



Revista Educação Especial

ISSN: 1808-270X

ISSN: 1984-686X

revistaeducacaoespecial.ufsm@gmail.com

Universidade Federal de Santa Maria

Brasil

Wolski, Bianca; Vargas, Pauline Peixoto Iglesias; Lopes, Paula Born
O processo de inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação
Física sob a perspectiva de professores do Município de Araucária/PR
Revista Educação Especial, vol. 34, 2021, -, pp. 1-28
Universidade Federal de Santa Maria
Santa Maria, Brasil

DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X64538>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313165836048>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

O processo de inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física sob a perspectiva de professores do Município de Araucária/PR

The inclusion process of students with disabilities in Physical Education classes under the teachers' perspective from the Municipality of Araucária/PR

El proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad en las clases de Educación Física desde la perspectiva de los docentes del Municipio de Araucária/PR

Bianca Wolski

Graduada pela Universidade Positivo, Curitiba, PR, Brasil

E-mail: bianca_wolski@yahoo.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9174-5950>

Pauline Peixoto Iglesias Vargas

Professora mestra da Universidade Positivo, Curitiba, PR, Brasil

E-mail: piglesiasvargas@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6756-4674>

Paula Born Lopes

Professora doutora da Universidade Positivo, Curitiba, PR, Brasil

E-mail: paulinhaborn@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9158-7967>

Recebido em 02 de março de 2021

Aprovado em 24 de agosto de 2021

Publicado em 28 de setembro de 2021

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo, descrever o processo de inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física no Município de Araucária (PR), na perspectiva dos professores. Sendo um estudo de caráter qualitativo, foram avaliados dez professores de Ensino Fundamental Anos Iniciais. A coleta de dados realizou-se em duas etapas: primeiramente, foi solicitado à Secretaria Municipal de Educação o fornecimento de dados referentes ao panorama geral de alunos da rede pública de ensino. Em seguida, foram realizadas entrevistas com os professores de Educação Física das escolas públicas municipais. Com isso, os resultados mostram que a maioria dos professores não possui formação específica em Educação Física, o que dificulta a atuação deles, além de que, há carência de materiais nas escolas. Observou-se que os alunos incluídos são atendidos por profissionais de apoio, cuja função é mediar o processo ensino-aprendizagem juntamente com o professor regente. Ainda, ressalta-se que os alunos com deficiência participam ativamente das aulas de Educação Física e têm boa relação social com seus pares. Sendo assim, a inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física vem sendo efetivada por meio da atitude positiva do professor, que realiza atividades embasadas na perspectiva inclusiva e promove a interação entre os estudantes. Conclui-se que a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, depende do esforço de todos os

envolvidos e, no Município de Araucária, esse processo vem se desenvolvendo e tem se tornado cada vez mais natural.

Palavras-chave: Inclusão Escolar; Educação Física; Estudantes com Deficiência; Araucária.

ABSTRACT

This research aimed to describe the process of inclusion of students with disabilities in Physical Education classes in the city of Araucária (PR), from the perspective of teachers. Qualitative study, in which ten elementary school teachers were evaluated. Data collection took place in two stages: first, the Municipal Department of Education was asked to provide data referring to the general panorama of students in the public school system. Then, interviews were conducted with Physical Education teachers from municipal public schools. Thereby, the results show that most teachers do not have specific training in Physical Education, which makes their performance difficult, in addition to the lack of materials in schools. It was observed that the included students are assisted by support professionals, whose function is to mediate the teaching-learning process together with the regent teacher. Further, it is noteworthy that students with disabilities actively participate in Physical Education classes and have a good social relationship with their peers. Thus, the inclusion of students with disabilities in Physical Education classes has been carried out through the positive attitude of the teacher, who performs activities based on an inclusive perspective and promotes interaction among students. It is concluded that the inclusion of students with disabilities in Physical Education classes, depends on the effort of all those involved and, in the town of Araucária, this process has been developing and has become increasingly natural.

Keywords: Education Mainstreaming; Physical Education; Disabled Students; Araucária.

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo describir el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad en las clases de Educación Física de la ciudad de Araucária (PR), desde la perspectiva de los docentes. Estudio cualitativo, en el que se evaluó a diez profesores de primaria. La recolección de datos se realizó en dos etapas: 1) se solicitó al Departamento de Educación Municipal que brindara datos referentes al panorama general de los estudiantes en el sistema escolar público; 2) Se realizaron entrevistas con profesores de Educación Física de las escuelas públicas municipales. Los resultados muestran que la mayoría de los docentes no cuentan con una formación específica en Educación Física, lo que dificulta su desempeño, además de la falta de materiales en las escuelas. Se observó que los estudiantes incluidos son asistidos por profesionales de apoyo, cuya función es mediar en el proceso de enseñanza-aprendizaje junto con el docente regente. Es de destacar que los estudiantes con discapacidad participan activamente en las clases de Educación Física y tienen una buena relación social con sus compañeros. Así, la inclusión de alumnos con discapacidad en las clases de Educación Física se ha realizado a través de la actitud positiva del docente, que realiza actividades desde una perspectiva inclusiva y promueve la interacción entre los alumnos. Se concluye que la inclusión de alumnos con

discapacidade em las clases de Educación Física depende del esfuerzo de todos los involucrados y, en el municipio de Araucária, este proceso se ha ido desarrollando y se ha tornado cada vez más natural.

Palabras clave: Integración Escolar; Educación Física; Estudiantes con Discapacidad; Araucária.

Introdução

Pessoas com deficiência estão presentes na sociedade desde os primórdios da humanidade. A maneira como foram tratadas difere de civilização para outra, e de um período para o outro. Em sua maioria, eram consideradas aberrações e amaldiçoadas, muitas vezes sendo condenadas à fogueira pelo mesmo motivo ou isoladas e privadas da convivência com os demais integrantes da sociedade (SILVA NETO et al., 2018). Sendo assim, pode-se perceber que as pessoas com deficiência foram marginalizadas ao longo da história.

A Assembleia Geral das Organizações das Nações Unidas (ONU), proclamou a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), documento que procura estabelecer a igualdade social e a promoção do respeito, dignidade e fraternidade inerentes a todos os indivíduos (ONU, 1948) e evitar as ações bárbaras¹ que vinham ocorrendo. A partir da DUDH é possível notar que as pessoas com deficiência passam a ser, gradativamente, aceitas pela sociedade, diminuindo consideravelmente a marginalização a que foram acometidas durante séculos (CARVALHO; ARAÚJO, 2018).

Um dos direitos supracitados é a educação. Considerada fundamental para a formação humana, a instrução deve ser obrigatória e gratuita (ONU, 1948). No esforço de cumprir o dever de assegurar a todos o direito à educação, foram criadas escolas especializadas em atender um tipo de deficiência. Com isso, aumentou a exclusão das pessoas com deficiência, sendo essas impedidas de frequentar a escola regular, o que, ao invés de promover a igualdade e a equidade, acabou gerando ainda mais segregação (SILVA NETO et al., 2018).

Nesse sentido, discussões sobre a inclusão de pessoas com deficiência nas salas comuns de ensino começaram a surgir, levando em conta o início da transição entre escola integrativa e escola inclusiva. À vista disso, ainda no contexto internacional, foram elaborados dois documentos que reforçaram a ideia de que todos os indivíduos têm direito à educação básica de qualidade (ALVES; DUARTE, 2011). São eles: a Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), os

quais reafirmam a proposta de igualdade de condições de acesso e permanência a todo e qualquer estudante em escolas regulares. Assim, surge a Educação Inclusiva, que valoriza o contato e a troca de experiências entre os educandos, prima pela diversidade e pela aprendizagem em conjunto, independentemente das diferenças que possam existir (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

No contexto nacional, a promulgação da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, agregada à Constituição Federal Brasileira em julho de 2008, complementa os valores propostos na DUDH. Essa convenção tem como objetivo tratar de questões diretamente relacionadas às pessoas com deficiência e altera o enfoque da deficiência da pessoa para o ambiente em que ela está inserida, ou seja, as limitações da participação plena e efetiva na sociedade passam a ser vistas como problemas sociais e não individuais (DE OLIVEIRA MERCADO; FUMES, 2017). Em consonância com o referido documento e para fins dessa pesquisa, consideram-se pessoas com deficiência:

Aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas”. (BRASIL, 2007, p. 26)

Atualmente, no Brasil os alunos com deficiência possuem o direito de frequentar salas de aula regulares garantido pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394/1996, pelo Plano Nacional de Educação, lei nº 13.005/2014, e pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2014). Os documentos asseguram, também, a oferta de serviços educacionais de apoio para atender as necessidades dos alunos público-alvo da Educação Especial, podendo ser realizados atendimentos com profissionais de diferentes áreas dentro e fora da unidade educacional. Por Educação Especial, entende-se “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996, p. 39).

As escolas que recebem os alunos com deficiência e adotam a perspectiva inclusiva, sentem a necessidade de reorganizar sua estrutura para atender as demandas de todos os educandos, o que não é fácil, visto que a padronização na forma de trabalho, advinda desde a época da educação tradicional, caracteriza uma classe como homogênea e não considera a diversidade (YANAGA; COIMBRA, 2019). Por isso, ainda se fazem

necessárias muitas adaptações para que a inclusão escolar possa se efetivar de maneira satisfatória e beneficiar o maior número de estudantes, tornando-os parte integrante de seu processo de aprendizagem. A escola deve proporcionar-lhes diferentes oportunidades e experiências, além de aumentar sua participação no meio educacional a fim de respeitar a diversidade e reduzir a segregação e a exclusão (MITTLER, 2003). Nesse sentido, é importante destacar que a homologação da Lei Brasileira de Inclusão (2015) operacionalizou o Decreto 6.949/2009 no sentido de reestruturar a educação, impondo a obrigatoriedade da aceitação de estudantes com deficiência nas unidades educacionais, algo que demandou diversas adequações no ambiente escolar, uma vez que, além de matricular, também é preciso garantir a permanência e a participação efetiva desses alunos na aprendizagem.

Do mesmo modo, o componente curricular Educação Física (BRASIL, 2020) tem papel primordial na inclusão de alunos com deficiência, já que pode adaptar-se a diferentes circunstâncias e tornar a aula passível de ser praticada por todos. Por apresentar metodologia distinta dos outros componentes e boa flexibilidade de conteúdo, com práticas que saem da rotina de estar sentado em sala de aula, torna-se atrativo para a maioria dos estudantes. Por meio da ludicidade, proporciona melhora na qualidade de vida e traz novas experiências motoras, tão necessárias ao pleno desenvolvimento do indivíduo (NACIF et al., 2016).

O professor de Educação Física precisa criar situações em que o aluno com deficiência se sinta importante, capaz de realizar o exercício e realizado por conquistar o objetivo da aula. De acordo com Fiorini e Manzini (2014), é necessário adotar uma perspectiva inclusiva, valorizar a diversidade, ampliar o acervo motor e propiciar novas vivências que aqueles alunos, provavelmente, não teriam fora do ambiente escolar. Especificamente a respeito da rede pública de ensino do Município de Araucária (PR), observa-se um alinhamento com a legislação nacional². Entretanto, é responsabilidade do Conselho Municipal de Educação normatizar o sistema educacional da cidade (ARAUCÁRIA, 2004). A Secretaria Municipal de Educação (SMED) conta com o Departamento de Educação Especial para tratar especificamente dos assuntos relativos aos alunos com deficiência e, diante das questões legais, garantir-lhes o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM's) e Centros Municipais de Atendimento Educacional Especializado (CMAEE's) nas áreas

visual, surdez, intelectual e Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) (ARAUCÁRIA, 2016)³.

Levando em consideração as aulas de Educação Física e analisando os documentos específicos do Município de Araucária, como o Plano de Cargos e Carreiras do Município (2008), as Diretrizes Municipais de Educação (2012) e a Organização Curricular de Araucária (2019), nota-se que não há obrigatoriedade da formação de licenciatura em Educação Física para ministrar aulas desse componente curricular no Ensino Fundamental Anos Iniciais, podendo o profissional ter formação em qualquer licenciatura para assumir tal função.

Na tentativa de dar suporte aos profissionais que atuam no componente curricular de Educação Física no Ensino Fundamental Anos Iniciais, a SMED de Araucária disponibiliza cursos de formação continuada de Educação Física, assim como de todas as outras áreas do conhecimento, para auxiliar esses professores a preparar e aplicar as aulas de forma a obter maior êxito no desenvolvimento de sua práxis. Contudo, pouco se sabe sobre as metodologias empregadas por profissionais da educação responsáveis por lecionar Educação Física no Município de Araucária, visto que não foram feitos estudos referentes a esse tema. Diante disso, desenvolveu-se essa pesquisa com o objetivo de descrever o processo de inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física no Município de Araucária, na perspectiva dos professores de Ensino Fundamental Anos Iniciais da rede pública de ensino.

Sabe-se que a inclusão escolar abrange pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. No entanto, essa pesquisa focou em pessoas com deficiência por ser um público presente na história da Educação Especial, principalmente na questão do direito à educação. Além disso, são reduzidos os estudos que tratam da inclusão desses indivíduos nas aulas de Educação Física, especialmente por meio da percepção do professor. Tais informações são úteis para os profissionais da área de educação, uma vez que irão promover novas discussões sobre a relação da inclusão das pessoas com deficiência nas escolas.

Metodologia

O presente artigo configura-se como pesquisa do tipo qualitativa, de caráter exploratório. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Positivo (CEP-UP) pelo parecer nº 3.978.747.

A coleta de dados foi realizada em duas etapas. Primeiramente, foi solicitado à SMED de Araucária o acesso a dados acerca do panorama geral de alunos com e sem deficiência matriculados nas escolas municipais. As informações sobre o número total de unidades educacionais, quantidade total de alunos e a divisão desses em subgrupos por tipo de deficiência foram disponibilizadas, via e-mail, pelo Departamento de Educação Especial da SMED.

A segunda etapa teve como objetivo a aplicação das entrevistas semiestruturadas por meio virtual com os professores de Educação Física a respeito da identificação, formação profissional e concepções sobre a inclusão escolar nas aulas desse componente curricular. Para isso, foi solicitada, também à SMED de Araucária, a permissão para entrar em contato com os diretores de cada unidade educacional e, posteriormente, com os professores entrevistados. A Secretária de Educação assinou o documento de autorização⁴ para que a pesquisa fosse realizada e todo dado solicitado fosse disponibilizado.

Inicialmente, foram escolhidas dez escolas de Ensino Fundamental Anos Iniciais da rede pública de ensino municipal, tendo como critério para seleção da amostragem a escolha de unidades educacionais de diversas regiões do Município, com o intuito de contemplar todo o espectro da atividade educacional nas localidades rurais e urbanas, abranger a diversidade existente e fornecer melhores subsídios para a qualificação e veracidade da pesquisa. Os critérios utilizados para a seleção dos participantes foram: 1) lecionar o componente curricular de Educação Física em uma das escolas municipais selecionadas para a amostragem; 2) ter um ou mais alunos incluídos; 3) estar disposto a participar da entrevista. Foram excluídas as escolas em que os profissionais não atingiram um ou mais critérios de seleção. Dessa forma, foram entrevistados dez professores que representam oito das dez unidades educacionais previamente elencadas. Todos os participantes tiveram acesso e concordaram com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. No Quadro 1, constam as informações dos profissionais participantes.

Quadro 1 – Informações dos participantes

PARTICIPANTE	FORMAÇÃO	TEMPO DE PROFISSÃO	TEMPO EM ARAUCÁRIA	TEMPO COMO PEF*
Professor 1 (P1)	Pedagogia	6 anos	3 anos	8 meses
Professor 2 (P2)	Pedagogia e Letras	17 anos	3 anos	3 anos
Professor 3 (P3)	Magistério e Pedagogia	14 anos	16 anos	1 ano
Professor 4 (P4)	Pedagogia	5 anos	2 anos e 2 meses	2 anos e 2 meses
Professor 5 (P5)	Magistério, Matemática e Pedagogia	13 anos	20 anos	7 anos
Professor 6 (P6)	Pedagogia	23 anos	23 anos	1 ano e 8 meses
Professor 7 (P7)	Letras	14 anos	12 anos	4 anos
Professor 8 (P8)	Pedagogia	13 anos	10 anos	10 anos
Professor 9 (P9)	Pedagogia e História	19 anos	6 anos	2 anos
Professor 10 (P10)	Educação Física e Pedagogia	13 anos	4 anos	4 anos

*PEF = Professor de Educação Física.

Fonte: Elaboração própria (2021).

As entrevistas seguiram roteiro semiestruturado, em que os eixos temáticos abordados foram: formação profissional, acessibilidade da escola, disponibilidade de recursos materiais, especificidades dos alunos incluídos, formação acadêmica, presença de profissional de apoio, planejamento das aulas, interação e participação dos alunos incluídos, estratégias utilizadas para inclusão, avaliação, dificuldades e sucessos relacionados à inclusão e interesse em aprofundar os conhecimentos sobre a inclusão escolar.

O artigo foi dividido em três seções. A primeira aborda o perfil socioeconômico e educacional dos Municípios de Curitiba e Araucária. A segunda seção foi organizada com os dados numéricos indicados pela SMED, no sentido de apresentar o panorama geral dos alunos da rede pública educacional do Município. Na sequência, a última seção discorre sobre as questões relacionadas à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, na perspectiva dos professores desse componente curricular.

Para a avaliação dos dados qualitativos, utilizou-se o método de Análise de Conteúdo, definido como o conjunto de técnicas de análise das comunicações que visa obter indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relacionados às mensagens (BARDIN, 2011).

Resultados e discussão

Dados demográficos

O Município de Araucária está localizado na Região Metropolitana de Curitiba, capital do estado do Paraná, e tem 131 anos. O Quadro 2, a seguir, apresenta dados demográficos de Curitiba e Araucária de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Quadro 2 – Dados demográficos de Curitiba e Araucária

	CURITIBA	ARAUCÁRIA
População estimada (2020)	1.948.626 habitantes	146.214 habitantes
Área territorial (2020)	434.892 km ²	469.240 km ²
Densidade demográfica (2010)	4.027,04 hab/ km ²	253,86 hab/ km ²
IDHM* (2010)	0,823	0,740
PIB <i>per capita</i> (2018)	R\$45.458,29	R\$116.046,97
IDEA Anos Iniciais – rede pública (2019)	6,5	6,1
IDEA Anos Finais – rede pública (2019)	5,0	5,1

*IDHM = Índice de Desenvolvimento Humano Municipal; PIB = Produto Interno Bruto; IDEA = Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

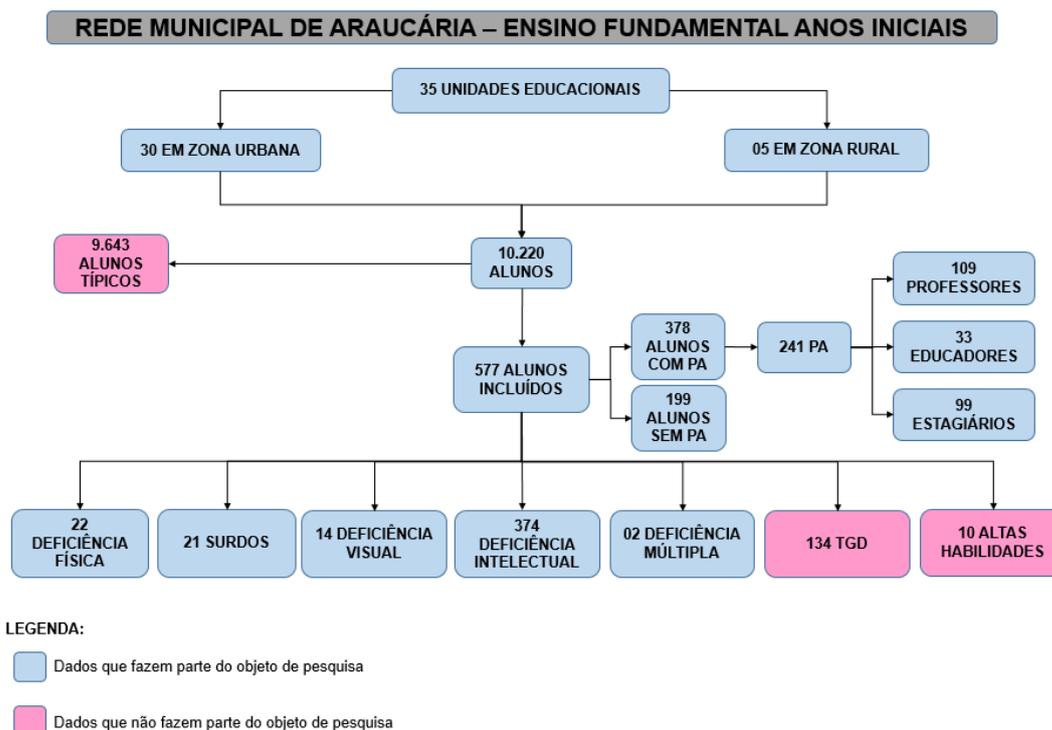
Fonte: Elaboração própria (2021).

Mapeamento da inclusão no Município de Araucária/PR em números

A Figura 1 apresenta o panorama geral da rede pública educacional do Município de Araucária (PR), a partir de dados fornecidos pela SMED.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X64538>

Figura 1 – Rede de ensino regular de Araucária – Ensino Fundamental Anos Iniciais



PA = Profissionais de Apoio; TGD = Transtornos Globais do Desenvolvimento.

Fonte: Elaboração própria (2021).

Com base nos dados elucidados, pode-se inferir que o total de alunos incluídos no Município corresponde a 5,6%. Desse total, 3,8% são deficientes físicos, 2,4% são deficientes visuais, 3,6% são surdos, 64,8% são deficientes intelectuais, 0,3% têm deficiência múltipla, definida como a presença de duas ou mais deficiências associadas (BRASIL, 2006) e 24,9% compõe o restante dos alunos público-alvo da Educação Especial – transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação.

É possível traçar um parâmetro com os dados do Censo Demográfico de 2010 (IBGE), em que a porcentagem de pessoas que apresentam qualquer dificuldade nos aspectos que tangem à percepção dos sentidos, à locomoção e à dificuldade em realizar atividades habituais é de 24%. No entanto, o IBGE considera pessoa com deficiência apenas aquela que apresenta muita dificuldade nos aspectos supracitados. Isto posto, a porcentagem de pessoas com deficiência no Brasil é de, aproximadamente, 6,7% da população, valor que se aproxima ao observado no alunado do Município de Araucária. Entretanto, no Censo, a maior porcentagem corresponde aos deficientes visuais (3,4% da população brasileira), enquanto em Araucária, tem-se a deficiência intelectual como predominante.

O Censo Escolar (INEP⁵) refere-se ao instrumento de coleta de dados sobre a educação básica do Brasil. As estatísticas de 2016 mostram que apenas 2,1% correspondem ao percentual de alunos incluídos no Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais), dado distante ao que se encontra no Censo Demográfico de 2010 e ao alunado de Araucária.

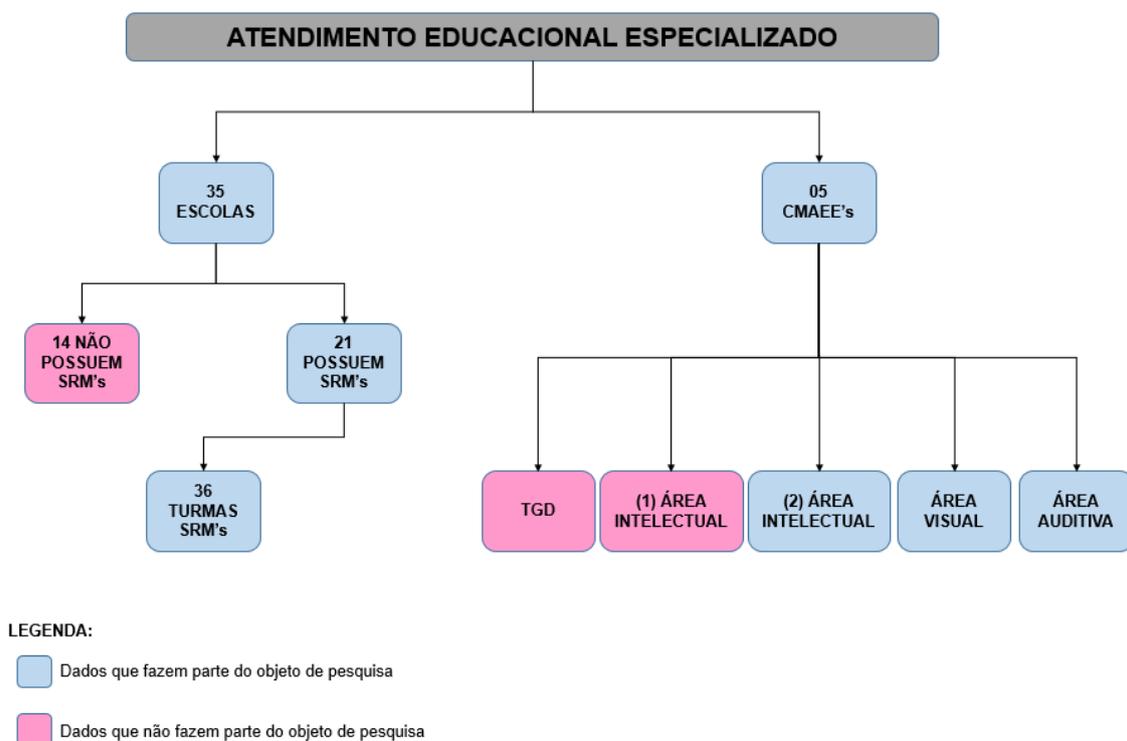
Mendes, Tannús-Valadão e Milanesi (2016) observaram, em seu estudo, que o maior número de alunos público-alvo da Educação Especial matriculados no ensino regular, é de deficientes intelectuais – aproximadamente 70% de alunos incluídos em todo o país –, o que se assemelha à realidade educacional do Município de Araucária e contrapõe os dados do Censo Demográfico.

Uma das metas estipuladas no Plano Nacional de Educação (2014 – 2024), é a universalização do acesso à educação básica para as crianças público-alvo da Educação Especial. Para isso, ofertam-se professores de atendimento educacional especializado e profissionais de apoio para o auxílio desses estudantes na escola regular. É válido pontuar que cabe ao professor de apoio escolar a atuação “em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino” (BRASIL, 2015, p. 23).

Como pode-se observar na Figura 1, o número de alunos com profissional de apoio é menor do que o número total de alunos incluídos, e a quantidade de profissionais é inferior à quantidade de alunos que recebem o atendimento, o que se deve a dois fatores: 1) nem toda criança com deficiência necessita de profissional de apoio, isso verificado mediante estudo de caso analisado pelo Departamento de Educação Especial da SMED; 2) um profissional de apoio pode atuar com mais de um estudante incluído. Convém esclarecer que o profissional de apoio é designado pela SMED, podendo este ser do Quadro Próprio do Magistério, do Quadro Geral dos Servidores da Prefeitura ou Estagiários de Magistério ou Pedagogia (ARAUCÁRIA, 2018).

A SMED possui Departamento de Educação Especial que organiza e oferece aos alunos incluídos o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM's) e Centros Municipais de Atendimento Educacional Especializado (CMAEE's), ambos no contraturno, de forma a complementar ou suplementar a formação dos estudantes (ARAUCÁRIA, 2016). A Figura 2 mostra como está organizado o AEE no Município de Araucária.

Figura 2 – Organização do Atendimento Educacional Especializado no Município de Araucária



SRM's = Salas de Recursos Multifuncionais; CMAEE's = Centros Municipais de Atendimento Educacional Especializado; TGD = Transtornos Globais do Desenvolvimento.

Fonte: Elaboração própria (2021).

As Salas de Recursos Multifuncionais (SRM's) estão inseridas nas unidades educacionais e atendem, majoritariamente, alunos com deficiência intelectual, alguns casos de alunos com deficiência física e/ou múltipla e altas habilidades/superdotação⁶. Com a proposta de uma cidade que adota os princípios da perspectiva inclusiva, foram criados, em dezembro de 2015, os Centros Municipais de Atendimento Educacional Especializado (CMAEE's), sendo dois na área intelectual, um na área visual, um na área surdez e um TGD – transtornos globais do desenvolvimento (ARAUCÁRIA, 2016).

Cabe aqui esclarecer o funcionamento dos CMAEE's de acordo com as Normas para Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do Município de Araucária (ARAUCÁRIA, 2016). Na área intelectual, têm-se dois estabelecimentos, os quais trabalham com diferentes faixas etárias. No CMAEE Área Intelectual (1) são atendidos, em sua maioria, alunos que se encontram fora da idade escolar. Já o CMAEE Área Intelectual (2), atende alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais. Na área visual, o Centro atende crianças com baixa visão e cegueira - adquiridas ou congênitas - ou outros acometimentos considerados deficiência visual. O CMAEE – área surdez, faz o atendimento

de alunos surdos utilizando do bilinguismo, sendo a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) a língua-mãe, e a Língua Portuguesa como segunda língua. No CMAEE - TGD, atende-se alunos com transtornos globais do desenvolvimento, especialmente o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Isto posto, os CMAEE's Área Intelectual (1) e TGD e os alunos da Educação Infantil de todos os Centros não compreendem o objeto de estudo dessa pesquisa, que engloba apenas as crianças com deficiência matriculadas nos Anos Iniciais em escolas regulares do Município.

A inclusão no Município de Araucária/PR na perspectiva dos professores de Educação Física

No Município de Araucária, os professores têm garantido pela Lei Municipal nº 637/86, 20% de sua carga horária semanal para estudo, formação e planejamento das aulas, período este denominado hora-atividade. Com o objetivo de suprir a ausência temporária do professor regente em sua hora-atividade, foi instituído o Projeto Regente de Modalidade Diferenciada (RMD), a partir da década de 1990. O RMD busca suprir as lacunas deixadas pelo professor de sala durante a sua hora-atividade. Não obstante, esse profissional só pode atuar com os componentes curriculares de Educação Física e Arte, muito embora não se exija do mesmo, a formação profissional específica, apenas possuir Licenciatura Plena em qualquer área do conhecimento é suficiente (ARAUCÁRIA, 2019).

Quando questionados sobre a presença ou não de alunos com deficiência em suas turmas, uma das primeiras respostas de grande parte dos professores RMD de Educação Física foi “eu não tenho cadeirante”. Com a resposta imediata, presume-se que a imagem de um usuário de cadeira de rodas é estereótipo da pessoa com deficiência, sendo a primeira coisa que vem à mente quando se trata do assunto. Eventualmente, o senso comum faz com que as pessoas tenham uma imagem pré-definida, algo que precisa ser desconstruído.

Quadro 3 – Alunos incluídos por professor RMD de Educação Física

PROFESSOR	ALUNOS INCLUÍDOS
Professor 1 (P1)	1 surdez
Professor 2 (P2)	1 deficiência intelectual 2 autismo
Professor 3 (P3)	1 osteogênese imperfeita (síndrome dos “ossos de vidro”) 2 deficiência visual 2 autismo
Professor 4 (P4)	1 autismo
Professor 5 (P5)	1 deficiência intelectual 1 surdez
Professor 6 (P6)	2 autismo
Professor 7 (P7)	1 usuário de cadeira de rodas 1 hemiparesia lado direito com deficiência intelectual 7 autismo
Professor 8 (P8)	2 autismo
Professor 9 (P9)	2 deficiência intelectual
Professor 10 (P10)	1 síndrome de Down 4 autismo

Fonte: Elaboração própria (2021).

Nota-se, a partir da análise do Quadro 3, que não há predominância da deficiência intelectual (DI) nas turmas dos professores entrevistados, o que contrapõe os dados gerais das escolas do Município de Araucária, abordados na Figura 1, em que os alunos com DI são o maior número (64,8%). É possível que os professores RMD de Educação Física não tenham acesso e/ou conhecimento do laudo e estudo de caso de seus estudantes, o que pode explicar o baixo número de alunos com DI informado nas entrevistas.

Além das questões acima citadas, outra possível explicação para o baixo índice de alunos com DI nas turmas dos profissionais entrevistados é a presença de comorbidades, cuja definição é a “ocorrência concomitante de condições mentais, do neurodesenvolvimento, médicas e físicas” (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, et al., 2014), ou seja, a presença de duas ou mais condições patológicas relacionadas. Guedes e Tada (2015) apontam que há, em cerca de 50% dos casos de Transtorno do Espectro Autista (TEA), a presença, também, da deficiência intelectual. Sendo assim, a negligência no laudo desses alunos que apresentam a comorbidade, pode ser motivo para a grande incidência de alunos autistas e a baixa incidência de alunos com DI, sendo considerado, pelos docentes, apenas o autismo como forma de tornar mais fácil a

caracterização de determinado estudante. Cabe reforçar que o TEA não faz parte do objeto de estudo desse trabalho, porém, no intento de evidenciar a realidade dos professores do Município de Araucária, se fez necessária a apresentação dessas informações.

A partir das entrevistas com os professores de Educação Física, pôde-se verificar que a maioria dos docentes RMD tem a graduação em Pedagogia, sendo que uma parcela possui, ainda, graduação em outras áreas do conhecimento, da qual apenas um professor é graduado em Educação Física. Segundo os relatos dos participantes, a falta de formação específica, prejudica e limita, em parte, suas atividades profissionais. Alguns entrevistados afirmaram ter realizado pequenos cursos na área da Educação Física, tanto os ofertados pelo Município quanto externos, no intuito de adquirir embasamento teórico-prático visando a melhoria de sua práxis. Entretanto, como apontado por P1 e P5, ainda lhes falta segurança e conhecimento, principalmente das questões anatômicas do corpo, das possibilidades e limites de movimento, do cuidado e prevenção de lesões durante o exercício.

A minha preocupação foi muito, assim, de machucar uma criança, sabe. Quando você vai lá jogar um futebol, alguma coisa, pode acontecer, até no recreio, de se machucar. Mas por exemplo, nós tínhamos conteúdo ali de ginástica circense, jogos gímnicos, então tinham movimentos ali que eu não tinha segurança, sabe. P1

Fiorini e Manzini (2014), Siqueira e Aguilera (2015), Caimi e Luz (2018) e Greguol, Malagodi e Carraro (2018), apontam que até mesmo os professores graduados em Educação Física têm dificuldades no trabalho, sobretudo quando alunos com deficiência estão envolvidos. Um fator que contribui para dificultar a atuação dos profissionais de Educação Física é, justamente, a falta de mais disciplinas acadêmicas no curso que tratam do assunto inclusão e de atividades que promovam o contato do estudante com pessoas com deficiência. Essa escassez de disciplinas contribui para a sensação de insegurança expressa por parte dos professores ao lecionar diante de alunos com deficiência. Por isso, muitos destes profissionais buscam formações complementares para adquirir mais conhecimento acerca desse assunto. Ademais, vale ressaltar que as experiências ao longo do tempo trazem confiança para os professores. Gutierrez Filho et al. (2011) ainda cita o vínculo administrativo da escola, o gênero do professor e o tempo de experiência no magistério como fatores passíveis de influenciar a forma como o processo de inclusão escolar será concretizado. Salienta-se que o processo formativo do professor de Educação

Física é contínuo, devendo este sempre buscar conhecimento e formação ao longo dos anos.

Nessa direção, Fiorini e Manzini (2015) realizaram um estudo com seis professores de Educação Física sobre as práticas pedagógicas na inclusão escolar e concluíram que, além da formação acadêmica deficitária, outros fatores contribuem para dificultar a realização das atividades com alunos com deficiência, dentre eles a escassez de materiais e recursos disponíveis para a prática da Educação Física. Pesquisa semelhante foi realizada com quatro professores de Educação Física da rede pública estadual de Santa Catarina, em que os relatos dos participantes enfatizaram a preocupação com a falta de material e de local adequado para a realização das atividades (FOLLE; NASCIMENTO, 2011).

Nessa perspectiva, foi possível notar que, nas escolas públicas do Município de Araucária, não há padrão quanto à disponibilização de materiais para as aulas de Educação Física. Nas entrevistas, foram relatadas, em suma, três realidades: 1) a escola dispõe de bons materiais, com boa variedade (37,5%); 2) a escola possui apenas materiais básicos e precários (50%); 3) a escola não tem recursos e o professor precisa providenciar aquilo que irá utilizar (12,5%). A falta de materiais é fator limitante para o desenvolvimento da prática, porém, não parece impedir os profissionais entrevistados de realizar atividades diferenciadas e atrativas, já que estão dispostos a adquirir o material necessário para que a aula propicie aos estudantes, ricas e diversas vivências.

A gente tem bastante material na escola, sabe. Muitas vezes eu comparo com o estado, também sou professora do estado, e eu faço bastante essa comparação em relação a esses recursos. Eu acho que nós temos bastante material, sim. P2

Os recursos são poucos. Tem que inventar e reinventar com o que a gente tem. P7

Eu tenho o que eu levo. Então assim, a diretora tenta, várias vezes eu pedi e sempre tenta providenciar. Mas por exemplo, assim, tem materiais que eu tenho que levar, que eu tenho que comprar. P8

Consoante as pesquisas de Silveira, Enumo e Rosa (2012) e Fiorini e Manzini (2015), a falta de auxiliares para dar suporte aos alunos incluídos durante as aulas é outro fator que constitui barreira perante a atuação dos professores de Educação Física. Contudo, não se apresenta como problema para os professores RMD entrevistados, já que todos os alunos com deficiência mencionados têm o auxílio do professor de apoio durante as atividades escolares, inclusive as aulas de Educação Física.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X64538>

A interação entre o professor RMD e o profissional de apoio depende da organização interna de cada unidade educacional e da hora-atividade do professor de apoio. Questionados sobre o planejamento das aulas, os entrevistados relataram duas situações: 1) o planejamento é realizado de forma conjunta (20%); 2) o professor RMD planeja sozinho e passa ao profissional de apoio (80%). A falta de momento para discussão entre os profissionais sobre a aula e as inclusões gera desconforto, como exposto na fala a seguir:

O pior problema é não poder dialogar com esses apoios, porque a hora-atividade delas não é no mesmo dia. Então, quando é minha vez de entrar, elas me ajudam naquele momento, mas o momento de planejamento com a professora de apoio não acontece, então eu não participo ativamente. Nós não conseguimos dialogar como que vai ser a aula, eu só passo para ela o que eu vou fazer, mas eu não consigo sentar com ela e conversar, o que seria o ideal. P5

No decorrer das entrevistas, os professores mencionaram diversas dificuldades encontradas no trabalho com os alunos incluídos ao longo das aulas. Semelhante ao que foi descrito na revisão de literatura de Silveira, Enumo e Rosa (2012), foi observado que o maior obstáculo para os professores que têm alunos surdos (P1 e P5) é a comunicação. Ambas relataram que necessitam do auxílio constante da profissional intérprete para que a criança possa compreender e realizar as atividades propostas. Outro fator comentado, é que a alfabetização em LIBRAS dos alunos surdos foi iniciada há pouco tempo, com aulas semanais de uma hora para toda a turma no intuito de promover a melhora na comunicação entre todos os estudantes.

A minha dificuldade era de comunicação. Ela fazia atividade, vinha me mostrar e eu não sabia nem como parabenizar, eu abraçava, eu sorria, mas eu não sabia como fazer nenhum sinal. Até foi uma coisa que me despertou para fazer um curso online agora de LIBRAS pra ter uma noção, porque é bem difícil, você fica assim, olha para a criança e dá um desespero. P1

Dessa maneira, percebe-se que a criança não está totalmente inserida no contexto da linguagem de sinais, o que dificulta ainda mais o diálogo entre professor e aluno. É importante destacar que a LIBRAS tornou-se disciplina obrigatória nos cursos de formação de docência, tanto a nível médio quanto a nível superior, a partir do decreto nacional nº 5626/05. Entretanto, a formação básica parece ser insuficiente para efetivar a comunicação entre o aluno surdo e o professor (MERCADO, 2012).

A paciência e a satisfação dos alunos incluídos ao realizar as atividades, foram elementos apontados pelos professores RMD como dificuldade no decorrer das aulas. Por um lado, tem-se o interesse em realizar a prática proposta pelo professor. Por outro, tem-

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X64538>

se, muitas vezes, o tempo de espera para que os colegas também realizem a atividade, o que acaba gerando impaciência e, por vezes, frustração e irritação por parte do aluno com deficiência (P2). Além, pode ser que aquele aluno não esteja gostando da atividade, ou esteja gostando muito, mas tem dificuldade em expressar-se, deixando o professor com dúvidas quanto à satisfação daquela criança durante a aula de Educação Física, algo que prejudica o desenvolvimento, tanto do estudante com deficiência, quanto das aulas a serem ministradas (P10).

Os alunos não inclusos demonstram com facilidade, se eles gostam, eles ficam eufóricos, e muitas vezes os inclusos tem vezes que eles não ficam, eles ficam em uma situação normal, eles não dão nem que estão gostando, nem que não estão gostando. P10

Mesmo com as políticas públicas implementadas para garantir a inclusão de alunos com deficiência nas salas de aula regulares, muitos deles ainda não se sentem totalmente incluídos e têm dúvidas quanto a ser parte integrante daquela turma ou unidade educacional, algo que pode ser agravado pela atuação dos próprios professores, situação observada na fala a seguir:

A gente fez rolamento no barranco, ele fez e até teve uma situação que a professora comentou comigo, porque às vezes uma criança rola por cima da outra, se esbarra, e aí eu dizia para eles assim “tem espaço para todo mundo! Não precisa ficar se amontoando, ficar um em cima do outro, tem espaço para todo mundo”, aí esse menino do 4º ano, cego, falou assim “é prof, tem espaço para todo mundo, né, até para mim”, aí a professora de apoio escutou e disse “nossa, judiação”. Às vezes, a criança não se sente inclusa, depende do trabalho do profissional, depende da visão de cada um, da disponibilidade, da vontade, a gente sabe que existem mil possibilidades, então às vezes a criança não se sente inclusa numa aula, na outra. P3

Sabe-se que não é simples inserir um aluno com deficiência em uma aula de Educação Física, pois depende da atitude do professor, que necessita demonstrar uma postura positiva em relação à inclusão, e da interação entre o aluno com deficiência e seus colegas de turma (QI; HA, 2012; FIORINI; MANZINI, 2016; GREGUOL; MALAGODI; CARRARO, 2018). Em estudo realizado com professores da Coreia do Sul, foi observado que a maioria dos professores é favorável à inclusão e acredita nos benefícios que esta proporciona (HWANG; EVANS, 2011). Entretanto, mais da metade (55,1%) afirmou que não gostaria de ter alunos com deficiência em suas classes, o que torna contraditório o discurso de favorabilidade em relação à inclusão escolar.

De acordo com Qi e Ha (2012), Mauerberg-deCastro et al. (2013) e Mauerberg-deCastro, Figueiredo e Campbell (2020), a tutoria de pares, em que o aluno com deficiência

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X64538>

é auxiliado por um colega a realizar as atividades, mostra-se uma estratégia eficaz na inclusão dos alunos com deficiência, já que promove a interação entre os estudantes, tão necessária ao desenvolvimento social e afetivo. Essa estratégia foi referida pelos professores entrevistados (P1, P2 e P7) como forma de atrair os alunos com deficiência para dentro da atividade proposta, e é considerada eficaz diante da realidade educacional dos profissionais, como pode-se observar na seguinte colocação:

Tem atividades que eles não querem fazer, então geralmente eu chamo um coleguinha. Esse que é mais moderado, tem uma aluna na sala que ele gosta muito dela, ele adora ela, então quando eu tenho muita dificuldade com que ele faça, eu peço ajuda para ela, é uma estratégia que eu uso. P2

P10 menciona outro método, bastante efetivo em suas aulas, no qual consiste em montar circuito de estações para que cada criança realize determinado exercício em tempo pré-definido. Segundo o professor, é uma maneira de prender a atenção do estudante em curtos espaços de tempo e, assim, fazer com que realize todas as atividades de forma integral. Todos os entrevistados afirmaram que utilizam os mesmos materiais para os alunos, sem a necessidade de adaptação. Esses exemplos mostram o avanço da inclusão no Município de Araucária, pois pode-se perceber que não são necessárias grandes adequações para que os alunos estejam efetivamente incluídos, processo esse que vem se tornando cada vez mais natural.

Um dos fatores que contribui para a exclusão dos alunos com deficiência, é o isolamento, ou seja, a falta de interação social entre os alunos que é, muitas vezes, agravada pelo bullying, o que gera sentimento de inferioridade e incapacidade (ALVES; DUARTE, 2013). No entanto, essa afirmação diverge da realidade encontrada. De acordo com os professores RMD, as crianças são receptivas e acolhem o estudante com deficiência. Conforme P10, no início, elas têm dificuldade de compreender o porquê de determinado aluno ter uma professora só para ele, mas com a convivência, entendem, o auxiliam quando é necessário e fazem questão de não deixar ninguém fora da atividade, incluindo a todos sem exceção.

Foi possível observar, a partir dos relatos, que os alunos com deficiência são bastante participativos nas aulas de Educação Física. Segundo os professores, o componente curricular é atrativo para a maioria dos alunos, já que prioriza a prática de jogos, brincadeiras e outros, tornando as atividades prazerosas e divertidas, tendo em vista a melhora da qualidade de vida por meio da ludicidade. É importante ressaltar que a prática da Educação Física traz inúmeros benefícios às crianças com deficiência, dentre os quais

a ampliação do acervo motor, a melhora da autoestima, o desenvolvimento da consciência corporal e a diminuição dos fatores de risco relacionados às doenças mentais, como ansiedade e depressão (NACIF et al., 2016). Nessa direção, Miquelin et al. (2015) constata que, por meio do trabalho com temas transversais, a Educação Física como disciplina integradora é capaz de promover a formação de cidadãos críticos e formadores de opinião. Além disso, os autores identificaram que a prática da Educação Física auxilia na compreensão da sociedade de forma humanizada e democrática, enfatizando a construção e apreensão de valores éticos, morais e culturais.

Ainda que a participação de todos seja satisfatória, o comentário dos professores 9 e 10 é bastante similar e tem pontos em comum. Ambos têm alunos com deficiência intelectual e afirmam que o dia e o estado de humor interferem no nível de participação durante as atividades. Como cita P10, “se eles estão em um dia que não querem fazer as atividades, não importa, não adianta a atividade que você queira fazer, queira desenvolver [...], eles não fazem”. O fato de acontecer situações semelhantes com crianças que pertencem a um mesmo grupo, pode ser mera coincidência, ou explicada, mediante a possível presença de distúrbios de comportamento e humor comumente relacionados à deficiência intelectual (KE; LIU, 2015).

Segundo a resolução CME/Araucária nº 08 de 2006, a avaliação do aluno se dá mediante Parecer Descritivo com vistas a acompanhar o desenvolvimento do educando e a apropriação do conhecimento. Professores entrevistados mencionaram adaptar e/ou mudar os critérios de avaliação para os alunos com deficiência apenas quando necessário, de forma a avaliar o aluno com base na sua própria evolução, nas possibilidades e dificuldades existentes. Ainda, pôde-se perceber que não há atribuição de nota no componente curricular de Educação Física, sendo a avaliação apenas uma forma qualitativa de verificar o progresso do estudante. De acordo com Darido (2012), a avaliação deve beneficiar a todos os envolvidos no processo: 1) aos alunos, é importante para o autoconhecimento; 2) aos professores, faz-se necessária para avaliar sua práxis no intuito de buscar o aperfeiçoamento; 3) à escola, possibilita o reconhecimento de ações que necessitam de maior apoio e investimento. Sendo assim, a avaliação é um instrumento relevante do processo de ensino-aprendizagem como forma de assegurar que todos obtenham êxito nas práticas a que lhe competem.

Foram várias as situações de sucesso com alunos com deficiência relatadas pelos participantes, todas envolvendo a alegria que o estudante sentiu durante determinada

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X64538>

atividade, o que trouxe a sensação de dever cumprido e gratificação. A partir das histórias narradas, foi possível observar que algo simples se transforma em uma grande conquista, tanto para o aluno com deficiência, quanto para o professor RMD, fato que pode ser observado nos trechos a seguir:

Ver a participação deles normalmente, sabe, eles precisam disso na vida deles. A gente já tem tanto preconceito, tanta desigualdade, e aí quando eles estão felizes correndo, brincando, você já fica totalmente feliz, então qualquer coisinha legal que eles façam, pra mim já é totalmente gratificante. P2

A gente trabalhou a escalada e fez com eles também, claro, a gente dando todo o suporte, mas ver o sorriso no rosto deles não tem preço! P7

Ele chegou na aula de Educação Física, correu, catou a bola e “vamos jogar bola”, e deu para entender “bola”. A hora que deu para entender a palavra bola, dá aquela sensação boa, ele está atribuindo algum significado à ação, e naquele dia a gente teve que inventar alguma coisa para trabalhar com a bola, afinal de contas, foi uma vitória. P9

A partir dos relatos, verifica-se que a ação do professor é determinante para a inclusão dos alunos com deficiência. Foi possível observar que os professores RMD de Educação Física do Município de Araucária, não medem esforços para que seus alunos estejam inseridos e tenham a oportunidade de desenvolver-se integralmente. Sendo assim, a inclusão dos alunos com deficiência vem ocorrendo de maneira eficiente, garantindo a equidade de possibilidades e vivências, ainda que haja barreiras como as mencionadas anteriormente. De maneira similar, Alves et al. (2017) e Alves e Fiorini (2018), concluíram que há fatores que dificultam a inclusão dos alunos com deficiência, como a experiência profissional deficitária e as adaptações de espaço e material necessárias, mas o processo pode ser consolidado a partir do esforço dos professores de Educação Física, do suporte recebido durante as aulas e da interação aluno-aluno e aluno-professor, importantes para o desenvolvimento integral dos estudantes com e sem deficiência.

Considerações finais

Ao descrever o processo de inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física no Município de Araucária, na perspectiva dos professores, percebeu-se que a maioria dos professores RMD não possui formação específica em Educação Física, o que dificulta o desenvolvimento de sua práxis. No entanto, esses professores têm o auxílio do profissional de apoio, que dá suporte ao aluno incluído quando necessário, mesmo que não haja trabalho conjunto durante o planejamento das aulas (80%). Observou-se, também,

a carência de materiais para a prática da Educação Física e a tutoria de pares como estratégia utilizada para a inclusão dos alunos com deficiência. Ainda, foi possível notar que os estudantes incluídos são bastante participativos nas aulas de Educação Física e têm boa interação com os colegas de turma, o que promove a cooperação e a boa convivência entre os alunos.

A inclusão de alunos com deficiência, é tarefa que demanda esforços de toda a comunidade escolar. Para que o processo seja efetivado, é necessário que os professores se sintam positivos em relação à inclusão e utilizem estratégias eficientes para atingir e incluir todos os estudantes. A estes, cabe socializar de maneira a interagir com os colegas para que o contato entre eles gere situações de diversão e aprendizado. Ainda, deve-se considerar a legislação do Município, que não exige a formação específica em Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, fato que afeta o trabalho com o componente curricular em questão. Portanto, entende-se que é necessária uma readequação das políticas públicas do Município de Araucária no sentido de valorizar a formação inicial e continuada do professor que irá atuar com esse componente curricular, para que o trabalho com a Educação Física seja reconhecido como igualmente importante a qualquer outra área de conhecimento.

Desse modo, revelou-se que a inclusão dos alunos com deficiência, vem sendo efetivada a partir das atitudes positivas dos professores RMD de Educação Física, que se empenham em trazer atividades embasadas na perspectiva inclusiva. Além disso, a interação social entre o estudante com deficiência e seus pares, é de extrema importância para o processo de inclusão, já que promove o desenvolvimento integral do indivíduo por meio do desenvolvimento social. Entretanto, o estudo apresenta limitações, pois foram evidenciados apenas os alunos com deficiência matriculados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Município de Araucária/PR. Diante disso, ressalta-se a importância de mais estudos acerca do tema que envolvam outros níveis de ensino não abordados e diferentes municípios, de forma a verificar se a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial está sendo efetivada também em outras realidades educacionais.

Por fim, ressalta-se a importância da participação da SMED na pesquisa, bem como a disponibilidade dos professores, os quais dispuseram-se prestar entrevista e, assim, tornaram possível a realização desse trabalho. As informações aqui coletadas são relevantes para a área da educação, em específico a Educação Física, já que contribuem para o melhor entendimento do processo de inclusão nas escolas.

Referências

ALVES, Maria Luíza Tanure; DUARTE, Edison. Os caminhos percorridos pelo processo inclusivo de alunos com deficiência na escola: uma reflexão dos direitos construídos historicamente. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 40, p. 207-218, maio/ago. 2011.

ALVES, Maria Luíza Tanure; DUARTE, Edison. A exclusão nas aulas de Educação Física: fatores associados com participação de alunos com deficiência. **Movimento**, v. 19, n. 1, p. 117-137, 2013.

ALVES, Maria Luíza Tanure et al. Physical Education Classes And Inclusion Of Children With Disability: Brazilian Teachers' perspectives. **Movimento**, v. 23, n. 4, p. 1229-1244, 2017.

ALVES, Maria Luiza Tanure; FIORINI, Maria Luiza Salzani. Como promover a inclusão nas aulas de educação Física? A adaptação como caminho. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, v. 19, n. 1, 2018.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, et al. **DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Artmed Editora, 2014.

ARAUCÁRIA. **Lei nº 673/1986, de 18 de dezembro de 1986**. Disciplina o provimento de pessoal nos quadros do magistério público municipal em regime estatutário e toma outras providências. Araucária: Câmara Municipal, 1986. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/a/araucaria/lei-ordinaria/1986/67/673/lei-ordinaria-n-673-1986-disciplina-o-provimento-de-pessoal-nos-quadros-do-magisterio-publico-municipal-em-regime-estatutario-e-toma-outras-providencias>. Acessado em: 31 ago. 2020.

ARAUCÁRIA. **Lei nº 1527/2004, de 02 de novembro de 2004**. Institui o Conselho Municipal de Educação de Araucária, conforme específica. Araucária: Câmara Municipal, 2004. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/a/araucaria/lei-ordinaria/2004/152/1527/lei-ordinaria-n-1527-2004-institui-o-conselho-municipal-de-educacao-de-araucaria-conforme-especifica>. Acessado em: 29 abril 2020.

ARAUCÁRIA. Resolução CME/Araucária nº 08/2006, de 26 de outubro de 2006. **Normas para implantação do Ensino Fundamental de 9 anos de duração na Rede Pública Municipal de Ensino**. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1DHkXVwzuEPbbpCEXkoXnXAJeEKSwwqxt/view>. Acessado em: 08 out. 2020.

ARAUCÁRIA. **Lei nº 1835/2008, de 03 de janeiro de 2008**. Institui e disciplina o plano de cargos, carreiras e vencimentos do quadro próprio do magistério de Araucária, conforme específica. Araucária: Câmara Municipal, 2008. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/a/araucaria/lei-ordinaria/2008/183/1835/lei-ordinaria-n-1835-2008-institui-e-disciplina-o-plano-de-cargos-carreiras-e-vencimentos-do-quadro-proprio-do-magisterio-de-araucaria-conforme-especifica>. Acessado em: 29 abril 2020.

ARAUCÁRIA. **Diretrizes Municipais de Educação**. Prefeitura Municipal de Araucária. Secretaria de Educação, 2012.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X64538>

ARAUCÁRIA. Resolução CME/Araucária nº 01/2016: Parecer nº 02/2016, de 16 de junho de 2016. **Normas para Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva do Município de Araucária.** Disponível em:

<https://araucaria.atende.net/?pg=subportal&chave=21#!/tipo/pagina/valor/96>. Acessado em: 29 abril 2020.

ARAUCÁRIA. Instrução Normativa nº 05/2018, de 05 de setembro de 2018. **Orientações quanto aos critérios e procedimentos para a solicitação de Profissional de Apoio Escolar para atuar com crianças ou estudantes com deficiência matriculados nas Unidades Educacionais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Araucária/PR.** Disponível em:

http://aplicacoes.araucaria.pr.gov.br/grp/uploads/publicacao/INSTRUCAO_NORMATIVA_00518__SMED_1536759951.pdf. Acessado em: 31 ago. 2020.

ARAUCÁRIA. Resolução CME/Araucária nº 04/2019: Parecer nº 30/2019, de 11 de novembro de 2019. **Normas para o funcionamento do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino de Araucária.** Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1azmwjR9g3BoGMpUIRObDHIRztdqEiWJ5/view>. Acessado em: 31 ago. 2020.

ARAUCÁRIA. **Organização Curricular de Araucária: um compromisso com o direito ao conhecimento.** Prefeitura Municipal de Araucária. Secretaria de Educação, 2019. Disponível em:

<https://araucaria.atende.net/?pg=subportal&chave=21#!/tipo/pagina/valor/148>. Acessado em: 29 abril 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394/1996, 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acessado em: 20 abril 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acessado em: 20 abril 2020.

BRASIL. Decreto nº 5626, de 21 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras**, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em:

www.mec.gov.br/seesp/legislação.shtm. Acessado em: 08 out. 2020.

BRASIL. **Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão.** Dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla. 4 ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X64538>

BRASIL. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007).

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4 ed. revisada e atualizada. Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acessado em: 20 abril 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005/2014, 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação 2014 – 2024**, Brasília, DF, jun. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acessado em: 20 abril 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, de 5 de dezembro de 2014. Brasília, DF, MEC/SECADI, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2014-pdf/16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014>. Acessado em: 20 abril 2020.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão**. Lei Brasileira de Inclusão: Estatuto da Pessoa com Deficiência, Brasília, DF, jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acessado em: 11 maio 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2020. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acessado em: 30 out. 2020.

CAIMI, Flávia Eloisa; LUZ, Rosângela Nunes. Inclusão no contexto escolar: estado do conhecimento, práticas e proposições. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 62, p. 665-682, jul./set. 2018.

CARVALHO, Camila Lopes de; ARAÚJO, Paulo Ferreira de. Inclusão escolar de alunos com deficiência: interface com os conteúdos da Educação Física. **Educación Física y Ciencia**, Universidad Nacional de La Plata, v. 20, n. 1, 2018.

DARIDO, Suraya Cristina. Avaliação em educação física na escola. UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 16, p. 127-140, 2012.

DE OLIVEIRA MERCADO, Elisangela Leal; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. Base Nacional Comum Curricular e a educação especial no contexto da inclusão escolar. Encontro Internacional de Formação de Professores e **Fórum Permanente de Inovação Educacional**, v. 10, n. 1, 2017.

FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. Inclusão de alunos com deficiência na aula de Educação Física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, n. 3, p. 387-404, jul./set. 2014.

FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. Prática Pedagógica e inclusão escolar: concepção dos professores de Educação Física. **Revista da Sobama**, Marília, v. 16, n. 2, p. 15-22, jul./dez. 2015.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X64538>

FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. Dificuldades e sucessos de professores de Educação Física em relação à inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 1, p. 49-64, 2016.

FOLLE, Alexandra; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. Preocupações ao longo da carreira docente: estudos de caso com professores de educação física do magistério público estadual. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 33, n. 4, p. 841-856, dez. 2011. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892011000400004&lng=en&nrm=iso. Acessado em: 15 out. 2020.

GREGUOL, Marcia; MALAGODI, Bruno Marson; CARRARO, Attilio. Inclusão de Alunos com Deficiência nas Aulas de Educação Física: Atitudes de Professores nas Escolas Regulares1. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. 1, p. 33-44, 2018.

GUEDES, Nelzira Prestes da Silva; TADA, Iracema Neno Cecilio. A Produção Científica Brasileira sobre Autismo na Psicologia e na Educação. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 31, n. 3, p. 303-309, set. 2015. Disponível em:
https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722015000300303&script=sci_arttext&tlng=pt. Acessado em: 07 out. 2020.

GUTIERRES FILHO, Paulo José Barbosa, et al. Concepções, opiniões e atitudes docentes associadas à inclusão da pessoa com deficiência na Educação Física: uma revisão da produção científica brasileira. **Liberabit**, v. 17, n. 1, p. 19-30, 2011.

HWANG, Yoon-Suk; EVANS, David. Attitudes towards inclusion: Gaps between belief and practice. **International journal of special education**, v. 26, n. 1, p. 136-146, 2011.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em:
<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/20551-pessoas-com-deficiencia.html#:~:text=Considerando%20somente%20os%20que%20possuem,corresponde%20a%206%2C7%25%20da>. Acessado em: 27 agosto 2020.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em:
<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/araucaria/panorama>. Acessado em: 03 agosto 2021.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em:
<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/curitiba/panorama>. Acessado em: 12 agosto 2021.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2017-pdf/59931-app-censo-escolar-da-educacao-basica-2016-pdf-1/file>. Acessado em: 16 out. 2020.

KE, Xiaoyan; LIU, Jing. Deficiência intelectual. **IACAPAP e-Textbook of Child and adolescent mental health**. Edição em Português, 2015.

LOPES, Gustavo Casimiro. O preconceito contra o deficiente ao longo da história. **EFDeportes.com**, Revista Digital. Buenos Aires, n. 173, 2013. Disponível em:
<https://www.efdeportes.com/efd176/o-deficiente-ao-longo-da-historia.htm>. Acessado em: 11 maio 2020.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X64538>

MACHADO, Evelcy Monteiro; VERNICK, Maria da Glória Lima Pereira. Reflexões sobre a política de educação especial nacional e no estado do Paraná. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 24, n. 2, p. 49-67, 2013.

MAUERBERG-DECASTRO, Eliane et al. Attitudes about inclusion by educators and physical educators: Effects of participation in an inclusive adapted physical education program. **Motriz: Revista de Educação Física**, v. 19, n. 3, p. 649-661, 2013.

MAUERBERG-DECASTRO, Eliane; FIGUEIREDO, Gabriella Andretta; CAMPBELL, Debra Frances. The reality of inclusion in physical education in the Brazilian school system. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 34, p. 11-28, 2020.

MENDES, Enicéia Gonçalves; TANNÚS-VALADÃO, Gabriela; MILANESI, Josiane Beltrame. Atendimento educacional especializado para estudante com deficiência intelectual: os diferentes discursos dos professores especializados sobre o que e como ensinar. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 45-67, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817352016045>. Acessado em: 02 set. 2020.

MERCADO, Edna Aparecida. O significado e implicações da inserção de libras na matriz curricular do curso de pedagogia. **Libras em estudo: Ensino-aprendizagem**, p. 57, 2012.

MIQUELIN, Eric Carvalho et al. **A educação física e seus benefícios para alunos do ensino fundamental**. 2015.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: Contextos Sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NACIF, Marcella Fernandes Patticié. et al. Educação Física Escolar: percepções do aluno com deficiência. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, n. 1, p. 111-124, jan./mar. 2016.

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: [nacoesunidas.org > uploads > 2018/10 > DUDH](http://nacoesunidas.org/uploads/2018/10/DUDH). Acessado em: 20 abril 2020.

QI, Jing; HA, Amy S. Inclusion in physical education: A review of literature. **International Journal of Disability, Development and Education**, v. 59, n. 3, p. 257-281, 2012.

SILVA NETO, Antenor de Oliveira Silva. et al. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 60, p. 81-92, jan./mar. 2018.

SILVEIRA, Kelly Ambrosio; ENUMO, Sônia Regina Fiorim; ROSA, Edinete Maria. Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão da literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 18, n. 4, p. 695-708, 2012.

SIQUEIRA, Maria das Graças Soares; AGUILLERA, Fernanda. Modelos e diretrizes para uma educação inclusiva: revisão de literatura. **Revista Educação Especial**, v. 28, n. 52, p. 281-294, 2015.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X64538>

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas educacionais. Jomtiem/Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acessado em: 20 abril 2020.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área de necessidades educativas especiais. Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acessado em: 20 abril 2020.

YANAGA, Thais Watakabe; COIMBRA, Renata Maria. A influência das ações de inclusão nos processos de resiliência de alunos da Educação Especial. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, abril/jun. 2019.

Notas

¹ As pessoas com deficiência eram executadas na forca ou na fogueira. Até mesmo crianças consideradas “diferentes” eram exterminadas, sem que isso fosse considerado problema ético ou moral (LOPES, 2013).

² Há divergências entre a legislação Estadual do Paraná e a Nacional. Enquanto as políticas nacionais adotam a inclusão total dos alunos por meio da inserção destes nas escolas regulares, a legislação do Paraná defende a continuidade das escolas especiais em uma perspectiva de inclusão parcial, tendo em vista a parcela de alunos com dificuldades gravíssimas que necessitam de maiores cuidados e adaptações (MACHADO; VERNICK, 2013). Ressalta-se que o Município de Araucária baseia-se nos princípios da legislação nacional, de acordo com documento municipal (ARAUCÁRIA, 2016).

³ Para fins dessa pesquisa, não serão considerados os dados referentes ao atendimento dos alunos do CMAEE – TGD, em virtude de que o local atende somente alunos com transtornos, e do CMAEE Área Intelectual (1), em que são atendidos alunos fora da idade escolar, o que não contempla o objetivo dessa pesquisa.

⁴ Processo administrativo nº 56314/2019.

⁵ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

⁶ Ressalta-se que os alunos com altas habilidades/superdotação não fazem parte do objeto de estudo dessa pesquisa. Porém, é válido esclarecer que esses alunos têm direito ao AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)