas acabam pondo em prática uma ação desarticulada, sem consistência e compromisso com a realidade objetiva das escolas brasileiras, proporcionando segregação, comprometimento da auto-estima dos PD, que, incapazes de responder às exigências da escola regular, acabam mais uma vez excluídos de seu interior.

Carmo (2001) explica que os restauradores acreditam que para ocorrer a inclusão o mais importante é reformar as escolas, de forma superficial ou aparente, promovendo mudanças tais como: adaptações arquitetônicas, adequação dos conteúdos curriculares, preparação dos professores e outras alterações de caráter metodológico. Desconsideram, portanto, a incompatibilidade histórica que sempre existiu entre os projetos político-pedagógicos das escolas especiais e os das regulares, propondo alterações superficiais na organização do

espaço escolar, deixando de discutir elementos importantes para o processo de inclusão.

Concordamos com os autores que advogam uma nova forma de organização escolar como meio de concretizar uma escola para todos, o que implica, necessariamente, uma mudança de paradigma. A esse respeito Mantoan (1998, p. 54), afirma que a "escola para todos é uma tarefa possível de ser realizada, mas é impossível de se efetivar por meio dos modelos tradicionais de organização do sistema escolar".

Essa autora discute a necessidade de um outro modelo de organização escolar para que a educação possa ser inclusiva. Outros autores também defendem a necessidade de uma nova forma de organização escolar: Saint-Laurent (1997), Goffredo (1997), Sasaki (1997); Werneck (1997), Glat (1998), Mazzota (1998), Oliveira (1998), González (1998), Ross (1998), Bueno (1999), Mittler (1999), Stainback & Stainback (1999), Dalbério (2000) e Carmo (2001).

Para autores como González (1998), Mazzota (1998), Mittler (1999) e Veríssimo (2001), a escola numa perspectiva de educação inclusiva reconhece também a necessidade de mudança social.

Sasaki (1997) explica que, quanto mais sistemas comuns da sociedade adotarem o princípio da inclusão, como transporte para todos, lazer para todos, educação para todos, mais cedo se alcançará uma verdadeira sociedade para todos, ou seja, a sociedade inclusiva.

Entendemos que a mudança de perspectiva na escola é fundamental para mudar a sociedade, mas ao mesmo tempo não podemos perder de vista que a escola é reflexo da sociedade e que, portanto, as duas, escola e sociedade, precisam mudar dinamicamente.

Goffredo (1997) explica que não adianta o governo propalar uma educação para todos como meta prioritária, se a Educação Especial não for de responsabilidade de todo o sistema educacional.

Ainda para essa autora, a inexistência de uma ação conjunta entre a Educação Especial e a educação regular é fruto de uma inconsistência e

fragilidade da Política Nacional de Educação. Além disso, o despreparo dos profissionais e o desconhecimento das potencialidades dos alunos portadores de deficiência também podem ser imputados a essa fragilidade e inconsistência da Política Nacional de Educação.

Dados estatísticos referentes à Sinopse do Censo Escolar 2000, publicados na Folha de São Paulo/Cotidiano (2001, p.1), mostram que cresceu 140%, em dois anos, o número dos estabelecimentos que colocam esses estudantes em classes regulares, junto com os demais. As estatísticas do MEC mostram a existência, em 1998, de 5.637 escolas que mesclavam alunos especiais com os demais. Em 2000, o número chegou a 13.529.

Apesar de as estatísticas apresentarem números que parecem favorecer a inclusão, o senso também mostra que ainda há muito a melhorar no que diz respeito à infra-estrutura para receber esses estudantes, ou seja, das 81.695 crianças PNE, 63% estudam em salas sem recursos específicos para cada tipo de deficiência.

Santos (2001) explica que a inclusão dos alunos portadores de deficiência, apesar de acelerada, ainda é tímida. Das crianças deficientes no Brasil em 2000, 300.520 estudam em escolas exclusivas ou em classes especiais e 81.695, nas integradas. Essa autora considera, a partir dos dados estatísticos, que existe uma tendência forte das escolas regulares a abrirem suas portas para incluírem esses alunos.

Entendemos que o momento atual é talvez o mais importante e ao mesmo tempo o mais conflitante para a Educação Especial, tanto no Brasil como no mundo. Segundo Mrech (1999), esse momento retrata uma forte inclinação para a junção entre Educação Geral e Educação Especial, de forma que o paradigma da inclusão possa transformar a dicotomia existente entre ambas em vertente única: a Educação Inclusiva.

Mantoan (1997), porém, faz uma crítica a esses termos “junção”, “justaposição”, que significam agregar uma modalidade à outra. Para ela, a Educação Geral e a Educação Especial devem se fundir incorporando elementos

distintos para se criar uma nova estrutura, na qual desaparecem os elementos iniciais, tal qual eles são originariamente.

Nessa perspectiva o que surge é uma outra educação, a educação inclusiva, que, segundo Stainback & Stainback (1992), Gotti (1998), Mantoan (1998), Mader (1997) e Mrech (1999), é apoiada em uma nova maneira de pensar a educação. Nela, não é mais o aluno que se adapta à realidade da escola, mas a escola é que deve se adaptar à necessidade do aluno, de forma que ambas as partes procurem mecanismos para juntos construírem uma nova sociedade.

Para esses autores, essas mudanças implicam também em alterações terminológicas. O termo portador de deficiência, antes relacionado à idéia de doença, é substituído por “portadores de necessidades educacionais especiais”<sup>7</sup>.

Mittler (1999) menciona que a inclusão é uma questão de direitos humanos, direito de a criança poder estar junto a outras crianças em uma escola não especial. Esse autor afirma que só aceita a inclusão desde que não se exclua nenhuma criança, mesmo aquelas consideradas casos graves.

Entretanto, Santos (2001) comenta que uma criança extremamente comprometida vai se beneficiar muito pouco numa classe regular. Mesmo assim, argumenta que 90% dos alunos com necessidades especiais se beneficiariam com a inclusão em escolas regulares.

Em contraposição às idéias de Mittler (1999), Costa (1998) entende como radicalização incluir todos na escola regular. Essa autora acredita na inclusão quando o deficiente é beneficiado, e argumenta que até mesmo a legislação, como a Lei de Diretrizes e Bases-LDB (1998), a Constituição Federal (1988) e a Declaração de Salamanca (1994) utilizam termos como: incluir “preferencialmente”; utilizar sala ou escola especial “quando não for possível”. Costa ressalta a importância de se evitar exageros, por acreditar que uma parcela

<sup>7</sup> O termo surgiu para evitar os efeitos negativos de expressões utilizadas no contexto educacional – deficientes, excepcionais, subnormais, superdotados, etc. - para referir-se aos alunos com altas habilidades, superdotação ou portadores de deficiências cognitivas, físicas, psíquicas e sensoriais. Tem o propósito de deslocar o foco do aluno e direcioná-lo para respostas educacionais que eles requerem, evitando enfatizar a seus atributos ou condições pessoais que podem interferir na sua aprendizagem e escolarização (BRASIL, 1999, p. 23 e 24).

da população portadora de deficiência, pelo menos de imediato, não seria beneficiada com a chamada inclusão.

Alguns autores que se dedicam ao estudo da surdez também apresentam algumas restrições quanto à inclusão de alunos surdos na sala comum da escola regular, principalmente aqueles que ainda não são alfabetizados (FERNANDES & KELMAN, 1998; TESKE, 1998; GOTTI, 1999 e PERLIN, 1999).

No entendimento de Fernandes & Kelman (1998, p. 31), "a alfabetização de uma criança surda, pelas peculiaridades lingüísticas, deveria ocorrer em ambiente de classe ou escola especial, por professora que tenha proficiência em língua de sinais".

Essas autoras defendem a idéia de que a língua natural dos surdos é a Língua de Sinais, tanto que a criança surda a aprende com a mesma rapidez e competência que a criança ouvinte aprende o português. E chamam a atenção para a importância dessa aprendizagem, tendo em vista ser a língua fator participante na formação dos processos mentais da criança.

A proposta educacional defendida por Fernandes & Kelman é o bilingüismo. No bilingüismo a Língua de Sinais não deve ser a única a ser aprendida pelo aluno surdo, ela deve ser a primeira. A Língua Portuguesa deve ser ensinada como segunda língua, uma vez que esta criança é um ser social e suas interações serão mas ricas se maiores forem suas possibilidades de comunicação.

Essas idéias são reforçadas no artigo 21 da Declaração de Salamanca (1994, p. 33):

"As políticas educativas deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações. Deve ser levada em consideração, por exemplo, a importância da linguagem de sinais como meio de comunicação para os surdos, e ser assegurado a todos os surdos acesso ao ensino da linguagem de sinais de seu país. Face às necessidades específicas de comunicação dos surdos e de surdos-cegos, seria mais conveniente que a educação lhes fosse ministrada em escolas especiais ou em classes ou unidades especiais nas escolas comuns".

Ainda em relação à escolarização, a Declaração de Salamanca (1994), em seu artigo 8, menciona também a possibilidade de educar em sala especial ou escola especial, quando a educação nas salas comuns não atender às necessidades educativas ou sociais da criança, ou quando isso for necessário para o bem-estar da criança ou das outras crianças.

Podemos dizer que as comunidades indígenas também enfrentam a mesma problemática da comunidade surda, uma vez que não têm como língua materna o português. A esse respeito cita D'Angelis (1998, p. 30) que “o colonialismo ainda impera nas relações lingüísticas no Brasil.”

Apesar disso, a Constituição Federal, em seu artigo 210, parágrafo 2º, vem assegurar às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, mas fica evidente que o ensino fundamental será ministrado em Língua Portuguesa. Esse fato os diferencia dos surdos, que têm assegurado o ensino na primeira língua, a de sinais.

Esses posicionamentos em relação à surdez levam-nos a alguns questionamentos: Será que a surdez apresenta características tão diferenciadas e peculiares que as torna impossíveis de serem conciliadas numa escola inclusiva? Será que a Língua e a “cultura surda”, se é que as podemos assim caracterizar, são fatores tão determinantes que impedem que esses grupos saiam do isolamento social?

Bueno (2001) possui outra posição acerca da inclusão e possibilidades de educação dos surdos nas escolas inclusivas. Segundo o autor, o desafio da escola inclusiva é o de desenvolver uma pedagogia centrada na criança, capaz de educar a todas com sucesso, incluindo as que possuem desvantagem severas. Bueno afirma que devemos ultrapassar a visão que reduz os problemas de escolarização dos surdos ao uso desta ou daquela Língua, e de ampliá-la para o campo sócio-político. Alerta para a necessidade de verificarmos quais as razões que levam determinados surdos a alcançarem posições diferenciadas no meio social, com a Língua que cada um decidiu ou teve oportunidade de usar, e quais as que levam a

maioria a ocupar posições de subalternidade e de expropriação, quer seja em relação à sociedade em geral, quer dentro das próprias comunidades surdas.

Esse autor nos explica sobre a necessidade de resgatar as funções essenciais da educação escolar e de elaborar e acompanhar os projetos pedagógicos. Não nega o acesso ao surdo à Libras, porém adverte sobre a necessidade de os surdos aprenderem o português para que possam ser propiciadas as relações sociais ouvinte-surdo. Bueno (2001) também enfatiza a necessidade de se elaborar uma política educacional que amplie até a sua universalização, o acesso a todos os deficientes, entre eles os surdos, uma escola de qualidade para todos, que contribua para uma ação crítica e participativa no meio social.

Ainda para Bueno (2001) esses fatores deverão tornar-se guias condutores de uma política efetivamente democrática, que inclua os problemas e características da educação dos surdos dentro dos processos de democratização de um sistema escolar até agora marcado pela seletividade e pela exclusão de larga parcela da população.

Mantoan (1998), por sua vez, entende a inclusão como uma inovação, como consequência de ensino de qualidade para todos. Essa autora também não acredita em inclusão com restrições, principalmente ao se tratar de sujeitos com deficiência mental.

Em outro momento de seus estudos, Mantoan (1997a) já afirmava que as pesquisas sobre o desenvolvimento cognitivo desses deficientes precisam ser multiplicadas. Reconhece que os estudos apontam que a inserção escolar dessas pessoas no ensino regular poderá contribuir de forma significativa para estimulá-las a se comportarem ativamente diante dos desafios do meio.

As investigações, segundo a autora, têm levado à compreensão de que os deficientes mentais aprendem e os profissionais poderiam se apropriar dos conhecimentos advindos desses estudos adaptando as ações que desenvolvem nas diferentes áreas de atendimento a essas pessoas. Por outro lado, Mantoan (1997a) enfatiza que esses estudos exigem da escola novos procedimentos de

ensino e aprendizagem, concebidos a partir de uma mudança de atitude dos professores e da própria instituição.

Segundo Mantoan (1977a), algumas propostas educacionais estão sendo implantadas a partir dos resultados das pesquisas realizadas<sup>8</sup>.

De acordo com Mantoan (1997b), valorizar a diferença não significa que o professor tenha que planejar atividades específicas para cada aluno, mas oferecer situações para que alunos de diferentes níveis de compreensão possam chegar a novos conhecimentos sobre alguma parte da realidade. Argumenta que esta não é uma tarefa fácil, mas exequível e compatível com os propósitos de uma escola inclusiva.

No nosso entendimento, isso implicará, dentre outros aspectos, um novo processo para formação do professor, sendo necessárias políticas educacionais que contemplem, dentre outros fatores, a formação continuada deste profissional.

Estamos de acordo com Carmo (2001, p.47) quando afirma ser necessário, na perspectiva inclusivista,

“... superar as relações educacionais hoje existentes na atual estrutura escolar seriada, redimensionar o tempo e o espaço escolares, bem como flexibilizar os conteúdos rumo a uma abordagem integradora que rompa com a compartmentalização das séries, das disciplinas e com a fragmentação do conhecimento. Enfim, precisa superar de forma radical a atual organicidade escolar brasileira.”

Entendemos como condição básica para a inclusão repensar a organicidade escolar brasileira, mas para isto é primordial dar os subsídios necessários para sustentar e viabilizar essa mudança. Caso contrário, é como ter

<sup>8</sup> Dentre elas encontram-se as “escolas heterogêneas” (FALVEY & HANEY, 1989), as “escolas acolhedoras” (PERKEY & NOVAK, 1984), os “currículos centrados na comunidade” (PETERSON et al., 1992), o PROEDEM – Programa de Desenvolvimento Escolar do Deficiente Mental (MANTOAN, 1986), a “educação integrada à comunidade” (BROWN et al., 1988; SAINT LAURENT, 1994).

dado a “liberdade” aos escravos e não garantir-lhes os direitos mínimos de cidadania.

Ao rever a nossa história, lembremos que a educação escolar brasileira é herdeira de uma sociedade escravocata. Em relação a esse aspecto, Carvalho (1999) afirma que há pouco mais de um século o Brasil acabou legalmente com a escravidão negra e, apesar do alerta de Joaquim Nabuco<sup>9</sup>, não foi feita a reforma agrária, a outra face da moeda abolicionista. Pois abolir a escravidão sem garantir aos libertos o acesso à terra foi uma falsa liberdade. Assim, incluir os deficientes, ou demais excluídos socialmente sem garantir-lhes os direitos de cidadania seria uma falsa inclusão, e não é dessa inclusão que estamos falando.

Estamos cientes de que o movimento em prol de uma educação para todos, e consequentemente da escola inclusiva, ocorre num contexto de extrema exclusão social, o que sem dúvida é um grande empecilho para que se assegurem os direitos das pessoas portadoras de necessidades especiais.

Como processos sociais, tanto a integração como a inclusão são de fundamental importância para que tenhamos chegado ao século XXI encarando e reconhecendo a necessidade de repensar a Educação em geral e, particularmente, a Educação Especial.

Atualmente, estamos vivendo o processo de transição entre integração e inclusão, o que, para Santos (2001), é um processo irreversível. Talvez seja esse processo de transição o grande motivo de confusões conceituais, crises paradigmáticas e uma grande incerteza quanto aos novos rumos do ensino especial.

A inclusão traz uma perspectiva arrojada de escola, de ensino, de educação. Precisamos, portanto, enfrentar o desafio, mas não podemos abraçar a inclusão sem considerar as idéias liberais contidas nos discursos, as restrições, pontos fundamentais e determinantes levantados nos estudos e pesquisas, tanto em nível nacional quanto internacional.

---

<sup>9</sup> Importante líder conservador da época do império.

Devemos considerar também as propostas já implementadas no Brasil e no exterior, as especificidades de cada deficiência e clientela da Educação Especial. É preciso visar uma organicidade escolar que atenda à diversidade e à diferença, considerando a própria história do processo histórico da educação, para que consigamos efetivá-la na prática das escolas brasileiras.

Nas considerações finais deste estudo apresentaremos, sinteticamente, as principais articulações que se estabelecem entre os princípios de integração e inclusão.

## CAPÍTULO III

### ANÁLISE SITUACIONAL DA INCLUSÃO DO PORTADOR DE DEFICIÊNCIA E AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL E ESTADUAL, EM UBERLÂNDIA- MG

... não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, e tampouco dos homens pensados, imaginados ou representados para, a partir daí, chegar aos homens em carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida.

Karl Marx

Neste capítulo descrevemos os dados coletados na pesquisa de campo. Buscamos explicitar, a partir do depoimento de diretores e professores de Educação Física, da rede municipal e estadual da cidade de Uberlândia-MG, qual a situação vivenciada pelos alunos portadores de deficiência, nas aulas de Educação Física do Ensino Fundamental, na escola regular, em face da política nacional de inclusão.

O capítulo está dividido em duas partes. Na primeira delas expomos os dados referentes às respostas fornecidas pelos **diretores** das redes **municipal** e **estadual**. Na segunda são apresentados os dados referentes às respostas dos **professores**, também das duas redes.

#### **1. Resultados dos questionários respondidos pelos diretores das escolas das redes municipal e estadual**

##### **1.1. Resultados referentes aos diretores das escolas da rede municipal**

Foram encaminhados 40 questionários aos diretores. Destes 40, 22 diretores (55%) responderam e devolveram os questionários.

Perguntamos aos diretores que conceito tinham de inclusão escolar. Dos 22 respondentes, onze (50%) não apresentaram um conceito claro sobre inclusão escolar, porém explicitaram preocupações com as condições necessárias para que a inclusão aconteça. Vejamos alguns exemplos:

“A inclusão escolar consiste na adequação do ambiente escolar, na preparação do professor e dos alunos, tanto dos deficientes quanto dos demais, para que participem de espaços e atividades comuns.” (D. 7)

“Para que haja uma inclusão escolar eficiente ao aluno portador de deficiência é necessário o preparo de todos os profissionais envolvidos e dos alunos, o que irá propiciar a esses alunos uma aprendizagem satisfatória.” (D. 8)

“Seria o ideal. Só que para acontecer esta inclusão todos os profissionais teriam que estar envolvidos.” (D. 9)

“No meu ponto de vista os portadores de deficiência física, auditiva, visual e dificuldade de aprendizagem poderão ser inclusos na sala de aula, desde que o professor tenha preparo para lidar com estes problemas, quanto aos **portadores de deficiência mental, deverão ser encaminhados a escolas competentes.**” Grifo nosso. (D. 6)

Essas respostas expressam algumas condições indispesáveis para se pensar em iniciar uma perspectiva inclusivista, mas não esboçam conceituações sobre a inclusão. Percebemos, ainda, na resposta do diretor (D.6) idéias segregacionistas, visto que propõe o direcionamento do deficiente mental - DM às “escolas competentes”, isentando a escola regular da responsabilidade da educação do PD e colocando em dúvida a própria competência do sistema regular de ensino.

Encontramos cinco diretores (22,72%) que entendem a inclusão como exercício da cidadania e forma de usufruir de direitos. Exemplos:

“Como realização de um direito de todos que é acesso a uma educação igualitária mas dentro da realidade de aprendizagem de cada um.” (D. 17)

“Entendendo o direito à educação como sendo um direito social universal, a inclusão deve ser vista como um direito real que deve assegurar à criança portadora de deficiência uma expectativa de futuro diferente para a conquista da cidadania.” (D. 19)

“É um meio de resgatar o exercício da cidadania.” (D. 20)

Entendemos que usufruir dos direitos e exercício da cidadania são consequências da inclusão. Portanto, ao nosso ver, esses diretores também não conseguem, com estas respostas, conceituar inclusão escolar.

Percebemos que três diretores (13,63 %) compreendem a inclusão como forma de integrar, inserir o aluno PD no ensino regular. As respostas desses diretores aproximam-se do significado da palavra inclusão encontrada no Dicionário Aurélio já exposto no capítulo II deste estudo. Fazem, portanto, menção ao termo inclusão e não ao princípio ou à política de inclusão escolar. Exemplos:

“Inclusão escolar é a inserção de alunos portadores de necessidades especiais no ensino regular, junto aos alunos considerados ‘normais’.” (D.12).

“O ato da escola e da comunidade como um todo de incluir o aluno com deficiência na rede escolar, levando-se em conta a sua limitação; objetivando o convívio em sociedade, capacitando-o para o trabalho e para o exercício da cidadania, nem que para isso tenhamos que rever que conteúdos são necessários para a sua efetiva progressão.” (D. 16)

O conteúdo das respostas expressa, ainda, que os diretores desconhecem que a inclusão escolar não está voltada apenas para o PD, e sim para todos os excluídos sociais.

Podemos dizer que dois diretores (9,09%) entendem inclusão como respeito ao princípio de uma escola para todos, respeito às diferenças, aos limites e às possibilidades.

"A inclusão escolar, na minha opinião, se baseia no princípio de que a escola é para todos, mas deve estar preparada para trabalhar as diferenças com objetivos definidos para que o resultado seja satisfatório." (D. 1)

"A escola deverá estar aberta para receber e oferecer um ensino de qualidade a todos os alunos que a procurarem, sem distinção de classe social, religião, etc. , sendo os ditos "normais", ou portadores de deficiência. " (D.13)

As respostas fornecidas por esses dois diretores contêm alguns princípios norteadores da inclusão escolar, como vimos no capítulo II, quais sejam: respeito às diferenças e escola aberta para todos.

Apenas um diretor (4,54%) parece de fato não compreender o que é inclusão escolar, visto que respondeu simplesmente que:

"Todo aluno que esteja a uma unidade escolar." (D. 21)

No quadro 03 apresentamos resumidamente o conteúdo das respostas fornecidas pelos diretores da rede municipal.

**QUADRO 03:** Demonstrativo do número e percentual dos conceitos de inclusão escolar fornecidos pelos diretores da rede municipal de ensino.

Conceitos	N= 22	Porcentagem
A- Não conceituam, porém apontam condições necessárias para que a inclusão ocorra, garantindo acesso, permanência e conclusão dos estudos na escola.	11	50
B- Como forma de o PD exercer e resgatar sua cidadania ou de usufruir dos seus direitos enquanto cidadão.	5	22,80
C- Inserção, integração do aluno ao ensino regular, objetivando ensino de qualidade e respeitando os limites e possibilidades de cada um.	3	13,63
D- Inclusão escolar baseia-se no princípio de escola para todos, mas deve estar preparada e preocupada em trabalhar as diferenças, com objetivos bem definidos para que o resultado seja satisfatório.	2	9,09
E- Todo aluno que esteja a uma unidade escolar.	1	4,54

Apesar de algumas aproximações com as discussões estabelecidas no capítulo II, verificamos, a partir das respostas fornecidas pelos diretores, que os mesmos não têm clareza do que significa inclusão escolar nem como princípio filosófico, nem como política educacional.

O levantamento realizado junto aos 22 diretores das escolas municipais sobre o número e os tipos de deficiência existentes nas escolas demonstrou que:

- 1- Existe nas escolas por eles administradas um total de 240 portadores de deficiências matriculados no Ensino Fundamental;
- 2- Os tipos de deficiência existentes nas escolas são: deficiência auditiva (DA), visual (DV), mental (DM), física (DF), múltipla (DMU) e outros.
- 3- O tipo de deficiência mais freqüente nas escolas é a auditiva. Aparece em 16 escolas.
- 4- O tipo de deficiência menos freqüente nas escolas foi designado pelos diretores como outras deficiências (por exemplo: hiperatividade).

- 5- A escola que possui o maior número de deficientes matriculados no Ensino Fundamental é a E. M. Leônio do Carmo Chaves, com 38 alunos deficientes.

6- As escolas que possuem o menor número de deficientes matriculados no Ensino Fundamental são as E. M. Amanda Carneiro Teixeira e a E. M. Profª Iracy Andrade Junqueira, com apenas um aluno matriculado.

No quadro 04 podemos visualizar as escolas administradas pelos 22 diretores que participaram da pesquisa, número e tipos de deficiência existentes em cada escola.

**QUADRO 04:** Demonstrativo das escolas administradas pelos 22 diretores da rede municipal que participaram da pesquisa, número de alunos portadores de deficiência e tipos de deficiência existentes em cada escola, no Ensino Fundamental.

Escolas	Dir.	Nº	Tipos de deficiência					
			DA	DV	DM	DF	DMU	Outros
1. E. M. Afrânio Rodrigues da Cunha	x	11	x		x	x		x
2. E. M. Amanda Carneiro Teixeira	x	01					x	
3. E. M. Boa Vista	x	03					x	
4. E. M. Dr. Joel Cupertino Rodrigues	x	05	x	x	x			x
5. E. M. Prof. Domingos Pimentel de Ulhôa	x	03	x		x	x		
6. E. M. Prof Jacy de Assis	x	10	x	x			x	
7. E. M. Prof. Ladário Teixeira	x	06	x	x	x	x		
8. E. M. Leônicio do Carmo Chaves	x	38	x	x	x	x	x	x
9. E. M. Luis Rocha e Silva	x	27	x	x	x	x	x	x
10. E. M. Mário Godoy Castanho	x	19	x	x			x	x
11. E. M. Prof. Milton de Magalhães Porto	x	0						
12. E. M. Prof. Otávio Batista Coelho Filho	x	28	x	x	x	x		
13. E. M. Prof. Sérgio de Oliveira Marquez	x	12	x	x	x	x		
14. E. M. Gláucia Santos Monteiro	x	31	x	x	x			x
15. E. M. Profª Iracy Andrade Junqueira	x	01					x	
16. E. M. Profª Cecy Cardoso Porfírio e anexo.	x	17	x		x	x	x	x
17. E. M. Profª Olga Del Fávero	x	16	x	x	x	x		
18. E. M. Babilônia	x	0						
19. E. M. Domingas Camim	x	05	x			x		x
20. E. M. Emílio Ribas	x	03	x			x		
21. E. M. Antonino M. Silva	x	0						
22. E. M. Sebastião Rangel	x	02	x				x	
Total		22	240	16	10	13	15	05 03

Questionamos os diretores a respeito das principais dificuldades enfrentadas pelas escolas municipais para a inclusão do portador de deficiência no ensino regular. Estes elegeram a falta de preparação e a formação dos professores, a inadequação e falta de adaptação do espaço físico e dos materiais.

As respostas dos diretores a respeito das dificuldades enfrentadas para a inclusão dos alunos portadores de deficiência podem ser melhor visualizadas no quadro 05.

**QUADRO 05:** Demonstrativo das principais dificuldades enfrentadas pelas escolas municipais para a inclusão do PD no ensino regular, de acordo com os diretores, por número de incidência.

Dificuldades	Número de incidência.
Falta de preparação e formação dos professores	11
Espaço físico e materiais inadequados, sem adaptação	11
Não temos dificuldades	3
Número excessivo de aluno por sala	2
Compreender o conceito de integração e Inclusão	2
Falta de recursos humanos para trabalhar com portador de deficiência	2
Falta de preparo psicológico, receio pelo professor, postura preconceituosa	2
Dificuldade da família para conseguir laudo médico e acompanhamento especializado	1
Falta de apoio por parte da família	1
Falta de entendimento da família em relação á diferença do filho	1
Os profissionais da escola não dão importância nenhuma ao aluno com dificuldade	1
Falta de tempo para estudo, planejamento, confecção de material	1
Falta de acompanhamento psicológico para alguns alunos	1
Curriculo	1
Falta de projetos na nossa escola para acompanhar os alunos deficientes. Ex: PEA.	1
Falta de profissional com perfil para atuar no Ensino Alternativo	1
Falta de profissional especializado	1

## 1.2. Resultados referentes aos diretores das escolas da rede estadual

Encaminhamos 62 questionários aos diretores da rede estadual. Destes 62, 32 diretores (51,61%) responderam e devolveram os questionários.

Em relação ao conceito de inclusão, verificamos que dez diretores (31,25% dos respondentes) não apresentaram um conceito claro sobre inclusão escolar. Suas respostas, como as apresentadas por alguns diretores da rede municipal, também explicitaram preocupações com as condições necessárias para que a inclusão aconteça. Exemplos:

“Para se ter inclusão escolar do portador de deficiência, faz-se necessário todo um trabalho de postura, de valores, de convívio com as diferenças, estrutura mínima para professores e funcionários, pois a linguagem, a escuta, a expressão, o aprendizado são diferentes.” (D. 27)

“A inclusão deve ser feita com segurança, após um bom diagnóstico. Importante adequar o espaço físico e humano para receber esse aluno. Caso contrário, o que se conseguiu com um trabalho valioso de uma equipe “especial” será em vão.” (D.32)

“Eu sou a favor da inclusão escolar do portador de deficiência, mas falta infra-estrutura na escola capaz de atender às necessidades básicas deles, como por exemplo rampa nos banheiros, **profissionais especialmente treinados a ensiná-los** e muitos outros requisitos essenciais para a **comodidade** dos deficientes.” (D. 49) Grifo nosso.

Observamos que oito diretores (25,0% dos respondentes) das escolas da rede estadual demonstraram maior aproximação com os conceitos de inclusão contidos na literatura atual. Ressaltaram, portanto, aspectos como: educação de qualidade para todos, acesso e permanência na escola, aceitação do aluno PD independente de suas diferenças, dentre outras.

“É aquela escola que garante a todos os alunos uma educação de qualidade, onde todos possam ter a oportunidade de acesso e permanência na escola, independente de sua origem, raça, condição social, econômica ou física.” (D. 24)

“É um processo de compreensão, aceitação das diferenças. A inclusão motiva o indivíduo a se sentir capaz. Tornar a escola um lugar propício à aprendizagem sem o medo de ser discriminado. Inclusão, proposta de permanência do aluno na escola é estar dando oportunidade para que o mesmo desenvolva as suas potencialidades mesmo que limitadas pela deficiência.” (D. 29)

“Inclusão escolar é a capacidade que a escola deve ter ao matricular um aluno, fazer com que ele permaneça nela em condições de aprendizagem e relacionamento bons.” (D. 21)

Verificamos que sete diretores (21,87%) entendem inclusão como inserção do deficiente na escola e na sociedade. Aproximam-se, assim, mais do conceito de integração do que do conceito de inclusão escolar.

“É o aluno inserido no processo.” (D.34)

“Inclusão é a integração de alunos portadores de algum tipo de deficiência ao ensino regular.” (D. 51)

“Inclusão pra mim é oportunizar o ingresso e a integração do aluno na escola, adequando e buscando condições efetivas para seu desenvolvimento e aprendizagem.” (D.40)

Outros sete diretores (21,87%) conceituaram inclusão como exercício da cidadania e como forma de usufruir de direitos.

“Todo e qualquer tipo de aluno deficiente tem direito às aulas de Educação. A inclusão faz parte do processo social do indivíduo como um todo, fazendo com que seja participativo desenvolvendo suas habilidades.” (D. 23)

“É a inclusão do aluno nas atividades desenvolvidas pela escola, utilizando de seus direitos e deveres. Não deixando que o portador de deficiência fique excluso da comunidade escolar, tendo participação nos trabalhos realizados de acordo com cada especificidade.” (D. 25)

“Forma de resgatar a dignidade, exercício de cidadania, de equidade, democratização das práticas pedagógicas.” (D. 33)

No quadro 06, apresentamos resumidamente o conteúdo das respostas fornecidas pelos diretores das escolas estaduais.

**QUADRO 06:** Demonstrativo do número e percentual dos conceitos de inclusão escolar fornecidos pelos diretores da rede estadual de ensino.

Conceitos	N= 32	Porcentagem
A- Não conceituam, porém apontam condições necessárias para que a inclusão ocorra, ou fazem críticas, ou emitem opinião a respeito.	10	31,25
B- É toda escola que aceita e garante a todos os alunos um educação de qualidade, visando o acesso e a permanência na escola independente de sua origem, raça, diferenças físicas, condição social, econômica ou física.	8	25,0
C- Direito à educação, exercício da cidadania e da equidade e democratização das práticas pedagógicas.	7	21,87
D- Inserção do aluno deficiente no ensino regular, educar conjuntamente classes de ensino comum deficientes ou não; processo que oportuniza receber alunos portadores de deficiência e integrá-los à sociedade.	7	21,87

O levantamento realizado junto aos 32 diretores das escolas estaduais sobre número e tipos de deficiência existentes nas escolas demonstrou que:

- 1) Existe nas escolas por eles administradas um total de 82 portadores de deficiência matriculados no Ensino Fundamental;
- 2) Os tipos de deficiência existentes nas escolas são: deficiência auditiva (DA), visual (DV), mental (DM), física (DF) e múltipla (DMU).
- 3) O tipo de deficiência mais freqüente nas escolas é a física. Aparece em 14 escolas.

- 4) O tipo de deficiência menos freqüente nas escolas é a deficiência múltipla.
- 5) A escola que possui o maior número de deficientes matriculados no Ensino Fundamental é a Escola Estadual Tubal Vilela da Silva, com 12 alunos deficientes.
- 6) As escolas que possuem o menor número de deficientes matriculados no Ensino Fundamental são: E. E. Felisberto Alves Carrejo; E. E. Afonso Arinos; E. E. Prof<sup>a</sup> Juvenília Alves dos Santos e a E. E. Américo Renê Giannetti, com apenas um aluno matriculado.

No quadro 07 podemos visualizar o nome das escolas administradas pelos 32 diretores da rede estadual que participaram da pesquisa, número e tipos de deficiência existentes em cada escola.

**QUADRO 07:** Demonstrativo das escolas administradas pelos 32 diretores da rede estadual que participaram da pesquisa, número de alunos portadores de deficiência e tipos de deficiência existentes em cada escola, no Ensino Fundamental.

Escolas	Dir.	Nº	Tipos de deficiência					
			DA	DV	DM	DF	DMU	outros
1. E.E. Felisberto Alves Carrejo	x	01		x				
2. E.E. Afonso Arinos	x	01				x		
3. E.E. Guiomar de Freitas Costa	x	0						
4. E.E. Honório Guimarães	x	0						
5. E.E. Prof. <sup>a</sup> Juvenilia F. dos Santos	x	01				x		
6. E.E. Joaquim Saraiva	x	05		x		x		
7. E.E. Américo Renê Giannetti	x	01		x				
8. E.E. Prof. José Ignácio de Sousa	x	0						
9. E.E. José Zacarias Junqueira	x	06	x	x	x	x		
10. E.E. Amador Naves	x	0						
11. E.E. Angela Teixeira da Silva	x	0						
12. E.E. Prof. Nelson Cupertino	x	04	x					
13. E.E. Enéas de Oliveira Guimarães	x	03			x	x		
14. E.E. Osvaldo Resende	x	0						
15. E.E. Antônio Luiz Bastos	x	0						
16. E.E. Prof. <sup>a</sup> Alice Paes	x	0						
17. E.E. Bom Jesus	x	08	x	x		x		
18. E.E. Rotary	x	10		x	x	x	x	x
19. E.E. Seis de Junho	x	03	x					x
20. E.E. Sérgio de Freitas Pacheco	x	02		x				x
21. E.E. Sete de Setembro	x	03		x				x
22. E.E. Treze de Maio	x	12	x		x			
23. E.E. Tubal Vilela da Silva	x	04	x					x
24. E.E. Clarimundo Carneiro	x	02						x
25. E.E. Coronel Teófilo Carneiro	x	08	x	x	x	x		
26. E.E. Presidente Jucelino Kubitschek	x	0						
27. E.E. Cristóvão Colombo	x	0						
28. E.E. Antônio T. Ferreira de Rezende	x	04			x	x		
29. E.E. Dona Alexandra Pedreiro	x	0						
30. E.E. Dr. Duarte Pimentel de Ulhôa	x	0						
31. E.E. Prof. Ederlindo L. Bernades	x	04	x		x			
32. E.E. Jardim Ipanema		32	82	08	09	07	14	01
Total								0

Também perguntamos aos diretores a respeito das principais dificuldades enfrentadas pelas escolas estaduais para a inclusão do portador de deficiência no ensino regular. Estes apontaram: a falta de preparação, qualificação e formação dos professores; espaço físico e prédios inadequados; falta de profissionais especializados (psicólogos, terapeutas, etc.).

No quadro 08 apresentamos, resumidamente, o conteúdo das respostas fornecidas pelos diretores da rede estadual.

**QUADRO 08:** Demonstrativo das principais dificuldades enfrentadas pelas escolas estaduais para a inclusão do PD no ensino regular, de acordo com os diretores, por número de incidência.

Dificuldades	Número de incidência
Espaço físico, prédios e materiais inadequados, sem adaptação	22
Falta de preparação, qualificação e formação dos professores	16
Falta de profissionais especializados (psicólogos, terapeutas, etc)	10
Número excessivo de aluno por sala ou salas super lotadas	5
Falta de recursos humanos	3
Rejeição pelos pais, pelos próprios colegas e pelo próprio professor	3
Falta de equipamentos e recursos necessários	3
Adaptação curricular	2
Não tivemos até o momento nenhum caso de inclusão; nenhum problema	2
Resistência do próprio portador de deficiência	1
Falta de solidariedade	1
Falta de disponibilidade	1
Não há dificuldades	1

## 2. Resultados dos questionários respondidos pelos professores de Educação Física das redes municipal e estadual.

### 2.1. Resultados referentes aos professores de Educação Física da rede municipal

Foram encaminhados 118 questionários aos professores de Educação Física da rede municipal e 57 deles responderam e devolveram os questionários (48,30% do total).

Perguntamos aos professores que conceito tinham de inclusão escolar. Dos 57 respondentes, dezoito (31,57%) não apresentaram um conceito claro sobre inclusão escolar. Situam-se entre aqueles que demonstram preocupações com as condições necessárias para que a inclusão aconteça. Exemplos:

"Seria bom, desde que os professores estivessem capacitados para dar aula, material e espaço físico adequado." (Prof. 32)

"Creio que o aluno portador de deficiência tem os mesmos direitos e deveres que qualquer outro aluno. Sendo assim, como está inserido no meio escolar tudo aquilo que estiver ou tiver na escola deve estar ao alcance do mesmo, cabendo à escola as devidas adaptações para que isso aconteça." (Prof. 11)

"O aluno que apresenta deficiência deve ter por opção de estudar em qualquer escola, desde que esta tenha condições de recebê-lo, com pessoas preparadas para atendê-lo, espaço físico adequado e material." (Prof. 51)

Inclusão como forma de inserção do aluno PD no ambiente escolar aparece nas respostas de dezessete professores (29,82%). Por exemplo:

"É a completa integração do aluno portador de necessidade especial às turmas de ensino regular." (Prof. 6)

"É a inserção dos alunos no ambiente escolar". (Prof. 10)

"É a inserção de todos, sem distinção de condições lingüísticas, sensoriais, cognitivas, físicas, emocionais, étnicas, sócio-econômicas ou outras e requer sistemas educacionais planejados e organizados que dêem conta da diversidade dos alunos e ofereçam respostas adequadas às suas características e necessidades." (Prof. 23)

Nessas respostas, especialmente naquela apresentada pelos professores 10 e 23, esboça-se a idéia de que a inclusão não se refere apenas ao portador de deficiência e sim a todos os deserdados sociais. Isso demonstra maior entendimento sobre o termo inclusão.

Outros dezessete professores (29,82 %) compreendem a inclusão como forma de encontrar caminhos para uma efetiva participação do deficiente nas aulas, no processo educacional. Defendem o respeito aos limites e diferenças.

Exemplos:

“É dar oportunidade a todos os alunos para que possam participar do processo de ensino, do qual, participam, sem discriminação ou marginalização, respeitando, é claro, o limite físico, psicológico e mental de cada um.” (Prof. 5)

“No sentido de oportunizar, facilitar e incentivar a participação de todos, sem nenhum tipo de discriminação, planejando atividades nos diversos níveis e contextos, visando atender às expectativas e possibilidades de uma clientela bastante heterogênea.”(Prof.44)

Verificamos que quatro professores (7,01%) explicam inclusão como uma atitude, uma política social adotada para acabar com a discriminação e exclusão social, de forma que os deficientes possam ter acesso, permanência e participação em todas as atividades escolares. Exemplos:

“A inclusão escolar é uma política social adotada para, principalmente, acabar com a discriminação e, para que os deficientes possam ter acesso e participar de todas as atividades escolares como qualquer outra criança. Só que, infelizmente, não é tão simples assim. (Prof. 3)

Apenas um professor (1,75%) demonstrou não ter nenhum conhecimento sobre o assunto.

“Não tenho um conceito formado sobre isto.” (Prof. 25)

Apresentamos no quadro 09, de forma resumida, o conteúdo das respostas fornecidas pelos professores.

**QUADRO 09:** Demonstrativo do número e percentual dos conceitos de inclusão escolar fornecidos pelos professores de Educação Física da rede municipal de ensino.

Conceitos	N= 57	Porcentagem
A - Não definem, porém apresentam condições necessárias para que a inclusão aconteça, fazem críticas ou consideram inclusão enquanto direito e exercício da cidadania.	18	31,57
B - Integração do aluno portador de deficiência no contexto escolar, visando desenvolvimento e aprimoramento dentro da escola.	17	29,82
C - Encontrar caminhos para a efetiva participação dos deficientes nas aulas, no processo educacional, respeitando seus limites, dando condições de desenvolver suas potencialidades e possibilidades, a fim de que tenha melhor qualidade de vida.	17	29,82
D - É uma atitude, uma política social adotada, para principalmente acabar com a discriminação e exclusão social, para que os deficientes possam ter acesso, permanência e participação em todas as atividades escolares como qualquer outra criança.	4	7,01
E - Não tenho um conceito formado sobre o assunto.	1	1,75

O levantamento realizado junto aos 57 professores de Educação Física das escolas municipais sobre o número de deficientes por série, tipos de deficiência e quantidade de alunos PD que freqüentam as aulas de Educação Física revelou que:

1. Existem 38 professores que afirmaram possuir alunos PD nas aulas de Educação Física;
2. Existe um total de 187 alunos PD que freqüentam as aulas desses 38 professores de Educação Física.
3. Os professores mencionaram que possuem alunos portadores de deficiência física, visual, mental, auditiva, múltipla e outras.
4. A maior concentração de alunos PD está na 1<sup>a</sup> série e a menor nas 6<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries.

No quadro 10 expomos a quantidade e o tipo de deficiência mencionados pelos professores, por série.

**QUADRO 10:** Demonstrativo do número de alunos deficientes e tipos de deficiência por série, que freqüentam as aulas de Educação Física do Ensino Fundamental, da rede municipal de Uberlândia.

Série	Número total de alunos PD por série	D. Física	D. Mental	D. Auditiva	D. Visual	D. Múltipla	Outros
1 <sup>a</sup>	57	6	18	21	4	8	
2 <sup>a</sup>	39	8	6	16	4	1	4
3 <sup>a</sup>	31	7	7	13	4		
4 <sup>a</sup>	21	5	6	8			2
5 <sup>a</sup>	21	1	4	1	1		
6 <sup>a</sup>	3	1		1	1		1
7 <sup>a</sup>	12	5		5	1		
8 <sup>a</sup>	3	1	1	1			
Total	187	34	42	73	17	10	11

No que se refere à participação dos alunos PD nas aulas de Educação Física, os professores da rede municipal responderam que:

- 1- Dos 187 alunos PD mencionados pelo conjunto de professores pesquisados, 176 participam integralmente das aulas. Apenas oito não participam das aulas de Educação Física e três participam parcialmente, ou seja, somente da parte teórica da aula.
- 2- Dos 57 professores participantes da pesquisa, 27 possuem alunos PD nas aulas e todos participam.
- 3- Dos trinta professores restantes, onze possuem alunos PD nas aulas, que, ou não participam da aula, ou participam parcialmente.
- 4- Os demais dezenove professores disseram que não possuem alunos PD nas aulas.

Os principais motivos alegados pelos onze professores que possuem alunos PD que ou não participam ou participam parcialmente foram: medo; os PD não gostam;

demonstram desinteresse e medo; número excessivo de alunos por sala e falta de material ou local adequado.

O quadro 11 permite uma melhor visualização desses dados.

**QUADRO 11:** Demonstrativo do número e percentual de professores da rede municipal que possuem alunos PD que participam e que não participam das aulas regulares de Educação Física, bem como de professores que não possuem alunos PD em suas aulas e motivos apresentados para a não participação, por número de incidência.

Respostas	N= 57	Porcentagem	Motivos e número de incidência
Têm PD nas aulas e todos participam	27	47,36	
Não têm PD nas aulas	19	33,33	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discriminação por parte da família e discriminação pelo próprio deficiente (auto-estima baixa). (1)</li> </ul>
Têm PD nas aulas e não participam.	11	19,29	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Medo, alegam que não gostam, não se sentem em condições de praticar, não sentem interesse em participar, não gostam das atividades propostas. (4)</li> <li>- Número excessivo de alunos em sala. (3)</li> <li>- Não possui material ou local adequado. (2)</li> <li>- Faz outras atividades no horário da aula. (1)</li> <li>- Possui dificuldades. (1)</li> <li>- Falta de treinamento do professor. (1)</li> </ul>

Perguntamos aos professores se os locais eram adaptados ou não para os alunos PD realizarem as aulas de Educação Física e, em caso afirmativo, quais seriam essas adaptações. Constatamos que:

- Dos 57 participantes da pesquisa, sete professores (12,28%) não responderam.
- Dos cinqüenta professores restante, dezenove (68,42%) disseram que as escolas municipais não são adaptadas para receber o aluno PD nas aulas de Educação Física.
- Apenas onze (19,29 %) disseram que existem pequenas adaptações, como construção de rampas, ausência de escadas, banheiros adaptados, em algumas escolas construídas.

Esses dados estão expostos no quadro 12.

**QUADRO 12:** Demonstrativo do número e percentual de respostas fornecidas pelos professores da rede municipal sobre a adaptação ou não para os alunos PD do(s) local(ais) em que as aulas de Educação Física são ministradas e quais as adaptações existentes, por número de incidência.

Respostas	N = 57	Porcentagem	Adaptações existentes e número de incidência
Não	39	68,42	
Sim	11	19,29	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As adaptações são as rampas. (5)</li> <li>- As escolas possuem ótimo padrão, são de fácil acesso, não possuem escadas. (3)</li> <li>- Outros fatores que não condizem com a pergunta inicial. (2)</li> <li>- Os banheiros são adaptados. (1)</li> </ul>
Não responderam	7	12,28	

Em relação à existência e tipos de materiais adaptados para alunos PD, obtivemos os seguintes resultados:

- Dos 57 professores participantes da pesquisa, 49 (85,96%) não possuem materiais adaptados para a utilização nas aulas.
- Apenas quatro (7,01%) responderam que existem materiais adaptados.
- Outros quatro (7,01%) professores não responderam.

Ressaltamos que os quatro professores que responderam que existem materiais adaptados para o PD citaram apenas as bolas de guizo (bola adaptada para o DV), pois os demais materiais citados não são adaptados e sim de uso comum nas aulas de Educação Física.

Os dados estão expostos a seguir, no quadro 13:

**QUADRO 13:** Demonstrativo do número e percentual de respostas fornecidas pelos professores da rede municipal sobre a existência ou não de materiais especificamente voltados para atender as necessidades especiais dos PD nas aulas de Educação Física e quais os materiais existentes, por número de incidência.

Respostas	N= 57	Porcentagem	Materiais existentes e número de incidência
Não	49	85,96	
Sim	4	7,01	<p>- Uma bola de guizo. (2)</p> <p>- Bolas coloridas, bastão multicor, colchonete, bola de guizo. (São poucos mas temos alguns) (1)</p> <p>- Os materiais adaptados estão relacionados junto com o Projeto Ensino Alternativo que foi implantado há 8 anos na E. M. Prof. Sérgio de Oliveira Marquez. A Educação está presente neste projeto.(1)</p>
Não responderam	4	7,01	

Também perguntamos aos professores se os conteúdos ministrados para os PD eram os mesmos ministrados para os não-portadores. Verificamos que:

- A maioria dos respondentes, 39 professores (68,42%), disse que os conteúdos ministrados para PD são os mesmos ministrados para não PD, não sofrendo, portanto, nenhuma adaptação.
- Dos 18 professores restantes, dez (17,54 %) não responderam.
- Os oito professores restantes (14,03%) disseram que os conteúdos ministrados não são os mesmos.

Esse dados encontram-se no quadro 14.

**QUADRO 14:** Demonstrativo do número e percentual de respostas fornecidas pelos professores da rede municipal sobre se os conteúdos das aulas regulares de Educação Física, ministrados para os alunos PD são os mesmos ministrados para os não-portadores de deficiência e justificativas apresentadas, por número de incidência.

Respostas	N= 57	Porcentagem	Justificativas e número de incidência
Sim	39	68,42	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A deficiência do aluno não prejudica sua participação nas aulas. Os deficientes auditivos e visuais conseguem participar com os mesmos conteúdos, ou ainda os PD participam de acordo com seus limites e potencialidades. (10)</li> <li>- Existem vários agravantes: falta de materiais e qualificação profissional, superlotação, falta de apoio das escolas e de outros profissionais. (5)</li> <li>- Não existe um horário específico para atendimento ou trabalho voltado para essa clientela. (5)</li> <li>- Procuro ser coerente, procuro evitar que o aluno se sinta excluído, procuro ministrar uma aula que todos possam fazer. (4)</li> <li>- O conteúdo deve ser o mesmo, o que deve ser diferenciado é o objetivo final dos conteúdos, ou a estratégia, ou fazer adaptações, ou ainda dar mais "chance". (4)</li> <li>- Não consigo separar atividades para deficientes e atividades para normais. (1)</li> <li>- Eu trabalho com a maioria das crianças, os PD observam e acompanham bem. (1)</li> </ul>
Não	8	14,03	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não possuo alunos PD.(3)</li> <li>- Procuro ser coerente, mas às vezes tenho mais alunos sem deficiência e a média é bem pequena.(1)</li> <li>- Não somos capacitados para ministrar aulas para portadores de deficiência. (2)</li> <li>- Dependendo da deficiência os conteúdos são adaptados. (1)</li> <li>- Para os alunos com problema de aprendizagem, sim, para os deficientes múltiplos, não, devido ao elevado número de alunos e não existir material nem local adequado. (1)</li> </ul>
Não responderam	10	17,54	

Perguntamos a respeito dos procedimentos adotados pelos professores para solucionar as dificuldades enfrentadas pelos alunos PD na aprendizagem dos conteúdos ministrados nas aulas de Educação Física. Verificamos que:

- Dos 57 respondentes, 36 (63,15%) responderam quais seriam os procedimentos.
- Os 21 professores restantes não responderam.

Alguns dos procedimentos apresentados pelos professores foram: estímulos diferenciados, atenção e atendimento individualizado, incentivo e diálogo; valorização do espaço e também das limitações do aluno; paciência e bom senso; conscientização dos alunos de todas as turmas, reflexão, entre outras, como pode ser observado no quadro 15.

**QUADRO 15:** Demonstrativo do número e percentual de respostas fornecidas pelos professores da rede municipal sobre quais os procedimentos adotados para solucionar as dificuldades enfrentadas pelos alunos portadores de deficiência na aprendizagem dos conteúdos ministrados nas aulas de Educação Física, por número de incidência.

Respostas	N=	Porcentagem	Procedimentos e número de incidência
Responderam	36	63,15	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ainda não precisei adotar procedimentos diferenciados, não há dificuldades; devido ao número de alunos a aula ao PD é a mesma; apoio moral. (8)</li> <li>- Adaptações. (6)</li> <li>- Estímulos diferenciados, atenção e atendimento individualizado, incentivo e diálogo. (5)</li> <li>- Valorização do espaço e também das limitações do aluno, paciência e bom senso. (5)</li> <li>- Conscientização dos alunos de todas as turmas, reflexão sobre os problemas relacionados à deficiência, conversar e discutir com outros professores que possuem alunos PD, com a intenção de obter respeito, aceitação, solidariedade, cooperação de todos para que exista desenvolvimento da aula. (4)</li> <li>- Fazer curso de Libras para comunicar melhor com o DA, tento dialogar com o aluno DA em outro momento, ou peço ajuda a quem sabe Libras. (4)</li> <li>- Tento integrá-los com os outros alunos fazendo atividades que eles possam fazer ou me ajudar durante as atividades. (3)</li> <li>- Contam com a ajuda dos colegas. (3)</li> <li>- Buscar alternativas e pedir ajuda. (2)</li> <li>- Outros (2)</li> </ul>
Não responderam	21	36,84	

Questionamos os professores sobre se os alunos PD participam de todos os momentos das aulas de Educação Física e, em caso negativo, quais os motivos. Dos 57 professores participantes da pesquisa, foram obtidas as seguintes respostas:

- A maioria, 25 professores (43,85%) respondeu que os alunos PD não participam em todos os momentos da aula.
- Outros dezenove (33,33%) disseram que os alunos PD participam.
- Os treze professores restantes (22,80%) não responderam.

Algumas das principais justificativas apresentadas pelos professores quanto à não participação em todos os momentos das aulas foram: a necessidade de respeitar o limite e a individualidade do aluno; a falta de interesse do aluno PD, como acontece também com os outros alunos, às vezes por receio de críticas, por não conseguirem realizar as atividades, dentre outras, expostas no quadro 16.

**QUADRO 16:** Demonstrativo do número e percentual de respostas fornecidas pelos professores da rede municipal sobre se em geral os alunos PD participam ou não de todos os momentos da aula e justificativas apresentadas, por número de incidência.

Respostas	N= 57	Porcentagem	Justificativas e número de incidência
Não	25	43,85	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Porque há momentos em que devemos respeitar o limite e a individualidade do aluno, dependendo do caso se torna impossível. (8)</li> <li>- Por falta de interesse, como acontece também com os outros alunos, às vezes por receio de críticas, por não conseguirem realizar as atividades. (4)</li> <li>- Por não conseguirem acompanhar os outros alunos. Muitas vezes os alunos PD não fazem nenhuma atividade no horário de Educação Física e às vezes ajudam no controle do tempo das atividades da aula. (4)</li> <li>- Por insegurança, medo do aluno e até mesmo do professor e por falta de formação profissional. (3)</li> <li>- Outros. (3)</li> <li>- Por falta de materiais apropriados e instalações inadequadas para práticas de exercícios físicos. (1)</li> </ul>
Sim	19	33,33	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apesar das dificuldades (tanto do professor quanto do aluno) todos participam dentro do limite individual deles. (4)</li> <li>- Todos participam, não apresentam dificuldades, se sentem à vontade para realizar as atividades propostas. (3)</li> <li>- A grande maioria participa, com exceção do portador de deficiência física. (1)</li> <li>- Outros. (4)</li> <li>- Aqueles que estão na mesma faixa etária dos demais participam, aqueles, porém, que já são adultos (alunos do noturno) não participam. (1)</li> </ul>
Não responderam	13	22,80	

Perguntamos aos professores se os alunos que participam das aulas de Educação Física, recebem algum tipo de atendimento fora do horário da aula para auxiliar na superação das dificuldades encontradas nas aulas de Educação Física. Constatamos que:

- Dos 57 investigados, 26 (45,61%) responderam que existe atendimento extra-turno.
- Outros vinte professores (35,08%) responderam que não existe atendimento extra-turno.
- Um total de onze professores (19,19%) não responderam.

Em relação aos 26 professores que responderam que é oferecido atendimento no extra-turno, constatamos, na maioria das respostas, a existência do Programa Ensino Alternativo - PEA como forma de atendimento. Desses 26 professores, 22 citaram que o atendimento estava relacionado ao PEA. Em relação ao tipo de atendimento, percebemos que foi variado, desde psicomotricidade à reforço na alfabetização. Apenas um disse que o atendimento não tinha nada específico com Educação Física. O atendimento psicomotor foi o mais evidenciado. Os responsáveis pelos atendimentos foram professores de Educação Física, Artes, Professores do Ensino Alternativo, orientador, entre outros.

Esses dados podem ser melhor visualizados no quadro 17.

**QUADRO 17:** Demonstrativo do número e percentual de respostas fornecidas pelos professores da rede municipal sobre a existência ou não de atendimento extra-turno, tipo de atendimento, responsável pelo atendimento e justificativas apresentadas para o não atendimento extra-turno, por número de incidência.

Respostas	N= 57	Porcentagem	Qual o tipo de atendimento oferecido	Responsável pelo atendimento
Sim	26	45,61	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atendimento psicomotor (10)</li> <li>- Atendimento no Ensino Alternativo (7)</li> <li>- Reforço na alfabetização, coordenação, integração. (1)</li> <li>- Específico das disciplinas teóricas. (1)</li> <li>- Acompanhamento específico de cada tipo de deficiência (1)</li> <li>- Ensino especializado (1)</li> <li>- Só no que se refere à parte pedagógica e não há nada específico na área da E. Física. (1)</li> <li>- Atendimento de fisioterapia (2)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professores de Educação Física. (10)</li> <li>• Professores de Educação Física (6) e Não sei (1)</li> <li>• Professor de Artes, Educação Física, entre outros. (1)</li> <li>• Professores do Ensino Alternativo. (1)</li> <li>• Orientadora. (1)</li> <li>• -----</li> <li>• -----</li> <li>• Professor formado em Educação Física e Fisioterapia.</li> </ul> <p>Obs: No geral, aparecem 17 vezes professor de Educação Física.</p>
Não	20	35,08	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não possui o Programa Ensino Alternativo (PEA) na escola, ou qualquer outro atendimento, ou ainda estrutura e pessoas para atendê-los. (7)</li> <li>- Não há necessidade, os alunos PD não apresentam dificuldades nas aulas de Educação Física, as limitações são bastante aceitas pelos colegas. Às vezes são atendidos em outras disciplinas pelo PEA. (5)</li> <li>- Outros (3)</li> <li>- Nunca fiquei sabendo de nenhum atendimento paralelo a esses alunos. (2)</li> <li>- O aluno PD só participa das aulas de Educação Física, me auxiliando no controle de tempo das atividades ministradas. (1)</li> <li>- Não possuo alunos com deficiência.(1)</li> </ul>	
Não responderam	11	19,29		

Questionamos os professores sobre as principais dificuldades enfrentadas ao ministrar aulas de Educação Física para alunos PD. Dos 57 professores, nove não responderam e essa questão. As três principais dificuldades citadas pelos 48 professores (84,21%) respondentes por ordem de incidência foram:

- Falta de material, local e método adequado;
- Falta de formação pessoal e profissional;
- Número elevado de alunos por sala.

Esses dados estão expostos no quadro 18.

**QUADRO 18:** Demonstrativo do número e percentual de respostas fornecidas pelos professores da rede municipal sobre as principais dificuldades enfrentadas, ao serem ministradas aulas regulares de Educação Física para alunos PD, por número de incidência.

Respostas	N= 57	Porcentagem	Dificuldades e número de incidência
Responderam	50	87,71	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de material, local e método inadequados, não adaptados. (24)</li> <li>- Falta de formação pessoal e profissional. (22)</li> <li>- O número elevado de alunos por sala. (14)</li> <li>- Dificuldade em enfrentar preconceito tanto dos deficientes quanto dos não deficientes, discriminação, rejeição, medo de exporem e receberem críticas. (8)</li> <li>- Falta de tempo para atendê-los no extra-turno, o tempo da aula é pouco para o atendimento a essas crianças. (8)</li> <li>- Falta de acompanhamento profissional adequado (equipe pedagógica, administrativa, psicólogo, médicos, pais, recursos humanos, etc.) (7)</li> <li>- Enfrentar a falta de interesse, motivação, resistência do PD em realizar atividades na escola. (7)</li> <li>- Não tenho deficientes na sala, não tenho dificuldades. (7)</li> <li>- Dificuldade de elaborar aula ou atividades que atendam os PD, bem como os demais, lidar com as diferenças. (5)</li> <li>- Dificuldade em reunir com os pais, falta de esclarecimento dos familiares em relação à deficiência e potencialidade do filho. (3)</li> <li>- Não tenho curso de Libras, dificuldade de comunicação. (3)</li> <li>- A indisciplina dos alunos. (2)</li> <li>- Insegurança. (2)</li> <li>- Falta de cooperação. (2)</li> <li>- Falta de comunicação entre os professores-interdisciplinariedade. (1)</li> <li>- Outros. (A resposta não condiz com a pergunta inicial). (3))</li> </ul>
Não responderam	7	12,28	

Por último perguntamos aos professores de Educação Física quais seriam, na opinião deles, as principais dificuldades que os alunos PD enfrentam ao participarem de aulas de Educação Física. Dos 57 professores, oito (14,03%) não responderam a essa questão. As três principais dificuldades citadas pelos 49 professores (85,96%) respondentes foram:

- Rejeição, discriminação, desrespeito, preconceito por parte dos colegas e problemas de relacionamento;
- Falta de materiais, locais adequados, adaptados e acessibilidade;
- Falta de interesse, medo de não terem a chance de participar, vergonha, medo de ser criticado, ridicularizado, insegurança, timidez, medo de o professor não ajudar, baixa auto-estima e desmotivação.

Essas dificuldades e as demais enfrentadas pelo aluno PD podem ser visualizadas no quadro 19.

**QUADRO 19:** Demonstrativo do número e percentual de respostas fornecidas pelos professores da rede municipal sobre as principais dificuldades que, em sua opinião, os portadores de deficiência enfrentam ao participarem das aulas de Educação Física, por número de incidência.

Respostas	N= 57	Porcentage m	Dificuldades e número de incidência
Responderam	49	85,96	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rejeição, discriminação, desrespeito, preconceito por parte dos colegas, problemas de relacionamento. (19)</li> <li>- Falta de materiais, locais adequados, adaptados, acessibilidade. (16)</li> <li>- Falta de interesse medo de não terem a chance de participar, vergonha, medo de ser criticado, ridicularizado, insegurança timidez, medo de o professor não ajudar, baixa auto-estima, desmotivação. (13)</li> <li>- Falta de formação do professor. (11)</li> <li>- Suas limitações ou falta de noção de suas potencialidades. (8)</li> <li>- Não conseguem fazer as mesmas atividades, ou acompanhar os outros, ou fazer atividades competitivas, ficando a maior parte do tempo ociosos, excluídos principalmente quando têm síndromes complicadas ou cadeirantes. (7)</li> <li>- Falta de assistência adequada do professor, ou aula adaptada, ou atendimento especializado/individualizado. (7)</li> <li>- Falta de comunicação com o deficiente auditivo (DA), falta de entendimento do que é proposto. (6)</li> <li>- Dificuldade de locomoção, agilidade, equilíbrio, coordenação, lentidão e de realizar algumas atividades. (5)</li> <li>- Número excessivo de alunos – turmas grandes. (3)</li> <li>- Carência, falta de estímulo e atenção pela família. (3)</li> <li>- Comparação. (3)</li> <li>- Falta de incentivo por parte dos colegas. (1)</li> <li>- Falta de motivação dos professores. (1)</li> <li>- Falta de conscientização dos professores da necessidade de adaptação das aulas para a inclusão. (1)</li> <li>- Outros. (3)</li> </ul>
Não responderam	8	14,03	

Exporemos a seguir os resultados referentes aos questionários aplicados aos professores da rede estadual.

## 2.2. Resultados referentes aos professores de Educação Física da rede estadual

Foram encaminhados 146 questionários aos professores de Educação Física da rede estadual, e 62 professores responderam e devolveram os questionários (42,46% do total).

Perguntamos aos professores que conceito tinham de inclusão escolar. Dos 62 respondentes, dezessete (27,41%) não apresentaram um conceito claro sobre inclusão escolar, expressando apenas preocupações com as condições necessárias para que a inclusão aconteça ou ressaltando sua importância. Exemplos:

“Dentro das aulas de Ed. Física o professor deve fazer adaptações para atender a todos os alunos, sem qualquer possibilidade de exclusão.” (Prof. 59)

“Eu acho muito importante a inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais na escola. Pois é através dessa inclusão que elas se sentirão cada vez mais integradas e valorizadas na sociedade em que vivemos.” (Prof. 105)

“Boa e necessária, desde que tenha cursos ou uma outra forma de treinamento e qualificação dos profissionais que irão trabalhar com os excepcionais. (Prof.98)”

E, quinze professores (24,19 %) entendem inclusão como forma de inserção do aluno PD no ambiente escolar.

"Incluir ou receber todo e qualquer cidadão para serem trabalhadas as suas diferenças físicas, mentais e sociais." (Prof. 68)

"A inclusão escolar é inserir o aluno com suas deficiências físicas e mentais no contexto escolar, pois este aluno, mesmo sendo portador de deficiências, é um indivíduo que deve participar das atividades escolares. Apesar de ser um aluno que possui certa dificuldade, alcança os objetivos propostos de maneira talvez mais lenta, mas se considerando um ser produtivo".(Prof.95)

Outros quatorze professores (22,58%) descrevem inclusão como um processo realizado no sentido de estimular o convívio e participação de todos os alunos no contexto pedagógico do ensino regular, nas aulas de Educação Física, proporcionando-lhes a vivência dos seus direitos como cidadãos.

"A inclusão é todo processo realizado no sentido de estimular a participação de todos alunos contexto pedagógico do ensino regular. Dentro das aulas de Educação Física a inclusão acontece quando o professor se preocupa em flexibilizar e adaptar o planejamento das aulas visando a participação de alunos portadores de deficiências."(Prof. 68)

"É acima de tudo facilitar ao aluno portador de alguma deficiência a vivência dos seus direitos e deveres como cidadão brasileiro. Não é só colocá-lo na escola, mas sim fazê-lo sujeito da mesma, respeitando suas especificidades." (Prof. 63)

Um grupo de dez professores (16,12%) demonstrou desconhecer totalmente o que é inclusão escolar. Alguns professores desse grupo responderam que não sabiam responder à pergunta por não possuírem alunos PD. Exemplos:

"Quantidade de alunos que inicia o ano letivo." (Prof. 84).

"Não sei, pois não tenho experiência com alunos deficientes." (Prof. 64)

"É o processo de formação do aluno, de qualificar, vivenciar e refletir sobre o mundo, exercitando a cidadania, contribuindo para uma vida com qualidade e justiça social, onde a escola e o professor contribuem para mudanças e formação do ser humano para a vida." (Prof. 104)

"Seria a forma de participação, da entrada da comunidade, no meio escolar, é uma forma democrática, mas que não oferece muitas condições materiais, ou espaço físico adequado para a participação e aproveitamento das aulas de Ed. Física. (Prof. 114)

"Trabalhar o aluno em sua totalidade e suas várias dimensões, valorizando as suas experiências trazidas de seu ambiente onde mora. Oportunizar aos alunos ter uma consciência crítica, através da prática da cultura corporal." (Prof. 91)

Apenas seis professores (9,67%) conceituaram inclusão escolar como oportunidade de Escola Para Todos, com direitos iguais, e possibilidade de acesso e permanência na escola.

"Uma ótima oportunidade de educação para todos, com direitos iguais, oportunidades de acesso via educação. Quanto aos portadores de deficiência, é necessário que o Estado adeque com urgência as escolas para terem condições de recebê-los com dignidade que todo ser humano tem direito." (Prof. 61)

"Ter direito ao acesso e permanência na escola, com igualdade de oportunidade e educação de qualidade para todos." (Prof. 77)

"Inclusão escolar é envolver todos na aprendizagem, é não separar os bons, os considerados normais, mas envolver os fracos, os portadores de alguma deficiência. Enfim, ninguém pode ficar fora, todos devem estar inseridos nas atividades escolares. Grifo nosso.(Prof. 109)

No quadro 20, apresentamos resumidamente o conteúdo das respostas fornecidas pelos professores da rede estadual.

**QUADRO 20:** Demonstrativo do número e percentual dos conceitos de inclusão escolar fornecidos pelos professores de Educação Física da rede estadual de ensino.

Conceitos	N = 62	Porcentagem
A- Não conceituam, mas apresentam condições para que a inclusão aconteça, fazem críticas ou emitem opinião a respeito.	17	27,41
B- Inserir, incluir ou receber o portador de deficiência e qualquer cidadão no âmbito escolar, nas aulas de Educação Física, para serem trabalhadas suas diferenças físicas, mentais e sociais.	15	24,19
C - Inclusão é todo processo realizado no sentido de estimular o convívio e participação de todos os alunos no contexto pedagógico do ensino regular, nas aulas de Educação Física, proporcionando-lhes a vivência dos seus direitos como cidadãos.	14	22,58
D - Outros. (Respostas que não se relacionam à pergunta inicial, respostas em branco, ou que justificaram não possuir alunos PD.)	10	16,12
E - Oportunidade de Escola Para Todos, com direitos iguais, com possibilidade de acesso e permanência via educação.	6	9,67

O levantamento realizado junto aos 62 professores de Educação Física das escolas estaduais sobre o número de deficientes por série, tipos de deficiência e quantidade de alunos PD que freqüentam as aulas de Educação Física demonstrou que:

1. Dentre os 62 professores participantes da pesquisa, 32 afirmaram que possuem alunos PD nas aulas de Educação Física.
2. Existe um total de 52 alunos PD que freqüentam as aulas desses 32 professores de Educação Física.

3. Os professores mencionaram que possuem alunos portadores de deficiências física, visual, mental, auditiva. Não possuem portadores de múltiplas deficiências.
4. A maior concentração de alunos PD está na 1<sup>a</sup> série e a menor na 6<sup>a</sup> série.

No quadro 21 expomos a quantidade e o tipo de deficiência mencionados pelos professores, por série.

**QUADRO 21:** Demonstrativo do número de alunos deficientes e tipos de deficiência por série, que freqüentam as aulas de Educação Física do Ensino Fundamental, da rede estadual de Uberlândia.

Série	Nº total de alunos PD por série	D. Físico	D. Mental	D. Auditiva	D. Visual	D. Múltipla	Outros
1 <sup>a</sup>	14	4	7	1	1		1
2 <sup>a</sup>	6	4	2				
3 <sup>a</sup>	8	4	2	1	1		
4 <sup>a</sup>	8	4	1	1	2		
5 <sup>a</sup>	4	1			3		
6 <sup>a</sup>	2	1		1			
7 <sup>a</sup>	4	4					
8 <sup>a</sup>	6	5		1			
Total - 52		27	12	5	7		1

No que se refere à participação dos alunos PD nas aulas de Educação Física, os professores da rede estadual responderam que:

1. Dos 52 alunos PD mencionados pelo conjunto dos professores pesquisados, 45 participam integralmente das aulas. Apenas seis não participam das aulas de Educação Física e um participa parcialmente, ou seja, como ouvinte.
2. Dos 62 professores participantes da pesquisa, 21 possuem alunos PD nas aulas e todos participam.
3. Outros sete professores possuem alunos PD nas aulas que, ou não participam da aula, ou participam parcialmente.

4. Um total de 34 professores disseram que não possuem alunos PD nas aulas.

Os principais motivos alegados pelos sete professores que afirmaram que os alunos PD não participam das aulas de Educação Física estiveram associados a: tomar remédio controlado; timidez; insegurança; uso de cadeira de rodas; cirurgia na coluna, etc.

O quadro 22 permite uma melhor visualização desses dados.

**QUADRO 22:** Demonstrativo do número e percentual de professores da rede estadual que possuem alunos PD que participam e que não participam das aulas regulares de Educação Física, bem como de professores que não possuem alunos PD em suas aulas e motivos apresentados para a não participação, por número de incidência.

Respostas	N= 62	Porcentagem	Motivos e número de incidência.
Não têm PD nas aulas.	34	54,83	- Preconceito do próprio aluno. (1)
Têm PD nas aulas e todos participam	21	33,87	
Têm alunos PD e não participam	7	11,29	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Toma remédios controlados. (1)</li> <li>- Se o aluno participar das aulas de Ed. Física ele corre o risco de aumentar a deficiência visual. (1)</li> <li>- Timidez e a insegurança. (1)</li> <li>- Submeteu-se a uma cirurgia para correção da posição da coluna vertebral. (1)</li> <li>- O fato de estar na cadeira de rodas dificulta, enquanto ele não estava na cadeira, ele fazia. (1)</li> <li>- No momento não quer fazer nada. (1)</li> <li>- Deficiência visual (baixa visualização). (1)</li> <li>- Porque as atividades ultrapassam seus limites. (1)</li> </ul>

Perguntamos os professores se os locais eram adaptados ou não para os alunos PD realizarem as aulas de Educação Física e, em caso afirmativo, quais seriam essas adaptações. Constatamos que:

- Dos 62 professores participantes da pesquisa, dezoito professores (29,03 %) não responderam.
- Outros 40 professores (64,51%) disseram que as escolas estaduais não são adaptadas para receber o aluno PD nas aulas de Educação Física.

- Apenas quatro (6,45 %) disseram que existem pequenas adaptações, como acessos adaptados e presença de rampas.

Esses dados podem ser melhor visualizados no quadro 23.

**QUADRO 23:** Demonstrativo do número e percentual de respostas fornecidas pelos professores da rede estadual sobre a adaptação ou não para alunos PD do(os) local(ais) em que as aulas de Educação Física são ministradas e quais as adaptações existentes, por número de incidência.

Respostas	N=62	Porcentagem	Adaptações existentes e número de incidência
Não	40	64,51	
Não responderam	18	29,03	
Sim	4	6,45	- Não temos alunos PD, mas todas as instalações são adaptadas. (1) - Acessos adaptados. (1) - A escola possui rampas, para o caso de haver alunos com cadeiras de roda. (1)

Em relação à existência dos tipos de materiais adaptados para alunos PD, obtivemos os seguintes resultados:

- Dos 62 professores participantes da pesquisa, 41 (66,12%) não possuem materiais adaptados para a utilização nas aulas.
- Outros quinze (24,19 %) não responderam.
- Apenas seis (9,67 %) disseram que existem materiais adaptados.

Os dados estão expostos a seguir, no quadro 24.

**QUADRO 24:** Demonstrativo do número e percentual de respostas fornecidas pelos professores da rede estadual sobre a existência ou não de materiais especificamente voltados para atender as necessidades especiais dos PD nas aulas de Educação Física e quais as adaptações existentes, por número de incidência.

Respostas	N= 62	Porcentagem	Materiais existentes e número de incidência
Não	41	66,12	
Sim	6	9,67	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Em parte temos - cordas, bolas, redes, som, cesta de basquete. (1)</li> <li>- Temos colchonetes, som, bolas variadas. Mas é preciso outros adequados, como cadeira de roda, cama elástica, aparelhos de adaptação psicomotora. (1)</li> <li>- Jogos pedagógicos. (2)</li> </ul>
Não responderam	15	24,19	

Ressaltamos que os materiais citados como adaptados pelos seis professores, praticamente, não são adaptados e sim de uso comum nas aulas de Educação Física.

Questionamos os professores se os conteúdos ministrados para os PD eram os mesmos ministrados para os não-portadores de deficiência. Verificamos que:

- A maioria dos respondentes, 39 professores (62,90 %), disse que os conteúdos ministrados para PD são os mesmos.
- Apenas cinco (8,06%) responderam que os conteúdos não são os mesmos.
- Outros dezoito professores não responderam a essa pergunta (29,03%)

Esses dados encontram-se no quadro 25:

**QUADRO 25:** Demonstrativo do número e percentual de respostas fornecidas pelos professores da rede estadual sobre se os conteúdos das aulas regulares de Educação Física ministrados para os alunos PD são os mesmos ministrados para os não-portadores de deficiência e justificativas apresentadas, por número de incidência.

Respostas	N=	Porcentagem	Justificativas e número de incidência
	62		
Sim	39	62,90	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O aluno PD participa de todas as atividades propostas, ou a deficiência de nossos alunos não os impossibilita de participar, principalmente os DA (deficientes auditivos) e DV (deficientes visuais) e os deficientes gostam de fazer mesmas atividades. (14)</li> <li>- Apenas são feitas adaptações, ou são administrados de forma diferenciadas ou com algumas variações, ou mudam-se objetivos e a forma de avaliar, ou se diferencia o quantitativo de conteúdo. (9)</li> <li>- Se tivéssemos PD poderíamos aplicar de forma diferenciada entre os alunos normais e deficientes, ou proporíamos atividades compatíveis e adequadas para todos, levando em conta as especificações. (4)</li> <li>- A aluna participa como ouvinte, através de jogos como dominó, dama, etc. (1)</li> <li>- As escolas estaduais não possuem espaços e nem locais específicos para trabalharmos com alunos especiais. (1)</li> <li>- Faço com que nas aulas todos sejam aparentemente iguais. (1)</li> </ul>
Não	5	8,06	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não tenho conhecimento para atuar especificamente com PD, mas entendo que eles necessitam de estímulos especiais de desenvolvimento motor e funcional. (1)</li> <li>- Se tivéssemos alunos deficientes as aulas seriam diferenciadas para essa clientela. (1)</li> <li>- São turmas grandes e temos que atender a maioria. (1)</li> <li>- Não participa da aula de acordo com o boletim médico. (1)</li> </ul>
Não responderam	18	29,03	-

Perguntamos a respeito dos procedimentos adotados pelos professores para solucionar as dificuldades enfrentadas pelos alunos PD na aprendizagem dos conteúdos ministrados nas aulas de Educação Física. Verificamos que:

- A metade (50%), 31 professores, não respondeu a esta questão.
- Os outros 50% dos respondentes citaram que flexibilizam as regras, as atividades, as brincadeiras, etc., ou apresentam outros procedimentos mais voltados para o relacionamento professor-aluno e aluno-aluno, procurando diálogo, cooperação, incentivo, elevação da auto-estima, dentre outros.

Esses resultados podem ser observados no quadro 26.

**QUADRO 26:** Demonstrativo do número e percentual de respostas fornecidas pelos professores da rede estadual sobre os procedimentos adotados para solucionar as dificuldades enfrentadas pelos alunos portadores de deficiência na aprendizagem dos conteúdos ministrados nas aulas de Educação Física, por número de incidência.

Respostas	N= 62	Porcentagem	Procedimentos e número de incidência
Responderam	31	50	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não tenho dificuldades, os alunos não apresentam dificuldades, não existe necessidade de adaptação, aula normal. (8)</li> <li>- Planejar, flexibilizar as regras, as atividades, adaptar as brincadeiras, propiciar alguns exercícios específicos, avaliação diferenciada, explicação e demonstração das fases das atividades. (9)</li> <li>- Atenção constante do professor, incentivo, motivação para elevar a auto-estima e diálogo. (8)</li> <li>- Integrá-los, socializa-los ao grupo e ao convívio comunitário. (5)</li> <li>- Outros (5) – não se relacionam com a pergunta inicial.</li> <li>- Levá-los ao conhecimento de seus limites e desenvolver seu potencial criativo e espontâneo. (3)</li> <li>- Levá-los ao conhecimento dos benefícios psicológicos e fisiológicos contidos nas atividades. (2)</li> <li>- Os próprios alunos ajudam, numa cooperação constante. (1)</li> <li>- Colocação do problema para a turma. (1)</li> </ul>
Não responderam	31	50	

Também questionamos os professores se os alunos PD participam de todos os momentos das aulas de Educação Física e, em caso negativo, quais os motivos.

Dos 62 participantes da pesquisa, verificamos que:

- A maioria, 26 professores (41,93 %) não respondeu a essa questão.
- Outros 22 professores (35,48%) disseram que sim, que os alunos participam de todos os momentos das aulas. Justificam que a deficiência não impõe limitações; que são feitas adaptações; que participam ajudando o professor nas aulas.
- Os quatorze professores restantes (22,58%) responderam que os PD não participam de todos os momentos das aulas. Justificam que isso ocorre pela falta de preparo e limitações do próprio aluno PD, ou pelo fato de a escola não estar preparada.

Esses dados podem ser observados no quadro 27.

**QUADRO 27:** Demonstrativo do número e percentual de respostas fornecidas pelos professores da rede estadual sobre se em geral os alunos PD participam ou não de todos os momentos da aula e justificativas apresentadas, por número de incidência.

Respostas	N= 62	Porcentagem	Justificativas e número de incidência
Sim	22	35,48	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Devido ao próprio tipo de necessidade do aluno, não o atrapalha participar da aula, está sempre disposto a participar. (7)</li> <li>- Outros (5)</li> <li>- Desde que o professor adapte a aula é possível a participação. (3)</li> <li>- Eles me auxiliam e colaboram com os colegas no sentido de um melhor andamento da aula. (1)</li> </ul>
Não	14	22,58	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Devido às limitações, estado psicológico, grau de deficiência, orientações do médico. (8)</li> <li>- Não conseguem acompanhar os outros alunos não PD. (4)</li> <li>- Não querem ou se intimidam, por preconceito, falta de motivação. (3)</li> <li>- Escola não está preparada. (1)</li> <li>- Outros. (1)</li> </ul>
Não responderam	26	41,93	

Perguntamos aos professores se os alunos que participam das aulas de Educação Física recebem algum tipo de atendimento fora do horário da aula para auxiliar na superação das dificuldades encontradas nas aulas de Educação Física. Constatamos que:

- Dos 62 professores investigados, 21 (33,87%) não responderam a essa questão.
- Apenas dois (3,22%) responderam que existe atendimento extra-turno.
- Os demais 39 (62,9%) responderam que não existe atendimento extra-turno para seus alunos PD.

Esses dados podem ser melhor visualizados no quadro 28.

**QUADRO 28:** Demonstrativo do número e percentual de respostas fornecidas pelos professores da rede estadual sobre a existência ou não de atendimento extra-turno, tipo de atendimento, responsável pelo atendimento e justificativas apresentadas para o não atendimento extra-turno, por número de incidência.

Respostas	N= 62	Porcentagem	Qual o tipo de atendimento oferecido	Responsável pelo atendimento
Sim	2	3,22	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No CEEU- Centro de Educação Especial de Uberlândia.</li> <li>- Na própria escola - atendimento individual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A direção da escola.</li> <li>- Profissionais das áreas específicas através de convênio.</li> </ul>
<b>Justificativas apresentadas</b>				
Não	39	62,9	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A escola não tem estrutura para esse atendimento, não oferece esse tipo de ajuda, não temos disponibilidade para atendimento e nem funcionários capacitados, e o Estado não fornece profissionais para esse tipo de trabalho. (18)</li> <li>- Não é necessário, não vejo necessidade, não são alunos inválidos, o auxílio é feito somente nas aulas. (9)</li> <li>- Não temos alunos PD, mas se tivéssemos seria necessário o atendimento para ajudar na superação dificuldades. (4)</li> <li>- Outros. (3)</li> <li>- Nunca me procuraram e também não recebemos para isto. (1)</li> <li>- Nunca fiquei sabendo que houvesse atendimento paralelo com esse aluno. (1)</li> <li>- Não tem professor disponível para acompanhar os alunos com deficiência. (1)</li> </ul>	
Não responderam				
	21	33,87		

Questionamos os professores sobre as principais dificuldades enfrentadas ao ministrar aulas para alunos PD nas aulas de Educação Física. Dos 62 professores, 25 não responderam a essa questão e, 37 (59,67%) citaram as dificuldades enfrentadas. As três principais foram:

- Falta de material específico, local e método adequados, adaptados;
- Falta de formação profissional;
- Enfrentar a discriminação e buscar a compreensão e o entrosamento de ambas as partes, deficientes e não deficientes.

Esses dados estão expostos no quadro 29:

**QUADRO 29:** Demonstrativo do número e percentual de respostas fornecidas pelos professores da rede estadual sobre as principais dificuldades enfrentadas, ao serem ministradas aulas regulares de Educação Física para alunos PD, por número de incidência.

Respostas	N= 62	Porcentagem	Dificuldades e número de incidência
Responderam	37	59,67	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de material, local, método específico, adequados, adaptados. (20)</li> <li>- Falta de formação profissional. (10)</li> <li>- Enfrentar a discriminação e buscar a compreensão, entrosamento de ambas as partes, deficientes e não deficientes, e a não integração. (9)</li> <li>- O tempo de aula é pouco para o atendimento adequado ao PD. (5)</li> <li>- Falta de orientação e acompanhamento médico, fisioterápico, de um especialista. (4)</li> <li>- Falta de interesse do deficiente em realizar atividade física na escola. (3)</li> <li>- Timidez pelo PD, medo de errar. (3)</li> <li>- Dificuldade em elaborar aula ou atividades que atendam os deficientes como os não deficientes. (2)</li> <li>- Número excessivo de alunos por sala. (2)</li> <li>- Falta de conscientização do Estado em fornecer melhores condições de trabalho nas escolas. (1)</li> <li>- Relação entre pais, alunos, professores e comunidade. (1)</li> <li>- Falta de diálogo, comunicação. (1)</li> <li>- Falta de horário especial para eles.(1)</li> </ul>
Não responderam	25	40,32	

Finalmente perguntamos os professores de Educação Física quais seriam, na opinião deles, as principais dificuldades que os alunos PD enfrentam ao participarem de aulas de Educação Física. Dos 62 professores respondentes, 21 (33, 87%) não responderam a essa questão e, 41 (66,12%) citaram as dificuldades enfrentadas. As três principais foram:

- Preconceito, aceitação pelos colegas, entrosamento, relacionamento, rejeição e discriminação;
- Falta de local adequado, materiais específicos, estrutura adequada e aparelhos específicos;

- Medo do PD de se expor, de errar, de participar, timidez, vergonha, ansiedade, não aceitação deles mesmos, baixa auto-estima;

Essas dificuldades, e as demais enfrentadas pelo aluno PD podem ser visualizadas no quadro 30.

**QUADRO: 30** Demonstrativo do número e percentual de respostas fornecidas pelos professores da rede estadual sobre as principais dificuldades que, em sua opinião, os portadores de deficiência enfrentam ao participarem das aulas de Educação Física, por número de incidência.

Respostas	N=	Porcentagem	Dificuldades e número de incidência
Responderam	41	66,12	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preconceito, aceitação pelos colegas, entrosamento, relacionamento, rejeição, discriminação. (17)</li> <li>- Falta de local adaptado, materiais específicos, estrutura adequada e aparelhos específicos. (17)</li> <li>- Medo do PD de se expor, de errar, de participar, timidez, vergonha, ansiedade, não aceitação deles mesmos, baixa auto-estima. (11)</li> <li>- Falta de formação, preparação e conscientização profissional. (9)</li> <li>- Dificuldade de adaptação, adequação para a prática principalmente dos deficientes mentais (DM), aceitação, conteúdos ultrapassam suas limitações, falta de costume de participar, de realizar tarefas físicas. (7)</li> <li>- Falta de integração, inserção social, sociabilidade. (4)</li> <li>- Tempo de aula insuficiente. (2)</li> <li>- Falta de coordenação, noção de espaço. (2)</li> <li>- Falta de assistência médica, psicológica e de orientação segura e honesta dos profissionais. (2)</li> <li>- Não enfrentam dificuldades, pois não temos deficiências alarmantes. (2)</li> <li>- Grau de deficiência. (2)</li> <li>- O próprio grupo os exclui ou eles mesmos. (2)</li> <li>- Relação entre pais, alunos, professores, comunidade. (1)</li> <li>- Comparação. (1)</li> <li>- Não se tem grupo. (1)</li> <li>- Um bom professor para o treinamento dos alunos deficientes. (1)</li> <li>- Turmas grandes. (1)</li> <li>- Dificuldade do dia a dia, que seria quebrar os óculos. (1)</li> <li>- Sugestões para atividades diferentes. (1)</li> <li>- Não tenho dificuldade. (1)</li> <li>- Não sei, nunca tive deficiente na aula e fica difícil responder. (1)</li> </ul>
Não responderam	21	33,87	

A seguir expomos, a partir dos dados descritos, uma breve síntese dos principais resultados observados :

- a)- Os diretores da rede estadual e municipal de ensino, participantes da pesquisa, não conceituam inclusão escolar com clareza. Algumas respostas a essa questão demonstraram um conteúdo discriminador em relação ao PD, evidenciando visões segregacionistas ou, no máximo, integracionistas. Portanto, distantes do debate atual a respeito da política de inclusão.
- b) Existem PD (auditiva, física, mental, visual e múltipla) freqüentando aulas de Educação Física, tanto na rede estadual, quanto na rede municipal. A deficiência física foi a mais encontrada na rede de ensino estadual e a deficiência auditiva está mais presente na rede municipal.
- c) As principais dificuldades encontradas indicadas pelos diretores das duas redes de ensino foram: falta de preparação, formação e qualificação dos professores; espaço físico e prédios inadequados.
- d)- Nem os professores de Educação Física da rede municipal, nem os professores da rede estadual apresentaram um conceito consistente sobre inclusão escolar. Algumas respostas, como vimos, também expressam preconceitos, discriminação ou uma concepção de deficiência vinculada à doença e anormalidade. Poucos professores demonstraram possuir um conhecimento mais sistematizado sobre a inclusão escolar, como política educacional, ou como princípio.
- e) A maior concentração de portadores de deficiência, nas duas redes, está na 1<sup>a</sup> série. As menores concentrações encontram-se, nas duas redes, nas séries finais: 6<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries na rede municipal e 6<sup>a</sup> série na rede estadual.

- f)- A maioria dos professores de Educação Física da rede estadual não possui alunos PD nas suas aulas. Os motivos relacionados para a não participação dos alunos PD foram diversificados, variando desde preconceito do aluno, insegurança, timidez e até tomar remédio controlado, risco de aumentar a deficiência visual e realização de cirurgia.
- g) A maioria dos professores de Educação Física da rede municipal possuem alunos PD nas suas aulas.
- h) Tanto as escolas estaduais, quanto as municipais não possuem, de forma geral, locais adaptados para os alunos PD realizarem as aulas de Educação Física.
- i)- Praticamente inexistem, nas duas redes de ensino, materiais adaptados para os alunos PD utilizarem nas aulas de Educação Física.
- j) A maioria dos professores das duas redes de ensino mencionou que não faz adaptação dos conteúdos para PD nas aulas de Educação Física.
- k) De acordo com os professores das duas redes de ensino, as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos PD para participarem das aulas de Educação Física são: preconceito, aceitação dos colegas, entrosamento, relacionamento, rejeição e discriminação; falta de local adequado, materiais específicos, estrutura adequada e aparelhos específicos; medo do PD de se expor, de errar, de participar, timidez, vergonha, ansiedade; falta de formação, preparação e conscientização profissional.
- Os resultados nos mostram que a perspectiva que se apresenta para os portadores de deficiência nas aulas de Educação Física na cidade de Uberlândia estão distantes de atingir aquilo que preconiza a política de inclusão escolar. É possível afirmar que mesmo a política de integração não foi, ainda, de fato atingida, visto que não estão garantidas as condições básicas de acesso e permanência do

aluno PD na escola, mais especificamente nas aulas de Educação Física. Isso fica evidente quando observamos que diminui sensivelmente o número de deficientes nas séries mais avançadas.

O fato de já existirem PD freqüentando aulas regulares de Educação Física já significa um grande avanço. Porém, com certeza, ainda há um longo caminho a trilhar para que as metas da inclusão sejam atingidas.

Entendemos que as transformações necessárias para que a inclusão aconteça implicam mudanças radicais em nossa forma de organização social. Essas mudanças, por sua vez, estão relacionadas com uma nova visão de homem, mundo e sociedade, em que o respeito às diferenças ultrapasse o discurso e as políticas governamentais e se materialize em nossas diferentes formas de produção e relações sociais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo tem como temática central a inclusão do portador de deficiência-PD na Escola Regular e, mais especificamente, nas aulas de Educação Física. Seu objetivo geral foi analisar a situação vivenciada pelos alunos portadores de deficiência nas aulas de Educação Física da escola regular do Ensino Fundamental, das redes **municipal** e **estadual** da cidade de Uberlândia/MG, em face da política nacional de inclusão.

Para isso formulamos alguns objetivos específicos. O **primeiro objetivo** buscou discutir como os temas da integração/inclusão vêm sendo abordados nos estudos e pesquisas das áreas da Educação e Educação Física.

Por meio de um breve balanço sobre a produção científica da área da Educação voltada para a pessoa portadora de deficiência constatamos que o interesse por esse tema e, consequentemente, pelas dificuldades enfrentadas por esse segmento da população vem suscitando a atenção dos pesquisadores há várias décadas. Também na área da Educação Física, a produção científica em relação à pessoa portadora de deficiência tem apresentado crescimento a partir dos anos 80. Apesar disso observamos que estudos voltados para a inclusão do portador de deficiência na Educação Física Escolar ainda são escassos.

O **segundo objetivo** visou analisar os princípios que têm norteado as políticas públicas da Educação Especial no Brasil: integração e inclusão. Essas análises permitiram identificar alguns pontos de similitude e de diferença entre esses princípios.

Quanto à origem, verificamos que a integração surgiu em 1970 como um movimento que visava acabar com a segregação, favorecendo a interação entre alunos portadores de deficiência e alunos considerados “normais”. Esse movimento, que teve início nos países escandinavos, se solidificou nos Estados Unidos e se expandiu, posteriormente, por toda a Europa. O princípio da inclusão, por sua vez, teve início nos Estados Unidos, também nos anos 70, mais

especificamente em 1975, e demarcou a chamada escola inclusiva, com a Lei Pública 94.142 (MRECH, 1998).

Em relação aos termos de integração e inclusão, constatamos que apresentam significados semelhantes no dicionário da língua portuguesa. A integração é definida como uma ação ou política que visa integrar em um grupo as minorias raciais, religiosas, sociais, e o ato de integrar implica juntar-se, tornando-se parte integrante; reunir-se, incorporar-se. Incluir figura como inserir e introduzir e inclusão, como o ato ou efeito de incluir. Assim, as definições dos dois termos contidas no dicionário não apresentam diferenças significativas. Ambas remetem à idéia de inserção e junção.

Contudo, verificamos, a partir da revisão de literatura, que, apesar de não existir uma única definição a respeito do que vêm a ser integração e inclusão, alguns aspectos são elucidativos de seus significados mais atuais, quais sejam:

- 1) O princípio da inclusão não é específico da Educação Especial o da integração, sim;
- 2) O princípio da integração apresenta como pressuposto ideológico que todos somos iguais e por isso podemos estar juntos. Na inclusão o princípio básico é que todos somos diferentes e devemos conviver com essas diferenças;
- 3) No que diz respeito à perspectiva da escola e da educação, constatamos que, para a integração, o que se pretende é inserir o aluno no sistema de ensino, o que pode ocorrer em classes regulares, com apoio especial (por exemplo: salas de recurso ou de apoio; professor itinerante, etc.). A proposta da inclusão não se restringe aos portadores de deficiência. A perspectiva é que todos tenham garantidos os direitos de acesso à permanência na educação escolar.

No paradigma que determina a política de inclusão escolar, a Educação Especial terá outra significação, deixará de ser especial e de atender um segmento da população, para ser uma educação que promova um ensino de especial qualidade a todos.

O princípio da integração, no nosso entendimento, não conseguiu sustentar a inserção do deficiente na escola e nos diferentes espaços sociais de forma concreta, respeitando e aceitando, na essência, as diferenças e a diversidade humanas. Não conseguiu, portanto, efetivar um ensino de qualidade ao portador de deficiência e suas práticas determinaram um falso movimento social. O mesmo poderá ocorrer à inclusão se as ações práticas nessa direção não forem implantadas com bases sólidas, com mudanças estruturais na organização da escola, buscando uma nova visão de homem, mundo e sociedade.

Portanto, tanto os princípios que orientam a integração, quanto os que orientam a inclusão são limitados. O primeiro por advogar a igualdade entre os homens, o que ao nosso ver não se sustenta nem teoricamente, nem na realidade social concreta. O segundo, por sustentar-se no discurso da diferença entre os homens e advogar, abstratamente, a igualdade de direitos e oportunidades.

O **terceiro objetivo** desse trabalho foi verificar, a partir do depoimento de professores de Educação Física e diretores das redes **municipal** e **estadual** da cidade de Uberlândia – MG, qual a situação vivenciada pelos alunos portadores de deficiência nas aulas de Educação Física Escolar do Ensino Fundamental, em face da política nacional de inclusão.

Em síntese, podemos dizer, diante do que foi exposto no capítulo III, que são inúmeras as dificuldades a serem enfrentadas pelos diretores, professores e PD das escolas das redes municipal e estadual da cidade de Uberlândia-MG. Praticamente inexistem materiais, espaço físico, conteúdos, formação profissional adequada e adoção de procedimentos condizentes com as necessidades do aluno PD. A realidade situacional, tanto da rede municipal quanto da rede estadual, é precária, crítica, carente e demanda atenção, cuidados e investimentos.

Concluímos, portanto, que a perspectiva que se apresenta para os portadores de deficiência nas aulas de Educação Física na cidade de Uberlândia está distante de atingir aquilo que preconiza a política de inclusão escolar. É possível afirmar que mesmo a perspectiva da integração não foi, ainda, de fato atingida, visto que não estão garantidas as condições básicas de acesso e

permanência do aluno PD na escola, mais especificamente nas aulas de Educação Física. Isso fica evidente quando observamos que diminui sensivelmente o número de deficientes nas séries mais avançadas.

De fato, a existência de PD freqüentando aulas regulares de Educação Física já significa um passo importante, porém de certa forma inexpressivo diante de tudo que ainda precisa ser concretizado para que as metas da inclusão sejam atingidas.

Entendemos que as transformações necessárias para que a inclusão aconteça implicam mudanças radicais em nossa forma de organização social. Essas mudanças, por sua vez, estão relacionadas com uma nova visão de homem, mundo e sociedade, em que o respeito às diferenças ultrapasse o discurso e as políticas governamentais e se materialize em nossas diferentes formas de produção e relações sociais. Acreditamos que a inclusão escolar é, sem dúvida, um dos maiores desafios que teremos que enfrentar no século XXI.

## BIBLIOGRAFIA

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. Trad. Alfredo Bosi et al. 2 ed. São Paulo: Mestre Jou, 1962. 976 p.
- ABRANCHES, C. et al. **Inclusão dá Trabalho**. Belo Horizonte: Armazém de Idéias, 2000. 136 p.
- ADAMS, R. C. et al. **Jogos, Esportes e Exercícios para o Deficiente Físico**. São Paulo: Manole, 1985. 461 p.
- ALENCAR, B. **Paraolimpíada: O Brasil no Pódio**. Rio de Janeiro: [s.n], 1997. 108 p.
- ALMEIDA, C. S. de. **Análise dos motivos de encaminhamento de alunos de classes comuns a classes especiais de escolas públicas de primeiro grau**. 1984. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 1984.
- ALMEIDA, C. M. de. **Educação Física: Indispensável para os excluídos**. 1996. 67 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1996.
- ANACHE, A. A. **Discurso e prática: a educação do “deficiente” visual em Mato Grosso do Sul**. 1991. 341 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande. 1991.
- ANDRADE, E. V. **Planejamento coletivo e o trabalho pedagógico de Educação Física na Escola de Educação Básica da UFU: Avanços e possibilidades**. 1999. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. 1999.
- AQUINO NETO, J. F. de. A participação do deficiente físico na Educação Física Escolar. In: CARMO, A. A. do; SILVA, R. V. S. e. **Educação Física e a Pessoa Portadora de “Deficiência”**: Contribuição à produção do conhecimento. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, v. 1, 1995. p. 171 – 189.
- ARAÚJO, P. F. de. **A Educação Física para pessoas portadoras de deficiência nas instituições especializadas de campinas**. 1991. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba. 1991.

- ARAÚJO, P. F. de. **Desporto Adaptado no Brasil: Origem, Institucionalização e Atualidade.** 1997. 140 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1997.
- BAGATINI, V. **Educação Física para o Excepcional.** 5 ed. Porto Alegre: SAGRA, 1984. 255 p.
- BAPTISTA, C. R. Educação Inclusiva: análise dos aspectos pedagógicos. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED: Educação não é privilégio (Centenário de Anísio Teixeira). 23<sup>a</sup>, 24 – 28 set. 2000, Caxambu. **Anais.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p.68.
- BOBBIO, N.; MATEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de Política.** Trad. Varrialle, C. C. et al. Brasília: UNB, 1991. v. 2, p. 686 – 705. (Verbete Liberalismo).
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Educação Para Todos: Avaliação da década.** Brasília: MEC/INEP, 2000. 209 p.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares.** Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999. 62 p.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Educação Especial no Brasil.** Brasília: MEC/SEESP, 1994. 44 p. [Série Inst. 2/MEC/SEESP].
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994. 66 p. [Série Inst. 1/MEC/SEESP].
- BUENO, J. G. S. **Educação Especial Brasileira: Integração/segregação do aluno diferente.** São Paulo: EDUC, 1993. 142 p.
- BUENO, J. G. S. Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Política Educacional e a Formação de Professores: Generalistas ou Especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial.** Piracicaba: UNIMEP, n. 5, v. 3, p. 7 – 25. set. 1999.
- BUENO, J. G. S. Educação Inclusiva e Escolarização dos Surdos. **Revista Integração.** Brasília: MEC/SEESP, n. 23. p. 34 – 42. 2001.

- CADERNOS CEDES/Centro de Estudos Educação e Sociedade. A Nova LDB e as Necessidades Educativas Especiais. Campinas: UNICAMP, v.19, n. 46, 1998. 109 p.
- CADERNOS CEDES/Centro de Estudos, Educação e Sociedade. Educação Especial. São Paulo: Cortez, n. 23, 1989. 79 p.
- CADERNOS CEDES/Centro de Estudos, Educação e Sociedade. A luta pela autonomia e contra a exclusão. São Paulo: Cortez, v.4, n. 11, 1982. 168 p.
- CAIADO, K. R. M.; FARIA, M. N. M. de. Encaminhamento de Alunos do Ensino Regular à Instituição Especializada: Exclusão da Cidadania. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: Diversidade na Educação. 3º 04 - 07 nov. 1998, Foz do Iguaçu. Anais. [s.n.], 1998, v. 2. p. 113 – 115.
- CARMO, A. A. do. **Deficiência Física: A Sociedade Brasileira Cria, "Recupera" e Discrimina.** 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas, 1989.
- CARMO, A. A. do. **Deficiência Física: A Sociedade Brasileira Cria, "Recupera" e Discrimina.** Brasília: Secretaria dos Desportos/PR, 1991. 230 p.
- Educação comum e especial: Discursos diferentes e uma mesma prática excluente. In: MARQUEZINE, M. C. et al. **Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial.** Londrina: UEL, 1998, p.391 – 398. 1998.
- Educação Física: Crítica de uma formação acrítica. 1982. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 1982.
- Inclusão Escolar: Roupa nova em corpo velho. Revista **Integração**, Brasília: MEC/SEESP, v. 13, n. 23, p. 43 - 47, 2001.
- CARMO, A. A. do.; SILVA, R. V. de S. e. **Educação Física e a Pessoa Portadora de "Deficiência": Contribuição à produção do conhecimento.** Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, v.1, 1995. 389 p.
- Educação Física e a Pessoa Portadora de "Deficiência": Contribuição à produção do conhecimento. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, v. 2, 1997. 339 p.
- A produção científica relacionada à Pessoa Portadora de Deficiência: dissertações e teses. Uberlândia: UFU/NUTESES, v.1, 1999. 114 p.

**A produção científica relacionada à Pessoa Portadora de**

**Deficiência: dissertações e teses.** Uberlândia: UFU/NUTESES/NEPED, v. 2, 1998. 335 p.

**CARNEIRO, M. S. C.** *Alunos considerados portadores de necessidades educativas especiais nas redes públicas de ensino regular: Integração ou exclusão?* 1996. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 1996.

**CARVALHO, A. M. de.** Exclusão Social: o Brasil continua o mesmo. **Revista Presença Pedagógica.** Belo Horizonte: Dimensão, v. 5, n. 30, p. 94 – 96, nov./dez., 1999.

**CARVALHO, J. L. de.** Inclusão: direito singular e compromisso plural. **Revista AMAE Educando.** Belo Horizonte: Amae Educando, v. 33, n. 293, p. 20 – 21, ago., 2000.

**CARVALHO, R. E.** *A nova LDB e a Educação Especial.* Rio de Janeiro: WVA, 1997a. 142 p.

**CARVALHO, R. E.** A política da Educação Especial no Brasil. **Espaço Aberto. Educação Especial: A realidade brasileira.** Brasília: INEP, v. 13, n. 60, p. 93 – 102, out./dez., 1993.

**CARVALHO, R. E.** Diferença, deficiência, necessidades educacionais especiais. In: **CONGRESSO IBERO – AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: Diversidade na Educação.** 3º, 04 – 07 nov 1998, Foz do Iguaçu. **Anais.** [s.n.], 1998, v. 1, p. 128 – 133.

**CARVALHO, R. E.** Falando de integração da pessoa deficiente: Conceituação, posicionamento, aplicabilidade e viabilidade. In: **MANTOAN, M, T. E. et al.** *Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.* São Paulo: Memnon/SENAC, 1999b, p. 202 – 210.

**CARVALHO, R. E.** *Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva.* 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000a. 174 p.

**CARVALHO, R. E.** *Temas em Educação Especial.* 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000b. 196 p.

**CONGRESSO BRASILEIRO DE ATIVIDADE MOTORA ADAPTADA.** 4º, 20 out. – 03 nov. 2001, Curitiba. **Anais.** Curitiba: UFPR, 2001, 1 v. 237 p.

CONGRESSO INTERNACIONAL DE ESTUDOS IBERO-AMERICANOS: Diversidade na Educação. 3º, 04 – 07 nov. 1998, Foz do Iguaçu. **Anais** ... [s.n.], 1998. 3 v. 1057 p.

CIDADE, R. E. A.; FREITAS, P. S. de. **Noções sobre Educação Física e Esporte para Pessoas portadoras de Deficiência: Uma abordagem para professores de 1º e 2º graus.** Uberlândia: Breda, 1997. 86 p.

COSTA, A. M. B. da. Projeto Escolas Inclusivas. **Revista Inovação**, [s.n.], v.11, n. 2, p 57 – 87, 1998.

COSTA, D. A. F. **Deficiência não é diferença: em questão a patologização do fracasso escolar.** 1987. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 1987.

COUTINHO, A. G. **Educação Física: A prática da desigualdade.** 1998. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade de São Paulo, São Paulo. 1998.

CRUZ, G. de C.. **Classe especial e regular no contexto da Educação Física: Segregar ou integrar?** 1996. f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 1996.

CUNHA, da C. O. Plano decenal e a conferência de educação para Todos. **Revista Integração: Ser diferente é algo comum.** Brasília: MEC/SEESP, v. 5, n. 14, 1994.

DALBÉRIO, M. C. B. **Quem são os alunos egressos da Educação Especial?** 2000. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. 2000.

DAL MORO, E. T. L. **Educação Especial: história, discurso político e realidades do processo de integração do portador de deficiência auditiva em Campo Grande - Mato Grosso do Sul.** 1997. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande. 1997.

D'ANGELIS, W. R. **Bilinguismo nas Aldeias Indígenas do Brasil.** In: SEMINÁRIO SURDEZ, CIDADANIA E EDUCAÇÃO: Refletindo sobre os Processos de Exclusão e Inclusão. 19 - 22 out. 1998. Rio de Janeiro. **Anais.** Rio de Janeiro: INES, 1998. p. 27 – 35.

DA ROS, S. Z. **Política Nacional de Educação Especial: Considerações.** **Cadernos Cedes.** São Paulo: Cortez, n. 23, p. 23 – 28, 1989.

- DECLARAÇÃO de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994, 54 p.
- DECHICHI, C. **Transformando o ambiente da sala de aula em um contexto promotor do desenvolvimento do aluno deficiente mental.** 2001.245 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.
- DORÉ R.; WAGNER, S.; BRUNET, J. A integração escolar: os principais conceitos, os desafios e os fatores de sucesso no secundário. In: MANTOAN, M. T. E. et al. **A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Menom/SENAC, 1998. p. 174 – 183.
- DUARTE, G. M. **Interação social entre uma criança portadora de deficiência auditiva e seus parceiros normais em ambiente natural de sala de aula: um estudo descritivo.** 1990. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1990.
- ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado.** 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997. 224 p.
- FERREIRA, J. R. **Exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência.** 2. ed. São Paulo: UNIMEP, 1995. 94 p.
- FERREIRA, J. R. A Nova LDB e as Necessidades Educativas Especiais. **Cadernos Cedes. A nova LDB e as necessidades educativas especiais.** Campinas: UNICAMP, v.19, n. 46, p. 7 – 15, 1998.
- FERNANDES, A. C. A (Des) Integrada concepção de integração. In: CARMO, A. A. do.; SILVA, R. V. de S. e. **Educação Física e a pessoa portadora de "deficiência": Contribuição à produção do conhecimento.** Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, v. 1, 1995, p. 1 – 45.
- FERNANDES, E.; KELMAN, C. A. A surdez e inclusão. In: CONGRESSO IBERO – AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: Diversidade na Educação. 3º, 04 – 07 nov. 1998, Foz do Iguaçu. **Anais.** [s.n.], 1998, v. 3, p. 31 – 35.
- FERNANDES, L. L. **A Educação Física e o aluno portador de necessidades físicas especiais.** 1992. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro. 1992.

- FRANCO, M. Os PCNs e as adaptações curriculares para alunos com necessidades educacionais especiais: um debate. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED. Educação não é privilégio (Centenário de Anísio Teixeira). 23<sup>a</sup>, 24 – 28 set. 2000, Caxambu. *Anais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 119.
- FREITAS, P. S. de. *Iniciação ao Basquetebol sobre Rodas*. Uberlândia: BREDAS, 1997. 98 p.
- FUKUI, L.; SAMPAIO, E. ; BRIOSCHI, L. Escolarização e sociedade: um estudo de excluídos da escola. *Cadernos Cedes*. São Paulo: Cortez, v. 4, n. 11, p. 72 – 91, 1982
- GARCIA, C. A. O deficiente integrado na rede regular de ensino de 1º grau. In: CARMO, A. A. do.; SILVA, R. V. de S. e. *Educação Física e a Pessoa Portadora de "Deficiência": Contribuição à produção do conhecimento*. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, v.1, 1995. p.47 – 94.
- GÉA, E. *A integração social do deficiente mental treinável na classe especial da escola pública regular no município do Rio de Janeiro: percepção de diversos profissionais na escola pública regular*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 1991.
- GENTILI, P. et al. *Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. 303 p.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991. 159 p.
- GLAT, R. *A Integração Social dos Portadores de Deficiências: Uma Reflexão*. Rio de Janeiro: Sete Letras. 1998. 54 p.
- GLAT, R. (Coord). et al. *Questões atuais em Educação Especial: Pesquisa em Educação Especial na Pós-Graduação*. Rio de Janeiro: Viveiros de Castro. v. 3, 1998. 135 p.
- GOFFREDO, V. L. F. S. de. Integração ou segregação: eis a questão! In: Mantoan, M.T.E. et al. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon/SENAC, 1977. p. 230 – 235.
- GOFFREDO, V. L. F. S. de. *Integração ou segregação? O discurso e a prática das escolas públicas da rede oficial do município do Rio de Janeiro*. 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 1991.

GOIS, A. Escolas ampliam integração de deficiente. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 2 jun. 2001. Cotidiano, p. 1.

GOMES, A. L. L.; SILVEIRA, S. M. P. A teoria da mediação e a inclusão escolar. In: CONGRESSO IBERO - AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: Diversidade na Educação. 3º, 04 – 07 nov 1998, Foz do Iguaçu. **Anais**. [s.n.], 1998, v. 03, 1998, p. 177 – 179.

GONZÁLES, L. E. A. Principio y diretrices generales. In: CONGRESSO IBERO - AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: Diversidade na Educação. 3º, 04 – 07 nov 1998, Foz do Iguaçu. **Anais**. [s.n.], 1998, v.1, p. 158 – 162.

GOTTI, M. de O. Integração e Inclusão: Nova perspectiva sobre a prática da Educação Especial. In: MARQUEZINE, M. C. et al. **Perspectivas multidisciplinares em Educação Especial**. Londrina: UEL, 1998. p. 365 - 372.

GOTTI, M. de O. Por uma escola diferente. **Revista Presença Pedagógica: Inclusão/Exclusão Escolar**. Belo Horizonte: Dimensão, v.6, n. 30, 1999. p. 74 – 79. Entrevista concedida a Roberto Alves Reis.

GUIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação Física Progressista**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. São Paulo: Loyola, 1988. 63 p.

HISTÓRICO de Uberlândia. Prefeitura Municipal de Uberlândia. 2001. Disponível em: [www.uberlandia.mg.org.br](http://www.uberlandia.mg.org.br). Acesso em: 12 set. 2001.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985. 123 p.

JANNUZZI, G. Por uma lei de diretrizes e bases que propicie a Educação Escolar aos intitulados deficientes mentais. **Cadernos Cedes**. São Paulo: Cortez, n.23, p. 17 – 28, 1989.

JUNGHAHNEL-PEDRINELLI, V. Educação Física Adaptada: conceituação e terminologia. In: **Educação Física e desporto para pessoas portadoras de deficiência**. Brasília: MEC/SEDES, 1994. p. 7 - 10.

LACERDA, C. B. F. A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED: Educação não é privilégio (Centenário de Anísio Teixeira). 23ª, 24 – 28 set. 2000, Caxambu. **Anais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 134 – 135.

LIMA, L. F. de. **A relação teoria-prática no processo de formação do professor de Educação Física.** 2000. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. 2000.

LIMA, S. R. **Cursos de especialização em Educação Física e esportes adaptados: onde estão seus egressos?** 1998. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. 1998.

LOPES, k. A. T. **O deficiente físico nas aulas de Educação Física na rede pública de Manaus.** 1996. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba. 1996.

MADER, G. Integração da pessoa portadora de deficiência: a vivência de um novo paradigma. In: MANTOAM, M. T. E. et al. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Memnon/SENAC, 1997. p. 44 – 50.

MANTOAM, M. T. E. Contribuições da pesquisa e desenvolvimento de aplicações para o ensino inclusivo de deficientes mentais. In: MANTOAM, M. T. E. et al. **Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Memnon/SENAC, 1997a. p. 113 – 118.

MANTOAM, M. T. E. Escola aberta à diversidade: uma questão de gestão e organização do sistema de ensino. In: CONGRESSO IBERO – AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: Diversidade na Educação. 3º, 4 – 7 nov. 1998, Foz do Iguaçu. **Anais.** [s.n.], 1998. v. 1, p. 53 – 61.

MANTOAM, M. T. E. Inclusão escolar de deficientes mentais: que formação para os professores? In: MANTOAM, M. T. E. et al. **Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Memnon/SENAC, 1997b. p. 119 – 127.

MANTOAM, M. T. E. **Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual.** Rio de Janeiro: WVA, 1997c. 174p.

MANTOAM, M. T. E. et al. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Memnon/SENAC, 1997. 235 p.

MANTOAM, M. T. E. et al. Educação escolar de deficientes mentais: Problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. **Cadernos Cedes: A Nova LDB e as Necessidades Educativas Especiais.** Campinas: UNICAMP, v. 19, n. 46, p 93 – 107, 1998.

MARANHÃO, M. de A. Deficiência na Educação. *Correio*. Uberlândia, 13 jun. 2000. p. 6

MARQUES, C. A. Integração: uma via de mão dupla na cultura e na sociedade. In: MANTOAN, M. T. E. et al. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon/SENAC, 1997. p. 18 – 23.

MARQUEZINE, M. C. et al. *Perspectivas multidisciplinares em Educação Especial*. Londrina: UEL, 1998. 401 p.

MARX, k.; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 97 p.

MASINI, E. F. S. Integração ou desintegração? Uma questão a ser pensada sobre a educação do deficiente visual. In: MANTOAN, M. T. E. et al. *Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon/SENAC, 1997, p. 32 – 38.

MAZZOTA, M. J. da S. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996. 207 p.

MAZZOTA, M. J. da S. Inclusão e integração ou chaves da vida humana. In: CONGRESSO IBERO - AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: Diversidade na Educação. 3º, 04 – 07 nov 1998, Foz do Iguaçu. *Anais*. [s.n.], 1998, v.1, p. 48 – 53.

MELLO, A. M. S. R. de. Autismo e Integração. In: MANTOAN, M. T. E. et al. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon/SENAC, 1997, p. 13 – 17.

MENDES, E. G. et al. A percepção do processo de escolarização de alunos com necessidades educativas especiais inseridos no ensino regular. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED: Educação não é privilégio (Centenário de Anísio Teixeira). 23º, 24 – 28 set. 2000, Caxambu. *Anais*. Rio de Janeiro: DP&A., 2000, p. 150.

MIRON, E. M. *Avaliação de um programa de iniciação ao voleibol, aplicado em um grupo de deficientes auditivos*. 1995. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 1995.

MITTLER, P. Inclusão escolar é transformação na sociedade. *Revista Presença Pedagógica: Inclusão/exclusão escolar*. Belo Horizonte: Dimensão, v.5, n. 30, p. 5 – 16, 1999.

MRECH, L. M. O que é Educação Inclusiva? **Revista Integração**. Brasília: MEC/SEESP, v.8, n. 20, p. 37 – 40, 1998.

MRECH, L. M. Os desafios da Educação Especial: O plano nacional de educação e a universidade brasileira. **Revista Brasileira de Educação Especial**. São Paulo: EDUC, v. 3, n. 5, p. 127 – 146, set. 1999.

NOGUEIRA, M. A. ; SANTOS, L. L. Exclusão/Inclusão escolar. **Revista Presença Pedagógica: Inclusão/Exclusão Escolar**. Belo Horizonte: Dimensão, v. 5, n. 30, p. 90 – 92, 1999.

NOGUEIRA, S. V. Tecer uma nova concepção de currículo para a formação em serviço, continuada e à distância: A busca pela utopia curricular possível. **Revista Tecnologia e Cultura**. Rio de Janeiro: CEFET, v. 3, n. 3, dez.99/jun.2000, p. 31 – 36, 1999.

DICIONÁRIO Aurélio da Língua Portuguesa. 2.ed. Revista ampliada: Nova Fronteira, 1986. 1838 p.

NÚCLEO Brasileiro de Dissertações e Teses em Educação Física, esportes e Educação Especial da Universidade Federal de Uberlândia – NUTESES. Disponível em: [www.nuteses.ufu.br](http://www.nuteses.ufu.br). Acesso em: 10 mai. 2000.

OLIVEIRA, R. de A. Escola Inclusiva: o acolhimento das diferenças no ensino regular. In: CONGRESSO IBERO – AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: Diversidade na Educação. 3º, 04 – 07 nov. 1998, Foz do Iguaçu. **Anais**. [s.n.], 1998, v. 2, p. 182 – 185.

PALLA, A. C. Atitudes de professores e estudantes de Educação Física em relação a proposta de ensino inclusivo. 2001. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro. 2001.

PERLIN, G. Identidade surda e inclusão. In: SEMINÁRIO: Surdez, Cidadania e Educação: refletindo sobre os processos de exclusão e inclusão. 19 – 22 out. 1998, Rio de Janeiro. **Anais**. Rio de Janeiro: INES, 1998. p.112 – 123.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982. 92 p.

PROPOSTA de Reestruturação e Ações do Programa Ensino Alternativo para 2001. Equipe do CEMEPE/Ensino Alternativo. Mímeo. 2001. 19 p.

PRODÓCIMO, E. **Análise da interação entre um grupo de crianças com Síndrome de Down e crianças normais em escola especial.** 1994. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 1994.

REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED: Educação não é privilégio (Centenário de Anísio Teixeira), 23<sup>a</sup>, 2000, Caxambu. **Anais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. 238p.

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Piracicaba: UNIMEP, v.3, n. 5, set. 1999. 150 p.

REVISTA EDUCAÇÃO. São Paulo: Segmento, v.26, n. 224, dez.1999. 74 p.

REVISTA INTEGRAÇÃO. Brasília: MEC/SEESP, v.5, n.14. 1994.

REVISTA INTEGRAÇÃO. Brasília: Adaptação do vestibular às necessidades atuais dos surdos. Brasília: MEC/SEESP, v. 7, n.18. 1997. 64 p.

REVISTA INTEGRAÇÃO. Brasília: Diversidade na Educação: MEC/SEESP, v. 9, n. 21. 1999. 61 p.

REVISTA INTEGRAÇÃO. Integração Escolar. Brasília: MEC/SEESP, v. 8, n. 20. 1998. 62 p.

REVISTA NOVA ESCOLA. Inclusão: qualidade para Todos. São Paulo: Abril, v. 14, n. 123. Jun. 1999. 58 p.

REVISTA PRESENÇA PEDAGÓGICA: Inclusão/Exclusão Escolar. Belo Horizonte: Dimensão, v. 5, n. 30, nov./dez. 1999. 98 p.

ROCHA, W. **Percepção do surdo em relação à sua integração social.** 1993. (Dissertação de Mestrado) - Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 1993.

ROSADAS, S. de C. **Atividade física adaptada e jogos esportivos para o deficiente: eu posso. vocês duvidam?** Rio de Janeiro/São Paulo: Ateneu, 1989. 297 p.

ROSADAS, S. de C. **Educação Física especial para deficientes.** 2. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Ateneu, 1986. 214 p.

ROSS, P. R. Necessidades educacionais especiais num projeto de educação inclusiva. In: CONGRESSO IBERO – AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: Diversidade na Educação. 3º, nov. 1998, Foz do Iguaçu. **Anais**. [s.n.], 1998, v. 3, p. 243 – 247.

SAINT-LAURENT, L. A educação de alunos com necessidades especiais. In: MANTOAN, M. T. E. et al. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon/SENAC, 1997, p. 67 – 76.

SANFELICE, J. L. Escola pública e gratuita para todos: inclusive os deficientes mentais. **Cadernos Cedes**. São Paulo: Cortez, n. 23, p. 29 – 37, 1989.

SANTOS, M. P. dos. Educação Inclusiva e a Declaração de Salamanca: consequências ao sistema educacional brasileiro. **Revista Integração**. Brasília: MEC/SEESP, v. 10, n. 22, p. 24 – 40, 2000.

SANTOS, M. R. dos. Escolas ampliam integração de deficiente. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 2 jun. 2001. Reportagem concedida a Antônio Gois.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997. 176 p.

SASSAKI, R. K. Sem distinção: integrar não é incluir. **Revista Educação**. São Paulo: Segmento, v. 26, n.224, p. 34 - 42, dez. 1999. Entrevista concedida a Luis Mauro Martino.

SASSAKI, R. K. **Revista Integração**. Brasília: MEC/SEESP, v. 8, n. 20, p. 8 – 10, 1998.

SEMINÁRIO SURDEZ, CIDADANIA E EDUCAÇÃO: Refletindo sobre os processos de exclusão e inclusão. 19 - 22 out. 1998. Rio de Janeiro. **Anais**. Rio de Janeiro: INES, 1998. 1 v .216 p.

SILVA, A. M; PINHEIRO, M. S. de. ; FREITAS, N. E. de. **Guia para normalização de trabalhos técnico-científicos: Projetos de Pesquisa, Monografias, Dissertações, Teses**. Uberlândia: UFU, 2000. 163 p.

SILVA, H. de S. da. O deficiente visual e a capacitação do professor de Educação Física. In: CARMO, A. A. do.; SILVA, R. V. de S. e. **Educação Física e a Pessoa Portadora de “Deficiência”**: Contribuição à produção do conhecimento. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, v.1, 1995. p. 95 – 120.

- SILVA, S. **A deficiência mental, os espaços educacionais e o processo de integração.** 1994. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1994.
- SILVA, O. M. da. **A Epopéia Ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje.** São Paulo: CEDAS, 1987. 470 p.
- SILVA, R. V. de S. e. Diversidade Humana: disseminação e apropriação do saber. **Revista Intermeio.** Revista do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato grosso do Sul. Campo Grande: UFMS, v.3, n.6. p. 37 - 45, 1997a.
- Pesquisa em Educação Física:** determinações históricas e implicações metodológicas. 1997b. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1997b.
- SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: **Educação e exclusão:** abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1997. p.105 – 153.
- SKLIAR, C. et al. **Educação e exclusão:** abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1997. 153 p.
- SOUZA, E. R. de. **O que há de “Novo” nas pesquisas em Educação Física no Brasil.** 1999. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. 1999.
- STAINBACK, S; STAINBACK, W. **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. 451 p.
- TAVANO, L. D. **Análise da integração escolar de uma criança portadora de lesão lábio-palatal.** 1994. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 1994.
- TESKE, O. A Surdez, os Surdos e as Relações de Poder (es): um olhar sobre o processo de formação das comunidades surdas. In: SEMINÁRIO SURDEZ, CIDADANIA E EDUCAÇÃO: Refletindo sobre os processos de exclusão e inclusão. 19 - 22 out. 1998. Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: INES, 1998. p. 46 – 64.
- VASILIEV, S. M. M. **Pessoa portadora de deficiência mental:** um tipo social. 1995. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 1995.
- VAYER, P. et al. **Integração da criança deficiente na sala.** São Paulo: Manole, 1989. 184 p.

VERÍSSIMO, H. Inclusão: a educação da pessoa com necessidades educativas especiais – velhos e novos paradigmas. **Revista Benjamin Constant**. Rio de Janeiro: MEC/IBCENTRO, v. 7, n. 18, p. 6 – 10, 2001.

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1997. 314 p.

# **ANEXOS**

## ANEXO 01

Uberlândia, 01 de outubro de 2001.

Prezado (a) Professor (a)

Estamos desenvolvendo, no Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, a dissertação intitulada: "Inclusão do portador de deficiência na Educação Física Escolar, da rede pública, da cidade de Uberlândia- MG", sob a orientação da Profª Dra. Rossana Valéria de Souza e Silva. Uma das metas estabelecidas na pesquisa consiste em verificar, a partir do depoimento de professores de Educação Física, das redes municipal e estadual da cidade de Uberlândia/MG, qual a real situação vivenciada pelos alunos portadores de deficiência, nas aulas de Educação Física, do Ensino Fundamental, em face da política nacional de inclusão. Por essa razão solicitamos a sua especial colaboração no sentido de responder às questões que se seguem. Informamos que os nomes dos respondentes serão mantidos em absoluto sigilo.

Antecipadamente, agradecemos pela importante contribuição prestada.

Atenciosamente,

Profª Sônia Bertoni Sousa

**ATENÇÃO:**

- 1) PROFESSORES (AS) DA REDE ESTADUAL:** Deverão encaminhar os questionários, através de seus diretores, à Quadragésima Superintendência Regional de Ensino, aos cuidados do professor Ademar Sebastião Vieira.
- 2) PROFESSORES (AS) DA REDE MUNICIPAL:** Deverão encaminhar os questionários, através de seus diretores, ao escaninho do CEMEPE, aos cuidados da Profª Sônia Bertoni Sousa, do Programa Ensino Alternativo.
- 3) SOLICITAMOS QUE OS QUESTIONÁRIOS SEJAM DEVOLVIDOS ATÉ 08 DE OUTUBRO DE 2001.**

# QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL E ESTADUAL DE UBERLÂNDIA-MG

## I. DADOS PESSOAIS:

1. NOME COMPLETO: \_\_\_\_\_
  2. NOME DA ESCOLA: \_\_\_\_\_
  3. SÉRIES EM QUE MINISTRA AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, NESTA ESCOLA: \_\_\_\_\_

## II. DADOS REFERENTES ÀS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA:

- ## 1. COMO VOCÊ CONCEITUA INCLUSÃO ESCOLAR?

2. O QUADRO ABAIXO VISA COLETAR INFORMAÇÕES A RESPEITO DO NÚMERO DE DEFICIENTES, POR SÉRIE, DOS TIPOS DE DEFICIÊNCIA E DA QUANTIDADE DE ALUNOS PORTADORES DE DEFICIÊNCIA QUE FREQUENTAM SUAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA. PREENCHA-O DE ACORDO COM OS ITENS SOLICITADOS.

SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL	QUANTIDADE DE PORTADORES DE DEFICIÊNCIA	TIPOS DE DEFICIÊNCIA (FÍSICA, MENTAL, AUDITIVA, VISUAL, MÚLTIPLA E OUTROS)	QUANTIDADE DE PORTADORES DE DEFICIÊNCIA FREQUENTANDO AS AULAS DE ED. FÍSICA
PRIMEIRA SÉRIE			
SEGUNDA SÉRIE			
TERCEIRA SÉRIE			
QUARTA SÉRIE			
QUINTA SÉRIE			
SEXTA SÉRIE			
SÉTIMA SÉRIE			
OITAVA SÉRIE			

3. CASO VOCÊ POSSUA ALUNOS PORTADORES DE DEFICIÊNCIA QUE NÃO PARTICIPAM DAS AULAS REGULARES DE EDUCAÇÃO FÍSICA, RELACIONE ABAIXO OS MOTIVOS.

---

---

---

---

---

---

4. O(S) LOCAL(IS) EM QUE AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA SÃO MINISTRADAS, CUJAS TURMAS POSSUAM ALUNOS DEFICIENTES, SÃO ADAPTADOS PARA PORTADORES DE DEFICIÊNCIA?

SIM (  ) QUAIS AS ADAPTAÇÕES EXISTENTES? \_\_\_\_\_

---

---

NÃO (  )

5. EXISTEM MATERIAIS ESPECIFICAMENTE VOLTADOS PARA ATENDER ÀS NECESSIDADES ESPECIAIS DOS PORTADORES DE DEFICIÊNCIA, NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA?

SIM (  ) QUAIS? \_\_\_\_\_

---

---

NÃO (  )

6. OS CONTEÚDOS DAS AULAS REGULARES DE EDUCAÇÃO FÍSICA, MINISTRADOS PARA OS ALUNOS PORTADORES DE DEFICIÊNCIA SÃO OS MESMOS MINISTRADOS PARA OS NÃO-PORTADORES DE DEFICIÊNCIA

SIM (  ) NÃO (  )

JUSTIFIQUE \_\_\_\_\_

---

---

---

7. CITE QUAIS OS PROCEDIMENTOS ADOTADOS PARA SOLUCIONAR AS DIFICULDADES ENFRENTADAS PELOS ALUNOS PORTADORES DE DEFICIÊNCIA NA APRENDIZAGEM DOS CONTEÚDOS MINISTRADOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.

---

---

---

---

---

---

---

8. EM GERAL, OS ALUNOS PORTADORES DE DEFICIÊNCIA PARTICIPAM DE TODOS OS MOMENTOS DA AULA?

SIM (  ) NÃO (  )

POR QUE? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

9. OS ALUNOS PORTADORES DE DEFICIÊNCIA QUE PARTICIPAM DAS AULAS REGULARES DE EDUCAÇÃO FÍSICA, RECEBEM ALGUM TIPO DE ATENDIMENTO, FORA DO HORÁRIO DA AULA, PARA AUXILIAR NA SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES ENCONTRADAS NA AULA?

SIM (  ) QUAL O TIPO DE ATENDIMENTO OFERECIDO? \_\_\_\_\_

---

QUEM É O RESPONSÁVEL POR ESSE ATENDIMENTO? \_\_\_\_\_

---

NÃO (  ) JUSTIFIQUE: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

10. QUAIS AS TRÊS PRINCIPAIS DIFICULDADES QUE VOCÊ ENFRENTA AO MINISTRAR AULAS PARA ALUNOS PORTADORES DE DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA?

11. QUAIS AS TRÊS PRINCIPAIS DIFICULDADES QUE, EM SUA OPINIÃO, OS PORTADORES DE DEFICIÊNCIA ENFRENTAM AO PARTICIPAREM DE AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA?

## ANEXO 02

Uberlândia, 01 de outubro 2001.

Prezado(a) Diretor(a)

Estamos desenvolvendo, no Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, a dissertação intitulada: "Inclusão do portador de deficiência na Educação Física Escolar, da rede pública, da cidade de Uberlândia- MG", sob a orientação da Profª Dra. Rossana Valéria de Souza e Silva. Uma das metas estabelecidas na pesquisa consiste em levantar dados, junto aos Diretores das Escolas das redes municipal e estadual da cidade de Uberlândia/MG, a respeito da Inclusão Escolar dos alunos portadores de deficiência, em face da política nacional de inclusão. Por essa razão solicitamos vossa especial colaboração no sentido de responder às questões que se seguem. Informamos que os nomes dos respondentes serão mantidos em absoluto sigilo.

Antecipadamente, agradecemos pela importante contribuição prestada.

Atenciosamente,

---

Profª Sônia Bertoni Sousa

### ATENÇÃO

- 1) DIRETORES (AS) DA REDE ESTADUAL:** Deverão encaminhar os questionários à Quadragésima Superintendência Regional de Ensino, aos cuidados do professor Ademar Sebastião Vieira.
- 2) DIRETORES (AS) DA REDE MUNICIPAL:** Deverão encaminhar os questionários ao escaninho do CEMEPE, aos cuidados da Profª Sônia Bertoni Sousa, do Programa Ensino Alternativo.
- 3) SOLICITAMOS QUE OS QUESTIONÁRIOS SEJAM DEVOLVIDOS ATÉ 08 DE OUTUBRO DE 2001.**

**QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AOS (AS) DIRETORES (AS) DAS ESCOLAS DAS  
REDES MUNICIPAL E ESTADUAL DE UBERLÂNDIA-MG**

**I. DADOS PESSOAIS:**

1. NOME COMPLETO: \_\_\_\_\_
2. NOME DA ESCOLA: \_\_\_\_\_

**II. DADOS REFERENTES À INCLUSÃO ESCOLAR DO PORTADOR DE DEFICIÊNCIA:**

1. COMO O (A) SENHOR (A) CONCEITUA INCLUSÃO ESCOLAR?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. QUAL O NÚMERO DE ALUNOS PORTADORES DE DEFICIÊNCIA MATRICULADOS NESTA ESCOLA, NO ENSINO FUNDAMENTAL E QUAIS OS TIPOS DE DEFICIÊNCIA EXISTENTES?

**NÚMERO:** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**TIPOS:**

- DEFICIÊNCIA MENTAL (  )  
DEFICIÊNCIA AUDITIVA (  )  
DEFICIÊNCIA VISUAL (  )  
DEFICIÊNCIA FÍSICA (  )  
DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA (  )  
OUTROS (  )

QUAIS: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. QUAIS AS PRINCIPAIS DIFICULDADES ENFRENTADAS POR ESTA ESCOLA PARA A INCLUSÃO DO PORTADOR DE DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_