

**MARCIONE ARAÚJO RIBEIRO**

**Análise Das Adaptações Curriculares Na Educação Física Na Inclusão Do Aluno  
Com Necessidades Educativas Especiais Na Rede Municipal De Ensino  
Fundamental I Em Pedra Branca Do Amaparí-Ap/Brasil**

**UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA  
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais**

**Porto  
2021**



**MARCIONE ARAÚJO RIBEIRO**

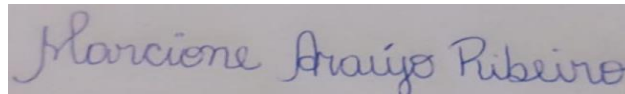
**Análise Das Adaptações Curriculares Na Educação Física Na Inclusão Do Aluno  
Com Necessidades Educativas Especiais Na Rede Municipal De Ensino  
Fundamental I Em Pedra Branca Do Amaparí-Ap/Brasil**

**UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA  
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais**

**Porto  
2021**

**MARCIONE ARAÚJO RIBEIRO**

**Análise Das Adaptações Curriculares Na Educação Física Na Inclusão Do Aluno  
Com Necessidades Educativas Especiais Na Rede Municipal De Ensino  
Fundamental I Em Pedra Branca Do Amaparí-Ap/Brasil**

A rectangular box containing a handwritten signature in blue ink that reads "Marcione Araújo Ribeiro".

**(Assinatura da aluna)**

**Trabalho apresentado à Universidade  
Fernando Pessoa - Faculdade de  
Ciências Humanas e Sociais, como  
parte dos requisitos necessários à  
obtenção do grau de Mestre.**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup> Doutora Maria  
Raquel Silva**

**Porto  
2021**

## RESUMO

No intuito de contribuir para a problematização da educação em uma perspectiva inclusiva, a presente dissertação teve como objetivo procurar conhecer e analisar a prática pedagógica inclusiva experimentada pelos professores de Educação Física em Escolas do Município de Pedra Branca do Amapari. Como procedimento metodológico foi utilizada uma entrevista semi-estruturada através de um questionário feito no aplicativo *Google Forms* e enviados por e-mail aos 13 professores participantes da pesquisa, procurando abranger o que determina o Plano Curricular do Estado do Amapá, bem como o Referencial Curricular do Estado. O questionário aplicado abordava cinco domínios, o primeiro abordava o tema inclusão (Questões 1, 2, 3, 7), o segundo abordava o tema a formação do profissional (Questões 4, 5, 6), o terceiro abordava o tema aulas práticas (Questões 8, 9, 10, 11), o quarto abordava o tema aulas teóricas (Questões 12, 13, 14, 15, 16 e 17) e o último domínio inquiria sobre a Proposta Curricular do Estado do Amapá (Questões 20, 21). A análise dos dados obtidos mostraram que apesar de respaldada pela Política Nacional de Educação Especial da Perspectiva da Educação Inclusiva, o Currículo para se por em práticas metodologias voltadas para os alunos com necessidades educativas especiais se mostra obscuro. Os dados obtidos ainda destacam que, apesar da existência de documentos normativos de ordem Federal e Estadual que determinam um conjunto de ações operacionais visando a inclusão escolar com qualidade para alunos com necessidades educativas especiais, os profissionais de Educação Física ainda moldados pelo *habitus* das condições precárias inseridas em sua formação e atuação docente, possuem ciência da falta de recursos, entretanto, a maioria não assumem uma postura crítica que confrontem essa realidade. Além disso, a proposta do trabalho buscou deixar uma reflexão aos professores participantes, oportunizando uma rica oportunidade para reverem suas metodologias com relação aos alunos com necessidades educativas especiais, fazendo com que eles se apropriem de teorias educacionais que poderão contribuir na elaboração de suas aulas.

**Palavras-chave:** Inclusão. Formação Continuada. Recursos Didáticos-Pedagógicos.

## ABSTRACT

In order to contribute to the problematization of education in an inclusive perspective, this dissertation aimed to understand and analyze the inclusive pedagogical practice experienced by Physical Education teachers in schools in the municipality of Pedra Branca do Amapari. As a methodological procedure we used a semi-structured interview through a questionnaire made in the Google Forms application and sent by e-mail to the 13 teachers participating in the research, trying to cover what is determined in the Curricular Plan of the State of Amapá, as well as in the State Curricular Reference. The questionnaire applied approached five domains, the first one approached the theme inclusion (Questions 1, 2, 3, 7), the second one approached the theme training of professionals (Questions 4, 5, 6), the third one approached the theme practical classes (Questions 8, 9, 10, 11), the fourth one approached the theme theoretical classes (Questions 12, 13, 14, 15, 16, and 17), and the last domain inquired about the Curricular Proposal of Amapá State (Questions 20, 21). The analysis of the data obtained showed that despite being supported by the National Policy of Special Education from the Perspective of Inclusive Education, the curriculum to put into practice methodologies aimed at students with special educational needs is obscure. The data obtained also highlight that, despite the existence of normative documents of Federal and State order that determine a set of operational actions aimed at school inclusion with quality for students with especial educational needs, the Physical Education professionals still shaped by the habitus of precarious conditions inserted in their training and teaching performance, are aware of the lack of resources, however, most do not take a critical stance that confronts this reality. In addition, the proposal of the work sought to leave a reflection to the participating teachers, providing them with a rich opportunity to review their methodologies in relation to students with special educational needs, making them aware of educational theories that may contribute to the development of their classes.

**Keywords:** Inclusion. Continued education. Didactic-pedagogical resources.

## ***DEDICATÓRIA***

*Com muita gratidão no coração dedico a conclusão deste trabalho primeiramente a Deus.*

*Aos meus filhos: Mayla Ribeiro, Sidnei Ribeiro, Emanuele Ribeiro e Emanuel Ribeiro por sempre me apoiarem nos meus estudos.*

*A minha orientadora Professora Doutora Maria Raquel Silva que não mediu esforços para a realização deste trabalho.*

*Ao meu amigo Victor Hugo Marinho que me auxiliou e me deu forças para que eu não desistisse do meu sonho.*

## AGRADECIMENTOS

Tenho a honra de agradecer primeiramente a Deus por ter me dado saúde para que eu conseguisse concluir esse trabalho tão desejado, que me deu forças para seguir nessa trajetória permeada por inúmeros desafios, tristezas, incertezas, alegrias e muitos percalços pelo caminho. Trilhar esse caminho só foi possível com o apoio, energia e força de várias pessoas a quem dedico este projeto de vida.

Aos meus pais Elisa e Manoel que sempre me apoiaram e me incentivaram a estudar para que eu pudesse ter um futuro melhor, fundamentais para a realização de mais essa conquista.

Aos meus filhos: Mayla, Sidnei, Emanuele e Emanuel que estiveram do meu lado sempre me apoiando nos momentos mais difíceis que enfrentei;

A minha orientadora Professora Doutora Maria Raquel Silva que não mediu esforços e com seu exemplar profissionalismo pautado numa visão crítica e oportuna, mostrou seu empenho exigente e inexcusável, os quais contribuíram para enriquecer o trabalho realizado.

Ao meu grande e eterno amigo Victor Hugo que me deu forças e motivação incondicional que contribuiu para que este trabalho se tornasse uma válida experiência de aprendizagem.

A minha tia Roseane que sempre me incentivou a buscar novos conhecimentos contribuindo para que eu chegasse ao final desse percurso.

Aos professores de educação física que se dispuseram a ajudar-me na realização dos inquéritos, sem vocês a recolha desses dados não teria sido possível.

A minha amiga Vilma Duarte que me convidou para fazer o mestrado para que pudéssemos estudar juntas e assim contribuir para uma melhor educação.

Enfim, resumo em uma única palavra todo meu apreço e consideração a todos os que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta dissertação, OBRIGADA!!!!!!!

## ÍNDICE

**RESUMO**

**ABSTRACT**

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>1.1 OBJETIVOS.....</b>	<b>14</b>
<b>1.1.1 Objetivo Geral.....</b>	<b>14</b>
<b>1.1.2Objetivos Específicos.....</b>	<b>14</b>
<b>2 REVISÃO DA LITERATURA.....</b>	<b>14</b>
<b>2.1 Dos Primórdios da Inclusão Aos Dias Atuais.....</b>	<b>14</b>
<b>2.2 Metodologias E Estratégias No Processo De Inclusão.....</b>	<b>17</b>
<b>2.3 Adaptação Curricular – Um caminho de Acesso A Inclusão.....</b>	<b>18</b>
<b>2.4 As Adaptações Curriculares Na Educação Inclusiva Na Disciplina de Educação Física .....</b>	<b>20</b>
<b>2.5 A Educação Física Que Se Tem E A Que Se Quer.....</b>	<b>22</b>
<b>2.6 O Papel Da Educação Física Na Educação Inclusiva No Contexto Escolar.....</b>	<b>24</b>
<b>2.7 O Referencial Curricular Amapaense E A Inclusão Escolar Segundo As Determinações Da Resolução CNE/CEB n°. 02/2001.....</b>	<b>26</b>
<b>3 METODOLOGIA.....</b>	<b>28</b>
<b>3.1 Características da Amostra.....</b>	<b>29</b>
<b>3.2 Procedimentos Para Coleta De Dados.....</b>	<b>31</b>
<b>3.3 Elaboração Do Questionário.....</b>	<b>32</b>
<b>3.4 Análise Dos Dados.....</b>	<b>32</b>
<b>4 RESULTADOS.....</b>	<b>33</b>
<b>5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>44</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>66</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>68</b>
<b>8 ANEXOS.....</b>	<b>78</b>

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Distribuição Dos Professores De EF Em Função do Gênero.....	30
<b>Gráfico 2</b> – Distribuição Dos Professores de EF Por Faixa Etária.....	30
<b>Gráfico 3</b> – Caracterização Dos Participantes Em Relação Ao Tempo De Experiência Docente.....	31
<b>Gráfico 4</b> – Concordância Dos Participantes (n=13) Sobre a Inclusão Dos Alunos Com NEEs.....	33
<b>Gráfico 5</b> – Concordância Dos Participantes (n=13) Sobre Os Alunos Com NEEs Participando Das Mesmas Atividades Que Os Demais Alunos.....	34
<b>Gráfico 6</b> – Concordância Dos Participantes (n=13) Sobre Facilidade De Trabalhar Com Alunos Com NEEs.....	34
<b>Gráfico 7</b> – Concordância Dos Participantes (n=13) Sobre A Inclusão Nas Aulas De Educação Física E As Diferentes NEEs.....	35
<b>Gráfico 8</b> – Concordância Dos Participantes (n=13) Sobre A Educação Física Adaptada E Alunos Com NEEs.....	35
<b>Gráfico 9</b> – Concordância Dos Participantes (n=13) Sobre A Experiência Diária E A Prática Adequada Nas Aulas Com Alunos Com NEEs.....	36
<b>Gráfico 10</b> – Concordância Dos Participantes (n=13) Sobre Os Alunos Com NEEs Nas Atividades Coletivas E Individuais.....	37
<b>Gráfico 11</b> – Concordância Dos Participantes (n=13) Sobre A Participação Dos Alunos Com NEEs Varia De Acordo Com O Gênero.....	37
<b>Gráfico 12</b> – Concordância Dos Participantes (n=13) Sobre A Participação De Alunos Com NEEs Por Meio De Jogos De Tabuleiro.....	38
<b>Gráfico 13</b> – Concordância Dos Participantes (n=13) Sobre A Participação Dos Alunos Com NEEs Nas Aulas Práticas Auxiliados Por Colegas De Turma.....	38
<b>Gráfico 14</b> – Concordância Dos Participantes (n=13) Sobre A Participação Do Aluno Com NEEs Nas Aulas Práticas Somente Com Um Grupo De Colegas Que Ele Se Identifica.....	39
<b>Gráfico 15</b> – Concordância Dos Participantes (n=13) Sobre A Participação Dos Alunos Com NEEs É Restrita Por Medo De Executar Corretamente A Atividade.....	39
<b>Gráfico 16</b> - Concordância Dos Participantes (n=13) Nas Aulas Práticas Os Alunos Com NEEs Se Isolam E Se Autoexcluem.....	40
<b>Gráfico 17</b> – Concordância Dos Participantes (n=13) Sobre A Participação Dos Alunos Com NEEs Nas Aulas Teóricas Ocorre Somente Com A Ajuda De Um Colega.....	40
<b>Gráfico 18</b> – Concordância Dos Participantes (n=13) Sobre A Participação Do Aluno Com NEEs Nas Aulas Teóricas De Educação Física É Deficitária.....	41

<b>Gráfico 19</b> – Concordância Dos Participantes (n=13) Sobre As Estratégias De Ensino Utilizada Pelos Professores De Educação Física São As Mesmas Para Alunos Com Ou Sem NEEs.....	42
<b>Gráfico 20</b> – Concordância Dos Participantes (n=13) Sobre Os Materiais Utilizados Nas Aulas De Educação Física Devem Ser Os Mesmos Para Todos Os Alunos.....	42
<b>Gráfico 21</b> – Concordância Dos Participantes (n=13) Sobre A Proposta Curricular Da Secretária Municipal De Educação De Pedra Branca Atrelada A Proposta Curricular Do Estado Do Amapá Possibilita A Participação Do Aluno NEEs Nas Aulas De Educação Física.....	43
<b>Gráfico 22</b> – Concordância Dos Participantes (n=13) Sobre A Proposta Curricular Da Secretaria Municipal De Educação De Pedra Branca Do Amapari Atrelada A Proposta Curricular Da Secretaria Estadual De Educação Do Estado Do Amapá, O Aluno Com NEEs Tem Condições De Participar Das Aulas Não Necessariamente Fazendo A Prática, Mas, Pode Participar Da Parte Teórica.....	43

## 1 INTRODUÇÃO

A partir do princípio de que cada aluno tem sua maneira de aprender é possível compreender melhor a importância de adaptar o currículo de modo a atender às diferentes necessidades de aprendizagem de cada um, possibilitando que todos tenham oportunidade de aprender (ZANATO e GIMENEZ, 2017). “O currículo deveria ser adaptado às necessidades das crianças, e não o contrário. Escolas deveriam, portanto, promover oportunidades curriculares que sejam apropriadas à criança com habilidades e interesses diferentes” (UNESCO, 1994).

Considerando que a temática da inclusão vem crescendo desde 1990 com pesquisas e estudos que se expande a todo momento, buscam-se respostas para vários questionamentos que ainda estão aberto com relação à análise das adaptações curriculares na Educação Física no que tange a inclusão. Vive-se numa época de transição caracterizada pelos intensos esforços em se colocar em prática um dos maiores desafios da sociedade: a educação inclusiva. Segundo a Unesco (1994) “As escolas regulares seguindo essa orientação inclusiva, constituem os meios mais eficazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos (...)”.

Esse tema tem-se tornado alvo de muitos debates, de discursões onde percebe-se avanços significativos, porém, o processo de educação inclusiva vê-se imerso num imenso mar de dúvidas e incertezas, pois, a teoria não acompanhada da prática torna-se insuficiente para se efetivar de fato a prática da inclusão no ambiente escolar. A legislação brasileira garante o acesso e permanência de estudantes com NEEs nas escolas comuns (rede regular de ensino). No entanto, observa-se que a inclusão ainda é uma realidade distante do contexto escolar (MUNSTER, 20123).

De acordo com Zanato e Gimenez (2017), para que os alunos com necessidades educacionais especiais incluídos na rede regular de ensino possam participar de forma efetiva do processo de ensino-aprendizagem, são necessárias algumas adaptações no currículo regular para se criar oportunidades que favoreça a inclusão. Contudo, observa-se na literatura pouca discussão acerca de possíveis adaptações curriculares que possam ser feitas a fim de acolher melhor crianças e jovens na rede regular de ensino.

Para Aguiar e Duarte (2005), a inserção do aluno com deficiência no espaço e na vida escolar pressupõem alterações no interior e nos procedimentos de ensino e aprendizagem, nessa vertente, professores de Educação Física estão buscando formação apropriada para lidar e melhor ensinar esses alunos.

Adaptar o currículo às condições educacionais dos estudantes é uma tarefa que requer, além da constante avaliação do processo de escolarização do aluno com necessidades, a contextualização das propostas adaptativas proporcionadas pelos especialistas envolvidos nesse processo (COLL, 2007). O suporte técnico visa a identificação e determinação das necessidades educacionais dos alunos. As medidas sugeridas pelos especialistas devem fazer sentido para o professor do ensino regular e este deverá empregá-las adequadamente (COSTA e MUNSTER, 2017).

Com isso, o desenvolvimento de uma comunidade escolar com a participação de todos, inclusive do aluno com necessidades educacionais especiais, permite a estruturação de um censo de pertencimento ao grupo. Nesse contexto, esses alunos desempenham papéis e funções importantes no grupo, favorecendo o desenvolvimento da percepção de pertencimento ao grupo, fundamental para a experiência de sentir-se incluídos (STAINBACK e STAINBACK, 1999).

Diante do exposto, o presente trabalho surgiu de observações realizadas durante a realização dos estágios do Curso de Licenciatura em Educação Física no ano de 2012. Nesse período foi possível observar que alguns alunos com necessidades educacionais especiais eram totalmente excluídos das aulas de Educação Física, além disso a falta de preparo do professor em lidar com aquela situação tornava ainda mais evidente a situação de exclusão destes alunos, prejudicando-os no seu processo de inclusão no grupo escolar.

Nesse sentido, com intuito de minimizar esta realidade na rede de ensino regular a pesquisa propõe-se analisar as propostas curriculares da disciplina de Educação Física, buscando esclarecer a importância do tema junto aos demais profissionais da área e como a questão da inclusão pode ser trabalhada no âmbito escolar nos dias atuais e deste modo, identificar quais as adaptações curriculares os profissionais em educação física devem adotar em relação a inclusão em suas aulas. O presente trabalho está dividido nas seguintes sessões: Introdução, Revisão da literatura e Conclusão.

## **1.1 OBJETIVOS**

### **1.1.1 Objetivo Geral**

- ✓ Analisar as adaptações curriculares na educação física com vista à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na rede municipal de ensino fundamental I em Pedra Branca do Amapari-Amapá, Brasil.

### **✓ 1.1.2 Objetivos Específicos**

- ✓ Verificar a metodologia adotada pelos professores nas adaptações curriculares nas aulas de educação física aos alunos com necessidades educativas especiais;
- ✓ Melhorar a prática docente, possibilitando a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas aulas de educação física escolar;
- ✓ Conhecer a importância das adaptações curriculares nas aulas de educação física, visando a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.

## **2 REVISÃO DA LITERATURA**

### **2.1 Dos Primórdios Da Inclusão Aos Dias Atuais**

A educação inclusiva é descrita por muitos autores como um processo que vem sofrendo inúmeras mudanças com o passar dos anos. Em meados de 1986 nos Estados Unidos da América teve início a proposta de inclusão, tal proposta abordava a necessidade de adaptação do ensino regular para o processo de inclusão. O que causou uma grande revolução, pois a educação especial era entendida como algo excludente, se o indivíduo apresentasse alguma deficiência era excluído e rejeitado. De acordo com Rechineli (2008), verdadeiros absurdos aconteciam com pessoas com deficiência, elas eram menosprezadas, destruídas, abandonadas à própria sorte ficando à mercê da discriminação ou até eliminadas da sociedade levadas a morte sem nenhuma consideração.

A inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular tem-se tornado mais frequente, embora a passos lentos, vê-se a perspectiva de uma educação inclusiva que enfatiza em suas novas regulamentações da inclusão escolar: toda criança tem direito a escola, dentro dessa visão, temos uma longa caminhada a seguir, pois a maioria das

escolas brasileiras ainda possuem barreiras arquitetônicas e o corpo docente não está preparado. Nesse sentido é notório destacar que a inclusão se tornou mais evidente a partir da Declaração de Salamanca criada no ano 1994 na Conferência Mundial sobre Educação especial, esta declaração aponta importantes avanços no sentido de incluir alunos especiais em escolas regulares.

Alguns brasileiros inspirados por experiências norte-americanas e europeia, durante o século XIX, se disponibilizariam a organizar e implementar ações isoladas e particulares para atender às pessoas com deficiências físicas, mentais e sensoriais. Dentro dessa perspectiva um fator de destaque nesse período foi o rompimento do paradigma excludente dando lugar à interação e valorização das pessoas com necessidades especiais na sociedade (MENDES, 2006).

Ainda de acordo com Mendes (2006), alguns estudos de médicos e pedagogos acreditavam haver a possibilidade de educar os indivíduos com deficiência, esses precursores desenvolveram seus trabalhos em base de tutoriais, sendo eles próprios seus professores e seus pupilos. Essas iniciativas passaram por anos até que fossem integradas ao sistema educacional, marcado por iniciativas de caráter privado e enfatizou-se o atendimento clínico especializado, com a fundação de instituições tradicionais de assistências as pessoas com deficiências múltiplas.

Muitas pessoas tiveram papéis relevantes em todas as etapas desse caminhar foram muitos políticos, educadores, pais, personalidades brasileiras que se identificam com a educação de pessoas com necessidades especiais e protagonizam a história dessa modalidade de ensino buscando alcançar uma educação de qualidade que pudesse atender esse público rejeitado pela sociedade, havendo assim um primeiro passo rumo as novas perspectivas de inclusão num mundo ainda cheio de preconceito (PIRES; SANCHES; TORRES, 2011).

Nos últimos tempos a educação inclusiva vem avançando, contribuindo para a elaboração de políticas públicas e leis que norteiam o atendimento de pessoas com necessidades educativas especiais. Na medida, que a orientação inclusiva implica um ensino adaptado às diferentes necessidades individuais, os educadores precisam estar habilitados para atuar de forma competente. Goffredo (1992) e Manzini (1999) alertam

para o fato de que a implantação da educação inclusiva tem encontrado limites e dificuldades, em virtude da falta de formação de professores das classes regulares para atender às necessidades educativas especiais, além da infraestrutura e condições materiais para o trabalho pedagógico junto as crianças com tais necessidades.

A escola coloca-se a serviço de todos os cidadãos buscando consolidar uma nova cultura que considere as pessoas com necessidades especiais como seres participativos, capazes de envolverem-se e comprometerem-se com as mudanças sociais e tecnológicas permeando o meio em que está inserido. Porém, muitos professores questionam a educação inclusiva por acreditarem recair sobre eles as responsabilidades, segundo Sasaki (2009), há um receio por parte dos educadores por enfrentarem sozinhos essa mudança sem apoio das autoridades competentes, principalmente aqui no Brasil, onde iniciativas política tem deixado toda a responsabilidade aos docentes por acreditarem já ter cumprido sua participação nesse novo modelo de ensino diferenciado.

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL,2008). Brasil (2001) postula uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular, cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva, um espaço democrático e competente para trabalhar com todo os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade deve não só ser aceita como desejada (BRASIL, 2001).

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008). Spicher (1998) deixa claro: a inclusão não significa apenas que deixem de exigir a segregação e o preconceito das pressões sociais contra pessoas com necessidades especiais, porém também a ruptura como atrofia psíquica praticada pelos ditos normais, a partir dos parâmetros denominante de normalidade e desempenho.

A esse respeito, Mantoan (1999) lembra que: a inclusão é uma inovação, cujo sentido tem sido muito distorcido e polemizado pelos mais diferentes segmentos educacionais e sociais. No entanto, inserir alunos com déficits de toda a ordem, permanentes ou temporários, mais graves ou menos severos no ensino regular nada mais é do que garantir o direito de todos a educação e assim diz a constituição.

## **2.2 Metodologias E Estratégias No Processo De Inclusão**

Com intuito de possibilitar o acesso a conteúdo diversificados, torna-se necessário a busca por procedimentos pedagógicos variados e específicos, visando modificações que atendam às necessidades educacionais de estudantes com necessidades especiais. Para algumas pessoas com determinadas necessidades só se torna possível a execução de algumas atividades mediante adaptações (MUNSTER, 2013).

As escolas regulares, bem como seus professores têm sido requisitados para atender as mais variadas demandas da sociedade, isso requer conhecimentos e metodologias próprios para a intervenção com cada clientela (JÚNIOR e MANZINI, 2008). No caso de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, as pesquisas apontam que os professores têm encontrado dificuldades para atender a demanda da inclusão educacional de alunos com ou sem deficiência na mesma turma (FIORINI e MANZINI, 2014).

Sherril (1998) afirma que o processo de adaptação consiste no manejo de variáveis para alcançar as respostas almejadas. Fiorini e Manzini (2014) descrevem que esse processo é contínuo, dinâmico e recíproco, sofrendo influência de sete variáveis relativas ao ambiente temporal; variáveis relativas ao ambiente físico; variáveis nos equipamentos e materiais; variáveis no ambiente psicossocial; variáveis de aprendizagem; variáveis na instrução e informação; variáveis relativas às tarefas.

Na mesma linha de pensamento, Rodrigues (2006), relata que “adaptar é adequar a exigência da tarefa ao nível de desempenho e desenvolvimento do aprendiz”. O processo de adaptação de uma atividade consiste em intervir sobre um conjunto de variáveis influenciando o seu maior ou menor grau de dificuldade. A manipulação dessas variáveis permitirá sintonizar o nível de exigência da atividade à capacidade de

desempenho do aprendiz (FIORINI e MANZINI, 2014).

Lieberman (2002) sugere as seguintes adaptações durante as práticas de atividades nas aulas de Educação Física:

- ❖ Incentivar a pessoa com deficiência a participar das decisões relativas às variáveis de adaptação, considerando a aceitação ou não das modificações por parte do interessado. As adaptações que acentuam a aparência ou percepção das diferenças nem sempre são bem vindas.
- ❖ Proporcionar opções de escolha entre as variáveis de adaptação e possibilidades de combinação entre estas. Permitir que a pessoa selecione o tipo de equipamento, o estilo de ensino, as modificações de regras ou alterações no ambiente mais adequados às suas necessidades.
- ❖ Garantir a participação da pessoa com deficiência nas atividades ainda que seja necessária assistência física, decrescendo o nível de apoio gradativamente.
- ❖ Oferecer a mesma variedade de jogos, esportes e atividades recreativas às crianças que apresentam ou não deficiência.
- ❖ Incentivar a prática de atividades coletivas e comunitárias sempre que possível.

Segundo Pedrinelli (2003), “tornar um programa adequado para todos pode necessitar de mais ou menos modificações, às vezes no estilo de ensino, às vezes em algumas regras, às vezes no ambiente, às vezes no equipamento”. Deste modo, as adaptações precisam ser constantemente avaliadas e analisadas, pois as necessidades dos alunos também se alteram periodicamente, requerendo novos ou diferentes ajustes (FIORINI e MANZINI, 2014).

### **2.3 Adaptação Curricular – Um Caminho De Acesso A Inclusão**

Os princípios contidos na Lei Diretrizes e Bases da Educação/1996 (LDB) e no Plano Nacional da Educação determinam que a escola se mobilize para estruturar um conjunto de ações e providenciar recursos necessários que garantam o acesso e a permanência de todos os alunos, promovendo um ensino que respeite as especificidades de cada um. A terminologia adaptação, pode ser interpretada como flexibilidade, uma vez que pressupõe a exigência de alterações e/ou modificações no processo educacional,

essencialmente no âmbito curricular. As adequações curriculares visam proporcionar a equiparação de oportunidades de acesso dos estudantes com necessidades especiais ao currículo escolar, de modo a favorecer o melhor aproveitamento em seu processo educacional.

Todo currículo deve estar vinculado ao projeto político pedagógico da escola, pois esse documento representa a identidade de cada instituição educacional e tem como principal finalidade organizar e orientar as dimensões pedagógicas do processo educacional, tendo como elementos indispensáveis: objetivos, conteúdos, metodologias de ensino e critérios de avaliação. Essas tais adaptações podem ser definidas como: [...] toda e qualquer ação pedagógica que tenha a intenção de flexibilizar o currículo para oferecer respostas educativas às necessidades especiais dos alunos no contexto escolar (HEREDERO, 2010). A constituição do currículo inclusivo deve ser orientada pelos parâmetros curriculares comuns; entretanto, seu diferencial está na busca constante da satisfação das necessidades de aprendizagem dos estudantes com necessidades especiais em conjunto com a turma (BLANCO, 2004).

Conforme Heredero (2010), os agentes responsáveis pela implantação dessa adaptação são: equipe de professores, órgãos gestores e serviços educativos afins. Tornar o currículo adaptado às condições educacionais dos estudantes é uma tarefa que exige, além da constante avaliação do processo da escolarização do aluno com deficiência, a contextualização das propostas adaptativas proporcionadas pelos especialistas envolvidos nesse processo.

A Declaração de Salamanca, deixa claro esse aspecto quando afirma que “todas as crianças tem direito fundamental a educação e que a elas devem ser dadas a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimentos”. Cabe aos alunos com necessidades especiais a presença de suportes pedagógicos especializados acompanhados dos avanços tecnológicos, sendo uma experiência favorável para o processo de inclusão. Cabe à Educação Física, enquanto componente curricular propor aos profissionais da área que estejam comprometidos com o processo de inclusão de estudantes com necessidades especiais no âmbito escolar, modificar o currículo, sempre que, e apenas quando necessário.

As adequações curriculares abordadas na Declaração de Salamanca, são medidas pedagógicas adotadas em diversos âmbitos: no nível do projeto pedagógico da escola, na sala de aula, nas atividades propostas, e somente quando necessário, aplicam-se ao aluno individualmente. Isso pressupõe que o tratamento diferenciado pode significar, para alunos que necessitam, igualdade de oportunidades educacionais. Vê-se a atual situação do nosso sistema educacional, onde as dificuldades em atender às necessidades especiais dos alunos da escola regular são precárias. Desse modo e nas atuais circunstâncias, entende-se que as adaptações curriculares se fazem e muito, necessárias, principalmente no que tange o processo educacional.

Tornar o currículo adaptado às condições educacionais dos estudantes é uma tarefa que exige, além da constante avaliação do processo de escolarização do aluno com deficiência, a contextualização das propostas adaptativas proporcionadas pelos especialistas envolvidos nesse processo (COLL, 2007). O suporte dos profissionais de apoio visa a identificação das necessidades educacionais dos alunos. Os procedimentos e propostas sugeridas pelos especialistas devem fazer sentido para o professor do ensino regular, devendo empregá-las apropriadamente.

Trabalhar e desenvolver no aluno uma verdadeira competência de autoavaliação, atrelada a uma aprendizagem significativa é conduzi-lo a sua própria identidade, é fazer com que o mesmo encontre o caminho em direção a sua autonomia, diz Meirieu (1999). Nesse sentido, atribuir ao aluno uma verdadeira autonomia em seu projeto escolar é reconhecê-lo como sujeito participativo de seus atos perante a sociedade em que convive. Daí a importância do papel do professor, pois somente ele tem o poder de guiar seus alunos nesse processo, convidando-o a desenvolver condutas reflexivas e autônomas que venham a contribuir com o seu desenvolvimento individual e coletivamente no processo de aprendizagem dentro e fora do âmbito escolar.

#### **2.4 As Adaptações Curriculares Na Educação Inclusiva Na Disciplina De Educação Física**

Segundo Sebastian Heredero (2010), adaptação ou adequação curricular é toda e qualquer ação pedagógica que tenha por finalidade flexibilizar o currículo com o intuito de oferecer respostas educativas às necessidades especiais dos alunos no contexto escolar.

As adaptações curriculares constituem possibilidades de atender às dificuldades específicas destes alunos, fornecendo a eles conhecimento escolar e incluindo-os no processo de ensino-aprendizagem, tornando sua participação no programa escolar de forma efetiva de maneira mais natural quanto possível (BRASIL, 1998). Tais adaptações estarão registradas no currículo regular, quando necessário, tornando-o apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais, tornando assim o currículo mais dinâmico, alterável, passível de ampliação, para atender realmente a todos os discentes (BRASIL, 1998).

O planejamento dessas adaptações no currículo deve ser pensado desde a construção do projeto político-pedagógico da escola, que precisa prever e respaldar as adaptações a serem realizadas (ZANATO e GIMENEZ, 2017). Para Brasil (1998), as adaptações curriculares devem constituir modificações progressivas no currículo regular e devem ocorrer pelo menor período possível, possibilitando que esses alunos possam gradativamente participar de um ensino cada vez mais comum caminhando junto com seus colegas de classe.

Strapasson (2006), afirma que é necessário fazer com que os alunos que não possuem necessidades especiais vivenciem as dificuldades enfrentadas por essas pessoas nas suas mais diversas dificuldades utilizando suas muletas, cadeiras de rodas, entre outras, pois quando se conhece as dificuldades, o valor e o respeito pode ser inculcado com mais afinco.

Para Zanato e Gimenez (2017), a partir de propostas curriculares que levem em consideração as características e peculiaridades dos alunos, é possível fazer adaptações que atendam às necessidades educativas e favoreçam a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, garantindo uma participação mais efetiva em todas as atividades escolares.

O currículo comum ainda é referência, portanto as adaptações curriculares ainda são pouco discutidas no meio acadêmico e nos projetos políticos-pedagógicos institucionais, principalmente na área de Educação Física. Pensar sobre as adaptações no âmbito dessa disciplina, cujas propostas curriculares ainda são recentes e pouco consensuais, consiste em um desafio da atualidade para os profissionais de Educação

Física (MUNSTER, 2013).

## **2.5 A Educação Física Que Se Tem E A Que Se Quer**

Em 1851, com a reforma Couto Ferraz, tornou-se obrigatória a Educação Física nas escolas do município da corte, os pais não gostavam, pois não aceitavam o fato de seus filhos estarem ligados às atividades que não fossem intelectuais. (BRASIL, 2001). Em 1882, a ginástica passou a ser incluída nas escolas segundo o parecer de Rui Barbosa. Com isso, a Educação Física recebeu o nome de ginástica. Afirma Brasil (2001), que na década de 30, no Brasil, dentro de um contexto histórico e político mundial com vista às ideias nazistas fascistas que associavam a eugeniação da raça, a Educação Física ganhou forças. O exército passou a comandar um movimento em prol da Educação Física, pois tinham os mesmos objetivos patrióticos e uma preparação pré-militar.

Diante disso, a Educação Física mesmo com tantas divergências, busca o desenvolvimento integral do ser humano, sob dimensões pedagógica, sociológicas e filosóficas. Mas, segundo o Coletivo de Autores (1992), a Educação Física Escolar tem como objetivo de estudo o desenvolvimento de aptidão física o que tem contribuído historicamente para a defesa dos interesses da classe no poder, mantendo a estrutura da sociedade capitalista. Dessa forma, a educação física vem como um extenso campo de ações, onde o interesse básico é o movimento humano. A educação física preocupa-se com o relacionamento entre o movimento humano, o físico e o mental, que contribui para uma esfera de ação única, ou seja, o desenvolvimento total do homem.

Com isso, houve o surgimento de várias mudanças desde a década de 80, a Educação Física ultrapassou seus domínios tradicionais e saiu das escolas para locais não escolares (academias, clubes) e estende seus programas para pessoas de todas as idades. Hoje em dia a Educação Física é definida como um processo educacional que usa o movimento como meio de ajudar as pessoas a adquirir habilidades, condicionamento, conhecimento e atitudes que contribuem para seu ótimo desenvolvimento e bem estar (BRASIL, 2001). Com base nisso, enfatiza-se que todos saibam da importância de se fazer atividades físicas e de se manter ativo, mas, isso deve ser trabalhado já na infância aliado à Educação Física à moral e intelectual, formando o indivíduo como um todo.

Apesar de algumas mudanças virem a acontecer com a inclusão da Educação Física nos currículos, surgem os obstáculos, não havia profissional capacitado para atuar (BRASIL, 2001). Uma vez que, o professor de educação física deve ser capaz de orientar jogos e atividades lúdicas corretamente, cuidando da postura correta dos participantes, do respeito às normas do jogo/atividade, assegurar o interesse de todos e do aproveitamento físico por parte dos jogadores/participantes. O professor de educação física tem por meio de atividades atrativas seduzir seus alunos ao hábito da cultura corporal de movimento, explicando e estimulando seus alunos sobre a importância de se fazer atividades física e assim criar hábitos saudáveis (GALVÃO, 2002).

As autoras Betti e Zuliani (2002), enfatizam:

A Educação Física deve assumir a responsabilidade de formar um cidadão capaz de posicionar-se criticamente diante das novas formas de cultura corporal de movimento. A educação física enquanto componente curricular deve assumir então outra tarefa: introduzir e integrar o aluno da cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la.

Constituímos uma espécie que não estabelece uma relação direta com a natureza e essa relação é intermediada pela cultura, que são as construções humanas que compensam nossa fragilidade corporal, tornando possível essa relação com o mundo. Somos mais que um corpo biológico, nossa natureza e isso parece um paradoxo, é cultural. Mais particularmente em relação à Educação Física foram sendo incorporadas em seu acervo de conteúdos as construções que dizem respeito especialmente aos exercícios corporais e aos jogos. (FREIRE, 1989). Nesse sentido, o corpo expressa a cultura, independentemente de qualquer região, pois cada localidade exhibe sua particularidade através do corpo e da cultura corporal de movimentos.

Assim, o conteúdo aflora através da cultura, isso apresenta-se com frequência nas aulas de educação física, pois o educador deve observar, identificar e trabalhar a especificidade de cada aluno moldando-o para ser inserido e se relacionar na sociedade. Dessa forma, a Educação Física torna-se disciplina obrigatória do currículo escolar e apresenta características próprias. Educar, desde o século XVII, é uma ação que é

intimamente relacionada à disciplina corporal: a separação proposta por Descartes, entre o corpo e a mente, torna-se base de todo o processo educacional ocidental. Fato bastante visível nas salas de aula: o corpo fica sentado e parado, sem atrapalhar o exercício de raciocínio e de aprendizado feito pela mente (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

O termo Educação Física pressupõe a ideia de controle do corpo, ou ainda, de controle do físico. De fato, a educação física quando inserida no currículo escolar, era tido como um momento para prática da ginástica, com a finalidade de deixar o corpo saudável. Após muitas reformas na própria ideia de educação física, atualmente ela é uma disciplina complexa que deve, ao mesmo tempo, trabalhar as suas próprias especificidades e se inter-relacionar com outros componentes curriculares (BRACHT, 2003). Porém, a educação física tem uma vantagem educacional que poucas disciplinas têm: o poder de adequação do conteúdo ao grupo social em que será trabalhada, dando a ideia de correlação entre a escola e a sociedade.

Esse fato permite uma liberdade de trabalho, bem como uma liberdade de avaliação do grupo e do indivíduo por parte do professor que pode ser bastante benéfico ao processo geral e educacional do aluno (RONDINELLI, 2013). Nessa pesquisa buscase especificamente abordar o estudo relacionado as adaptações curriculares voltadas aos estudantes com necessidades educativas especiais. Contudo, a educação física como componente curricular obrigatório do ensino básico, pressupõem que os professores dessa área de conhecimento estejam comprometidos com a efetivação do processo de inclusão de alunos com deficiência no ambiente escolar e nas aulas de educação física escolar adaptando o currículo para melhor atendê-las em suas aulas e no processo educacional.

## **2.6 O Papel Da Educação Física Na Educação Inclusiva No Contexto Escolar**

No que diz respeito à Educação Física, sabe-se que ela oportuniza movimentos, adequados às características e necessidades das crianças, são fundamentais para o seu desenvolvimento global. Com isso, é necessário especificar que o conceito de movimento, nesse sentido, implica muito mais do que o deslocamento do corpo e dos membros. É através dos movimentos que o ser humano se comunica com o meio ambiente para alcançar seus objetivos (TANI, 1988; FREIRE, 1989).

Bracht (1999) afirma que a prática de atividades motoras no contexto escolar, principalmente no componente curricular Educação Física, próprios aos profissionais da área, busca formalizar ao longo dos anos a identidade de seus conteúdos, além da identidade dos objetivos gerais a serem alcançados neste contexto.

Semelhante a este processo de busca de identidade, porém não menos importante, tem acontecido a inclusão de alunos com necessidades especiais em escolas regulares, por meio de amparo legal e com responsabilidade social de não negligenciar a educação de maneira adaptada. O planejamento do programa de educação física nas escolas inclusivas, deve estar adequado ao projeto político-pedagógico, devendo ocorrer respeitando os princípios do desenvolvimento humano e as características das pessoas com deficiência (SHAFFER, 2005; GIMENEZ, 2005).

A inclusão de alunos com NEEs na escola, alerta para a promoção de um ensino que corresponda não somente às necessidades específicas deste aluno, porém que corresponda aos interesses e necessidades de todos os alunos da classe. Para que isso aconteça deve haver uma adaptação do ensino que, entre outros aspectos, significa alocar recursos humanos na escola, para que juntos trabalhem no sentido de desenvolver métodos e programas de ensino, adaptados à nova situação. Nesse sentido, a presença de crianças com necessidades especiais não constitui um problema para a escola, mas sim numa possibilidade de aprendizagem e enriquecimento para todos (MANZINI e DELIBERATO, 2007).

Segundo Carmo (2002) professores de educação física de escolas inclusivas preferem fazer adaptações e improvisos nos conhecimentos já existentes que pesquisar novos métodos, atividades motoras e principalmente formas específicas de abordagem dos alunos com deficiência. Ainda de acordo com este autor é necessário que o profissional realize adaptações nos recursos físicos, materiais e nele próprio, amparados em conhecimentos científicos, afim de possuir as condições necessárias para trabalhar esse contexto.

A formação de professores de Educação Física é muito importante para o processo de inclusão de pessoas com necessidades especiais, entretanto, existe uma necessidade de reformulação ou adaptação curricular para uma melhor formação (CARDOSO;

TOLOCKA, 2002). Esta formação deve preparar os profissionais dessa área para atender as necessidades específicas de alunos deficientes, em contexto complexos e dinâmicos nas mais variadas atividades propostas para as aulas de educação física (CRUZ; FERREIRA, 2005).

Encontrar o meio termo ideal para realizar os ajustes curriculares não é algo tão simples, muito menos exato. Na seleção dos conteúdos de um programa de ensino, é preciso atentar para o fato de que “todas as vezes que escolhemos o que ensinar, escolhemos também o que deve ser ignorado.” (CARMO, 2002). Tal decisão não compete somente ao professor de Educação Física, decisões relacionadas às alterações curriculares devem ser compartilhadas entre todos os envolvidos no processo, com intuito de que sejam compreendidos as razões e os motivos que levam à necessidade de mudanças, de forma consensual e colaborativa (MUNSTER, 2013).

Faz-se necessário ressaltar que a Educação Física, como área academicamente orientada vem produzindo conhecimento básico e aplicado continuamente e disponibilizando-os nos mais diversos periódicos da área e de áreas afins (TANI, 1988). Para Munster (2013) cabe aos pesquisadores da área investigar estratégias ou alternativas metodológicas, bem como os professores que vivenciam o cotidiano escolar observar e avaliar atentamente a sua intervenção e, apontar as necessidades de novas formas de abordagem no espaço escolar.

## **2.7 O Referencial Curricular Amapaense E A Inclusão Escolar Segundo As Determinações Da Resolução CNE/CEB n°. 02/2001**

O Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica, através da resolução CNE/CEB n° 02/2001, criaram as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), que em seu contexto exprime o compromisso do país em construir, com a ajuda de todos, condições para atender da melhor maneira possível a diversidade de todos os alunos (REFERENCIAL CURRICULAR, 2017).

Esta Resolução representa um grande avanço na política de universalização do ensino e um marco na atenção à diversidade. Isto porque ratifica a obrigatoriedade da matrícula de todos os alunos, orientando as escolas a promover o ingresso e a permanência

de alunos com necessidades educacionais especiais dentro do ambiente escolar, ou seja, a Escola deve adaptar-se e se colocar à disposição desses alunos tornando-se, assim, um espaço inclusivo. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica manifestam o conceito de escola inclusiva, pois têm seu foco na função social da Escola e no seu projeto pedagógico, envolvendo toda a comunidade escolar (REFERENCIAL CURRICULAR AMAPAENSE, 2017).

O Brasil como signatário da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada pelo Decreto nº 186 de 09 de julho de 2008, assegura um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão, adotando medidas para garantir que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que possam ter acesso ao ensino inclusivo de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (BRASIL, 2008).

Bueno (2008) afirma que a Resolução Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica nº. 02/2001 restringe as políticas de inclusão à ação da Educação Especial, pois para o autor a educação especial deveria ser objeto de uma política global de qualificação da educação nacional que abrangesse inclusive, os alunos com necessidades especiais, estes sim, objetos da Educação Especial.

Como consequência das conquistas no decorrer do tempo, em abril de 2008, a plenária final da Conferência Nacional da Educação Básica aprovou a construção de um sistema de Educação Inclusiva, proposto e defendido como Política Pública do Ministério da Educação, rejeitando a proposta de continuidade da oferta de escolas e classes especiais para substituir a escolarização (BRASIL, 2008).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi instituída pelo o Decreto CNE/CEB nº 6.571, de 17 de novembro de 2008, elaborada segundo os preceitos de uma escola em que cada aluno tem a possibilidade de aprender, a partir de suas aptidões e capacidades.

A Secretaria de Estado da Educação (SEED-AP), na perspectiva de um sistema

educacional inclusivo, determina por meio da Resolução CNE/CEB nº. 04, de 02 de outubro de 2009, em seu inciso III, Art. 5º, que:

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em Centros de Atendimento Educacional Especializado-CAEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretária de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

A elaboração e a execução do Plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE) são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais, ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação da família e em interface com os demais serviços setoriais da educação, saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento (REFERENCIAL CURRICULAR AMAPAENSE, 2017).

### **3 METODOLOGIA**

A pesquisa realizou-se em escolas da rede municipal e estadual de ensino: Escola Municipal de Ensino Fundamental I Rute da Silva Neves, Escola Municipal de Ensino Fundamental I Érika Daniela, Escola municipal de Ensino Fundamental I Naíde Maciel, Escola Municipal de Ensino Fundamental I São Pedro localizadas na sede do Município de Pedra Branca do Amapará pertencentes à Rede Municipal de Ensino.

Fizeram parte deste estudo treze professores de Ensino Fundamental I atuantes em turmas com alunos com necessidades educativas especiais (NEEs): autistas, cadeirantes, Síndrome de *Down*, dentre outros, no período de duração de 20 de abril de 2020 a 22 de dezembro de 2020 somando assim 8 meses. Os critérios de inclusão foram: professores com Licenciatura em Educação Física (EF) e com experiência de docência com alunos com NEEs, e os critérios de exclusão foram: Professores de outras licenciaturas e que não forneçam consentimento informado.

O estudo foi aprovado pela Plataforma Brasil (Anexo 1), seguido pelo pedido de autorização das escolas para participação do estudo (Anexo 2) e dos profissionais participantes que consentiram em participar do estudo (Anexo 3), o questionário utilizado para direcionar a presente pesquisa consta como (Anexo 4).

Tratou-se de um estudo transversal, visando alcançar todos os objetivos propostos, onde constará de uma revisão descrevendo como as adaptações curriculares estão sendo estudadas para que haja possibilidades de alunos com NEEs possam desfrutar e ser incluídos nas práticas metodológicas, dentro e fora da sala de aula. De acordo com Denzin e Lincoln (2006) a revisão bibliográfica dar-se-á mediante as várias leituras sistemáticas, procurando ressaltar como as adaptações curriculares estão sendo trabalhadas no contexto pedagógico e de que forma isso engrandece a educação de alunos com necessidades educativas especiais nas aulas de educação física escolar.

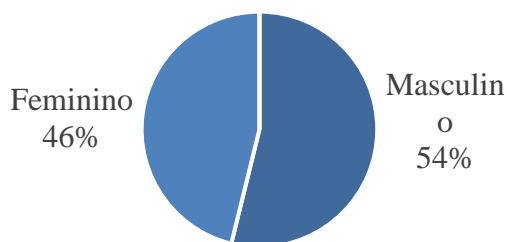
A pesquisa qualitativa engloba uma abordagem interpretativa geral, onde seus pesquisadores obtêm seus resultados de cenários naturais, buscando a entender os fenômenos em termos de significados que as pessoas a eles conferem. Nessa linha de raciocínio, Vieira e Zouian (2006), afirmam que a pesquisa qualitativa atribui importância fundamental aos depoimentos dos seus pesquisados, aos discursos e aos significados transmitidos por eles, presa pela descrição.

Entrevista semiestruturada em geral aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam a pesquisa, e que, em seguida oferecem amplo campo de interrogativas, frutos de novas hipóteses que vão surgindo a medida que se recebem as respostas dos informantes. Dessa maneira, o informante seguindo a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (cadernos de educação à distância, MEC, UAB, 2011).

### **3.1 Características da Amostra**

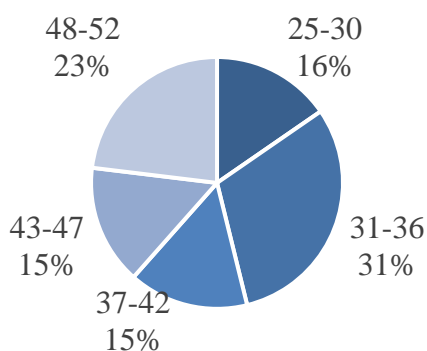
Tal como referido anteriormente, participaram deste estudo, 13 professores de EF do Município de Pedra Branca do Amapari/AP. O Gráfico 1 ilustra a distribuição dos professores de EF em função da variável gênero. Nota-se que o gênero masculino (54%)

obteve maior porcentagem do total de 13 professores participantes. A menor porcentagem destina-se ao gênero feminino (46%).



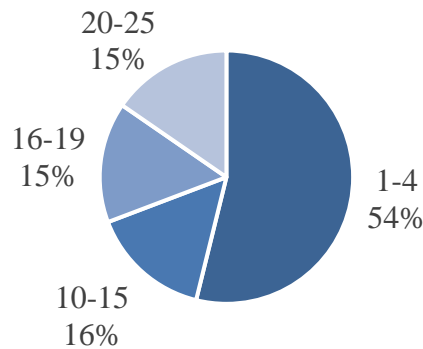
**Gráfico 1** – Distribuição Dos Professores De EF Em Função Do Gênero.

A faixa etária dos participantes da pesquisa variou de 25 a 52 anos, como apresentado no Gráfico 2. Dos 13 participantes, 31% estavam na faixa de 31-36 anos, 23% estavam na faixa etária de 48-52 anos, 15% estavam na faixa etária de 43-47 anos, na faixa etária de 37-42 anos a porcentagem de participantes foi de 15%, bem como, a faixa etária de 25-30 apresentou porcentagem de 16%.



**Gráfico 2** – Distribuição Dos Professores De EF Por Faixa Etária.

Em relação ao tempo de experiência dos docentes, o Gráfico 3 mostra que 54% dos entrevistados possuíam de 1 a 4 anos de experiência e que 16% apresentava experiência profissional que varia de 10 a 15 anos, de 16 a 19 anos e de 20 a 25 anos (15%), respectivamente para cada intervalo de tempo.



**Gráfico 3** – Caracterização Dos Participantes Em Relação Ao Tempo De Experiência Docente.

### 3.2 Procedimento Para Coleta de Dados

Por conta da Pandemia do COVID-19 não foi possível chegar aos entrevistados desta pesquisa pessoalmente e por esse motivo foi necessária mudanças nas estratégias que resultaram na utilização de meios tecnológicos que visam contribuir de forma significativa nesse momento atípico que ainda estamos enfrentando.

O formulário utilizado para a coleta dos dados do presente trabalho foi criado pelo aplicativo *Google Forms*. O *Google Forms* é um aplicativo que possibilita a criação de diversos formulários, por meio de uma planilha no *Google Drive*. Deste modo, os formulários podem ser questionários de pesquisa elaborados pelo próprio autor, ou podem ser utilizados formulários já existentes. É um serviço gratuito, bastando ter uma conta *Gmail* para seu uso. Dessa forma, os formulários ficam armazenados no servido do *Google*, podendo ser acessado de qualquer lugar e a qualquer momento e não ocupa espaço no computador (MOTA, 2019).

Segundo Oliveira e Penteado (2016), o aplicativo é utilizado frequentemente por ser de fácil manuseio, além de proporcionar maior alcance e confiabilidade das informações bem como maior disponibilidade.

As respostas das pesquisas realizadas através do aplicativo são armazenadas em planilhas e podem ser visualizadas em gráficos ou mesmo de forma bruta na planilha. Existem diferentes estilos de perguntas e métodos de entrada para as respostas, ainda pode ser fazer quebras de seções, possibilidade de enviar arquivos, exibição de imagens ou vídeos e outras características (GOOGLE, 2017). A grande vantagem de se utilizar o

*Google Forms* em pesquisas acadêmicas é a praticidade na coleta das informações. O envio dos questionários aos participantes da pesquisa pode ser dar através de e-mail ou através de um *link*, deste modo todos podem responder de qualquer lugar. Em resumo, o aplicativo pode ser útil para uma diversidade de trabalhos acadêmicos, em especial para a coleta e análise de dados estatísticos, facilitando o processo da pesquisa (MOTA, 2019).

### **3.3 Elaboração do questionário**

Na presente pesquisa cujo o objetivo foi identificar concepções, foi necessário propor questões e situações que ajudassem a evidenciar tais concepções. É o pesquisador que deverá, a partir de seu instrumento de coleta de dados, investigar e buscar entender qual a concepção que o participante tem sobre o assunto em questão (Manzini, 2003).

Alguns cuidados devem ser tomados na elaboração de um roteiro de entrevistas. Os cuidados são quanto: 1) a linguagem utilizada; 2) o formato das perguntas e 3) a sequência das perguntas. Esses cuidados devem partir tanto do pesquisador como dos juízes que vão avaliar o instrumento (REA; PARKER, 2000; MANZINI, 2003).

Os cuidados quanto a formulação das perguntas, elas devem ser feitas de modo direto e simples, deve ser evitado o uso de palavras e frases vagas. As perguntas não devem ser muito longas. É preciso ter atenção ao grau de elaboração mental que a pergunta demanda do entrevistado, deve-se evitar o uso de palavras emocionais e tendenciosas e frases que possam manipular indevidamente a resposta. Deve-se evitar o uso de perguntas com múltiplas finalidades, com a intenção de se obter uma única resposta (REA; PARKER, 2000; MANZINI, 2003).

As questões abordadas podem ser abertas ou fechadas, as primeiras não restringem a resposta do entrevistado; as segundas fornecem certo número de opções codificadas (“incluindo outras”). As vantagens de um ou outro tipo de questão dependem dos objetivos do estudo e da necessidade da análise (MANZATO e SANTOS, 2012).

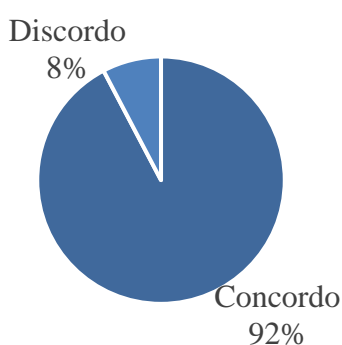
O questionário utilizado como ferramenta para a coleta de dados desse trabalho foi estruturando contendo 21 questões subdivididas em cinco domínios: Inclusão, Formação do profissional, Aulas práticas, Aulas teóricas e Proposta Curricular Amapaense.

### 3.4 Análise e tratamento dos dados

Recorreu-se à estatística descritiva para avaliar as frequências e as percentagens das variáveis em estudo com recurso do programa Excel versão 2019 (*Microsoft*), foram utilizados os seguintes parâmetros estatísticos: média e desvio padrão dos dados coletados.

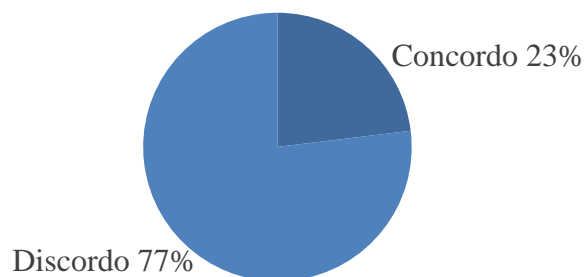
## 4 RESULTADOS

A primeira categoria abordada no trabalho foi o tema inclusão, o tema de maior relevância por ser a expectativa de todo profissional de educação nos dias atuais (Questões 1, 2, 3 e 7). Na primeira questão do questionário, *A aula de Educação Física é inclusiva quando o aluno com NEE é tratado como os demais alunos?*, 92% dos professores concordaram, apenas 8% discordaram (Gráfico 4).



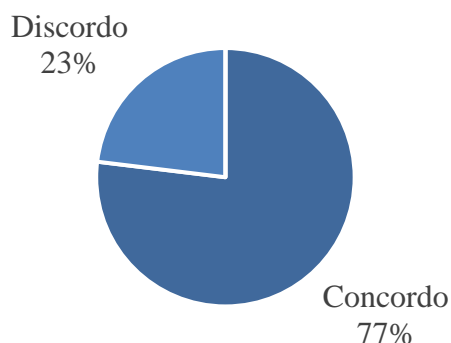
**Gráfico 4** – Concordância Dos Participantes (n=13) Sobre A Inclusão Dos Alunos Com NEEs.

Na segunda questão, *A aula de Educação Física é inclusiva quando o aluno com NEE participa das mesmas atividades que os demais?*, 77% disseram concordar com a questão, 23% discordaram (Gráfico 5).



**Gráfico 5** – Concordância Dos Participantes (n=13) Sobre Os Alunos Com NEEs Participando Das Mesmas Atividades Que Os Demais Alunos.

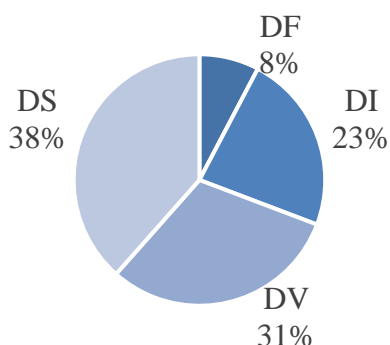
A questão 3 ainda contemplando a categoria do tema inclusão, *A Educação Física tem mais facilidade em trabalhar com alunos com NEEs?*, Depreende-se a partir da análise do Gráfico 6, que dos 13 professores de EF 77% responderam que discordam que a disciplina de Educação Física tem mais facilidade em trabalhar com alunos com NEEs, 23% concordaram que a disciplina de Educação Física tem mais facilidade em trabalhar com alunos com NEEs.



**Gráfico 6** – Concordância Dos Participantes (n=13) Sobre Facilidade De Trabalhar Com Alunos Com NEEs.

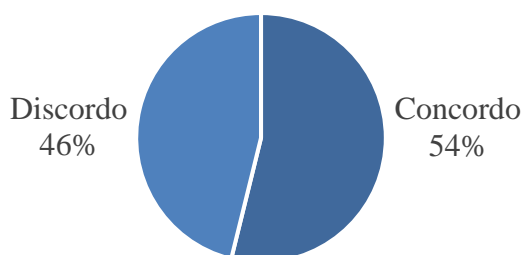
A questão 7, última questão relacionado ao tema inclusão apresentou o seguinte enunciado: *Dentre os alunos com NEEs (Auditiva, Física, Intelectual, Visual, Social), o aluno mais difícil de incluir nas aulas de Educação Física é?*. No que se refere a inclusão de alunos com NEEs nas aulas de EF segundo o gráfico 7, dos 13 professores, cerca de 38% disseram que os alunos com deficiência social são os mais difíceis de incluir nas suas aulas, 31% disseram que sentem mais dificuldades com alunos que possuem deficiência visual, 23% disseram que os alunos com deficiência intelectual são os mais

difíceis de incluir nas aulas de EF e por fim, 8% dos entrevistados relatou que o aluno mais difícil de incluir são os que tem deficiência física.



**Gráfico 7** – Concordância Dos Participantes (n=13) Sobre A Inclusão Nas Aulas De EF E As Diferentes NEEs.

A segunda categoria abordada no questionário foi com relação a formação acadêmica dos professores de Educação Física (Questões 4, 5, 6). A questão 4 trazia o seguinte enunciado: *O professor de Educação Física que foi contemplado em sua graduação com a disciplina Educação Física Adaptada está capacitado para atuar com alunos com NEEs?*, Percebe-se segundo o gráfico 8, que dos 13 participantes da pesquisa, 54% concordam que o professor que foi contemplado com a disciplina Educação Física Adaptada está capacitado para atuar com alunos com NEEs, e 46% discordam, por não se sentirem capacitados para o exercício de inclusão.

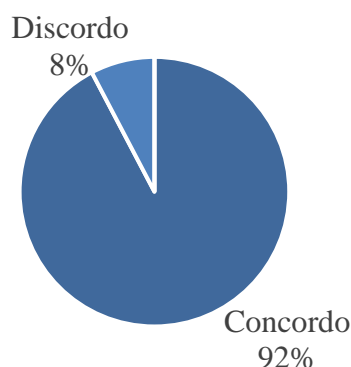


**Gráfico 8** – Concordância Dos Participantes Sobre A Educação Física Adaptada E Alunos Com NEEs.

Na 5 questão os professores foram unânimes em concordar que, Os Professores foram unânimes em considerar que, o *Professor de Educação Física que participa de capacitações profissionais de inclusão está apto a ministrar aulas para alunos com*

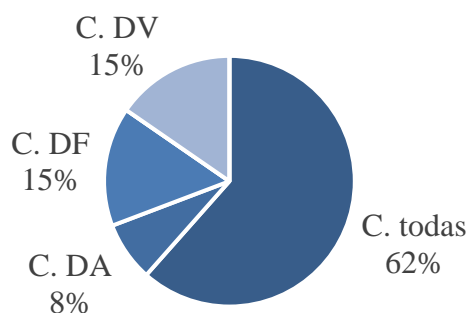
NEEs?

Em relação a questão 6, última questão relacionada a formação acadêmica dos profissionais, *A experiência diária é que possibilita ao professor de Educação Física a encontrar a prática mais adequada para seus alunos com NEEs?*. Dos 13 professores inqueridos na entrevista, cerca de 92% responderam que concordam quando falam que a experiência possibilita o desenvolvimento da práxis com alunos com NEEs. De acordo com a amostra do Gráfico 9, apenas 8% do total de 13 professores entrevistados discordaram.



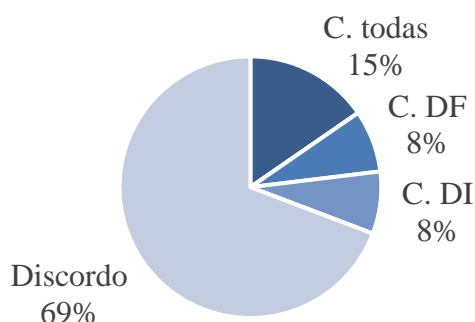
**Gráfico 9** – Concordância Dos Participantes (n=13) Sobre A Experiência Diária E A Prática Adequada Nas Aulas Com Alunos Com NEEs.

Outra categoria explorada no questionário foi com relação as aulas teóricas (Questões 8, 9, 10, 11, 12 e 13). *A questão 8) A participação do aluno com deficiência, nas aulas práticas, ocorre tanto em atividades coletivas como em atividades de execução individual?*. Dos 13 professores, 62% disseram que concordam para todas as deficiências no que tange a participação dos alunos com NEEs nas aulas práticas com atividades coletivas e individuais, 15% relatam que os alunos com deficiência visual participam das atividades coletivas e individuais, outros 15%, dizem que os alunos com deficiência física participam das aulas práticas tanto coletivas quanto individuais e somente 8% diz que o aluno com deficiência auditiva tem facilidade em participar das aulas práticas tanto coletivas quanto individual (Gráfico 10).



**Gráfico 10** – Concordância Dos Participantes (n=13) Sobre Os Alunos Com NEEs Nas Atividades Coletivas E Individuais.

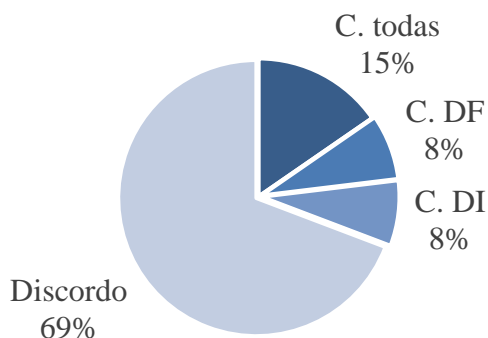
A questão 9 do questionário trazia o seguinte argumento: *A participação do aluno com deficiência, nas aulas práticas, varia de acordo com o gênero: os meninos tendem a ser mais participativos do que as meninas.* Como mostra o Gráfico 11, dos 13 professores de Educação Física, 69%, discordam quando se referem que os meninos são mais ativos que as meninas. Nesse sentido, 15% dos professores dizem que concordam para todas as deficiências. Dando sequência, 8% dos 13 participantes dizem que concorda para alunos com deficiência física e os outros 8% concordam para alunos com deficiência intelectual.



**Gráfico 11** – Concordância Dos Participantes (n=13) Sobre A Participação Dos Alunos Com NEEs Varia De Acordo Com o Gênero.

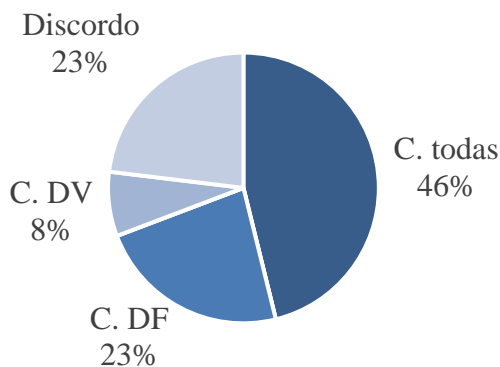
A décima questão do questionário, *A participação do aluno com deficiência, nas aulas práticas, acontece apenas em uma alternativa dentro do mesmo conteúdo, como fazer súmula do jogo, auxiliar o professor ou por meio de jogos de tabuleiro?.* Nessa questão demonstrada no Gráfico 12, dos 13 professores de EF, 69% relataram discordar dessa pergunta. Dando andamento, 15% dizem concordar para todas as deficiências, 8% diz concordar para a deficiência física e por fim, 8% dos participantes dizem concordar

para os alunos com deficiência intelectual.



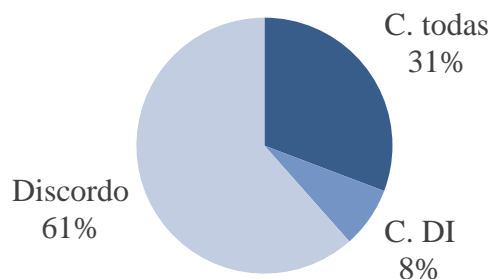
**Gráfico 12** – Concordância Dos Participantes (n=13) Sobre A Participação De Alunos Com NEEs Por Meio De Jogos De Tabuleiro.

Ainda na categoria aulas práticas, a questão 11, *A participação do aluno com deficiência, nas aulas práticas, ocorre sempre com o auxílio de um colega da sala que o acompanha durante as atividades?*. Vejamos que o Gráfico 13 mostra que dos 13 professores, 46% disseram concordar com a questão para todas as deficiências, por não acreditarem que os alunos com NEEs só participa das atividades com o auxílio de um colega, outros 23% disseram concordar com a questão para os alunos com Deficiência física. Bem como os outros 23% disseram concordar para alunos com deficiência visual.



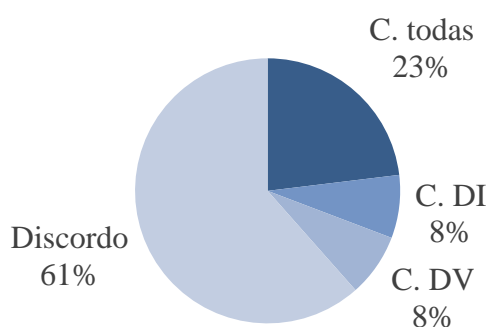
**Gráfico 13** – Concordância Dos Participantes (n=13) Sobre A Participação Dos Alunos Com NEEs Nas Aulas Práticas Auxiliados Por Colegas De Turma.

A questão 12, *A participação do aluno com deficiência, nas aulas práticas, ocorre apenas na presença de um grupo de colegas com o qual ele se identifica?*. O Gráfico 14 mostra claramente que dos 13 participantes, 61% dizem discordar da assertiva. Com isso, 31% relatam que concordam para todas as deficiências e somente 8% concordam para alunos com deficiência intelectual.



**Gráfico 14** – Concordância Dos Participantes (n=13) Sobre A Participação Do Aluno Com NEEs Nas Aulas Práticas Somente Com Um Grupo De Colegas Que Ele Se Identifica.

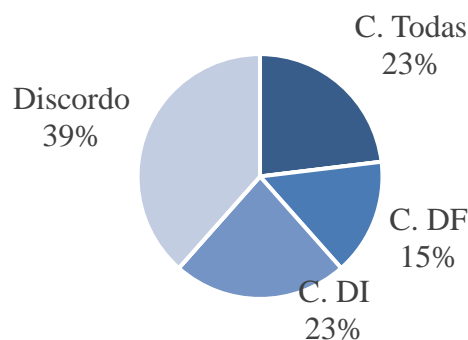
A questão 13 penúltima questão da categoria aulas práticas, *A participação do aluno com deficiência, nas aulas práticas, é restringida pelo seu medo de executar corretamente as atividades?*. O Gráfico 15 exibe que dos 13 entrevistados, 61% disseram discordar que o aluno com NEEs sente-se restringido ao executar a atividade por medo de errar. Outros 23% afirmam que concordam com a questão para todas as deficiências. Assim, 8% disseram que concorda com a questão para alunos com deficiência visual e os outros 8% concordam para alunos com deficiência intelectual.



**Gráfico 15** – Concordância Dos Participantes (n=13) Sobre A Participação Dos Alunos Com NEEs É Restrita Por Medo De Executar Corretamente A Atividade.

A última questão da categoria aulas práticas, questão 14, *Nas aulas práticas, o aluno com deficiência se isola, ele se autoexclue da participação.* O Gráfico 16 mostra que dos 13 participantes da pesquisa, 39% dizem que discordam da questão, pois os alunos com NEEs não se excluem das atividades. Outros 23% dizem que concordam para os alunos com deficiência intelectual. Bem como, 23% disseram que concordam para todas as deficiências e apenas 15% disseram que concordam para alunos com deficiência

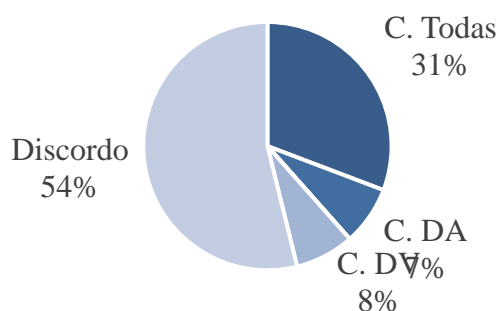
física.



**Gráfico 16** - Concordância Dos Participantes (n=13) Nas Aulas Práticas Os Alunos Com NEEs Se Isolam E Se Autoexcluem.

As questões 15,16 e 17 do questionário aplicados aos professores participantes da pesquisa estão relacionadas a categoria aulas teóricas.

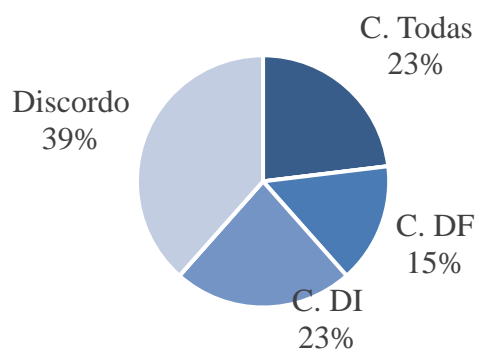
A questão 15, *A participação do aluno com deficiência, nas aulas teóricas, ocorre sempre com o auxílio de um colega de sala que o acompanha durante as atividades?*. Vejamos que o Gráfico 17 demonstra que dos 13 entrevistados, 54% dizem que discordam da questão, nem sempre os alunos com NEEs nas aulas teóricas precisam de auxílio de um colega, outros 31% disseram que concordam para todas as deficiências. Assim 7% disseram que concordam para alunos com deficiência auditiva e 8% concordam para deficiência visual.



**Gráfico 17** – Concordância Dos Participantes (n=13) Sobre A Participação Dos Alunos Com NEEs Nas Aulas Teóricas Ocorre Somente Com A Ajuda De Um Colega.

A questão 16 trazia o seguinte enunciado: *A participação do aluno com*

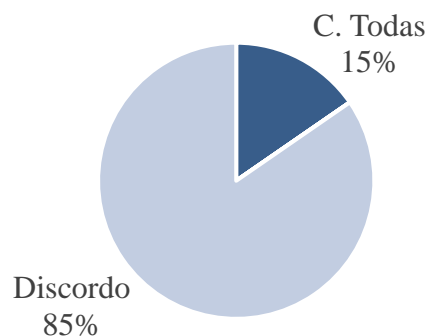
*deficiência, nas aulas teóricas, é deficitária, isso porque ele tem dificuldade em acompanhar o ritmo da aula?.* Como representado no Gráfico 18, dos 13 participantes, 39% disseram que discordam da questão por não acreditarem nessa afirmação. Outros 23%, disseram que concordam para todas as deficiências, essa mesma taxa de percentagem (23%) foram os que concordaram para alunos com deficiência intelectual e os 15% restante concordaram para alunos com deficiência física.



**Gráfico 18** – Concordância Dos Participantes (n=13) Sobre A Participação Do Aluno Com NEEs Nas Aulas Teóricas De EF É Deficitária.

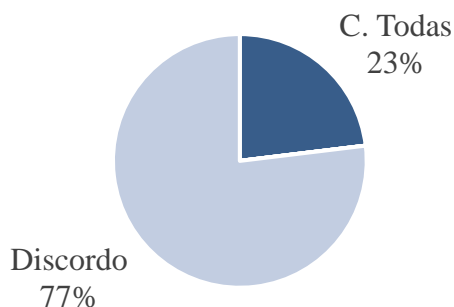
A última questão da categoria aulas teóricas, questão 17 apresentava o seguinte enunciado: *Nas aulas de Educação Física o aluno com deficiência participa apenas das aulas teóricas, sendo essa a única forma de participação em aula?.* Todos os professores participantes da pesquisa foram unânimes em discordar da questão.

Para essa categoria a questão 18 enunciava o seguinte: *As estratégias de ensino utilizadas na aula de Educação Física devem ser as mesmas para todos os alunos, sejam eles alunos com ou sem deficiência.* O Gráfico 19 demonstra que dos 13 professores inqueridos na pesquisa, 85% dizem que discordam da questão por não utilizarem as mesmas estratégias para os alunos com ou sem NEEs. Os outros 15% dizem que concordam para todas as deficiências, ou seja, utilizam as mesmas estratégias para alunos com ou sem NEEs.



**Gráfico 19** – Concordância Dos Participantes (n=13) Sobre As Estratégias De Ensino Utilizada Pelos Professores De EF São As Mesmas Para Alunos Com Ou Sem NEEs.

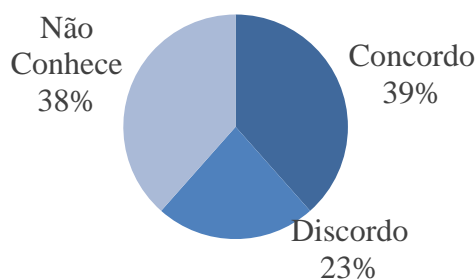
Para a questão 19, *Os materiais utilizados nas aulas de Educação Física devem ser os mesmos para todos os alunos, sejam eles alunos com ou sem deficiência?*. O Gráfico 20 mostra que dos 13 participantes da pesquisa, 77% disseram que discordam da questão, por não utilizarem os mesmos materiais nas aulas de EF para alunos com ou sem NEEs. E os outros 23% disseram que concordam para todas as deficiências.



**Gráfico 20** – Concordância Dos Participantes (n=13) Sobre Os Materiais Utilizados Nas Aulas De EF Devem Ser Os Mesmos Para Todos Os Alunos.

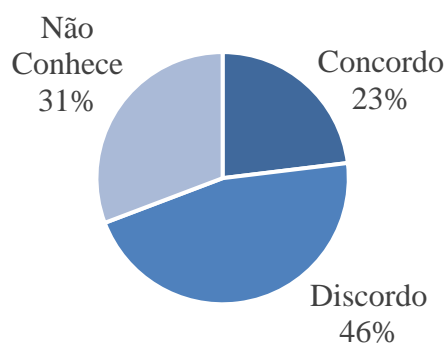
A última categoria apresentada no questionário foi com relação a Proposta Curricular do Estado do Amapá, esta categoria foi abordada nas questões 20 e 21. A questão 20 apresentava o seguinte argumento: *A Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Pedra Branca do Amapari atrelada a Proposta Curricular da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Amapá, em termos de conteúdos, possibilita a participação do aluno com deficiência nas aulas de Educação Física?*. O Gráfico 21 mostra com bastante clareza que dos 13 professores inqueridos na pesquisa,

39% dos participantes concordaram com a questão, 23% discordaram e 38% responderam que não conhecem a proposta curricular do Estado do Amapá.



**Gráfico 21** – Concordância Dos Participantes (n=13) Sobre A Proposta Curricular Da Secretária Municipal De Educação De Pedra Branca Atrelada A Proposta Curricular Do Estado Do Amapá Possibilita A Participação Do Aluno Com Deficiência Nas Aulas De EF.

A questão 21 aplicada aos participantes enunciava o seguinte: *Com a Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Pedra Branca do Amapari atrelada a Proposta Curricular da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Amapá, o aluno com deficiência tem condições de participar das aulas não necessariamente fazendo a prática, mas, pode participar da parte teórica?* O Gráfico 22 explicita que dos 13 professores participantes, 46,2% disseram que discordam da proposta curricular. Outros 23,1% disseram que concordam com o que diz a proposta curricular, e 30,8% dizem que não conhecem a proposta curricular mencionada acima.



**Gráfico 22** – Concordância Dos Participantes (n=13) Sobre A Proposta Curricular Da Secretaria Municipal De Educação De Pedra Branca Do Amapari Atrelada A Proposta Curricular Da Secretaria Estadual De Educação Do Estado Do Amapá, O Aluno Com Deficiência Tem Condições De Participar Das Aulas Não Necessariamente Fazendo A Prática, Mas, Pode Participar Da Parte. Teórica.

## 5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Na análise das respostas da categoria Inclusão abordada nas questões 1, 2, 3 e 7. Para a questão 1) *A aula de Educação Física é inclusiva quando o aluno com deficiência é tratado como igual os demais alunos?* (Gráfico 4, pág.33). Basicamente a maioria dos entrevistados acreditam que ao inserir um aluno com Necessidades Educativas Especiais nas salas de aula já está havendo a inclusão.

Isso se confirma com a declaração de Sasaki (1997) que considera a aula de Educação Física como inclusiva e promotora da auto-estima, auto-confiança e autonomia do aluno. Ainda sobre os relatos dos 10 professores que concordaram com a primeira questão sobre inclusão, percebe-se que seus relatos estão de acordo com a legislação brasileira vigente: Todo aluno com NEEs deve ser incluído no sistema regular de ensino com condições de aprendizado e participação social semelhante aos alunos sem NEEs no ambiente escolar (ALVES; DUARTE, 2011).

Foi constatado também que a maioria dos professores entrevistados veem a inclusão como algo a ser explorado por todos por ser de extrema relevância nos dias atuais (FREIRE, 2006). E quando falamos de EF fica explícito que é uma área do conhecimento que necessita de muita adaptação, pois desenvolve todas as habilidades necessárias no ser humano dentro e fora do contexto educacional, transpassando os muros (DUTRA; SILVA; ROCHA, 2006).

Quando se fala em inclusão escolar deve-se pensar imediatamente na mudança de perspectiva educacional, onde novos posicionamentos surgirão no processo de ensino e aprendizagem com a intenção de evoluir na pratica educacional vigente, nomeadamente o princípio básico da inclusão escolar (MENDES, 2002).

Apenas um dos participantes da pesquisa discordou da primeira questão da categoria inclusão como ação simplista, onde vê-se apenas a entrada do aluno especial na escola regular, desconsiderando suas especificidades (CARVALHO, 1996).

Inclusão no entendimento do único participante que discordou vai muito além do que simplesmente está inserido num contexto escolar, ela perpassa qualquer barreira de atendimento às necessidades das pessoas que de alguma forma são expostas a algum tipo

de preconceito diante da sociedade (CAVALCANTE, 2005).

Nesse sentido, é necessário estabelecer uma ação onde se possa identificar quem estaria exatamente sendo excluídos na sociedade, para que partindo do pressuposto, elaborar estratégias de suporte que viesse acabar com tal exclusão. (VIGOTSKI, 1997). Assim, falar de inclusão é falar de democracia, preparar todos os espaços para que sejam utilizados por todos sem extinção. Elaborar políticas públicas que favoreçam de forma simbólica todos que precisem ter acesso a elas (ABENHAIM, 2005). Portanto, a exclusão é uma forma de agressão a dignidade humana. É uma maneira de deixar claro que aquele indivíduo não pertence aquele lugar.

De acordo com os relatos dos professores de EF entrevistados, 10 deles concordam com a questão 2) *A aula de Educação Física é inclusiva quando o aluno com deficiência participa das mesmas atividades que os alunos sem deficiência?* (Gráfico 5, pág.34).

Para que todos os alunos sejam contemplados nesse rol de oportunidades as escolas, coordenação pedagógica, professores, família e sociedade em geral tem que unir-se para que possam dar o suporte necessário para que as crianças não sejam excluídas do ambiente escolar em que estão inseridos (MANTOAN, 1999). Além disso, cabe ao profissional de EF elaborar metodologias satisfatórias que visem a integração total de seus alunos em sala de aula. Os recursos pedagógicos são uma ferramenta de grande suporte para que todos possam participar havendo a socialização entre professor e aluno dentro desse contexto (ALVES e DUARTE, 2005).

Para uma minoria dos Professores de EF que discordaram da questão, umas das dificuldades encontradas refere-se aos recursos didáticos que são escassos no âmbito escolar, e talvez por isso não se sintam preparados para incluir pessoas com NEEs em suas aulas (CARMO, 2002).

Sabemos que o problema da exclusão não é de hoje, vivenciamos através da história que os alunos com qualquer NEEs eram totalmente excluídos das aulas de EF por não possuir habilidades para desenvolver determinado movimento corporal, deixando-os de lado.

Desde o seu início a EF no Brasil tinha como objetivo formar cidadãos forte e

saudáveis, fatores indispensáveis para o desenvolvimento do país no final do século XIX e início do século XX (FALKENBACH, 2007).

Dando sequência, a questão 3) *Dentre todas as disciplinas do currículo escolar, a Educação Física é a que têm mais facilidade em trabalhar com alunos com deficiência?* (Gráfico 6, pág.34).

Para a EF existem meios cabíveis da mesma contribuir de forma positiva ao processo de inclusão por ser uma disciplina que possibilita muitas adaptações ao currículo, levando em consideração o prazer dos alunos ao desenvolver qualquer atividade educacional proposta pelo professor (RODRIGUES, 2003).

Nesse bojo, várias razões são dadas a EF por possibilitar a construção de uma educação inclusiva, onde professores e alunos tem uma conexão positiva, facilitando o processo de interação do meio com o todo. Objetivando a participação dos alunos nas aulas determinados a ser cidadãos críticos preparando-os para a sociedade em que vivem (RODRIGUES, 2003).

Aos 10 professores de EF que discordam, ficam os dados de descasos sobre a falta de inclusão nas aulas. Acreditam que não basta somente adaptar o currículo para que haja inclusão, mais sim, pensar na diversidade e se comprometer com a construção de um mundo melhor (DARIDO, 2001).

Flexibilizar o currículo compreende uma nova relação entre os sujeitos envolvidos no ensino e aprendizagem, assim como possibilita outras formas de operacionalização do Projeto Político Pedagógico (BEYER, 2006).

A inclusão tem ampla interpretação e sempre será vista de maneira errônea, pois toda criança tem o direito de estar na escola é o que diz a lei, mas a escola tem que ter suporte atrativo para que essa criança tenha uma educação integral, onde ela possa crescer física e psicologicamente.

No que se refere às disciplinas do currículo escolar, cabe aos professores de modo geral uma adequação em decorrência de pedagogia diferenciada que parta do princípio de experimentação e inovação e avance para se ter uma melhoria pedagógica na rede escolar

de ensino (CUNHA, 2008).

Nesse sentido é válido destacar que seja qual for o professor da educação básica se não houver uma preparação plausível onde possa fazer a diferença, o ensino perderá graça por alguns alunos não se sentirem à vontade no ambiente escolar, seja esse aluno com ou sem NEEs (BRASIL, 2001).

Há uma necessidade veemente por parte dos professores em participar de um programa de capacitação para atuar junto com alunos deficientes: As escolas carecem de infraestrutura adequada, os materiais são escassos e não atendem a condições mínimas para realizar uma aula de Educação Física (LOPES e VALDÉS, 2003).

Essa premissa deixa-se pensar que não importa a disciplina, o que vale é a vontade de cada professor em fazer diferente, buscando resultados positivos diante de todo o corpo docente e discente da escola, gerando assim, atitudes mais favoráveis ao que tange a inclusão (RODRIGUES, 2003).

Quando se fala de inclusão tem-se um diagnóstico amplo e sem respostas a todas as perguntas que irão surgir, por ser um assunto ainda em processo de construção de identidade constante, principalmente quando surge a indagação da questão 7) *Dentre os alunos com deficiência, o aluno mais difícil de incluir nas aulas de Educação Física é o aluno com NEEs DA, DF, DI, DV ou DS?* (Gráfico 7, pág. 35).

É visivelmente notável que todos os professores de EF sentem alguma dificuldade em incluir em suas aulas alunos com NEEs, pois os mesmos ao se depararem com alunos sem NEEs sentem-se automaticamente excluídos assim evidenciando inúmeras dificuldades, como características do tipo de deficiência que provém, assiduidade, dificuldades de compreensão da atividade proposta enfim, vários são os percalços que dificultam de alguma forma a inclusão.

Sugere-se aos professores de EF que façam um diagnóstico para então identificar qual a deficiência aquele aluno apresenta. Junto a secretaria da escola e o corpo técnico pedagógico elaborar métodos e estratégias para que aquele aluno possa ser assistido de forma adequada pelo professor de Educação Física (MUNSTER; ALMEIDA, 2006).

Quando os professores de EF relatam que os alunos mais difíceis de incluir em suas aulas são os alunos com deficiência social, eles referem-se de maneira abrangente, por ser aquele aluno com maior dificuldade de concentração e compreensão.

No entanto, independentemente da deficiência que o aluno se encontre, seja ela visual, física ou indisciplinar, cabe ao professor de EF buscar ajuda educacional para melhor dar suporte a esses alunos com NEEs que naquele momento estão dependendo de seu amparo emocional e social (FALKENBACH; LOPES, 2010).

Avançando o estudo, nos certificamos que o sucesso da proposta de inclusão decorre da adequação do processo escolar, no entanto, o profissional que mais tem dificuldades em aderir metodologias para se trabalhar com os alunos com NEEs, são os professores. Por estarem ali frente a frente com os seus alunos, visando uma educação apropriada para toda a sua clientela, seja com ou sem NEEs.

Decorrente a isso tudo, na categoria formação acadêmica (Questões 4, 5, e 6), discorre-se em relação a questão 4) *O professor de Educação Física com formação acadêmica que contemplou a disciplina Educação Física Adaptada está capacitado para ministrar aulas para o aluno com deficiência?* (Gráfico 8, pág.35), que cada escola tem suas normas estabelecidas para o seu melhor funcionamento. Dentre isso, deve oferecer condições favoráveis para que possa desenvolver um trabalho diferenciado, constando em seu Projeto Político Pedagógico diretrizes que nortearão o bom andamento dos serviços e também professores capacitados e especializados, oportunizando a eles formação continuada principalmente na área de inclusão social (FERREIRA; SANTOS; COSTA, 2015).

Poucos são os professores que em sua formação inicial tiveram algum conhecimento a respeito da Educação Especial e muito menos da inclusão de alunos com NEEs em sala de aula, levantando uma reflexão sobre a deficiência na formação docente ou mesmo na formação continuada (FERREIRA; SANTOS; COSTA, 2015)

Como há uma grande deficiência na formação docente, muitos professores buscam suporte na sua própria existência, buscando que se constituam ambientes capazes de ensinar com qualidade sem distinção, com ou sem NEEs (FIORINI; MANZINI, 2014).

A formação continuada é um dos fatores com grande importância e faz parte das políticas públicas para a educação e é vista por muitos profissionais como um meio de oferecer maior eficiência no trabalho realizado no âmbito que está inserido. Pensar em formação continuada implica desenvolver um trabalho com maior eficácia, mais qualificado com o intuito de promover a aprendizagem igualitária (CRUZ, 2005).

Como podemos ver, para que haja a inclusão temos que seguir um rol de exigências determinadas que visam inserir alunos com ou sem NEEs numa mesma sala de aula. Essas exigências devem atender não somente os alunos, mais também todos os envolvidos na questão educacional, buscando melhorias e retirando as barreiras enfrentadas pelos profissionais no que tange a evolução de uma melhor educação.

Já os professores de EF que discordaram, tiveram suas respostas baseadas na realidade que os cercam e que infelizmente está longe de se concretizar, pelo simples fato da educação está desvalorizada pelas autoridades competentes.

Assim sendo, o futuro da educação inclusiva em nosso país dependerá de um esforço coletivo, que obrigará a uma revisão na postura de pesquisadores, políticos, prestadores de serviços, familiares e indivíduos com deficiência, para trabalhar numa meta comum que seria a de para garantir uma educação de melhor qualidade para todos. (MENDES, 2006).

Existem inúmeras recomendações que devem ser colocadas em ação para que a inclusão seja vista como algo promissor viabilizando todos os envolvidos no âmbito educacional a ter um espaço adequado com propostas viáveis para atender as necessidades dos alunos com NEEs e os demais profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem com respostas positivas e enriquecedoras, considerando-se a formação superior crucial neste processo (MENDES, 2006).

Embora existam políticas públicas direcionadas a educação inclusiva muitos são os tabus encontrados para o bom andamento da mesma. O descaso deixa claro que embora seja dado o pontapé inicial sempre existirão barreiras para atrapalhar o avanço da inclusão, seja com despreparo dos profissionais docentes como das organizações que estão envolvidas nesse processo de adequação (ZANELLA, 2006).

Dando continuidade ao tema formação continuada no que tange a prática profissional exigida, da questão 5) *O professor de Educação Física que participa de cursos ou capacitações profissionais nas áreas de Educação Física Adaptada e Inclusão Escolar está capacitado para ministrar aulas para o aluno com deficiência?*, entende-se por unanimidade que, dos professores inqueridos, todos concordam em dizer que a prática educacional precisa e muito das formações continuadas no que tange a inclusão de alunos com NEEs nas aulas (FERREIRA; SANTOS; COSTA, 2015).

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, dados apontam a necessidade dos professores de EF terem foco na aplicação de atividades adaptadas objetivando a seus alunados a possibilidade de interação com todos a sua volta.

Esse processo de inclusão vem ganhando forças quando se trata de profissionais que embora tenham pouco conhecimento pedagógico, estão deixando-se a disposição para aprender com quem pode dar um suporte educacional que vise uma educação igualitária. Os professores de EF envolvidos estão deixando de lado a timidez e indo conhecer seu aluno, suas especificidades, sua cultura, para então planejar de acordo com a individualidade de cada ser (CRUZ; FERREIRA, 2005).

Com isso, surge a questão 6) *A experiência diária é o que possibilita ao professor de Educação Física encontrar a prática mais adequada para o aluno com deficiência?* (Gráfico 9, pág.36), que mediante a análise dos resultados encontrados pode-se ter convicção que a concepção de uma escola inclusiva vem se mudando nos dias atuais, e que a prática diária contribui para a acessão a esses novos caminhos, onde a mudança de postura do professor de EF em buscar meios para melhor inserir um aluno com NEEs em suas aulas tá se modificando, por isso, os professores inqueridos concordam com a assertiva no que tange a experiência diária ao possibilitar ao professor de EF encontrar a prática mais adequada para o aluno com NEEs (RIBEIRO e ARAÚJO, 2004).

O professor de EF busca conhecimentos pessoais para subsidiar sua prática em sala de aula, buscando alternativas viáveis e cabíveis para uma educação de qualidade, onde o aluno comece a sentir-se importante no processo de construção de conhecimento (ARANHA, 2000). Nesse sentido, a busca por novos conhecimentos que visem o avanço da aquisição de conhecimentos sobre a inclusão de alunos com NEEs nas aulas de EF,

fica possível, dentre as realidades existentes (ARANHA, 2000).

Diante disso, somente uma resposta discorda da assertiva acima por deixar claro que não é a experiência que viabiliza uma melhor preparação nas aulas, complementar a isso, entre as várias dificuldades para se efetivar o processo de inclusão nas aulas de EF (FIORINI, 2012).

De acordo com Gimenez (2005) a proposta para uma inclusão ser efetivada e obtivesse sucesso seria pôr em prática todas as normas estabelecidas no papel, onde vê-se a inclusão como algo simples sem barreiras e contradições.

Pensar na EF é pensar em possibilidades tanto para o professor, quanto para o aluno, pois a disciplina que trabalha os movimentos está cada vez mais pedagógica em prol de uma aprendizagem mais diversificada e dinâmica. O saber está sendo construído a medida que as experiências se mostram aprimorando o que já se sabia e visando novos saberes, concretizando assim a inclusão (DARIDO; JÚNIOR, 2007). O professor de EF deve dispor de diferentes estratégias visando a adequação do entendimento do indivíduo, onde os mesmos por apresentar diferentes modalidades de aprendizagem, cabe ao professor de Educação Física conhecer e identificar o estilo de aprendizagem mais adequado conforme a necessidade de seu aluno (AGUIAR e DUARTE, 2005).

Assim, buscar alternativas e soluções que possam envolver o aluno com NEEs nas suas aulas com atividades adaptadas tornou-se prioridade para o professor de Educação Física. Com isso (BARRETO, et al., 2013). Ainda existem profissionais de EF que discordam que a prática educacional promove o crescimento das habilidades que o mesmo tem que ter em sala de aula para com seus alunos. Não se deve buscar mecanismos por método seletivo e sim democraticamente (BARRETO, et al., 2013).

A prática pode até facilitar o desempenho do professor de Educação Física em querer fazer o diferencial, porém não designa que um sem nenhuma habilidade possa querer predispor-se a novas descobertas.

No que tange a inclusão escolar, vários questionamentos ainda surgirão, por ainda haver lacunas de dúvidas sobre a mesma. Somente quando ela for efetivamente compreendida essas lacunas de dúvidas serão sanadas. Pois, a falta de informação, o

despreparo e o conhecimento constituem os maiores obstáculos para ser inquerida de fato a inclusão. Dentro dessa premissa, vemos as dificuldades enfrentadas no âmbito educacional, tanto pelo corpo docente das escolas quanto pelos alunos em si, muito ainda se tem a fazer para que os colegas de sala de aula possam inserir os demais colegas com NEEs no seu rol de amizades e companheirismo, ajudando no que for necessário.

Passamos agora a analisar as respostas dos participantes com relação a categoria aulas práticas (questões 8, 9, 10, 11, 12, 13 e 14), vemos na questão 8) *A participação do aluno com deficiência, nas aulas práticas, ocorre tanto em atividades coletivas como em atividades de execução individual?*(Gráfico 10, pág.37), o quanto essa preparação interfere no andamento do trabalho do professor de Educação Física que tem que monitorar cada execução das atividades propostas.

Os professores que concordaram com a assertiva no que tange todas as deficiências, se vêem como protagonista da realidade existente que é a inclusão e sentem-se responsáveis por esse processo e por isso não medem esforços ao realizar seu trabalho (STRAPASSON, 2006).

Ainda nessa perspectiva, a autora acima diz que fazer com que os alunos sem NEEs sintam através de atividades educativas as dificuldades que os alunos com NEEs passam, pode trazer um vínculo de respeito pelo próximo eliminando qualquer forma de discriminação.

Entendemos para efeito deste trabalho, as diversas ramificações em que o trabalho colaborativo surge, com denominações distintas, porém, com objetivos semelhantes de propiciar a aprendizagem e participação do aluno com deficiência nas aulas de EF (ALVES; DUARTE, 2014).

A metodologia adotada pelo professor de EF fundamenta sua prática pedagógica, possibilitando a transformação de sua conduta permitindo a ressignificação e a possibilidade de mudar os paradigmas, cumprindo sua missão na educação inclusiva respeitando as especificidades de cada um (DAMIANI, 2014).

O acesso ao conhecimento e o exercício da reflexão conduz a uma conduta de descobertas que amplie o leque de possibilidades e de inclusão. E deve pertencer a uma

rede de apoio sentindo-se ajudado por toda a equipe em prol de uma educação melhor (CAPELLINE, 2008).

O planejamento diário do professor de EF deve-se adequar as necessidades de cada aluno com ou sem NEEs, pois, todos tem o direito de receber um apoio educacional qualificado, identificando as competências e as condições favoráveis para a aquisição de uma aprendizagem significativa.

Ainda sobre o andamento das aulas práticas de EF, no que tange a questão 9) *A participação do aluno com deficiência, nas aulas práticas, varia de acordo com o gênero: os meninos tendem a ser mais participativos do que as meninas?* (Gráfico 11, pág.37), observamos que dos professores inqueridos na pesquisa 9 deles discordam da pergunta acima por não concordarem com o que se fala, pois o gênero não influencia nada segundo eles. O papel do educador diante dessa realidade é intervir nas atividades em que o aluno com NEEs não tem autonomia ou não consiga fazer sozinho, ajudando a sentir-se capaz de realizá-las como os demais sem NEEs.

Cabe aos docentes de Educação Física implementar as alterações necessárias para que os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEEs) se sintam, o mais possível, incluídos no meio escolar e possam ter um percurso escolar igual ou idêntico a todas as outras crianças e jovens (MANZINE e DELIBERATO, 2007).

Nesse contexto, podemos discernir o papel da EF de antigamente e consolidar com a atualidade por entender que ainda nos dias atuais, alguns profissionais ainda preconizam em seus conteúdos o esporte, que por mais exuberante que seja, sempre há exclusão quando se trata de alunos com NEEs.

Soares (2001), afirma que a EF deixou de ser uma disciplina voltada para a formação de cidadãos críticos e assumiu o papel de uma disciplina voltada somente para a preparação física, tendo seus conteúdos voltados somente para os esportes e ginástica.

Diante de estudos e pesquisas referentes a inclusão escolar nas aulas de EF pode-se perceber um grande avanço, onde podemos notar que muitos professores comprometidos com o futuro de suas crianças tendem a fazer o diferencial de acordo com suas possibilidades, não mais vendo a inclusão como algo segregado e sim como

algo libertador, podendo atender as diversidades de seus alunados com ou sem NEEs.

Dando continuidade, a questão 10) *A participação do aluno com deficiência, nas aulas práticas, acontece apenas em uma alternativa dentro do mesmo conteúdo, como fazer súmula do jogo, auxiliar o professor ou por meio de jogos de tabuleiro?* (Gráfico 12, pág. 38).

Para que as aulas de EF aconteçam de forma significativa convém ter um espaço acessível que possa oferecer oportunidades iguais e que não haja exclusão, que se valorize as diferenças estimulando assim as habilidades e competências que a disciplina preconiza. Portanto, vemos que a opinião dos professores que discordaram é conivente com os objetivos que se quer alcançar dentro da sala de aula, no contexto escolar ou fora dele, na sociedade em se vive (BRASIL, 1998).

Esse cenário vem obtendo mudanças significativas, por acreditar que a educação inclusiva pressupõe escola aberta para todos, ambientes favoráveis para que se aprendam juntos independentemente de sua dificuldade. Nesse entendimento, a EF contribui para que nos dias atuais haja a inclusão em suas aulas. Por isso, ressalta-se que o papel da EF é importante para o desenvolvimento global dos alunos, principalmente para os alunos com NEEs, pois ela pode possibilitar o desenvolvimento motor quanto no intelectual, social e afetivo (STRAPASSON e CARNIEL, 2007).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais oportunizam aos alunos com ou sem NEEs o desenvolvimento de suas potencialidades de forma democrática e não seletiva, objetivando o seu aprimoramento como seres humanos (STRAPASSON e CARNIEL, 2007).

Todavia, as práticas e as ações pedagógicas dos professores de EF devem ultrapassar os muros escolares e ser intencionada para a convivência em sociedade. Não se deve ter seleção de alunos e sim comprometimento com os mesmos visando uma educação promissora e sem exclusão (BRATISFISCHE, 2003).

A busca dos professores de EF por conteúdos alternativos para os alunos com NEEs que não obtiveram a compreensão objetivada, traz a possibilidade de flexibilizar o currículo e sua ação pedagógica torna-se eficiente quando iniciam as adaptações

convenientes, nesse entender, surge a questão 11 que se manifesta da seguinte forma: *A participação do aluno com deficiência, nas aulas práticas, ocorre sempre com o auxílio de um colega da sala que o acompanha durante as atividades?* (Gráfico 13, pág. 38).

Sobre a inclusão de alunos com NEEs nas aulas de EF é imprescindível que o professor não tome uma decisão acerca de novos caminhos onde possa mudar suas atitudes sobre a exclusão e passem a ser agentes que visem encarar as dificuldades provendo a inclusão. Essa mudança do professor se configura na sala de aula, quando o mesmo não ignora o aluno com NEEs e nem permite que os demais colegas sem NEEs façam o mesmo. O espaço da sala de aula tem que ser atrativo e ter um convívio agradável para que todos possa realizar as atividades, ajudando uns aos outros, para tanto, os autores Alves e Duarte (2014), concordam que alunos sem deficiência podem atuar também como colaborador na participação e na aprendizagem do aluno com deficiência.

Vale ressaltar também que, quando não se tem conhecimento muitos obstáculos tendem atrapalhar esse momento de interação entre alunos com ou sem NEEs, por conta do comodismo de alguns professores algumas dificuldades encontradas nos estudos de Fiorini e Manzini (2014), esses autores destacam ainda a importância de ser abordado de forma prática e teórica o trabalho colaborativo nos cursos de formação de professores.

A insegurança é um dos fatores que norteiam a prática dos professores de EF principalmente no que tange a inclusão de alunos com NEEs em suas aulas, alegam não estar preparados por não receberem uma formação adequada visando a inclusão, mesmo assim, alguns professores tentam por vontade própria inserir em seu ambiente de trabalho e na sala de aula métodos de inclusão (CHICON, MENDES e SÁ, 2011).

Sabe-se que a inclusão acontece somente porque o aluno com NEEs está inserido na aula de EF, mais quando todos os alunos estão juntos desenvolvendo a atividades proposta pelo professor, independentemente de qualquer situação. Realizar as atividades no coletivo certifica ao aluno com NEEs que ele está sendo assistido de forma prazerosa naquele ambiente educacional (PALMA e LEHNHARD, 2011).

Nesse sentido, frisamos a importância da escola ao proporcionar uma parceria com a família em prol do desenvolvimento do aluno com NEEs. O avanço do aluno com

NEEs nesses casos é fortemente notável no que se refere a aprendizagem numa escola inclusiva, como constatou Mantoan (2003).

Ainda com relação a categoria aulas práticas a questão 12) *A participação do aluno com deficiência, nas aulas práticas, ocorre apenas na presença de um grupo de colegas com o qual ele se identifica?* (Gráfico 14, pág. 39).

A questão deixa evidente que o sistema educacional não está estruturado realmente para o fornecimento de serviços educacionais, sob uma perspectiva às pessoas portadoras de necessidades especiais em geral, principalmente no sistema público de ensino, em seus vários níveis, demonstrando a ausência de um planejamento efetivo com diretrizes claras para se obter os objetivos educacionais voltados para a integração dessa clientela (KRUG, 2002). Em relação as crianças com deficiência intelectual, em geral elas precisam realmente de um período maior para compreender os conteúdos que lhes são repassados e em alguns casos realmente elas se sentem mais a vontade quando estão acompanhadas de um colega mais próximo. Entretanto, assim como as outras crianças, as crianças com dificuldade intelectual possui inteligência e capacidade de desenvolvimento (SILVA, 2011).

Segundo Brasil (2006), a deficiência intelectual coloca em debate a função principal da escola que é a construção do saber. Alunos com NEEs intelectual expressa uma forma peculiar de lidar com o conhecimento e muitas das vezes a obtenção desse conhecimento é prejudicado pela forma como a escola é estruturada. A não obtenção do conhecimento como o esperado pode acontecer com qualquer aluno, mais para os alunos com deficiência intelectual as falhas da escola atual é mais contundente. As outras deficiências não abalam tanto as escolas e não revelam tanto a necessidade de transformações curriculares, para que o conhecimento passa a ser compreendido como uma conquista individual (BRASIL, 2006).

A questão 13) *A participação do aluno com deficiência, nas aulas práticas, é restringida pelo seu medo de executar corretamente as atividades?* (Gráfico 15, pág. 39), a presente questão apresentou um perfil de resposta semelhante a questão anterior.

Um dos fatores críticos para a inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de

EF é a adequação da aula a ser ministrada com as suas necessidades. As adaptações devem ocorrer de acordo com a necessidade, limitações e capacidades do aluno com deficiência (ALVES e DUARTE, 2014). Flores (2012) em seu trabalho intitulado “Formação Inicial de Professores de EF: O Estágio Curricular Supervisionado no Contexto Escolar Inclusivo” os alunos com NEEs nem sempre querem participar das aulas, esse fato torna-se um desafio para o professor independente da necessidade. Entretanto, Aviz (1998) coloca que a inclusão dos alunos com NEEs se faz dificultosa, porque muitas vezes, esses alunos são excluídos das atividades, principalmente, nas atividades práticas, quando o professor não consegue encontrar maneiras de fazer com esses alunos participem das suas aulas.

As dificuldades encontradas para a inclusão do aluno com deficiência resultam de fatores relacionados com: formação dos professores, questão administrativo-escolar, alunos, diagnóstico, família, recurso pedagógico e estratégia de ensino, Abreu et al., (2017), concluiu após uma breve revisão sobre as dificuldades e importância da inclusão do aluno com deficiência visual, seu resultado assemelhou-se aos da pesquisa de Fiorini e Manzini (2014) que pontuou os mesmos fatores, evidenciando a dificuldade da EF, em incluir o aluno deficiente nas aulas.

Em relação aos alunos com deficiência intelectual, Duarte e Silva (2005), afirma que a presença desses alunos nas aulas vivenciando as suas práticas e conhecendo seus conteúdos, faz com que eles saibam trabalhar melhor em cooperação sentindo-se desse modo mais confiantes na execução das tarefas, resultando em uma maior satisfação do aluno em estar mais incluído e mais adaptado a turma.

É importante ressaltar também a questão do desenvolvimento das próprias potencialidades do aluno, dando a ele a oportunidade de não ser visto apenas como um aluno com NEEs, mas de estar expondo suas potencialidades e capacidades dentro desse momento de aula, de estar contribuindo para aquela vivência do momento pedagógico, tendo maior autonomia, resultando em um fator facilitador neste processo de inclusão nesse meio social da escola de ensino regular, enfim, desenvolvendo e avançando em diversos aspectos e não sendo apenas um observador da ação de seus colegas. Acrescentando ainda a questão do aprimoramento das práticas esportivas e do desenvolvimento físico esportivo que também se inclui dentro desse maior

desenvolvimento que a aula de EF proporciona ao aluno (FIORINI e NABEIRO, 2013).

Na questão 14) *Nas aulas práticas, o aluno com deficiência se isola, ele se autoexclue da participação?* (Gráfico 16, pág. 40). As práticas desenvolvidas nas aulas de EF constituem em uma importante ferramenta para o desenvolvimento motor e social da pessoa com NEEs, permitindo a ela um amplo convívio social, contribuindo para que essa pessoa não se exclua do meio social por vergonha ou medo da rejeição, deste modo a EF inclusiva faz ela trabalhar suas dificuldades e medos (ABREU et al., 2017).

Segundo Krebs (2004), o professor deve ficar atento a que motivos levam o aluno com NEEs a não participar das aulas, verificando, por exemplo, se é por vontade própria, restrição médica, transporte, problemas na família ou medo de ser rejeitado pelos colegas. Após o diagnóstico é necessário discutir o nível de apoio que o aluno precisa e estimular o desenvolvimento do aluno, criando possibilidades, identificando potencialidades e motivar sua participação (KREBS, 2009; SEABRA JÚNIOR e ARAÚJO, 2006).

De acordo com Strapasson (2006), quando se trabalha com deficiente intelectual, deve-se levar em consideração algumas dicas, tais como: demonstrar o exercício ou a atividade após explicação do mesmo, desse modo o aluno recebe duas fontes de informação, a aula deve ser iniciada com exercícios de fácil execução aumentando-se o grau de dificuldade gradativamente, favorecendo situações de sucesso, incentivar o auxílio dos alunos como monitores e ajudantes de turma, favorecendo a independência, a autonomia e a cooperação entre os alunos deficientes ou não.

A atividade física pode significar para o portador de deficiência o desenvolvimento de sua autoestima, a melhoria de sua autoimagem, o estímulo à independência, a socialização com outras pessoas, uma experiência enriquecedora com seu próprio corpo, além de oportunidade de testar suas possibilidades (AVIZ, 1998).

A categoria aulas teóricas (Questões 15,16 e 17), observou-se para a questão 15) *A participação do aluno com deficiência, nas aulas teóricas, ocorre sempre com o auxílio de um colega de sala que o acompanha durante as atividades?* (Gráfico 17, pág. 40). A questão abordada deixa implícito que a EF, enquanto disciplina escolar deve desvincular-se dos aspectos de rendimento esportivo, técnica pela técnica, pois tais aspectos levam a

exclusão dos alunos com necessidades especiais vistos por muitos como “alunos menos habilidoso”, a disciplina EF deve tratar da formação integral dos seres humanos envolvidos (ALVES et al.,2013).

Em se tratando dos alunos com deficiência auditiva, Greguol (2010) argumenta que apesar da surdez aparentemente não demonstrar grandes comprometimentos ao desenvolvimento geral do indivíduo, a perda da audição pode causar serios danos e agravos quando o indivíduo acometido por essa deficiência não possui estímulos apropriados para lidar com sua realidade. Ainda de acordo com Dizeu e Caporali (2005) a vivência da criança com NEEs auditiva desde seus primeiros anos de vida com adultos também deficientes auditivos possibilita a essa criança entender melhor o mundo em que vive ajudando-a na construção da sua subjetividade.

Alves et al., (2013), ao entrevistar alunos com NEEs auditiva observou que a falta de estratégia adequada para o aprendizado dos conceitos abordados nas aulas de EF, deixa os alunos com sentimento de incapacidade, os autores observaram nos dados coletados durante a entrevista uma diversidade de pensamentos, variando desde os que não lembraram de nenhum conteúdo e o que não aprendeu nada e outros que disseram que aprenderam muito.

Alves e Duarte (2014) afirmam que há inclusão dos alunos com deficiência auditiva nas aulas de EF, quando existe adequação necessária as necessidades desses alunos. Essa adequação é constituída pela adaptação estrutural, pedagógica, metodológica e material para que eles possam ter participação ativa na aula, e tais adaptações devem ocorrer de acordo com as necessidades, limitações e capacidades do aluno com NEEs (ALVES e DUARTE, 2014).

A questão reafirma a necessidade de uma criteriosa avaliação das reais necessidades dos alunos com NEEs e análise dos tipos de adaptações que irão favorecer a sua aprendizagem, o que não cabe somente aos professores, mas a toda equipe escolar (ZANATO e GIMENEZ, 2017).

Continuando a discussões na categoria aulas teóricas a questão *16) A participação do aluno com deficiência, nas aulas teóricas, é deficitária, isso porque ele tem dificuldade*

*em acompanhar o ritmo da aula?* (Gráfico 18, pág. 41). Incluir alunos com ou sem NEEs em uma aula de EF propiciando a sua autonomia exige do profissional da disciplina um leque de atividades. A EF possui uma vasta série de conteúdos (DARIDO; JÚNIOR, 2007). Os autores Aguiar e Duarte (2005) defendem que os profissionais de EF devem organizar esses conteúdos de modo que o aluno com NEEs compreenda suas limitações, melhorando seu desempenho durante as atividades, conhecendo o que é autonomia e desenvolvimento da consciência corporal (AGUIAR; DUARTE, 2005).

Entretanto, a garantia de participação do aluno com NEEs nas aulas de EF dependerá da forma como o profissional elabora suas atividades e como a conduz (AGUIAR e ALVES, 2016). Para Nacif et al., (2016) “a deficiência não é impedimento para que o adolescente não pratique nenhuma atividade ou esporte nas aulas, sendo necessário que tanto professores quanto colegas ofereçam oportunidades de inclusão.”

Alguns estudos relatam que professores são mais otimistas com relação a inclusão de alunos em suas aulas quando a condição apresentada é menos grave e permite a movimentação independente e a boa compreensão por parte do aluno (TALIAFERRO; HAMMOND; WYANT, 2015; HUTZLER; BARAK, 2017). Doulkeridou et al (2011) destacam que a boa aceitação de alunos com deficiência por parte de colegas sem deficiência pode ser reflexo de atitudes positivas dos professores, expressas em comportamentos favoráveis de acolhimento durante as aulas, a aceitação faz com que o aluno se sinta mais confiante e interessando em participar das aulas.

Greguol, Malagodi e Carraro (2018) em seu trabalho intitulado “*Inclusão de Alunos com Deficiência nas Aulas de Educação Física: Atitudes de Professores nas Escolas Regulares*”, observaram que os professores sentiam mais dificuldades de incluir alunos NEEs intelectual em suas aulas, este fato denota que tais professores percebiam menor competência para lidar com as situações envolvendo as condições diferenciadas de seus alunos para esta deficiência.

Resultado contrário a este estudo, alguns trabalhos mostram que a deficiência motora, como a paralisia cerebral, é apontada pelos professores de EF como a mais complexa para a da inclusão nas atividades abordadas durante as aulas (HODGE et al., 2017; HUTZLER; BARAK, 2017). A razão para tais diferenças pode residir na gravidade

da condição, já que para alguns professores participantes do estudo apresentavam alunos com deficiências motoras com menor grau de comprometimento, enquanto que, em outros estudos citados, os alunos apresentavam maior perda de mobilidade, utilizando, em muitos casos, cadeiras de rodas para sua locomoção (GREGUOL, MALAGODI e CARRARO, 2018).

A última questão da categoria aulas teóricas 17) *Nas aulas de Educação Física o aluno com deficiência participa apenas das aulas teóricas, sendo essa a única forma de participação em aula?*. Essa questão deixa evidente o papel do professor como principal incentivador dos alunos com NEEs a participar das atividades propostas nas aulas. Os autores Darido e Rangel (2005) destacam que “todos tem direito, enquanto cidadãos, de participar das aulas de EF, independentemente da cor, etnia, religião, gênero, idade, etc”. Acrescentam que o problema do professor está em encontrar alternativas para a não exclusão.

A EF escolar “deve oportunizar a todos os alunos desenvolver suas potencialidades, de forma democrática e não seletiva, visando o seu aprimoramento como seres humanos [...] Os alunos com necessidades especiais não podem ser privados das aulas de Educação Física” (PCN’s, 1998). A inclusão de alunos com diferentes tipos de NEEs nas atividades propostas nas aulas de EF deve-se observar a capacidade e habilidade motora deles. Conhecer suas limitações e consultar um especialista para garantir a segurança durante as aulas. Criar tarefas que permitam o máximo de socialização entre todos. Organizar atividades em que eles possam usar os aparatos que fazem parte da sua rotina (cadeira de rodas, bengala, etc). Prezar pelo sucesso de todos valorizando o que eles conseguem realizar durante as atividades (BLASCOVI-ASSIS, 1999).

É interessante reforçar que incluir significa abrir-se para o que o outro é, para o que se é em relação ao outro. Por isso, a educação inclusiva supõe, sobretudo, uma mudança em nós, em nosso trabalho, nas estratégias que utilizamos no trabalho, nos objetos na sala de aula, no modo como organizamos o espaço e o tempo em sala de aula (MACEDO, 2005).

Deve-se decidir o que deve ser ensinado aos alunos com deficiência, analisar o currículo de EF regular, determinar as modificações necessárias (em relação ao programa

regular), verificar quais os serviços de apoio são necessários, capacitar os professores para a implementação do programa para a inclusão e preparar o pessoal de apoio para o desempenho de suas funções (WINNICK, 2004).

A próxima categoria a ser discutida será estratégia de ensino e recursos pedagógicos explorados nas questões 18 e 19.

Na questão 18) *As estratégias de ensino utilizadas na aula de Educação Física devem ser as mesmas para todos os alunos, sejam eles alunos com ou sem deficiência?* (Gráfico 19, pág. 42). Essa questão está ligada diretamente a metodologia de ensino adotada pelo professor de EF. A EF possui uma tradição técnico-pedagógica de pelo menos um século e meio em estratégias de ensino voltadas para os campos da ginástica, recreação, esporte e atividades rítmicas e expressivas (BATTI e ZULIANI, 2002). Na EF não há delimitação clara entre conteúdos e estratégias; muitas vezes, eles se confundem, por exemplo, no caso do jogo que, como sinônimo de lúdico, pode tanto ser visto como um conteúdo ou como uma estratégia de ensino (BATTI e ZULIANI, 2002).

O planejamento do conteúdo de EF nas escolas inclusivas, deve-se adequar ao projeto político-pedagógico, e deve ocorrer respeitando os princípios do desenvolvimento humano (SHAFFER, 2005) e as características próprias das pessoas com NEEs (GIMENEZ, 2005).

Ao elaborar seu plano de ensino, o professor deve levar em consideração a diversidade de sua turma e promover as adaptações necessárias para favorecer a participação de forma produtiva de todos os seus alunos no processo de ensino-aprendizagem (ZANATO e GIMENEZ, 2017). Esse planejamento deve considerar as características individuais dos alunos para atender às suas necessidades educacionais, pode ser feito também um plano individualizado de ensino, norteando as ações pedagógicas do professor, podendo ser elaborado com a ajuda de professores do ensino especial e apoio multiprofissional e atualizado constantemente de acordo com a evolução do aluno (ARANHA, 2000).

Acredita-se que a inserção de esportes adaptados e/ou paraolímpicos como componente dos conteúdos curriculares nas aulas de EF, emerge como possibilidade de

favorecer a inclusão nestas aulas, trazendo como benefício a socialização dos alunos com NEEs com seus pares sem deficiência (COSTA e MUNSTER, 2017). De acordo com Lieberman e Houston (2009), a vivência de atividades que simulam a condição de deficiência por curtos períodos corresponde a um dos níveis do processo de Sensibilização quanto às possibilidades e limites das pessoas com NEEs.

A questão 19) *Os materiais utilizados nas aulas de Educação Física devem ser os mesmos para todos os alunos, sejam eles alunos com ou sem deficiência*, (Gráfico 20, pág. 42). Nessa questão, o professor de EF deverá avaliar as condições de seu aluno com NEEs e a possibilidade de o mesmo ter acesso aos conteúdos convencionais previsto no currículo comum, a partir daí definirá a necessidade ou não de empregar recursos e estratégias usuais (MUNSTER, 2013). Ainda de acordo com Munster (2013), cada situação de ensino é única: em alguns casos, as estratégias e/ou recursos usuais podem ser suficientes, em outros casos, pode ser necessário recorrer a estratégias e/ou recursos diferenciados.

Tomando como exemplo um conteúdo tradicional da EF: a capoeira, um aluno que apresente a condição de nanismo pode ter acesso a esse conteúdo, sem exigir quaisquer modificações nas estratégias de ensino e/ou recursos pedagógicos. Talvez outro aluno, da mesma turma, sem nenhuma necessidade especial aparente, pode exigir uma atenção maior do professor e necessitar de modificações nas estratégias de ensino (MUNSTER, 2013).

Manzini e Deliberato (2007) conceituam o recurso pedagógico como um estímulo concreto, manipulável e que a esse estímulo seja atribuído a uma ou mais finalidades pedagógicas. Ainda com relação a recursos pedagógicos muitos professores de EF relatam que não possuem recursos muito específicos para se trabalhar com alunos com NEEs, quando muito tem-se os recursos tradicionais da EF, muitas das vezes sem variedade e pouco funcional dependendo do tipo de NEEs (FIORINI e MANZINI, 2014).

Por fim as duas últimas questões do questionário aplicado aos professores participante desta pesquisa, estão relacionadas a categoria proposta curricular do Estado do Amapá.

Na questão 20) *A Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Pedra Branca do Amapari atrelada a Proposta Curricular da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Amapá, em termos de conteúdo, possibilita a participação do aluno com deficiência nas aulas de Educação Física?* (Gráfico 21, pág. 43).

No ano de 2009, o Governo do Estado do Amapá apresentou um Plano Curricular com objetivo de organizar e uniformizar o ensino em todo o Estado. O plano propôs um currículo para os níveis de ensino fundamental (ciclo II) e médio como base de apoio ao trabalho realizado nas escolas e contribuir para a qualidade da aprendizagem dos alunos (PLANO CURRICULAR DO ESTADO DO AMAPÁ, 2009).

Para a disciplina de EF o Plano afirma que a disciplina deve tratar pedagogicamente os conteúdos relacionados ao movimento humano, as construções corporais humanas, sendo eles, o jogo, o esporte, a ginástica, as lutas e a atividade rítmica (PLANO CURRICULAR DO ESTADO DO AMAPÁ, 2009).

A escolha por esses conteúdos deu-se porque houve uma ascensão da cultura corporal e esportiva nos meios de comunicação e na economia e, por outro lado, os adolescentes possuíam afinidades com manifestações corporais relacionadas às condições sociais, econômicas e culturais (SEE/SP, 2008). Assim, a EF escolar deveria contemplar a cultura corporal que se expressa de diferentes formas e em variados contextos, a partir do repertório de conhecimento variado dos alunos e ampliá-lo, aprofundá-lo e qualificá-lo criticamente (SEE/SP, 2008).

Justo e Corrêa (2012) com o objetivo de identificar a concepção do professor de EF sobre a Proposta Curricular do Estado de São Paulo aplicaram um questionário em 27 professores e chegaram a resultados que indicaram, por exemplo, a “falta de material específico” para seguir a Proposta e a “ausência de uma capacitação para atuar com os conteúdos indicados.

A atual realidade escolar, possui alunos com e sem NEEs em um mesmo contexto. É justamente no processo de inclusão do aluno com NEEs que as dificuldades encontradas ao seguir o plano curricular agravam-se.

Apesar da toda a organização dos conteúdos que contemplam a EF no Plano

Curricular do Estado do Amapá, não há, no mesmo como seguir os conteúdos propostos quando se tem um ou mais alunos com necessidades especiais matriculados na turma, até porque o próprio Plano Curricular não contempla esses alunos no ensino regular. Não há se quer a indicação de estratégias de ensino ou sugestões de recursos pedagógicos e adaptações que possam ser implementados nas etapas de desenvolvimento da atividade, caso exista um aluno com deficiência na sala de aula.

A Educação Especial no Estado do Amapá está contemplada somente no Referencial Curricular Amapaense produzido pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Amapá (SEED/AP, 2019), sob a perspectiva de uma educação inclusiva determinada pela resolução CNE/CEB nº.4, de 02 de outubro de 2009, em seu inciso III, art. 5, que:

**Art. 5º** O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

No ano de 2012 foi publicada a resolução nº. 048/12 do CEE/AP, que fixa normas para a Educação Especial na Educação Básica. Em 2013 a Escola Municipal de Ensino Fundamental Hildemar Maia foi adaptada com acessibilidade como projeto piloto pela prefeitura Municipal de Macapá como a primeira escola inclusiva no Estado do Amapá.

Em relação a última questão do questionário, 21) *Com a Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Pedra Branca do Amapari atrelada a Proposta Curricular da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Amapá, o aluno com deficiência tem condições de participar das aulas não necessariamente fazendo a prática, mas, pode participar da parte teórica?* (Gráfico 22, pág. 43).

A estratégia não deve se resumir somente a passos a serem seguidos como foram planejados, não deve ser algo estático, pelo contrário, a estratégia utilizada pelo professor

para abordar seus alunos deve ser algo flexível e possível de ser modificado, caso o professor identifique como não funcional para determinado aluno (MANZINI, 2010).

Esta questão também está relacionada com os recusos pedagógicos adotados pelo professor nas aulas, os recursos devem ser bem escolhidos oportunizando que todos os alunos sejam atendido nas atividades propostas nas aulas.

Adaptar é adequar o nível de exigência de uma atividade para obter um melhor desempenho do executante. Tornar uma atividade mais exigente em termos perceptivos, tomada de decisão, desempenho motor ou elaboração cognitiva é também adaptar. É o processo de identificação e intervenção sobre variáveis da atividade (executante, tarefa e envolvimento) de forma a tornarem-na mais complexa ou mais simples para ajustarem ao nível de desempenho e desenvolvimento do aprendiz e aos objetivos desejados (RODRIGUES, 2006).

Diante do exposto, os professores precisam de estratégias de ensino que venha ajudá-los no seu dia a dia com relação a inclusão (BLOCK, 2007). Na EF, um dos procedimentos pode ser a tutoria (SOUZA, 2009), em que o aluno sem deficiência, denominado de colega tutor, auxilia um aluno com deficiência durante as atividades (CRAFT e LIEBERMAN, 2004; NABEIRO, 2010; ORLANDO, 2010). Essa estratégia oportuniza aos alunos com NEEs participar de todas as intervenções propostas pelo professor nas aulas de EF.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta pesquisa objetivou analisar as adaptações curriculares na EF com vistas a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em Escolas da Rede Municipal de Ensino Fundamental I, do Município Pedra Branca do Amapará, Amapá, Brasil. Os resultados encontrados evidenciam o conhecimento e o entendimento dos professores de EF sobre a educação inclusiva, principalmente no que se refere a adaptação curricular.

Ao analisar as respostas dos questionários identificamos que os professores participantes da pesquisa apresentaram divergências em suas opiniões principalmente sobre o conceito inclusivo. Essas contradições encontradas ao longo desta pesquisa talvez decorram da falta de formação desses professores de EF, por não serem oportunizados a

eles discutir esses conceitos na sua formação inicial e também continuada. O seu despreparo é evidente em vários quesitos, como na utilização e uso de materiais adequados para proporcionar acessibilidade aos alunos com NEEs nas aulas de EF.

Quanto aos princípios que norteiam as aulas dos professores de EF, os mesmos sentem dificuldades em estabelecer a relação de cooperação entre os alunos, entre eles e os alunos e até entre a escola e família. Esboçam também que os conteúdos, os recursos e as estratégias das aulas não estão de acordo com a participação de todos os alunos, deixando claro o processo de exclusão, pois as ações pedagógicas dos professores nem sempre corresponde a todos os alunos, evidenciando uma ação ora inclusiva, ora excludente.

Os dados revelam que as barreiras encontradas na aprendizagem e na participação dos alunos com NEEs, são uma constante na prática dos professores de EF e essas barreiras são advindas da falta de conhecimento desse profissional sobre o ato de incluir, tanto em seu saber, como no modo de agir em suas aulas, promovendo assim, práticas pedagógicas não inclusivas.

Nessa perspectiva, construir uma escola inclusiva urge buscar subsídios para que a inclusão aconteça nas aulas de EF. Sugerimos que se torna necessário uma participação mais ativa e investigações rigorosas sobre a formação docente, sobre os espaços na escola, sobre as estruturas escolares em geral, que as escolas se organizem para acolher os alunos com NEEs dando assim oportunidades para todos.

Nesse sentido, observamos a necessidade de um maior investimento na formação inicial e continuada dos

professores de EF. Acreditamos que a reflexão sobre a própria prática e a presença de alunos com NEEs na escola contribui para a transformação das práticas pedagógicas a favor da inclusão. Também vemos a importância do papel do professor de EF para o processo de inclusão.

## 7 REFERÊNCIAS

- ABENHAIM, E. (2005). Os caminhos da inclusão: breve histórico. *In: MACHADO, A. M. et al. 2.Ed. Psicologia e Direitos Humanos: Educação Inclusiva, direitos humanos na escola. São Paulo: Casa do Psicólogo.*
- ABREU, S. A. L.; SANTOS, B. O; SILVA, J. P. S; PAIVA, M. C. A; BASTOS, M. M; MARTINS, C. C. (2017) Educação Física Escolar E Inclusão De Deficientes Visuais: Importância E Dificuldades. *Form@re, Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica/Universidade Federal do Piauí*, v.4, n.1, pp.47-51.
- AGUIAR, A. A. D.; Alves, A. (2016). Relações de gênero no futebol. *In: NEIRA, M. G.; NEIRA, M. L. F. (Org.) Educação Física cultural: escritas sobre a prática. Curitiba: CRV.*
- AGUIAR, J. S.; DUARTE, E. (2005). Educação inclusiva: um estudo na área da educação física. *Revista Brasileira de Educação Especial, Marília*, v.11, n.2, pp.223-240.
- ALMEIDA, M. S. (2008). Educação física escolar e a inclusão de alunos com deficiências. 2008. 102 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.
- ALVES, M. L. T.; DUARTE, E. (2014). A exclusão nas aulas de Educação Física: fatores associados com participação de alunos com deficiência. *Movimento. Revista de Educação de física da UFRGS.* v.19, n.1, pp.117-137.
- ALVES, M. L. T.; DUARTE, E. (2005). A Inclusão do Deficiente Visual nas Aulas de Educação Física Escolar: impedimentos e oportunidades. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences.* v.27, n.2, pp.231-237.
- ALVES, M. L. T.; DUARTE, E. (2014). Os caminhos percorridos pelo processo inclusivo de alunos com deficiência na escola: uma reflexão dos direitos construídos historicamente. *Revista Educação Especial.* v.24, n.40, pp.207- 2018.
- ALVES, M. R. L. (2005). Educação física adaptada: onde está você? Associações Deficientes e Familiares. Trabalho de Conclusão de Curso. Presidente Prudente, São Paulo.
- ARANHA, M. S. F. (2000). Projeto Escola Viva garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: Alunos com necessidades educacionais especiais/Adaptações Curriculares de Grande Porte. Brasília: MEC/SEE, p.12.
- AVIZ, C. C. A. (1998). Criança portadora de necessidades educativas especiais e sua inclusão no ensino regular nas aulas de Educação Física. Monografia (Especialização em Educação Física) - Faculdade de Educação Física/Universidade de Brasília, Brasília.
- BARRETO, M. A.; LUCIANO, T. S.; DE PAULA, L. N.; BORGES, P. A. (2013). A preparação do profissional de educação física para a inclusão de alunos com deficiência.

*Podium Sport Leisure and Tourism Review*, São Paulo, v.2, pp.152-167.

BETTI, M.; ZULIANE, R. L. (2002). Educação Física Escolar: Uma Proposta De Diretrizes Pedagógicas. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, v.2, n.1, p. 75.

BEYER, H. O. (2006). Da integração escolar a Educação Inclusiva: implicações pedagógicas. In; BAPTISTA, Cláudio Roberto (Org.). *Inclusão e escolarização. Múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, p.76.

BLANCO, R. (2004). A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In: COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. 2.Ed. Porto Alegre: Artmed, pp. 290-308.

BLASCOVI-ASSIS, S. M. (1999). Lazer para deficientes mentais. In: Marcelino, N. C. *Lúdico, educação e Educação Física*. 2.Ed. Rio Grande do Sul.

BLOCK, M. E. (2007). *A teacher's guide to including students with disabilities in general physical education*. 3.Ed. Baltimore: Paul H. Brookes.

BRACHT, V. (1999). A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Caderno Cedes*, v.19, n.48, pp.69-88.

BRACHT, V. PIRES, R.; GARCIA, S. P.; SOFISTE, A. F. S. (2003). A prática pedagógica em Educação Física: a mudança a partir da pesquisa-ação. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v.23, n.2, pp.9-29.

BRASIL. (2001). Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica/Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP.

BRASIL. (2008). Ministério Educação e Cultura, Secretaria Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Educação Inclusiva.

BRASIL. (2006). Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos. 2.ed./coordenação geral Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial.

BRASIL. (1998). Secretaria de Educação fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares. Brasília, DF: MEC/SEF.

BRATISFISCHE, S. A. (2003). Avaliação em educação física: um desafio. *Revista da Educação Física*, Maringá, v.14, n.2, p.10.

BUENO, J. S.; MENDES, M. L.; SANTOS, R. DOS. (2008). Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. Araraquara /SP, pp. 43-63.

CAMPOS, C. (2003). Efeitos de um programa de treinamento com trampolim acrobático sobre o equilíbrio de crianças surdas. *Revista da Sociedade Brasileira de Atividade*

*Motora Adaptada*, v.8, n.1, pp.21-26.

CAPELLINI, V. L. M. F. (2008). Práticas Educativas: Ensino Colaborativo. In: CAPELLINI, Vera Lúcia (org.). Práticas em Educação Especial e Inclusiva na Área da Deficiência Mental. Bauru: MEC/FC/SEE, pp.5-8.

CARDOSO, M. C. F. (2002). Abordagem ecológica em educação especial: fundamentos básicos para o currículo. Brasília: CORDE.

CARMO, A. A. (2002). Inclusão Escolar e a Educação Física: que movimentos são estes? *Revista Integração*. Ano 14. Edição Especial, pp.6-13.

CARVALHO, R. N. T. (1996). A formação da consciência política do professor de Educação Física. *Perspectiva em Educação Física Escolar* Niterói, v.15, n.1, pp.298-310.

CAVALCANTE, M. (2005). A escola que é de todas as crianças. *Nova Escola*, v.20, n.182, pp.40-45.

CHICON, J. F.; MENDES, K. A. M. O; SÁ, M. G. C. S. (2011). Educação física e inclusão: a experiência na Escola Azul. *Revista de Educação Física da UFRGS*, v.17, n. 4, pp.185-202.

COLETIVO DE AUTORES (1992). Metodologia do Ensino de Educação Física. São Paulo: Editora Cortez, pp.36-41.

COLL, C. (2007). Psicologia e currículo: uma aproximação pedagógica à elaboração do currículo escolar. 5.Ed. São Paulo: Ática.

COSTA, C. M.; MUNSTER, M. V. (2017). Adaptações Curriculares nas Aulas de Educação Física Envolvendo Estudantes com Deficiência Visual. *Revista Brasileira de Educação Especial*., Marília, v.23, n.3, pp.361-370.

CRAFT, D. H., e LIEBERMAN, L. (2004). Deficiência visual e surdez. In: J. P. Winnick (Ed.). *Educação física e esportes adaptados*. Barueri: Manole. pp. 181-205.

CRUZ, G. C. (2003). Prática reflexiva de professores de educação física ante o desafio da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 13., 2003. Caxambu. Anais... Caxambu: CBCE, 2003. 1 CD-ROM, GTT formação profissional/campo de trabalho.

CRUZ, G. C. (2005). Formação Continuada de Professores de Educação Física em Ambiente Escolar Inclusivo. 2005. 229 f. (Tese Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.

- CUNHA, A. C. (2008). Pós-modernidade socialização e profissão dos professores (de Educação Física): para uma “nova” reconceptualização. Lisboa: Vislis Editores.
- DAMIANI, M. F. (2014). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar em Revista*. n.31, pp. 213-230.
- DARIDO, S. C.; JUNIOR, O. M. S. (2007). Para ensinar educação física: possibilidades de intervenção na escola. Campinas: Papyrus.
- DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (2005). Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica. 1. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- DENZIN, N. K., e LINCOLN, Y. S. (2006). O planejamento da pesquisa qualitativa: teoria e abordagens (2a ed., S. R. Netz, Trad.). Porto Alegre: Bookman.
- DIZEU, L. C. T.; CAPORALI, S. A. (2005). A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. *Educação Social*. v.26, n.91, pp. 583-597.
- DOULKERIDOU, P.; DIMITRIOS, K.; ZISIS, P.; ASTERIOS, P. (2004). Attitudes of Greek Physical Education teachers towards inclusion of students with disabilities in Physical Education classes. *International Journal of Special Education*, v.26, n.1, pp.104-111.
- DUTRA, R. S.; SILVA, S. S. M.; ROCHA, R. C. S. (2006). A educação inclusiva como projeto da escola: O lugar da educação física. *Revista Adapta*, ano 2, n. 1. Rio Claro: UNESP, v.16, n.3, pp.762-7.
- EISENSTEIN, E. (2005). Adolescência: definições, conceitos e critérios. *Adolescência & Saúde*, Rio de Janeiro, v.2, n.2, pp. 6-7.
- FALKENBACH, A. P.; LOPES, E. R. (2010). Professor de Educação Física diante da inclusão de alunos com deficiência visual. *Revista Pensar e Prática*, Goiânia, v.13, n.3, pp.1-18.
- FERREIRA, J. S.; SANTOS, J. H.; COSTA, B. O. (2015). Perfil de formação continuada de professores de Educação Física: modelos, modalidades e contributos para a prática pedagógica. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Porto Alegre, v.37, n. 3, pp.289-298.
- FERREIRA, J. R.; SOUZA, M. I.; NUNES, L. R. O. P.; MENDES, E. G.; GLAT, R. (2002). Teses e dissertações de educação e psicologia: formação de recursos humanos para a educação especial. *Temas em psicologia da SBP*, Ribeirão Preto, v.10, n.3, pp. 8-11.
- FIORINI, M. L. S. (2012). Concepção do professor de educação física sobre a inclusão do aluno com deficiência. 143 f. (Dissertação de Mestrado), Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, Brasil.

- FIORINI, M. L. S.; NABEIRO, M. (2013). Um estudo sobre a intervenção com o professor de educação física para inclusão educacional do aluno com deficiência visual. *Revista da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada*, v.14, n.2, pp.21-26.
- FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. (2014). Dificuldades dos professores de Educação Física diante da inclusão educacional de alunos com deficiência. [Trabalho Completo]. *In: Congresso Brasileiro De Educação Especial*, São Carlos: UFSCar, v.20, n.3, pp.387-404.
- FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. (2017). Dificuldades e sucessos de professores de Educação Física em relação à inclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.22, n.1, pp.49-64.
- FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. (2014). Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdo para prover a formação do professor. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.20, n.3, pp.56-59.
- FLORES, P. P. (2012). Formação inicial de professores de Educação Física: o Estágio Curricular Supervisionado em contexto inclusivo. 22 f. Monografia (Especialização em Educação Física Escolar) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.
- FREIRE, J. B. (1989). Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione.
- FREIRE, PAULO. (2006). Globalização e Educação: o papel da inclusão à luz do pensamento de Paulo Freire. *Educação & linguagem*. n.13.
- GALVÃO, Z. (2002). Educação Física Escolar. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v.1, n.1, pp. 65-72.
- GIMENEZ, R. (2005). Atividade física e deficiência mental. *In: GORGATTI, M. G.; COSTA, R. F. (Org.). Atividade física adaptada*. Barueri: Manole.
- GIMENEZ, R.; SILVA, M. H. A. (2014). Formação de professores para a educação básica: revisitando concepções e práticas pedagógicas por meio do prisma de teorias da complexidade. *Revista @mbienteeducação*, v.7, n.2, pp. 268-276.
- GOFFREDO, V. (1992). Integração ou segregação? O discurso e a prática das escolas públicas da rede oficial do município do Rio de Janeiro. *Revista Integração*, v.4, n.10, pp.118-127.
- GOOGLE APPS SCRIPT. (2017). Overview of Google apps script. Disponível em: <<https://developers.google.com/apps-script/overview>>. Acesso em: 28 abr 2021.
- GREGUOL, M. (2010). Natação adaptada: em busca do movimento com autonomia. 1. Ed., Barueri: Manole.
- GREGUOL, M.; MALAGODI, B. M.; CARRARO, A. (2018). Inclusão de Alunos com

Deficiência nas Aulas de Educação Física: Atitudes de Professores nas Escolas Regulares. *Revista Brasileira Educação Especial*, Marília, v.24, n.1, pp.33-44.

HEREDERO, E. S. (2010). A escola inclusiva estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. *Acta Scientiarum. Education*. Maringá, v.32, n.2, pp.197.

HODGE, S. R.; HAEGELE, J.; FILHO, P. G.; LOPES, G. R. (2017). Brazilian Physical Education teachers' beliefs about teaching students with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, v.65, n.1, pp.1-20.

HUTZLER, Y.; BARAK, S. (2017). Self-efficacy of physical education teachers in including students with cerebral palsy in their classes. *Research in Developmental Disabilities*, v.68, pp. 52-65.

JUSTO, M. R.; CORRÊA, E. A. (2012). Proposta curricular do Estado de São Paulo: Educação Física escolar em questão. *Revista Digital*, Buenos Aires, v.15, n.166.

KREBS, R. J. (2009). Bronfenbrenner's Bioecological Theory of Human Development and the process of development of sports talent. *International Journal of Sport Psychology*, Rome, v.40, n.1, pp.108-135.

KRUG, H. N. (2002). A inclusão de pessoas portadoras de necessidades educativas especiais na Educação Física Escolar. *Revista Cadernos de Educação Especial*, Santa Maria, n.19.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso 26 abr 2021.

LIEBERMAN, L. J. (2002). *Strategies for Inclusion: a handbook for Physical Educators*. Champaign: Human Kinetics.

LIEBERMAN, L. J.; HOUSTON, C. W. (2009). *Strategies for inclusion: a handbook for Physical Educators*. 2.ed. New Zealand: Human Kinetics.

LOPES, A. W. A.; VALDÉS, M. T. M. (2003). Formação de professores de educação física que atuam com alunos com necessidades educacionais especiais (deficiência auditiva): uma experiência no ensino fundamental da rede pública de fortaleza. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.9, n.2, pp.195-210.

MACEDO, L. (2005). O desafio da escola para todos. *Revista pedagógica Pátio*. a. VIII, n.32. Artmed.

MANTOAN, M. T. É. (2003). *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: 1.Ed. Moderna.

MANTOAN, M. T. É. (1999). *Todas as crianças são bem-vindas à escola*. Universidade Estadual de Campinas/Unicamp Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Reabilitação de Pessoas com Deficiência - LEPED/ FE/ Unicamp.

- MANTOAN, M. T. E. (2003). A Integração de Pessoas com Deficiência: Contribuição para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon.
- MANZATO, A. J. e SANTOS, A. B. (2012). A elaboração de questionários na pesquisa quantitativa. IBILCE – UNESP. São Paulo.
- MANZINI, E. J. (2003). Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. *In: MARQUEZINI, M. A.; OMOTE, S. (Orgs.). Colóquios sobre pesquisa em educação especial. Londrina, pp.11-25.*
- MANZINI, E. J. (2010). Recurso pedagógico adaptado e estratégias para o ensino de alunos com deficiência física *In: Manzini, E.J. & Fujisawa, D. S. Jogos e recursos para comunicação e ensino na educação especial. Marília: ABPEE, pp.117-138.*
- MANZINI, E. J.; Deliberato, D. (2007). Portal de ajudas técnicas: Equipamento e material pedagógico para educação – recursos para a comunicação alternativa. Brasília: MEC/SEESP.
- MEIRIEU, P. (1999). Des enfants et des hommes: littérature et pédagogie, v.1. Paris.
- MENDES, E. G. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação, v,11, n.33, pp.1-20.*
- MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. e TOYODA, Y. C. (2011). Inclusão escolar pela via de colaboração entre educação especial e educação regular. *Educar em Revista, v.41, n.41, pp.80-93.*
- MOTA, J. S. (2019). Utilização do google forms na pesquisa acadêmica. *Revista Humanidades e Inovação, v.6, n.12.*
- MUNSTER, M. A. V; ALMEIDA, J. J. G. (2006). Um olhar sobre a inclusão de pessoas com deficiência em programas de atividade motora: do espelho ao caleidoscópio. *In: RODRIGUES, D. (Org). Atividade motora adaptada: a alegria do corpo. São Paulo: Artes Médicas.*
- MUNSTER, M. A. V. (2013). Inclusão de estudantes com deficiência em programas de educação física: adaptações curriculares e metodológicas. *Revista da Sobama, Marília, v.14, n.2, pp.27-34.*
- NABEIRO, M. (2010). O colega tutor nas aulas de educação física inclusiva. *In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara: Junqueira & Marin.*
- NACIF, M. F. P., FIGUEIREDO, D. H.; NEVES, C. M.; MEIRELE, J. F. F.; FIGUEIREDO, D. H.; PEDRETTI, A.; PEDRETTI, A.; FERREIRA, M. E. C. (2016). Educação Física Escolar: Percepções do Aluno com Deficiência. *Revista Brasileira de*

*Educação Especial*, v. 22, n.1, pp.111-124.

OLIVEIRA, G. W. B.; PENTEADO, A. L. (2016). Análise social dos alunos da UTFPR Câmpus Ponta Grossa: sua proveniência geográfica e integração à comunidade acadêmica. Ponta Grossa: UTFPR.

ORLANDO, P. A. (2010). O colega tutor de alunos com deficiência visual nas aulas de Educação Física. 2010. 75f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

PALMA, L. E; LEHNHARD, G. R. Aulas de educação física e inclusão: um estudo de caso com a deficiência física. *Revista Brasileira Educação Especial*, v. 25, n. 42, 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. (1998). **Parâmetros curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF.

PEDRINELLI, V. J. (2003). Um guia ilustrativo de atividades. *In*: P. H. VERARDI & V. J. PEDRINELLI (Ed.), *Desafiando as Diferenças*. São Paulo: SESC.

PIRES, E. C. S.; SANCHES, A. A.; TORRES, W. R. (2011). Dificuldades dos portadores de necessidades especiais na inclusão educacional. Encontro das Licenciaturas da Uneval e Seminários do PIBID. Unitins.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO AMAPÁ. (2009). Plano curricular da educação básica do estado do amapá. Secretaria estadual de educação.

REA, L. M.; PARKER, R. A. (2000). Desenvolvendo perguntas para pesquisas. Tradução: Nivaldo Montigelli Jr. *Metodologia de pesquisa: do planejamento à execução*. 1.Ed. São Paulo: Pioneira.

RECHINELI, A.; PORTO, E. T. R.; MOREIRA, W. W. (2008). Corpos deficientes, eficientes e diferentes: uma visão a partir da educação física. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v.14, n.2, pp.293-310.

REFERENCIAL CURRICULAR AMAPAENSE. (2017). Educação infantil e Ensino fundamental. Secretária Estadual de Educação.

RIBEIRO, S. M; ARAÚJO, P. (2004). A formação acadêmica refletindo na expansão do desporto adaptado: uma abordagem brasileira. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas, v.25, n.3, pp.57-69.

RODRIGUES, D. (2006). As dimensões de Adaptação de Atividades Motoras. *In*: D. Rodrigues (Ed.), *Atividade Motora Adaptada: alegria do corpo*. Porto Alegre: Artmed.

RODRIGUES, D. (2003). A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, Lisboa, n. 24/25, pp.73-81.

SAHFFER, D. R. (2005). *Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência*. 6.Ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

SASSAKI, R. K. (2009). Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. *Revista Nacional de Reabilitação (Reação)*, pp.10-16.

SEABRA JUNIOR, M. O.; MANZINI, E. J. (2008). Recursos e estratégias para o ensino do aluno com deficiência visual na atividade física adaptada. *Revista Eletrônica Gestão & Saúde*. Marília, v.04, n.4, pp.1497-1498.

SEABRA, L. (2006). *Educação física e inclusão educacional: entender para atender*. 2012. 72f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. (2008). *Proposta Curricular do Estado de São Paulo*.

SILVA, T. T. (2011). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3.Ed. Belo Horizonte: Autêntica.

SILVA, J. J.; SOUTO, E. C. (2015). A pessoa com deficiência visual: considerações sobre a sua participação nas aulas de educação física. Santa Maria. *Revista Educação Especial*, v.28, n.51, pp181-192.

SOARES, C. *Educação Física: raízes européias e Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 2001.

SOUZA, J. V. (2009). A tutoria: estratégia de ensino para inclusão de alunos com deficiência visual nas aulas de educação física. *In: Congresso brasileiro de ciências do esporte*.

SHERRILL, C. (1998). *Adapted physical activity, recreation and sport: crossdisciplinary and lifespan*. 5.Ed. Boston: McGraw-Hill.

SPICHER, H. J. (1998). *Grundlagen des Gemeinsamen Unterrichts. Integration von behinderten Kindern in der Regelschule*. Aachen: Verlag Mainz, Wissenschaftsverlag.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (1999). *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

STRAPASSON, A. (2006). *Apostila de Educação Física para Pessoas com Deficiência*, da Faculdade de Pato Branco. Pato Branco, PR: FADEP.

STRAPASSON, A. M. E; CARNIEL, F. (2007). A Educação Física na Educação Especial. Buenos Aires. *Revista Digital*, v.11, n.104, pp.1-17.

TALIAFERRO, A. R.; HAMMOND, L.; WYANT, K. (2015). *Preservice Physical*

Educators self-efficacy beliefs toward inclusion: the impact of coursework and practicum. *Adapted Physical Activity Quarterly*, v.32, n.1, pp.49-67.

TANI, G.; KOKUBUN, E.; MANOEL, J. E.; PROENÇA, J. E. (1988). Fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU.

TOLOCKA, R.E. E DE MARCO, A. (2002) Inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais na Educação Física escolar. In: I Congresso Latino-americano de Educação Motora. Anais..., Foz do Iguaçu, pp.265-271.

UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais.

VIEIRA, M. M. F. (2005). Por uma boa pesquisa qualitativa. In. (Org.) VIEIRA, M. M.F.; ZOUAIN, D. M. Pesquisa qualitativa em Administração. Rio de Janeiro: Editora FGV, pp. 13-28.

.

VIGOTSKI, L. S. (1997). Obras escogidas V: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor Distribuciones.

VYGOTSKY, L. S. (1996). A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes.

WINNICK, J. P. (2004). Educação Física e Esportes Adaptados. 3.Ed. Barueri, São Paulo: Manole.

ZANATO, C. B.; GIMENEZ, R. (2017). Educação inclusiva: um olhar sobre as adaptações curriculares. São Paulo. *Revista. Universidade Cidade de São Paulo*, v.10, n. 2, pp.39-48.

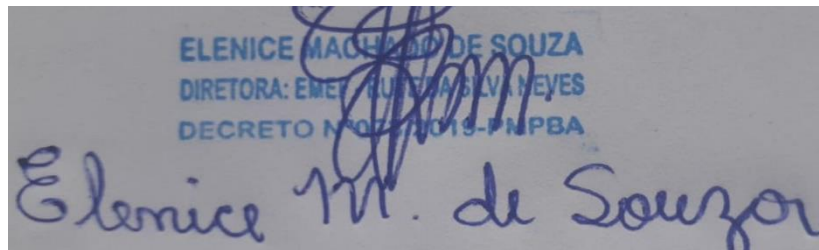
ZANELLA, M. N. (2021). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Disponível em <http://www.ufscar.br/~cech/ppgees/propobjet.htm>. Acessado em 29 abr de 2021.

## ANEXO 1

### TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “**ANÁLISE DAS ADAPTAÇÕES CURRICULARES NA EDUCAÇÃO FÍSICA DE INCLUSÃO DO ALUNO COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL I EM PEDRA BRANCA DO AMAPARÍ-AP**”, sob a coordenação e a responsabilidade da pesquisadora Prof.<sup>a</sup> **MARCIONE ARAÚJO RIBEIRO**, e assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição.

Pedra Branca do Amaparí, 23 de março de 2020.



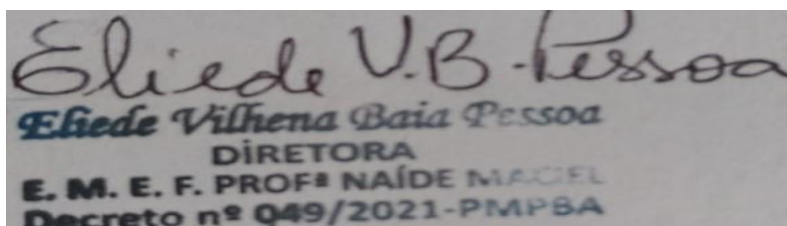
Nome – cargo/função

(carimbo)

## TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “ANÁLISE DAS ADAPTAÇÕES CURRICULARES NA EDUCAÇÃO FÍSICA DE INCLUSÃO DO ALUNO COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL I EM PEDRA BRANCA DO AMAPARÍ-AP”, sob a coordenação e a responsabilidade da pesquisadora Prof.<sup>a</sup> **MARCIONE ARAÚJO RIBEIRO**, e assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição.

Pedra Branca do Amaparí, 23 de março de 2020.



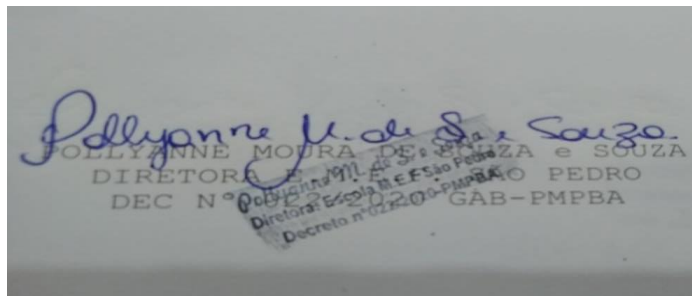
*Eliede V.B. Pessoa*  
**Eliede Vilhena Baia Pessoa**  
DIRETORA  
E. M. E. F. PROFª NAÍDE MACIEL  
Decreto nº 049/2021-PMPBA

Nome – cargo/função  
(carimbo)

## TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “ANÁLISE DAS ADAPTAÇÕES CURRICULARES NA EDUCAÇÃO FÍSICA DE INCLUSÃO DO ALUNO COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL I EM PEDRA BRANCA DO AMAPARÍ-AP”, sob a coordenação e a responsabilidade da pesquisadora Prof.<sup>a</sup> **MARCIONE ARAÚJO RIBEIRO**, e assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição.

Pedra Branca do Amaparí, 23 de março de 2020.

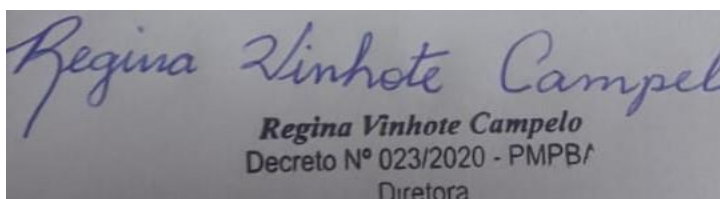


Nome – cargo/função  
(carimbo)

## TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “**ANÁLISE DAS ADAPTAÇÕES CURRICULARES NA EDUCAÇÃO FÍSICA DE INCLUSÃO DO ALUNO COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL I EM PEDRA BRANCA DO AMAPARÍ-AP**”, sob a coordenação e a responsabilidade da pesquisadora Prof.<sup>a</sup> **MARCIONE ARAÚJO RIBEIRO**, e assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição.

Pedra Branca do Amaparí, 23 de março de 2020.



*Regina Vinhote Campelo*  
**Regina Vinhote Campelo**  
Decreto Nº 023/2020 - PMPBA  
Diretora

Nome – cargo/função  
(carimbo)

## ANEXO 2

FACULDADE ESTÁCIO DE  
MACAPÁ



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** ANÁLISE DAS ADAPTAÇÕES CURRICULARES NA EDUCAÇÃO FÍSICA DE INCLUSÃO DO ALUNO COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL I EM PEDRA BRANCA DO AMAPARÍ-AP

**Pesquisador:** MARCIONE ARAUJO RIBEIRO

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 36929220.5.0000.5021

**Instituição Proponente:** Fundação Universidade Fernando Pessoa

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.233.938

#### Apresentação do Projeto:

Segundo a pesquisadora,

O presente projeto de estudos refere-se a análise das adaptações curriculares na educação especial no que tange à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas aulas de educação física escolar. Objetiva-se analisar as adaptações curriculares no âmbito escolar baseado nas possibilidades de integrar o aluno especial ao convívio dos demais colegas e às aulas de educação física; verificar como os professores fazem essas adaptações curriculares em suas aulas, melhorando sua prática docente. Trata-se de uma pesquisa de caráter quantitativo exploratório e descritivo onde serão analisados referências de autores que contribuíram com o tema proposto. A pesquisa será realizada em 2 escolas da rede municipal de ensino de Pedra Branca do Amapari-Amapá-Brasil.

#### Objetivo da Pesquisa:

Segundo a pesquisadora,

Analisar as adaptações curriculares na educação física com vista à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na rede municipal de ensino fundamental I em Pedra Branca do Amapari-Amapá, Brasil

**Endereço:** Av. José Tupinambá de Almeida, 1223

**Bairro:** Jesus de Nazaré

**CEP:** 68.908-126

**UF:** AP

**Município:** MACAPA

**Telefone:** (96)2101-5199

**E-mail:** cep.macapa@estacio.br

Continuação do Parecer: 4.233.938

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Segundo a pesquisadora,

Riscos:

Uso inadequado da proposta curricular, desmotivação em responder as perguntas.

Benefícios:

Os professores de educação física vão poder atender a todos os alunos com necessidades educativas especiais em suas aulas dando uma alavancada na participação e inclusão de todos.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Foram apresentados os seguintes documentos: projeto detalhado, TCLE, termo de anuência e folha de rosto.

**Recomendações:**

O TCLE deve apresentar as informações de contato e endereço do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade Estácio de Macapá. Exemplo: "Se houver questionamentos sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade Estácio de Macapá localizado na Av. Vereador José Tupinambá de Almeida, nº 1223, bairro Jesus de Nazaré, CEP 68.908-126, telefone (96) 2101-5199 ou pelo e-mail cep.macapa@estacio.br."

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Projeto aprovado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Prezada pesquisadora, lembre-se do compromisso de envio ao CEP de relatórios parciais e/ou total de sua pesquisa informando o andamento da mesma, comunicando também eventos adversos e eventuais modificações no protocolo.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1508580.pdf	23/03/2020 17:41:30		Aceito

**Endereço:** Av. José Tupinambá de Almeida, 1223  
**Bairro:** Jesus de Nazaré **CEP:** 68.908-126  
**UF:** AP **Município:** MACAPA  
**Telefone:** (96)2101-5199 **E-mail:** cep.macapa@estacio.br

FACULDADE ESTÁCIO DE  
MACAPÁ



Continuação do Parecer: 4.233.938

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	23/03/2020 17:37:37	MARCIONE ARAUJO RIBEIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	anuenciatermoconsentimentolivre.pdf	23/03/2020 17:16:57	MARCIONE ARAUJO RIBEIRO	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	23/03/2020 17:03:09	MARCIONE ARAUJO RIBEIRO	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

MACAPA, 24 de Agosto de 2020

---

**Assinado por:**  
**André Mendonça**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Av. José Tupinambá de Almeida, 1223  
**Bairro:** Jesus de Nazaré **CEP:** 68.908-126  
**UF:** AP **Município:** MACAPA  
**Telefone:** (96)2101-5199 **E-mail:** cep.macapa@estacio.br

### ANEXO 3

#### DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Designação do Estudo (em português):

**“ANÁLISE DAS ADAPTAÇÕES CURRICULARES NA EDUCAÇÃO FÍSICA DE INCLUSÃO DO ALUNO COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL I EM PEDRA BRANCA DO AMAPARÍ-AP”,**

Eu, abaixo-assinado, (nome completo do participante no estudo) -----

-----, compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da participação na investigação que se tenciona realizar, bem como do estudo em que serei incluído. Foi-me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias, e de todas obtive resposta satisfatória.

Tomei conhecimento de que a informação ou explicação que me foi prestada versou os objectivos e os métodos. Além disso, foi-me afirmado que tenho o direito de recusar a todo o tempo a minha participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo pessoal.

Foi-me ainda assegurado que os registos em suporte papel e/ou digital (sonoro e de imagem) serão confidenciais e utilizados única e exclusivamente para o estudo em causa, sendo guardados em local seguro durante a pesquisa e destruídos após a sua conclusão.

Por isso, consinto em participar no estudo em causa.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/20\_\_

Assinatura do participante no projecto: \_\_\_\_\_

O Investigador responsável: **Marcione Araújo Ribeiro**

Nome:

Assinatura:

## ANEXO 4

### QUESTIONÁRIO

Caro (a) professor (a), o objetivo deste questionário é identificar a concepção dos professores de Educação Física da Rede Estadual e Municipal do Ensino Fundamental (ciclo I e II), que tenham alunos com deficiência regularmente matriculados, sobre a sua prática escolar em relação à inclusão. Gostaria de contar com a sua contribuição no sentido de responder aos enunciados propostos. Para isto, basta ler cada enunciado e assinalar a alternativa que melhor expresse a sua opinião. Você levará de 10 a 15 minutos para preencher todo o questionário. Salienta-se que fica assegurado o anonimato de todos os participantes.

Muito obrigada pela valiosa contribuição.

1) A aula de Educação Física é inclusiva quando o aluno com deficiência é tratado como igual os demais alunos?

Concordo

Discordo

2) A aula de Educação Física é inclusiva quando o aluno com deficiência participa das mesmas atividades que os alunos sem deficiência?

Concordo

Discordo

3) Dentre todas as disciplinas do currículo escolar, a Educação Física é a que têm mais facilidade em trabalhar com alunos com deficiência?

Concordo

Discordo

4) O professor de Educação Física com formação acadêmica que contemplou a disciplina Educação Física Adaptada está capacitado para ministrar aulas para o aluno com deficiência?

Concordo

Discordo

5) O professor de Educação Física que participa de cursos ou capacitações profissionais nas áreas de Educação Física Adaptada e Inclusão Escolar está capacitado para ministrar aulas para o aluno com deficiência?

- Concordo
- Discordo
- 6) A experiência diária é o que possibilita ao professor de Educação Física encontrar a prática mais adequada para o aluno com deficiência?
- Concordo
- Discordo
- 7) Dentre os alunos com deficiência, o aluno mais difícil de incluir nas aulas de Educação Física é (assinale apenas UMA alternativa):
- O aluno com deficiência AUDITIVA
- O aluno com deficiência FÍSICA
- O aluno com deficiência INTELECTUAL
- O aluno com deficiência VISUAL
- O aluno com deficiência SOCIAL (indisciplina)
- 8) A participação do aluno com deficiência, nas aulas práticas, ocorre tanto em atividades coletivas como em atividades de execução individual?
- Concordo, para todas as deficiências
- Concordo, para o aluno com deficiência auditiva
- Concordo, para o aluno com deficiência física
- Concordo, para o aluno com deficiência intelectual
- Concordo, para o aluno com deficiência visual
- Discordo
- 9) A participação do aluno com deficiência, nas aulas práticas, varia de acordo com o gênero: os meninos tendem a ser mais participativos do que as meninas?
- Concordo, para todas as deficiências
- Concordo, para o aluno com deficiência auditiva
- Concordo, para o aluno com deficiência física
- Concordo, para o aluno com deficiência intelectual
- Concordo, para o aluno com deficiência visual
- Discordo
- 10) A participação do aluno com deficiência, nas aulas práticas, acontece apenas em uma alternativa dentro do mesmo conteúdo, como fazer súmula do jogo, auxiliar o professor ou por meio de jogos de tabuleiro?

- Concordo, para todas as deficiências
- Concordo, para o aluno com deficiência auditiva
- Concordo, para o aluno com deficiência física
- Concordo, para o aluno com deficiência intelectual
- Concordo, para o aluno com deficiência visual
- Discordo

11) A participação do aluno com deficiência, nas aulas práticas, ocorre sempre com o auxílio de um colega da sala que o acompanha durante as atividades?

- Concordo, para todas as deficiências
- Concordo, para o aluno com deficiência auditiva
- Concordo, para o aluno com deficiência física
- Concordo, para o aluno com deficiência intelectual
- Concordo, para o aluno com deficiência visual
- Discordo

12) A participação do aluno com deficiência, nas aulas práticas, ocorre apenas na presença de um grupo de colegas com o qual ele se identifica?

- Concordo, para todas as deficiências
- Concordo, para o aluno com deficiência auditiva
- Concordo, para o aluno com deficiência física
- Concordo, para o aluno com deficiência intelectual
- Concordo, para o aluno com deficiência visual
- Discordo

13) A participação do aluno com deficiência, nas aulas práticas, é restringida pelo seu medo de executar corretamente as atividades?

- Concordo, para todas as deficiências
- Concordo, para o aluno com deficiência auditiva
- Concordo, para o aluno com deficiência física
- Concordo, para o aluno com deficiência intelectual
- Concordo, para o aluno com deficiência visual
- Discordo

14) Nas aulas práticas, o aluno com deficiência se isola, ele se autoexclui da participação?

- Concordo, para todas as deficiências

- Concordo, para o aluno com deficiência auditiva
- Concordo, para o aluno com deficiência física
- Concordo, para o aluno com deficiência intelectual
- Concordo, para o aluno com deficiência visual
- Discordo

15) A participação do aluno com deficiência, nas aulas teóricas, ocorre sempre com o auxílio de um colega de sala que o acompanha durante as atividades?

- Concordo, para todas as deficiências
- Concordo, para o aluno com deficiência auditiva
- Concordo, para o aluno com deficiência física
- Concordo, para o aluno com deficiência intelectual
- Concordo, para o aluno com deficiência visual
- Discordo

16) A participação do aluno com deficiência, nas aulas teóricas, é deficitária, isso porque ele tem dificuldade em acompanhar o ritmo da aula?

- Concordo, para todas as deficiências
- Concordo, para o aluno com deficiência auditiva
- Concordo, para o aluno com deficiência física
- Concordo, para o aluno com deficiência intelectual
- Concordo, para o aluno com deficiência visual
- Discordo

17) Nas aulas de Educação Física o aluno com deficiência participa apenas das aulas teóricas, sendo essa a única forma de participação em aula?

- Concordo, para todas as deficiências
- Concordo, para o aluno com deficiência auditiva
- Concordo, para o aluno com deficiência física
- Concordo, para o aluno com deficiência intelectual
- Concordo, para o aluno com deficiência visual
- Discordo

18) As estratégias de ensino utilizadas na aula de Educação Física devem ser as mesmas para todos os alunos, sejam eles alunos com ou sem deficiência?

- Concordo, para todas as deficiências

- Concordo, para o aluno com deficiência auditiva
- Concordo, para o aluno com deficiência física
- Concordo, para o aluno com deficiência intelectual
- Concordo, para o aluno com deficiência visual
- Discordo

19) Os materiais utilizados nas aulas de Educação Física devem ser os mesmos para todos os alunos, sejam eles alunos com ou sem deficiência?

- Concordo, para todas as deficiências
- Concordo, para o aluno com deficiência auditiva
- Concordo, para o aluno com deficiência física
- Concordo, para o aluno com deficiência intelectual
- Concordo, para o aluno com deficiência visual
- Discordo

20) A Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Pedra Branca do Amapará atrelada a Proposta Curricular da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Amapá, em termos de conteúdo, possibilita a participação do aluno com deficiência nas aulas de Educação Física?

- Concordo
- Discordo
- Não conheço a Proposta Curricular do Estado do Amapá

21) Com a Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Pedra Branca do Amapará atrelada a Proposta Curricular da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Amapá, o aluno com deficiência tem condições de participar das aulas não necessariamente fazendo a prática, mas, pode participar da parte teórica?

- Concordo
- Discordo
- Não conheço a Proposta Curricular do Estado do Amapá

#### DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome: -----

Cidade: -----

Data de nascimento: //

Sexo:  Feminino  Masculino

Ano de conclusão da graduação: //

Possuiu pós-graduação? ( ) Sim ( ) Não

Se sim, qual:

Tempo de experiência docente:

Tempo de experiência com alunos com

deficiência no Ensino Regular: Ministra aulas

para alunos com:

( ) deficiência auditiva

( ) deficiência física

( ) deficiência Intelectual

( ) deficiência visual

Este instrumento foi elaborado por: FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. 2011.