

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR INTELLECTUAL DISABILITY AND PHYSICAL EDUCATION AT SCHOOL

Ieda Maymi Sabino Kawashita¹
Tárcia Regina da Silveira Dias²

A inclusão é um tema relevante no atual cenário da educação. Gestores, escolas, professores, pais, alunos e sociedade discutem e estudam como este novo paradigma traz impactos em todos os níveis de educação. Diante desta demanda, é fundamental que todas as partes envolvidas possam ser ouvidas, estudadas e analisadas. Este estudo traz a voz das pessoas com deficiência intelectual sobre a inclusão na disciplina de educação física, em um estudo qualitativo, por meio de entrevistas semiestruturadas. O universo do estudo é um município de pequeno porte do sudeste do estado de Minas Gerais, com população de 20.430 pessoas, tendo como economia de base a agropecuária (café e leite). Participaram dez alunos, cinco do sexo masculino e cinco do sexo feminino, com idade entre 12 e 15 anos e que frequentavam do 5º ao 7º ano do ensino fundamental II. Conclui-se, por este estudo, que os alunos com deficiência apresentam uma imagem positiva de si na escola regular e que são pessoas capazes de formular representações significativas sobre si. Apresentam bom relacionamento com os professores e colegas e participam das aulas de educação física.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Educação física. Deficiência intelectual.

ABSTRACT

Inclusion is a relevant subject in the current education scene. School managers, schools, teachers, parents, students and society discuss and study how this new paradigm impacts all levels of education. Considering this demand, it is paramount that all interested parties be heard, studied and analyzed. The present analysis, conducted in a qualitative study through semi-structured interviews, brings the voice of people with intellectual disabilities regarding their inclusion in the discipline of physical education. The universe of the study is a small community in the southeast region of the state of Minas Gerais, with a population of 20,430 inhabitants, being its economy mostly based on farming (coffee and milk). The respondents were ten students, five males and five females, with ages between 12 and 15 years, attending from the 5th to the 7th junior high school grades. This study also shows that students with deficiencies present a positive self-image in the regular school and that they are able to formulate significant representation of themselves. They develop good relationships with the teachers and classmates, actively participating in physical education activities.

Keywords: Inclusive Education. Physical Education. Intellectual Disability.

¹ Professora de Educação Física; mestrando em Educação no CUMML.
e-mail: iedamsk@gmail.com

² Doutora em Psicologia; Professora do Curso de Mestrado do CUMML.
e-mail: trsdias@gmail.com

INTRODUÇÃO

O tema inclusão está nas mesas de discussão de todas as escolas. É um tema polêmico, sobre o qual encontramos diversas opiniões. Os documentos oficiais trazem à discussão a política de inclusão na rede regular, apresentando análise sobre os vários fatores que participam para construir a inclusão nas escolas (BRASIL, 2000). Contribuem, também, para a compreensão e crítica deste processo, por meio dos estudos de Cidade e Freitas (2011), Mendes e Rodrigues (2003), Falkenbach (2005), Januzzi (2006), Mantoan, Prieto e Arantes (2006), Glat e Pletsch (2009) e Sasaki (2010), entre tantos outros.

Por ser um tema recente, pois apenas a partir de 1990 iniciou-se o processo de inclusão, até hoje se conhece relativamente pouco, como, de fato, a inclusão está acontecendo nas escolas, nas salas de aulas, no recreio, especificamente na aula de Educação Física (EF), em todo o espaço escolar, como discute Januzzi (2006).

A aceitação do processo de inclusão requer uma mudança significativa no modo de perceber a educação e a escola. É preciso rediscutir muitos aspectos tomados como verdadeiros nessa instituição, por exemplo, a homogeneização das turmas, as padronizações, como Sasaki (2010) afirma:

A inclusão pauta-se em princípios até então considerados incomuns como: aceitação e celebração das diferenças individuais; valorização de cada pessoa – direito de pertencer; convivência dentro da diversidade humana representada por origem nacional, crença religiosa, gênero, idade, raça e deficiência; aprendizagem através da cooperação – solidariedade humanitária; cidadania com qualidade de vida (p.129).

Dentro da diversidade na escola, é importante considerar as características individuais dos alunos e as especificidades de cada disciplina escolar dentre outras, como, por exemplo, português, matemática.

No que se refere à EF escolar, considerando sua história, foi criada uma tradição do trabalho com o corpo, com padrões de movimento, de desenvolvimento e com a “esportivização” dos conteúdos. De acordo com Aguiar e Duarte (2005), a cultura desportiva competitiva, historicamente dominante nas propostas curriculares da EF, desencadeiam a exclusão dos alunos com menor capacidade de um bom desempenho em competições, criando um quadro de não participação nas aulas, discriminação pelos professores e pelos próprios colegas.

Essa tradição está pautada em pressupostos das ciências tradicionais que naturalizam, fragmentam e universalizam as ações humanas e com elas as práticas corporais (VELOSO, 2010).

A incorporação de uma visão científica pela EF tem contribuído para seu processo de modernização, trazendo uma nova perspectiva para as aulas, na qual essa disciplina passa a ser vista como fruto de uma construção cultural, isto é, seus conteúdos e temas podem apresentar diferentes sentidos e significados para os diferentes grupos sociais que compõem a escola.

A EF apresenta um caráter eminentemente prático e deve ser compreendida, segundo Neira (2009), como uma disciplina que proporciona o desenvolvimento de comportamentos e pré-requisitos necessários para a construção de conhecimentos e habilidades mais complexos e que dependerão, basicamente, das oportunidades vivenciadas pelos educandos, inclusive aqueles com deficiência intelectual (DI), e que devem ser oportunizadas pelos professores, pois, como relata Daolio (2010), as práticas corporais são criações humanas e não seguem leis naturais e universais, podendo ser modificadas quando estiverem gerando algum tipo de discriminação, descontentamento ou exclusão.

Considerando a possibilidade de aperfeiçoar as práticas corporais, o objetivo desta pesquisa é conhecer como os alunos com DI, que frequentam o ensino regular (escola inclusiva), participam das aulas de EF, isto é, como é sua relação com os outros e com o professor, ou, em outras palavras, se existe inclusão nas aulas de EF.

É uma pesquisa qualitativa que vai dar voz ao sujeito da inclusão, o aluno com DI. Para isso, supõe-se que as pessoas com DI são capazes de se manifestar sobre o mundo, principalmente a escola. Segundo Glat e Pletsch (2009), quando se oportuniza que as pessoas com deficiência contem sua história, percebe-se como sua condição estigmatizada afeta suas experiências, sua visão de mundo e sua identidade pessoal.

Nesta perspectiva, concorda-se com Castanheira e Kelman (2014), que descortinam as narrativas de estudantes com deficiência intelectual e o investigam no lugar dos atores que falam, como agentes de sua história e não como meros espectadores.

Para atingir esse objetivo é preciso esclarecer sobre a inclusão escolar e sobre como a EF pode criar contextos inclusivos para os alunos com deficiência intelectual.

INCLUSÃO ESCOLAR

O histórico das pessoas com deficiência sempre foi de preconceitos, discriminação, omissão, as quais ficam excluídas da sociedade em todos os aspectos: educacionais, de saúde, de trabalho e também na área de prática desportiva. Desde a década de 1970, no Brasil, pode-se dizer que se iniciou um processo de integração da pessoa com deficiência e, na década de 1990, iniciou-se o processo de inclusão; mesmo assim, ainda se está em uma fase de transição, em que estão sendo construídos os pilares básicos para a inclusão (SASSAKI, 2010).

Jannuzi (2006) ressalta que, a partir de 1990, a inclusão surge no discurso oficial no contexto internacional, principalmente após a Declaração de Salamanca (1994), da qual o Brasil é país signatário. A proposta de inclusão escolar fica sob a responsabilidade da educação, posição reafirmada pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), que atribui à escola parte da importante função da transformação social.

Saviani (2012) assinala que a educação tem um caráter de mediação, ou seja, um momento intermediário para a mudança da sociedade, ainda que a mudança, em última instância, dependa da organização social.

Aqui é importante ressaltar que a concepção de Educação Inclusiva está regulamentada em consecutivos marcos legais, políticos e pedagógicos, como a seguir.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) foi regulamentada pelo Decreto-lei nº 3/2008, o qual considera que a educação inclusiva visa à equidade educativa, sendo que por essa se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados escolares, e regulamenta sobre como deverá funcionar, em termos legais, com orientações sobre: Objetivos, enquadramento e princípios orientadores (Capítulo I), Procedimento e referenciação de avaliação (Capítulo II), Programa educativo individual e plano individual de transição (Capítulo III), Medidas educativas (Capítulo IV), Medidas específicas de educação (Capítulo V), e Disposições finais. Esse decreto orienta como deve ser implantada a educação inclusiva nas escolas. É um documento amplo, a ser estudado por todos que trabalham com a educação.

A inclusão, nas escolas, pressupõe a participação ativa dos atores desse processo e remete à ideia de que a escola inclusiva deve ser um espaço de reflexão e debate sobre a acessibilidade arquitetônica, comunicacional, atitudinal, programática, metodológica, instrumental e natural (SASSAKI, 2010).

Para Mantoan (2003), a inclusão é o direito de igualdade de oportunidades, na qual incluir é saber tratar com as diferenças, ou seja,

... está articulada a movimentos sociais mais amplos, que exigem maior igualdade e mecanismos mais equitativos no acesso a bens e serviços. Ligada às sociedades democráticas que estão pautadas no mérito individual e na igualdade de oportunidades, a inclusão propõe a desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade que foi rompida por formas segregadoras de ensino especial e regular. (MANTOAN, 2003, p.16).

A inclusão se justifica na fala de Almeida (2004), que ressalta que a inclusão deve ser feita com a participação real das pessoas, como elementos ativos e produtivos da sociedade, em ambientes reais na escola, no lazer e no trabalho. Voetz (1989 apud Almeida, 2004) argumenta que os contextos naturais (escola, família e comunidade) são necessários para o desenvolvimento de habilidades funcionais gerais e a aquisição dos comportamentos que assegurarão, no futuro, a autonomia máxima dessas crianças.

Segundo Documentos Subsidiários à Política de Inclusão, documentos de Brasil (2005) relatam que os indicadores nacionais apontam para 2,9 milhões de brasileiros com DI, na faixa etária de 1 a 17 anos, sendo que 3,6% das crianças em idade escolar estão fora da escola, 27% repetem a mesma série, 51% concluem o ensino fundamental e que mais de 50% não são alfabetizados ao final dos 4 anos iniciais do ensino fundamental.

Confirmando os dados do MEC, Mendes (2006) conclui em seu artigo que:

A realidade hoje da educação de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais no país se caracteriza por um sistema dual onde de um lado existe um forte sistema caracterizado pelo assistencialismo filantrópico com patrocínio difuso de várias instâncias do poder público, e do outro um sistema educacional fragilizado que vem sendo incitado a abrir espaço para a educação escolar desta parcela da população (MENDES, 2006, p. 107).

Neste contexto, a inclusão escolar deve ser estudada de forma sistemática, compreendendo que todos os participantes devem ser ouvidos.

A EDUCAÇÃO FÍSICA

A EF é componente obrigatório na educação básica, segundo a Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003. O artigo 3º dessa lei relata que a EF é integrada à proposta pedagógica da escola, sendo componente curricular obrigatório da educação básica (BRASIL, 2003).

A nova concepção para a EF escolar é calcada em conhecimentos oriundos das ciências humanas, antropologia social, seguindo as contribuições de Mauus e Geertz (2003) apud Daolio (2010), que sugerem pensar em EF escolar considerando a dimensão cultural simbólica inerente ao ser humano, englobando questões como os aspectos estéticos, expressivos, subjetivos e artísticos (VELOSO, 2004).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física – PCNs (BRASIL, 2006) - constituem um eixo norteador para a EF escolar. O professor de EF deve trabalhar não apenas habilidades motoras, mas deve ressignificar a cultura corporal do movimento de forma crítica e reflexiva. Nas palavras de Darido (2011):

As abordagens contidas nos PCNs (1998) são ecléticas e apontam no sentido de abarcar as diferentes possibilidades da Educação Física na escola, ou seja, saúde, o lazer e a reflexão crítica dos problemas envolvidos na cultura corporal de movimento. Para isso lança mão da necessidade da reflexão dos grandes problemas brasileiros (temas transversais) ligados à cultura corporal de movimento e à observação das dimensões atitudinais e conceituais, para além do fazer (dimensão procedimental) (p.23).

Coadunando com este pensamento em relação aos PCNs, Aguiar e Duarte (2005) afirmam que a concepção de cultura do movimento corporal apresentada no documento amplia a contribuição da EF escolar para o pleno exercício da cidadania, pois vai possibilitar o desenvolvimento das competências de todos os discentes e permitir que todos tenham as mesmas condições de acesso aos conteúdos que propõe, adotando, para tanto, estratégias apropriadas, evitando a exclusão ou a alienação.

Falkenbach (2005), discutindo o estudo de Duarte e Lima (2005), observa que a ação inclusiva na área de EF é para além do simples desenvolvimento de atividades físicas e ressalta o papel do professor de EF, que é o de colaborar com a formação cidadã, cuja ação educativa é permitir a aprendizagem e avanços nas capacidades de adaptação da criança e suas vivências na cultura corporal do movimento, ou, em outras palavras, a educação física adaptada.

A EF e os esportes adaptados são considerados um campo de estudo emergente, conhecidos como Atividade Física Adaptada, termo que abarca o estudo abrangente e interdisciplinar da atividade física voltada para a educação, o bem-estar, a prática esportiva e o lazer de indivíduos com necessidades especiais. A atividade física adaptada se estende pela vida toda (WINNICK, 2004).

A educação física adaptada é uma subárea da EF e sua história na formação dos professores do curso é recente; teve início em 1987, com a Resolução 3/87, do Conselho Federal de Educação, e prevê a atuação do professor com pessoas com deficiência e outras necessidades especiais.

A atuação do professor deverá garantir atender às necessidades de seus educandos, sejam eles deficientes ou não. A educação física adaptada não se diferencia da EF escolar em seus conteúdos, mas compreende técnicas, métodos e formas de organização que podem ser aplicados ao aluno com deficiência. (BUENO; RESA, 1995 apud CIDADE; FREITAS, 2011).

No contexto de uma escola inclusiva, a educação física adaptada tem a possibilidade de contribuir de forma significativa neste processo, pois, segundo Souza (2014), ela pode se tornar uma importante mediadora para o processo de inclusão. O universo da EF tem como objetivo propiciar a propagação de fundamentos teórico-práticos dos vários conhecimentos que compõem a área que perpassa a saúde, o lazer e a escola.

A PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E A EDUCAÇÃO FÍSICA

A EF não pode ficar isolada diante do movimento da educação inclusiva; pensar a EF escolar como prática cultural leva a repensar a relação com o outro nessa dinâmica pedagógica, sendo o outro deficiente ou não.

As pessoas com DI podem se beneficiar do esporte, porque este é um poderoso fator de desenvolvimento humano e contribui de forma decisiva para a formação física e intelectual dessas pessoas. A EF é uma atividade essencial para a saúde e para a educação, e visa beneficiar todos os brasileiros, em especial aqueles excluídos social e economicamente, segundo a Política Nacional de Esportes (SILVA; JUNIOR; ARAÚJO, 2008).

A Carta Internacional de Educação Física e Desportos, aprovada pela Conferência da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura – UNESCO (1978), faz referência à garantia de todos à participação nas atividades de Educação Física. Em seu artigo 28, define o nível dessa atividade:

A Educação Física e o Desporto, dimensões essenciais da Educação e da Cultura, devem desenvolver em todo ser humano as aptidões, a vontade e o domínio próprio e favorecer sua plena integração dentro da sociedade. A continuidade da atividade física e da prática dos desportos deve ser

assegurada durante a vida, mediante uma educação global, permanente e democratizada. (UNESCO, 1978).

Azevedo e Barros (2004) ressaltam que, numa perspectiva inclusiva, para se desenvolver trabalho com pessoa portadora de deficiência, através de atividade física, não é suficiente conhecer apenas suas características nos aspectos físicos. O professor deve compreender suas relações com os demais participantes, com as atividades físicas propostas nas aulas e o significado dessas atividades para esses participantes.

A educação física escolar é organizada e planejada para que o aluno tenha oportunidade de apreender os conteúdos da cultura corporal do movimento, apreender que passa pelas atividades lúdicas compartilhadas com o coletivo.

Para Falkenbach (2005), o componente social é fundamento para o avanço de novas possibilidades das crianças com necessidades especiais, fala apoiada em Vygotsky (1997), o qual explica que um dos fatores centrais do desenvolvimento cultural infantil é a colaboração, sendo a coletividade o fator de desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Os argumentos até aqui apresentados indicam que a aprendizagem das pessoas com DI acontece em ambientes reais, com pessoas reais. No nosso caso, nas escolas em que deve haver educação na perspectiva inclusiva. A EF é uma disciplina que envolve todos os requisitos para a aprendizagem: situações coletivas, contextualizadas com a cultura corporal do movimento, em situações reais de jogos, brinquedos e brincadeiras que contribuem para a formação integral do aluno.

MÉTODO

O universo do estudo é um município de pequeno porte do sudeste do estado de Minas Gerais, com população de 20.430 pessoas, tendo como economia de base a agropecuária (café e leite). O município tem dez escolas de ensino pré-escolar, 12 escolas de ensino fundamental e quatro escolas de ensino médio, entre municipal, estadual e federal. O objeto de estudo foram as escolas que atendem alunos do ensino fundamental II e que tinham matriculados e frequentes alunos com DI.

Participantes

Participaram deste estudo dez alunos com DI matriculados no ensino fundamental II (5º. ao 7º. ano) em escolas da rede estadual de educação; alunos que frequentavam as aulas de EF, cujos pais tenham assinado o termo de consentimento livre e esclarecido.

Os alunos foram cinco do sexo masculino e cinco do sexo feminino, com idades entre 12 e 15 anos.

Procedimentos de coleta de dados

Inicialmente foi feita uma sondagem nas escolas e foram selecionadas aquelas que tinham alunos com DI incluídos. Foi feito contato com a direção das instituições e com a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que favoreceram o contato com os alunos com DI e seus professores de EF.

Em seguida, foi feita uma reunião com os alunos com DI e apresentada a pesquisa e o seu objetivo. Na sequência, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, entregue aos diretores das escolas e aos alunos com DI que concordaram em participar da pesquisa.

Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, aplicadas individualmente aos alunos com DI em horários combinados e na sala do AEE. As entrevistas foram filmadas e transcritas.

Foi realizado um estudo piloto com dois alunos com DI, de outro município, que concordaram em participar da pesquisa, para testar a adequação dos roteiros. O roteiro da entrevista, na sua forma final, foi apresentado em seguida:

1. Você participa das aulas de educação física? Por quê?
2. O que você acha das aulas de educação física?
3. Qual a atividade de que você mais gosta? Por quê?
4. Qual a atividade de que você não gosta? Por quê?
5. Você tem alguma dificuldade nas aulas de educação física?
6. Quando você participa, como interage com seus colegas?
7. Como você se sente nas aulas de educação física?
8. O que você acha do seu professor de educação física?
9. O que você acha dos seus colegas nas aulas de educação física?
10. Você já teve algum problema nas aulas de educação física?
11. Quando ocorreu esse problema, o que o professor fez?
12. Você gostaria que a aula fosse modificada em alguma coisa?
13. Você gostaria de falar mais alguma coisa sobre as aulas de educação física?

Procedimentos de análise de dados

As entrevistas com os alunos foram lidas, relidas e transcritas. A partir dos dados obtidos, foram definidas categorias de análise, da seguinte forma:

1. Participação nas aulas de EF. Por quê? (integram-se nas atividades das aulas e o que acham das aulas: são boas, são ruins, se gostam de frequentar...).
2. Atividades preferidas. Por quê? (atividades de EF que mais gostam de realizar);
3. Atividades preteridas. Por quê? (as que não gostam).
4. Dificuldades nas aulas de EF (atividades difíceis de serem compreendidas e/ou executadas).
5. Sentimentos em relação às aulas (sentem-se motivados ou não, alegres, tristes, felizes durante as aulas).
6. Opinião sobre os professores (o que acham dos professores: gostam ou não gostam).
7. Relacionamento com os colegas nas aulas (o que acham dos colegas nas aulas: se são legais, se conseguem brincar juntos...).
8. Problemas nas aulas (brigas, discussões, rejeição nas atividades).
9. Modificações nas aulas (se gostariam de mudar alguma coisa nas aulas de EF).
10. Comentário final sobre a EF (o que querem complementar sobre as aulas de EF).

Os dados foram analisados com base nessas categorias.

RESULTADOS e DISCUSSÃO

Os resultados foram apresentados por categorias.

1. Participação nas aulas de Educação Física. Por quê?

Os dez alunos entrevistados frequentaram aulas de EF no segundo semestre de 2014. Justificam a participação porque as aulas são “legais, interessantes e divertidas”. Relatam que têm brincadeiras e jogos (futebol, basquetebol e voleibol), não precisam copiar a matéria e são realizadas fora da sala de aula. Além disso, consideram o professor “legal”.

Portanto, os alunos, de maneira geral, gostam de frequentar as aulas de EF, principalmente pelo aspecto lúdico da disciplina, que envolve todas as atividades. Declaram que gostam, também, da figura do professor. Isto está de acordo com Souza (2014), que discute o esporte na escola e esclarece que, quando trabalhado de forma lúdica, sem buscar o alto rendimento, permite entender a cultura corporal e é um meio do aluno vivenciar as diferentes expressões e linguagens.

Os dados mostram que os alunos apresentam participação social ativa nas aulas de educação física e demonstram sentimento de pertencimento ao grupo, conforme descrito por Alves e Duarte (2014), quanto a aceitação pelos colegas e interação social.

2. Atividades preferidas nas aulas de EF. Por quê?

Segundo os alunos, gostam de voleibol, futebol, basquetebol e queimada, jogos que envolvem competição entre equipes, regras específicas e cooperação. Além disso, esses jogos são os mais aplicados na EF escolar do fundamental II e sugeridos para esse nível, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, pois têm como objetivo a participação de diferentes atividades corporais e a procura de atitude cooperativa e solidária, sem discriminar os colegas por desempenho, razões sociais, físicas ou culturais.

Mencionam que gostam, também, das brincadeiras de pega-pega e pular corda, que envolvem atividades individuais e coletivas. Segundo Souza (2014), as brincadeiras são uma forma privilegiada de aprendizagem. Na medida em que a EF se apropria das brincadeiras que os alunos trazem de casa, faz com que eles experimentem pedagogicamente esse ato de brincar de forma criativa e natural.

Esses dados mostram que as brincadeiras ficam mais interessantes quando os adolescentes combinam os diversos conhecimentos a que têm acesso.

3 - Atividades preteridas. Por quê? (as que não gostam).

Aqui se observa que a questão de gênero se faz presente, uma vez que a maioria das meninas não gostam de futebol e a maioria dos meninos de queimada e handebol.

Uma das meninas relata que "até joga futebol, mas somente em casa com os irmãos. Na escola os meninos não sabem jogar direito". A esse respeito, Altmann, Ayoub e Amaral (2011) mostram que meninos e meninas realizam práticas corporais distintas no que se refere à frequência e variedade: meninos as realizam com maior frequência do que meninas; futebol é a principal atividade mencionada por eles, enquanto a caminhada, por elas. Nesse contexto, observa-se que a questão de gênero também se reflete nos alunos com deficiência, e que essas diferenças de envolvimento com as práticas corporais têm efeitos sobre as aulas de EF.

Quatro alunos disseram não gostar de handebol, e explicaram que não conseguem quicar a bola e acham o jogo violento, sendo que um deles relatou: "Eu quase quebrei minha mão num jogo de handebol, aqui na escola, por isso não quero mais jogar". Os movimentos do handebol requerem habilidades motoras fundamentais (corrida, salto, arremesso) que são combinadas entre si e o domínio da bola com as mãos. A Associação Americana de Retardo Mental - AAMR (2006) relata que pessoas com DI podem apresentar um atraso no desenvolvimento motor quando comparados a indivíduos sem deficiência.

Quanto ao desenvolvimento motor, Gallahue (2004) esclarece que pode ser dividido em quatro fases, sendo que as duas últimas são movimentos fundamentais, que teriam como padrão maduro a faixa etária entre seis e sete anos. A outra, a fase de movimentos especializados, é dividida em três estágios (transição, aplicação e utilização pela vida toda) tem início aos sete anos e vai até os 14 anos ou mais. Os alunos que relataram dificuldades no quicar a bola deveriam estar na fase de movimentos especializados, no estágio de transição (sete a dez anos). Entretanto, os relatos indicam que eles estão apenas iniciando o estágio de transição. Gallahue (2004) afirma que:

O desenvolvimento das habilidades nesta fase estão relacionadas a diversos fatores relacionados a tarefa, ao indivíduo e ao ambiente. A complexidade da tarefa, as limitações físicas, mentais e emocionais de cada um e os fatores ambientais como oportunidade de praticar, incentivo e instrução são apenas alguns deles (p. 381).

Percebe-se um atraso no desenvolvimento motor de alguns alunos entrevistados, mas eles estão em fase de aquisição de novas habilidades motoras, que vão depender de como as aulas de EF são ministradas.

4- Sentimentos em relação às aulas (sentem-se motivados ou não, alegres, tristes, felizes durante as aulas).

Todos os alunos responderam que se sentem alegres, felizes, livres. Nas falas, fazem comparações com outras aulas, como: "Eu me sinto bem, a aula de EF é bem melhor que a aula de matemática!"; "Me sinto feliz, bem, faz bem pro meu corpo.", "Pra mim são as melhores aulas". Estes dados estão de acordo com Faria (2014), quando indica que os alunos com DI demonstram satisfação em frequentar a escola e se empenham. Pelas respostas deste estudo, os alunos declaram sentir prazer nas aulas de EF porque são aulas em que não se sentem discriminados ou excluídos, nas quais estão socialmente integrados. Segundo Alves e Duarte (2014), o sentimento de aceitação está intimamente associado com a participação nas atividades propostas nas aulas de EF, quando os alunos podem demonstrar suas habilidades como membros legítimos do grupo, mostrando sentimento de felicidade e alegria.

5- Opinião sobre os professores (o que acham dos professores: gostam ou não gostam).

Os professores têm aceitação de 100% dos alunos, o que é reforçado pelas afirmativas: "Ele é gente boa, explica bem os jogos."; "Ele é legal, divertido, passa brincadeiras."; "Gosto muito dele!".

Os entrevistados indicam que os professores são favoráveis à inclusão, pois conseguem, por meio da prática, estabelecer um bom relacionamento com os alunos. Explicam, também, que os professores se mostram preocupados com a questão do aprendizado, pois: "Explicam bem os jogos". Nessa perspectiva, Daolio (2010) ressalta que não basta ensinar as técnicas dos movimentos, as habilidades básicas, ou mesmo as capacidades físicas. É preciso ir além do contexto em que se apresentam as habilidades ensinadas e que integram o aluno na esfera da cultura corporal. Isso pode ocorrer devido ao respeito mútuo e ao fato de o professor contextualizar suas aulas à cultura corporal do aluno. O professor deve proporcionar o acesso à educação e combater barreiras que possam provocar a exclusão desses alunos, por meio de práticas pedagógicas inclusivas.

6 - Relacionamento com os colegas nas aulas (o que acham dos colegas nas aulas: se são legais, se conseguem brincar juntos...).

Cinco alunos do sexo masculino consideram suas colegas "legais", justificando: "Jogo com meus colegas (futebol)"; "Brincamos todos juntos". Esses alunos indicam que fazem parte do grupo, que são aceitos por todos. Alves e Duarte (2104) advertem que a participação social nas aulas de EF é um ponto crítico e fundamental para a percepção da inclusão, pois diz respeito à convivência do aluno com deficiência com seus pares, na escola, e está associada à aceitação e à interação social no grupo em que está inserido.

Cinco alunas têm restrições quanto ao relacionamento com os outros colegas, pois demonstram que sofrem discriminação referente ao gênero e etnia, como nos exemplos: " Seu cabelo é ruim! Cabelo de nego!"; "Eles xingam a gente, dizem que somos fracotes!".

Segundo Altmann, Ayoub e Amaral (2011), a EF, a partir de 1990, passou por alterações. Uma delas foi referente às aulas mistas, que até essa data não era praticada. Até os dias de hoje encontram-se professores que ministram suas aulas separando os alunos por gênero: "Meninos vão jogar futebol e meninas queimada ou voleibol". Nessas organizações, os alunos dividem o espaço em atividades distintas. Ainda segundo as autoras, o referencial de habilidade corporal é masculino, e as meninas precisam se igualar. É necessário que o professor desconstrua a ideia de que as meninas são inábeis e incapazes de mostrar habilidade na prática dos esportes. Aqui, cabe ressaltar que, quando estudamos as falas dos alunos com deficiência, não há referência à questão da deficiência como preconceito, discriminação ou exclusão. O que se observa são características entre os gêneros.

7 - Problemas nas aulas (brigas, discussões, rejeição nas atividades).

Nesta temática, três alunos relataram nunca terem participado de brigas ou discussões, nem nas aulas de EF nem outros contextos da escola. Outros três alunos disseram que suas brigas aconteceram por causa de regras durante algum jogo na aula de EF. Contaram fatos ocorridos no futebol, como: "Uma entrada mais dura no futebol", "Levei um carrinho e não queriam marcar falta!". No voleibol, expressaram: "Minha bola foi dentro", "Não encostei na rede!", fatos que são frequentes em jogos. Quatro alunos relataram nunca terem brigado nas aulas de EF, apesar de terem brigado em outras aulas. De acordo com Faria (2014), os alunos com DI se empenham em construir uma imagem social positiva e utilizam a disciplina e/ou a indisciplina para formar uma imagem positiva de si. Nesta pesquisa, os alunos demonstraram que são disciplinados nas aulas de EF, pois se comportam como os demais alunos. Só quando apresentam algum desacordo, em momentos específicos das aulas, entram em atritos, fatos que sempre acontecem em jogos. Quanto aos alunos que brigaram em outras aulas, ainda segundo a pesquisadora, a indisciplina pode ser consequência da interação entre alunos, nem sempre provocada pelo sujeito com deficiência. A indisciplina pode decorrer de uma reação à provocação e às agressões simbólicas.

8 - Modificações nas aulas (se gostariam de mudar alguma coisa nas aulas de educação física).

Quatro alunos disseram não querer nenhuma modificação nas aulas de EF; duas alunas sugeriram mais dança; dois alunos sugeriram jogar mais basquete; uma menina sugeriu tirar o futebol dos meninos; e um menino sugeriu brincar mais de pique e "bete". Observa-se que as atividades sugeridas pelos alunos não fogem da realidade da cultura corporal na qual estão inseridos, uma vez que são atividades que praticam dentro das aulas de EF, as quais estão propostas nos PCNs.

9 - Comentário final sobre a EF (o que querem complementar sobre as aulas de educação física).

A última questão era para o aluno fazer algum comentário sobre as aulas de EF, podendo considerar o que fosse mais importante para ele.

Foram obtidas duas respostas em relação ao espaço para as aulas de EF, e o respeito pelo esse espaço para a turma daquele horário. Para duas turmas ocorreu choque de horário em alguns horários, o que levou a dividir a quadra, reduzindo-a inapropriadamente.

Outro aspecto mencionado foi em relação aos horários vagos. A turma com horário vago acaba indo para a quadra, tumultuando as aulas de EF. Além disso, é necessário lembrar que a infra-estrutura de muitas escolas é precária, isto é, há falta de um espaço adequado para as aulas de EF, conforme relatam Aguiar e Duarte (2005) e Souza (2014).

Três alunos fizeram referência às aulas separadas por atividades, para meninos e meninas. Os alunos querem aulas com todos participando. Segundo as falas: "A sala inteira juntos"; e "Misturar meninos e meninas". Conforme já comentado, a questão de gênero nas aulas de EF precisa ser mais trabalhada pelos professores. Os próprios alunos percebem e discordam da diferenciação.

Muitos alunos chamaram a atenção para a importância das aulas de EF, pois relataram: "A EF é importante, mexe com o corpo"; "É importante, a gente aprende muitas coisas"; "É importante para desenvolver o corpo"; "É importante para aprender a jogar futebol, pular corda, vôlei. Você sabia que o prefeito quer fechar a nossa escola?". Nota-se que os alunos conhecem a importância da disciplina, que a mesma favorece o corpo e ensina sobre as práticas corporais da nossa cultura. Estão atentos, também, ao que acontece ao seu redor, como, no caso, a possibilidade do fechamento da escola.

CONCLUSÃO

Pode-se concluir, pelo estudo, que os alunos entrevistados participam das aulas de EF, e a relação desses alunos com os demais não apresenta diferenças pela deficiência. Os atritos relatados não fogem aos padrões que acontecem nas aulas de EF. A relação estabelecida com o professor é considerada agradável e amistosa, na qual existem respeito e admiração.

Em nenhum momento das entrevistas, os alunos mencionaram ser excluídos das aulas por conta da deficiência. Na realidade, nem mesmo fizeram menção à mesma, o que reforça os achados de Castanheira e Kelman (2014), que indicam que os alunos com DI não identificam a deficiência como um impedimento para suas relações sociais nas aulas de EF.

Concorda-se com Faria (2014), quando relata que os alunos com deficiência apresentam-se com imagem positiva na escola regular, e que são pessoas capazes de formular representações significativas. Assim, são atores sociais que estão inseridos em um mundo social e cultural e, portanto, mostram-se como protagonistas de sua história.

REFERÊNCIAS

AGUIAR J. S. e DUARTE E. Educação inclusiva: um estudo na área da educação física. **Rev. Brasileira de Educação Especial**, vol.11, n.2, Marília-SP, maio /agosto 2005. Disponível em: (200)http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382005000200005. Acesso em 10/03/2015.

ALMEIDA, Maria A., Apresentação e análise das definições de deficiência mental proposta pela AAMR - American Association on Mental Retardation de 1908 a 2002. **Revista de Educação PUC- Campinas**. Campinas, n.16, p. 33-48, junho 2004. Disponível em: file:///C:/Users/Ieda/Downloads/284-597-1-SM.pdf. Acesso em: 21/04/2014.

ALTMANN H., AYOUB E., AMARAL S. C. F. Gênero Na Prática Docente em Educação Física: “Meninas Não Gostam de Suar, Meninos são Habilidadeosos ao Jogar”? **Revistas dos Estudos Femininos**, v. 19, n. 2 (2011), Florianópolis, UFSC. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2011000200012/19399. Acesso em: 10/04/2015.

AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION – AAMR- **Retardo Mental, definição, classificação e sistemas de apoio**. Tradução Maria França Lopes. Porto Alegre, ARMED,10º Edição- 2006.

AZEVEDO, P. H., BARROS J. F., O nível de participação do Estado na gestão do esporte brasileiro como fator de inclusão social de pessoas portadoras de deficiência. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Vol. 12, N 1 (2004). Disponível em: <http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/viewArticle/546>. Acesso em 21/05/2014.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução nº 03, de 16 de junho de 1987**. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 set. 1987.

BRASIL - **Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003**. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/98122/lei-10793-03>. Acesso em: 21/05/2014.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial: Brasília (DF), 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 3/03/2015.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Documento Subsidiário à Política de Inclusão**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial: Brasília (DF), 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticadeinclusao.pdf>. Acesso: 3/03/2015.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 2006.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008. Disponível em: file:///C:/Users/Ieda/Downloads/politica_nacional_de_educacao_especial_na_perspectiva_da_educacao_inclusiva_05122014.pdf. Acesso em: 3/03/2015.

BRASIL, **Diário Oficial**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/2003/L10.793.htm#art26§3. Acesso em 21/05/2014
BRASIL, **Diário da República**, 1º série, nº 4 – de 7 de janeiro de 2008, disponível em: <http://dre.pt/pdf1s/2008/01/00400/0015400164.pdf>. Acesso em: 16/05/2014.

CASTANHEIRA A. O., KELMAN, C. A. Deixa que eu falo – A inclusão sob a ótica do estudante com deficiência intelectual. **Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial** - vol. 01, Ano 2014. São Carlos, SP. Disponível em: http://proceedings.galoa.com.br/cbee/trabalhos/auto-representacao_de_estudantes_com_deficiencia_intelectual_na_escola_publica_regular_em_goiânia. Acesso em: 15 de fevereiro de 2015.

CIDADE, R. E.; FREITAS, P. S. **Educação física e inclusão**: considerações para a prática na escola. Disponível em: <http://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&q=educa%C3%A7%C3%A3o+f%C3%ADsica+e+inclus%C3%A3o%3A+considera%C3%A7%C3%B5es+para+a+pr%C3%A1tica+pedag%C3%B3gica+nas+escolas&btnG=&lr=>. Acesso em 21/05/2014.

DAOLIO, (coord.) **Educação Física Escolar**: olhares a partir da cultura. Campinas-SP: Autores Associados, 2010.

DARIDO, S. C. **Educação Física na Escola, questões e reflexões**. Rio de Janeiro, Guanabara: Koogan, 2011.

DUARTE, E., e LIMA, S. M. **Atividade Física para pessoas com Necessidades Especiais**: experiências e intervenções pedagógicas. Rio de Janeiro, Guanabara: Ed. Koogan, 2005.

FALKENBACH, A. P. (Org.) **Inclusão**: perspectiva para as áreas da Educação Física, Saúde e Educação. São Paulo: Jundiaí, 2005.

FARIA, R., Auto-Representação de Estudantes com Deficiência Intelectual na Escola Pública Regular em Goiânia, **Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial** - vol. 01, Ano 2014-São Carlos, SP. Disponível em: http://proceedings.galoa.com.br/cbee/trabalhos/auto-representacao_de_estudantes_com_deficiencia_intelectual_na_escola_publica_regular_em_goiânia. Acesso em: 15 de fevereiro de 2015.

GALLAHUE, D. L. Desenvolvimento motor. In WINNICK, J. P. (org.). **Educação Física e Esportes Adaptados**. São Paulo: Editora Manole, 2004.

GLAT, R. e PLETSCH, M. D. O método de história de vida em pesquisas sobre auto-percepção de pessoas com necessidades educacionais especiais. **Revista Educação Especial**, vol. 22, nº 34, maio/agosto 2009. Disponível em: <http://cascavel.cpd.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/268>.

JANNUZZI, G. M., **A educação do deficiente no Brasil dos primórdios ao início de século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2º Edição, 2006.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. Egler, PRIETO, R. Gavioli, ARANTES V. Amorim (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MENDES E. G., RODRIGUES O. M. P. R., CAPELLINI V. L. M. F., O que a Comunidade quer saber sobre Educação Inclusiva, **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 9, n. 2, Marília/SP, julho/dezembro 2003. Disponível em: http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista9numero2pdf/5mendes_rodri_gues_capellini.pdf. Acesso em: 24/04/2015.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil, **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.33, set/dez. 2006. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2015.

NEIRA, M. G. **Educação Física Desenvolvendo Competência**. São Paulo, Phorte Editora, 3º Edição, 2009.

SASSAKI, R. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico Crítica**. Campinas SP, Autores Associados, 11º Edição revisada, 2012.

SILVA, R. F., JÚNIOR, L. S., ARAÚJO, P. F. **Educação Física Adaptada no Brasil, da História à Inclusão Educacional**. São Paulo: Ed Phorte, 2008.

SOUZA, C. J. A disciplina de Educação Física Adaptada: uma abordagem interdisciplinar. **Perspectivas em Diálogo. Revista de Educação e Sociedade**. Naviraí, v.01, n.01, p. 21-33, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufms.br/index.php/persdia/article/view/14/3>.

UNESCO **Carta Internacional da Educação Física e Desporto**, disponível em: www.efmuzambinho.org.br/carta68.htm. Acesso em: 21/05/2014.

VELOSO, E. M. Educação Física e as Práticas Corporais: entre a tradição e a modernidade. In DAOLIO, J. (coord.), **Educação Física Escolar: olhares a partir da cultura**. Campinas-SP, Autores Associados, 2010.

WINNICK, Joseph P. **Educação Física e Esportes Adaptados**. São Paulo: Editora Manole, 2004.