

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

ANA CAROLINA GONÇALVES DE OLIVEIRA FERREIRA

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS
PORTADORAS DE SÍNDROME DE DOWN: UM ESTUDO
NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE
CAMPINAS.

CAMPINAS
2005



ANA CAROLINA GONÇALVES DE OLIVEIRA FERREIRA

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS
PORTADORAS DE SÍNDROME DE DOWN: UM ESTUDO
NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE
CAMPINAS.**

Monografia de licenciatura
apresentada à graduação da
Faculdade de Educação Física da
Universidade Estadual de
Campinas para obtenção do título
de Licenciado em Educação Física.

ORIENTADOR: PROF. DR. EDISON DUARTE

ANA CAROLINA GONÇALVES DE OLIVEIRA FERREIRA

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS
PORTADORAS DE SÍNDROME DE DOWN: UM ESTUDO NAS
ESCOLAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE CAMPINAS.

Este exemplar corresponde à redação final da monografia de licenciatura defendida por Ana Carolina Gonçalves de Oliveira Ferreira e aprovada pela comissão julgadora em 16/06/2005

Prof. Dr. Edison Duarte

Prof. Dr José Júlio Gavião de
Almeida

Prof. Ms. Artur José Squarisi

CAMPINAS
2005

Para meu Pai

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Edison Duarte pelo privilégio de aprender cada vez mais com ele, pelos preciosos ensinamentos, não só acadêmicos como também os que levarei por toda vida como ser humano, pelo carinho nos momentos difíceis, pelo incentivo e atenção e por ser um exemplo de professor e, principalmente, de pessoa para mim. Muito obrigada.

Ao querido professor, e padrinho, Prof. Dr. José Júlio Gavião de Almeida, pelo entusiasmo com que sempre me ajudou, incentivou e compartilhou tanto os momentos difíceis quanto as vitórias e alegrias, na tomada de decisões, na minha trajetória acadêmica e na minha vida pessoal.

Às minhas queridas amigas Janaína e Mariana, que me ajudaram diretamente neste trabalho, corrigindo, compartilhando idéias e me apoiando nos momentos de desânimo. Obrigada pela amizade sincera e pelo carinho, vocês são muito especiais para mim.

À Livia, também pelo apoio e pela amizade não só durante a elaboração deste projeto, pelos momentos de descontração que foram imprescindíveis para retomar o trabalho e pela alegria de conviver com você.

À todos os meus amigos da FEF – UNICAMP que direta ou indiretamente fizeram parte da minha vida nestes 5 anos de graduação e aos amigos do GEAMA pelas descobertas e ensinamentos.

A todos os professores que participaram da minha formação acadêmica.

À coordenação da Fundação Síndrome de Down pela ajuda na distribuição dos questionários e aos professores que se disponibilizaram a participar do trabalho.

À Dora e à Taninha, do DEAFA, pela atenção e dedicação.

À Mari, agora secretária da pós- graduação, mas com quem tive o privilégio de trabalhar durante um ano e meio no DEM, me ensinou muitas coisas e se tornou uma grande amiga.

Ao Artur, ao Ciro e ao Faísca, grandes amigos com os quais tenho aprendido cada dia mais e que têm grande participação nesta etapa da minha vida acadêmica.

À minha querida tia Cida, obrigada pelo colo, pela ajuda nas grandes mudanças da minha vida e pela sua alegria que sempre me contagia. Ao tio Paulo sempre disposto a me ajudar.

À minha madrinha que sempre me incentivou e se entusiasmou com minhas escolhas. Obrigada por tudo, inclusive pelo meu livro de anatomia, ainda no primeiro semestre do primeiro ano.

Aos meus queridos primos: Renan, por estar comigo no vestibular e na matrícula, Tata, Podé, Pedro, Pri, pelas longas conversas e conselhos. Vi, também pelos seus conselhos, seus telefonemas de incentivo nas horas difíceis, pelos suportes técnicos quando meu computador dava problema às vésperas de entregar algum trabalho e pelos ótimos momentos que passamos juntas. Obrigada também pela Gi e por esse novo bebê que vai nos trazer ainda mais alegria.

À tia Isa, sempre me protegendo e incentivando. Obrigada pelo seu amor e sua disposição em sempre me ajudar.

Aos meus queridos sobrinhos: Camila, Brenda e Felipe pela alegria e pela crença em um futuro melhor.

À Rizza e Zé Roberto, meus sogros e grandes amigos. Obrigada pela atenção, pelo incentivo e pelo carinho. Agradeço também aos meus cunhados, Serginho e Kiko, também pelo carinho e pelo incentivo.

À minha irmã sempre vibrando com minhas conquistas e que mesmo longe sei que posso contar.

À minha querida vó, por estar presente em todos os acontecimentos da minha vida, nunca me fazendo desanimar, sempre me ensinando a viver e a ser uma pessoa melhor. Obrigada por tanto amor e dedicação, te amo demais.

À minha mãe, minha grande amiga, a quem tanto amo e figura indispensável na minha vida. Obrigada por fazer o possível e o impossível por mim e por acreditar em meus ideais. Obrigada pelo apoio incondicional e por seu amor inigualável. Você é fundamental para mim.

Ao meu grande amor, João, pelo carinho, compreensão, companheirismo e incentivo. Obrigada pelo apoio tanto acadêmico quanto pessoal e por estar ao meu lado em todas as situações. Obrigada por dar sentido à minha vida e por fazer parte dela.

Ao meu pai, que infelizmente não pode estar comigo neste momento com o qual sempre sonhamos juntos, mas sei que onde quer que ele esteja está feliz e vibrando por eu estar concluindo esta graduação. Obrigada pelo incentivo, pela vibração, por sua alegria constante e por me ensinar a não desanimar nunca e lutar até o fim. Você estará sempre no meu coração e nos meus pensamentos.

À Mila, minha pequena e querida companheira sempre me enchendo de alegria.

FERREIRA, Ana Carolina Gonçalves de Oliveira. A Educação Física na Inclusão De Crianças Portadoras De Síndrome De Down: Um Estudo nas Escolas Públicas de Educação Básica De Campinas. 2005. 48 f. Monografia de Licenciatura em Educação Física – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2005

Resumo: Avaliamos através de nossa pesquisa o processo de inclusão de crianças com síndrome de Down nas aulas de Educação Física nas Escolas Públicas de Educação Básica Campinas. Como instrumento, utilizamos questionários, enviados aos professores de Educação Física, contendo sete questões abertas, as quais foram analisadas individualmente. Além disso, realizamos uma revisão bibliográfica sobre o histórico da inclusão, seu conceito, a Educação Física perante a inclusão, o panorama atual e a LDB. Concluímos falta de preparo e conhecimento sobre a inclusão por parte desses professores de Educação Física para trabalharem com essa nova proposta e, assim, a necessidade de uma formação continuada.

Palavras-Chaves: Educação Física; Síndrome de Down; Inclusão.

FERREIRA, Ana Carolina Gonçalves de Oliveira. The Physical Education in the Inclusion Process of Children with Down Syndrome: a Study of Case of Elementary School of Campinas. 2005. 48 f. Monografia de Licenciatura em Educação Física – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2005

Abstract: In our research we tried to evaluate the inclusion process of children with Down syndrome in the Physical Education classes in the elementary schools of Campinas. As an instrument we used series of questions which were sent to the Physical education teachers. There were 7 open questions which were individually analyzed. Besides we did a bibliographic review about the inclusion historic, its concept, the Physical Education according to the inclusion the actual panorama and the LDB. We conclude so the lack of preparation and knowledge about inclusion form the Physical Education teachers to work with this new project. Therefore, there is a need of a continued formation.

Keywords: Physical Education; Down Syndrome; Inclusion.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
2. REVISÃO DE LITERATURA.....	12
2.1 DEFICIÊNCIA MENTAL	12
2.2 SÍNDROME DE DOWN.....	17
2.3 HISTÓRICO DA INCLUSÃO	21
2.4. CONCEITO DE INCLUSÃO	23
2.5. A EDUCAÇÃO FÍSICA PERANTE A INCLUSÃO.....	24
2.6. PANORAMA ATUAL	27
2.7. LDB (LEI DE DIRETRIZES E BASES)	29
3. METODOLOGIA.....	31
4. ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS	34
5. CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO	42
6. CONCLUSÃO.....	46
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	47
8. ANEXOS (Material enviado aos professores).....	49
TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO	49
QUESTIONÁRIO (À profesosra da Fundação)	51

1. INTRODUÇÃO

Passamos a nos interessar pela questão da inclusão de pessoas com deficiência nas escolas públicas de educação básica devido ao contato com a área de Atividade Motora Adaptada dentro da Educação Física.

Essa pesquisa teve como objetivo estudar como está acontecendo o processo de inclusão nas aulas de Educação Física nas escolas públicas de educação básica de Campinas, através de questionários enviados aos professores de Educação Física participantes desse processo.

Contudo, muitos foram os problemas encontrados em relação à metodologia escolhida, tanto para a coleta quanto para a análise dos dados. Assim, a conclusão do trabalho baseou-se em uma outra metodologia, que acreditamos ser mais criteriosa em vista dos problemas encontrados.

O trabalho está, então, estruturado de maneira que primeiramente apresentamos a revisão de literatura sobre o tema. Em seguida é apresentada a metodologia, sendo que neste capítulo do trabalho justificamos o por quê da mudança metodológica e, então, a nova metodologia. Após isto são apresentados e comentados os resultados, sendo o trabalho finalizado com a conclusão sobre o tema proposto.

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1 DEFICIÊNCIA MENTAL

Estima-se que 5% da população mundial apresentam algum tipo de deficiência mental. (GORGATTI e COSTA, 2005).

A Deficiência Mental corresponde a um grupo heterogêneo de desordens com variadas causas. Caracteriza-se por limitações cognitivas e funcionais em áreas como habilidades da vida diária, habilidades sociais e comunicação (WINNICK, 2004).

A partir da década de 1950 a metodologia de classificação da deficiência mental, baseada em escores de QI, passou a ser criticada sob o argumento de que a classificação tinha como único instrumento as habilidades acadêmicas, um recurso pobre para caracterização do indivíduo. Desse modo, as condutas adaptativas começaram a receber atenção e o desempenho em atividades do cotidiano passaram a ser consideradas (GORGATTI e COSTA, 2005).

A definição atual de Deficiência Mental, segundo a American Association on Mental Retardation (Associação Americana de Retardo Mental – AAMR), adotada em 1992, estabelece que Deficiência Mental caracteriza-se por uma função intelectual acentuadamente abaixo da média, ocorrendo juntamente com limitações associadas em duas ou mais das seguintes áreas de habilidades adaptativas aplicáveis: comunicação, cuidados pessoais, competências domésticas, habilidades sociais, utilização dos recursos comunitários, autonomia, saúde e segurança, habilidades funcionais para escola, o trabalho e o lazer. A Deficiência Mental se manifesta antes dos 18 anos (WINNICK, 2004).

Em 1992 a AAMR alterou sua classificação de quatro níveis – baseada em escores de QI – para dois níveis, baseados nos níveis de funcionamento e na necessidade de apoio nas áreas de habilidades adaptativas. Assim, de acordo com a nova classificação o indivíduo tem ou não tem Deficiência Mental. O novo sistema define quatro níveis de apoio:

- Intermitente: Apoios de curto prazo que se fazem necessários durante as transições da vida (Ex: Perda de emprego).
- Limitado: Apoio regular durante um período curto (Ex: treinamento para o trabalho).
- Extensivo ou Amplo: Apoio constante, com comprometimento regular; sem limite de tempo (Ex: apoio de longo prazo no trabalho ou na vida doméstica).
- Generalizado ou Permanente: Constante e de alta intensidade; possível necessidade de apoio para manutenção da vida (WINNICK, 2004).

Vários podem ser os fatores responsáveis pelas condições de atrasos e anomalias no desenvolvimento do bebê e causar, dessa maneira, a Deficiência Mental. Estes fatores, segundo Castro (2005) subdividem-se em: Pré-Natais, Perinatais e Pós-Natais. Gorgatti e Costa (2005) explicam essas causas:

- Causas Pré-Natais: Infecções que acometem as gestantes principalmente nos 3 primeiros meses de gestação como rubéola, malária, caxumba, toxoplasmose, herpes e sífilis. Toxemia materna ou agentes de imunização, como alguns tipos de drogas, podem causar algumas encefalopatias e ainda o uso de álcool pela mãe que pode contribuir para a Síndrome Alcoólica Fetal, que compromete muito a maturação do embrião. Fazem também parte dessas causas alterações na distribuição cromossômica (X-frágil - síndrome de

Martin-Bell e Síndrome de Down, que constitui uma das principais causas de deficiência mental) e anormalidades genéticas que afetam o metabolismo, as quais podem resultar em condições metabólicas anormais como a galactosemia, a hipoglicemia e a fenilcetonúria.

- Causas Perinatais: Estas causas estão relacionadas a problemas durante o parto como anoxia ou algum tipo de trauma que resulte em lesão cerebral, como parto de fórceps.

- Causas Pós-Natais: Moléstias desmielinizantes, como sarampo e caxumba, que acometem diretamente a bainha e mielina dificultando o processo de formação desta. Radiações e medicamentos por crianças, principalmente, nos primeiros 2 anos de vida, os quais podem afetar o sistema nervoso central. Aspectos socioeconômicos, como privação financeira, a qual associa-se à privação nutricional, e privações familiar e cultural, que envolvem desde privação do ambiente, no que diz respeito à estimulação motora e pedagógica, até as influências emocionais resultantes da estrutura familiar.

O comportamento cognitivo é a área em que as pessoas com deficiência mental mais se diferenciam das outras pessoas. Quanto maior o nível de deficiência, mais baixo é o nível cognitivo da pessoa. Embora o processo e os estágios de aprendizagem sejam os mesmos para ambos, as crianças com deficiência mental aprendem num ritmo mais lento que o das crianças não-deficientes e, conseqüentemente, alcançam menos sucesso acadêmico. O ritmo de aprendizagem de crianças com limitações leves geralmente corresponde a 40-70% do ritmo das não-deficientes. As crianças com limitações severas geralmente não conseguem acompanhar a escola tradicional. Sendo assim, as classes ou

escolas especiais para crianças com limitações severas têm como principais objetivos englobar o domínio das habilidades básicas para a vida e para a comunicação, necessárias para o cuidado pessoal. (WINNICK, 2004).

Segundo Castro (2005), o desenvolvimento do sistema perceptivo é mais rápido do que o desenvolvimento do sistema motor. A autora completa explicando que o desenvolvimento perceptivo-motor depende da aquisição de conhecimentos sobre si próprio, o ambiente e as competências em tarefas básicas da vida diária, englobando as funções sensório-motoras. Sendo assim, existem defeitos posturais ou problemas de integração sensório-motora, que podem comprometer as funções perceptivo-motoras.

Apesar de as crianças com deficiência mental apresentarem as mesmas variações de comportamento social e de emoção exibidas pelas outras, elas têm, com maior frequência, reações inadequadas a situações sociais e emocionais. Como é difícil para elas generalizar informações ou aprender a partir de situações passadas, no mesmo ritmo ou com a mesma capacidade que as crianças não-deficientes, costumam ficar expostas a situações com as quais estão mal preparadas para lidar. Frequentemente as crianças com deficiência mental não compreendem totalmente o que se espera delas, e podem reagir inadequadamente por interpretarem mal a situação, e não porque têm reações inadequadas. Assim, os programas educacionais para crianças com deficiência mental devem sempre incluir experiências que as ajudem a desenvolver comportamentos sociais e reações emocionais a situações do cotidiano. A aceitação pessoal e o desenvolvimento das relações sociais adequadas são fundamentais para a independência (WINNICK, 2004).

As características físicas e motoras são as que menos diferenciam as crianças com deficiência mental das que não são deficientes. Embora a maioria das crianças com deficiência mental evidencie atrasos no desenvolvimento motor, esses atrasos parecem estar mais relacionados a fatores cognitivos de atenção e compreensão do que a déficits psicológicos ou motores (WINNICK, 2004).

Assim, o domínio motor pode sofrer razoável influência conforme o professor de Educação Física, uma vez que os problemas motores apresentados pelas pessoas com deficiência mental podem decorrer tanto de fatores de ordem maturacional, quanto da própria carência de experiências e oportunidades motoras (GORGATTI e COSTA, 2005).

Muitas crianças com deficiência mental são hipotônicas e estão acima do peso, ou têm outros problemas. A desproporção do corpo causa muitos problemas relacionados à mecânica corporal e ao equilíbrio. Mãos e pés tortos, desvios posturais e paralisia cerebral prevalecem entre os jovens com deficiência mental. O professor de Educação Física deve levar esses fatos em consideração ao elaborar o programa de cada criança. (WINNICK, 2004).

Então, mesmo que os indivíduos com deficiência mental apresentem problemas em várias capacidades e habilidades, o contexto ambiental e as experiências vividas por essas pessoas podem fazer com que elas atinjam etapas avançadas do processo de desenvolvimento motor. Pois, o processo de desenvolvimento motor fundamenta-se na interação entre maturação e experiência. Sendo assim, é importante que os trabalhos orientados para ampliar as capacidades motoras dessa população sejam estendidos a todas as idades, especialmente aos indivíduos adolescentes e adultos devido à existência de

alguns problemas de saúde decorrentes do sedentarismo. Recomenda-se, dessa maneira, que o foco do trabalho do profissional de Educação Física implique necessariamente em uma investigação detalhada sobre as capacidades e limitações dos indivíduos com um conseqüente trabalho visando a ampliação destes (GORGATTI e COSTA, 2005).

2.2 SÍNDROME DE DOWN

Esta síndrome foi descrita pela primeira vez em 1866 e é a combinação mais freqüente de má formações que se observa na espécie humana (Smith, 1995 apud Duarte, 2002). Essa síndrome é caracterizada pela presença de um cromossomo a mais na célula, o de número 21, originando o termo Trissomia 21. Segundo Duarte (2002) e Pueschel (2005) trissomia pode ser:

- a) **Trissomia 21:** correspondente a 94% dos casos e significa que todo par de cromossomo 21 apresenta um cromossomo a mais.
- b) **Translocação:** corresponde a 3,3% dos casos e significa que o cromossomo 21 que está a mais não está com o par 21, mas está inteiro junto a um outro par. Em crianças com translocação, o número total de cromossomos nas células é 46, mas o cromossomo 21 extra está ligado a outro cromossomo, então ocorre, novamente, um total de três cromossomos 21 presentes em cada célula. Nesta situação, a diferença é que o terceiro cromossomo 21 não é um cromossomo “livre”, mas está ligado ou translocado a outro cromossomo, geralmente ao cromossomo 14, 21 ou 22; todavia, o cromossomo 21 extra ou parte dele também poderia se aderir a outros cromossomos.
- c) **Mosaicismo:** corresponde a 2,4% dos casos e significa que o cromossomo 21 que se encontra a mais não está junto com o par 21, mas fragmentado e junto a outros cromossomos. O mosaicismo é considerado como sendo resultado de um erro em uma das primeiras

divisões celulares. Posteriormente, quando o bebê nasce, encontram-se algumas células com 47 cromossomos e outras células com o número normal de 46 cromossomos. Em geral, as crianças que apresentam mosaicismo têm traços menos acentuados de síndrome de Down e seu desempenho é melhor que a média para crianças com trissomia 21.

A divisão celular falha pode ocorrer: no espermatozóide, no óvulo ou durante a primeira divisão da célula após a fertilização; sendo esta última possibilidade muito rara. Estima-se que em 20% a 30% dos casos, o cromossomo 21 extra resultou da divisão celular falha no espermatozóide (ou seja, o cromossomo extra é derivado do pai) e que em 70% a 80% dos casos o cromossomo extra vem da mãe. O mecanismo de divisão celular falha é considerado igual em todas as três situações (PUESCHEL, 2005).

Atualmente, vários fatores foram associados ao aumento do risco de ter um filho com síndrome de Down:

- Idade materna de 35 anos de idade ou mais: o risco de ter um filho com anormalidade cromossômica dobra a cada dois anos e meio, aproximadamente, após os 35 anos de idade da mulher;

- Idade paterna de 45 a 50 anos ou mais: Embora um efeito da idade paterna também já tenha sido identificado, este é muito menor do que o efeito da idade materna;

- Nascimento anterior de uma criança com síndrome de Down ou outra anormalidade cromossômica.

- Pais com desordens cromossômicas: Embora a maioria dos indivíduos portadores de anormalidades cromossômicas significativas provavelmente não venha a ter filhos, algumas pessoas com tais desordens serão capazes de reprodução (PUESCHEL, 2005).

Se uma pessoa com síndrome de Down é capaz de reproduzir, há 50% de chance em cada gravidez de nascer uma criança com síndrome de Down.

Segundo Duarte (2002), hoje é possível detectar os bebês portadores de síndrome de Down ainda na gestação, através de exames como amniocentese,

amostra de vilo-corial, ultra-sonografia, cordocentese e triagem de alfafetoproteína materna.

Atualmente, segundo levantamentos do projeto Down (1990) apud Duarte (2002), estima-se que existem entre crianças e adultos com síndrome de Down, mais de 100 mil brasileiros, sendo a incidência de 1 para cada 660 recém-nascidos. Segundo Duarte (2002), a síndrome apresenta as seguintes características: hipotonia muscular com tendência para manter a boca aberta e a língua protusa; rimas palpebrais oblíquas (olhos puxados); faces achatadas; flexibilidade exagerada das articulações; estatura relativamente baixa com marcha peculiar; nariz pequeno com achatamento da base; orelhas pequenas; pescoço curto; grande distância entre o primeiro e o segundo dedo do pé; pele seca; cabelos finos e sedosos; desenvolvimento sexual abaixo dos níveis normais; problemas cardíacos em 40% dos casos; problemas visuais (miopia, astigmatismo, entre outros) e auditivos (perdas auditivas); deficiência imunológica; má formação intestinal, problemas respiratórios e odontológicos e freqüentes distúrbios da glândula tireóide. A principal causa mortis no primeiro ano de vida dessas crianças são as más formações congênitas do coração. Cabe ainda ressaltar que de 10 a 15% das crianças com síndrome de Down, apresentam instabilidade na articulação atlanto-axial (referindo-se ao atlas e ao eixo, primeira e segunda vértebras cervicais) e cerca de 10 a 12% têm instabilidade atlantooccipital (referindo-se ao atlas e ao osso occipital do crânio). Por isso, é recomendável um exame radiológico da coluna cervical, visto que essa instabilidade tem graus variáveis e, em casos raros, podem trazer maiores comprometimentos.

Somente algumas crianças com síndrome de Down (1 a 2%) apresentam sérios problemas de pescoço (denominado de instabilidade atlantoaxial sintomática). Essas crianças podem ter problemas com a marcha, podem reclamar de desconforto na região do pescoço e podem apresentar alguns sinais neurológicos específicos. Indivíduos com instabilidade atlantoaxial e atlantooccipital não devem participar de certas atividades esportivas que potencialmente poderiam danificar as articulações da coluna próximo ao pescoço.

Esses indivíduos deveriam ser examinados regularmente por um médico experiente nessa área (PUESCHEL, 2005).

De acordo com Leitão (1998), nem todos os portadores de síndrome de Down apresentam necessariamente todas as características, em alguns casos, elas podem ser mais acentuadas e em outros menos, tendendo também a se modificar com o passar do tempo.

Contudo, Werneck (1993) apud Leitão (1998), esclarece que o portador de síndrome de Down tem boa memória (principalmente visual), dificilmente esquecendo o que foi bem aprendido. Além disso, mesmo levando em consideração que a maioria dos portadores da síndrome apresenta desempenho entre leve e moderado de retardo mental, com comprometimento intelectual permanente e apresenta também algumas características que possam prejudicar seu rápido desenvolvimento global, entendemos que a aprendizagem ocorre. (LEFÉVRE (1981), BEE (1984), WERNCK (1993) e PUSCHEL (1995) apud LEITÃO, 1998).

Quanto à programação da Educação Física para as pessoas com síndrome de Down fica clara necessidade de uma avaliação médica antes do início da participação nas atividades e um planejamento cuidadoso do programa. Atividades aeróbicas e as que requerem contração muscular máxima devem ser adaptadas e monitoradas com atenção. A hipotonia e a hiper mobilidade das articulações freqüentemente causam problemas ortopédicos e posturais como lordose, deslocamento dos quadris, cifose, instabilidade atlantoaxial, pé pronado e chato e cabeça deslocada para frente. Os exercícios e atividades que causam hiperflexão são contra-indicados por causarem um desgaste indevido ao corpo, que pode provocar hérnias, deslocamentos, distensões ou entorses. Em vez disso, devem ser incentivados exercícios e atividades que fortaleçam os músculos em torno das articulações, estabilizando-as. A dificuldade de audição e visão requer que os professores usem estratégias de ensino tipicamente utilizadas com aqueles que têm comprometimentos sensoriais (WINNICK, 2004).

Desse modo, fica claro que devemos, entre outras coisas, respeitar o ritmo mais lento das pessoas com síndrome de Down, já que acreditamos que elas são

capazes de aprender e viver em sociedade. Assim, cabe a nós professores, juntamente com a família, defender a atividade o mais cedo possível, a educação apropriada, procurando todas as estratégias que possam tornar sua vida mais eficiente. (LEITÃO, 1998).

2.3 HISTÓRICO DA INCLUSÃO

A deficiência era caracterizada de acordo com um modelo médico, segundo o qual o deficiente era tido como um ser inválido e incapaz, podendo contribuir muito pouco pela sociedade. Assim, ele era segregado da sociedade, ou sendo cuidado pela família ou internado em instituições. (SOUZA, 2002).

A deficiência era vista como um “problema do indivíduo” e, por isso, o próprio indivíduo teria que se adaptar à sociedade ou ele teria que ser mudado por profissionais através da reabilitação ou cura . Desse modo, Sassaki (1997) conclui que a visão do modelo médico era de que a pessoa deficiente precisava ser curada, tratada, reabilitada etc, a fim de ser adequada à sociedade como ela é, sem maiores modificações.

Segundo Sassaki (1997), é ainda devido a esse modelo que, em parte, há resistência da sociedade em aceitar a necessidade de mudar suas estruturas e atitudes para incluir em seu seio as pessoas portadoras de deficiência.

Em 1700, Benjamin Rush, médico norte-americano, foi uma das primeiras pessoas a introduzir o conceito da educação de pessoas deficientes. Porém, só em 1817 surgiu um dos primeiros programas especiais de educação, estabelecido por Thomas Gaelaudet. (STAINBACK/STAINBACK, 1999)

Em 1783, com o fim da Guerra Americana, da independência, são criadas sociedades filantrópicas que tinham como principal preocupação a garantia de que grupos marginais não ameaçassem a República. Assim, foram feitos, entre outros estabelecimentos, escolas de treinamento para pessoas com deficiência, as quais eram organizadas como asilos, com uma estrutura militar e que mais controlavam do que ensinavam essas pessoas. Durante o século XX, essa tendência para a segregação atingiu seu ponto alto. (STAINBACK/ STAINBACK, 1999).

Contudo, durante o final do século XIX até a década de 1950 crescia a criação de “escolas comuns” públicas, nas quais a maioria das crianças eram educadas. Porém, alunos com deficiência visível e importante continuavam sendo segregados, pois não havia um tipo de serviço educacional disponível para essas crianças, as quais ficavam quase sempre nas alas dos fundos das grandes instituições do Estado. (STAINBACK/ STAINBACK, 1999).

Com o movimento da eugeniação, na virada do século XX, a desumanização das pessoas com deficiência aumenta. Assim, esses alunos e professores especializados que estavam na escola regular de muitas maneiras, não eram realmente parte dela. Ainda assim, foi nesse período que as escolas e comunidades começaram a mudar, devido às atitudes do público com relação ao espaço físico. (STAINBACK/ STAINBACK, 1999).

É a partir das décadas de 1950 e 1960 que os pais de alunos com deficiência começaram a reivindicar a educação de seus filhos através de ações legais. (STAINBACK/ STAINBACK, 1999).

A idéia de integração surgiu para derrubar a prática da exclusão. Essa idéia começa a surgir no final da década de 1960 a fim de tentar inserir as pessoas portadoras de deficiência nos sistemas sócias gerais. A integração tinha como princípio e respectivos processos: (SASSAKI, 1997)

- *NORMALIZAÇÃO*: Esse princípio tinha como idéia básica o fato de que toda pessoa com deficiência, principalmente mental, tem o direito de experienciar um estilo de vida que será comum à sua própria altura. Porém, isso foi confundido com a noção de “tornar normais as pessoas deficientes” (JONSSON, 1994 citado por SASSAKI, 1997). Fica claro que se tratava de criar um mundo separado, porém parecido com aquele que vive qualquer outra pessoa. (SASSAKI, 1997).

- *MAINSTREAMING*: Esse termo, o qual é usado sem tradução, começou a ser desenvolvido no início da década de 1980 e significa levar os alunos o máximo possível para serviços educacionais disponíveis na corrente principal da comunidade. Isso poderia ocorrer nas escolas regulares em atividades extracurriculares, durante o almoço ou em matérias específicas, como Educação Física. Fica claro que a integração pouco exige da sociedade em termos de

modificação de atitudes, de espaços físicos, de objetos e de práticas sociais. (SASSAKI, 1997).

- *AUTONOMIA*: Significa que a pessoa com deficiência tem maior ou menor controle vários ambientes físicos e sociais que ela queira e/ou necessite freqüentar para atingir seus objetivos. Essa autonomia depende do nível de prontidão físico-social do aluno com deficiência e a realidade de um determinado ambiente físico-social.(SASSAKI, 1997).

- *INDEPENDÊNCIA*: É a faculdade de decidir sem depender de outras pessoas. Depende não só da quantidade e qualidade de informações disponíveis, como da auto determinação e/ou prontidão para tomar decisões. (SASSAKI, 1997).

- *EMPOWERMENT*: Significa “o processo pelo qual uma pessoa usa seu poder pessoal inerente à sua condição para fazer escolhas e tomar decisões, assumindo o controle de sua vida”. (SASSAKI, 1997).

Em meados da década de 80 que muitos alunos com deficiência começaram a ser integrados em classes regulares, pelo menos por meio turno. Esse processo intensifica-se no final daquela década. Porém, apesar de uma grande tendência à inclusão, houve também tentativas de retardar ou reverter o ensino inclusivo, que aliás ainda são evidentes. (STAINBACK/ STAINBACK, 1999).

Mas foi no início da década de 1990 que o movimento da inclusão ganhou um ímpeto maior. (STAINBACK/ STAINBACK, 1999).

Na prática, ambos os processos sociais ainda co-existem. Porém, a idéia é que gradativamente a integração esmaieça e a inclusão prevaleça. (SASSAKI, 1997).

2.4. CONCEITO DE INCLUSÃO

Adotaremos em nosso trabalho o conceito de Inclusão no ensino de Stainback/ Stainback, 1999.

“As salas de aula inclusivas partem de uma filosofia segundo a qual todas as crianças podem aprender e fazer parte da vida escolar comunitária. A diversidade é valorizada, acredita-se que tal diversidade fortaleça a turma e ofereça a todos os seus membros maiores oportunidades para a aprendizagem”. (STAINBACK/ STAINBACK, 1999).

Uma escola inclusiva é aquela que educa todos os alunos em salas de aula regulares e onde todas as suas necessidades são satisfeitas. (STAINBACK/ STAINBACK, 1999).

Há no ensino inclusivo 3 componentes práticos interdependentes, sendo eles:

- Componente organizacional, a rede de apoio;
- Componente procedimento, a consulta cooperativa e o trabalho em equipe;
- Componente do ensino, a aprendizagem cooperativa. (STAINBACK/ STAINBACK, 1999).

Os praticantes da inclusão se baseiam no modelo social da deficiência. Para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada a partir do entendimento de que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros. (SASSAKI, 1997).

2.5. A EDUCAÇÃO FÍSICA PERANTE A INCLUSÃO

A história percorrida pela Educação Física ao longo das últimas décadas, no Brasil, apresenta, ainda, problemas das mais diferentes ordens e formas, como qualquer outra área do conhecimento, sobretudo no tocante ao atendimento, ao ensino e a pesquisa voltados para pessoas com deficiência, isso porque são poucos os professores de Educação Física que não têm dúvidas em relação às possibilidades dessas pessoas praticarem algum tipo de atividade esportiva, recreativa ou de lazer. (CARMO, 2002)

A Educação Física como disciplina curricular não pode ficar indiferente ou neutra face a este movimento de educação inclusiva. Fazendo parte integrante do

currículo oferecido pela escola, esta disciplina pode constituir um apoio ou um obstáculo adicional para que a escola seja (ou se torne) mais inclusiva. (RODRIGUES, 2002).

Existem várias razões pelas quais a Educação Física tem possibilidades de ser um apoio para a construção da educação inclusiva. Em primeiro lugar pelo fato de que na Educação Física os conteúdos ministrados apresentam um grau de determinação e rigidez menor do que em outras disciplinas, fazendo com que assim o professor disponha de uma maior liberdade para organizar os conteúdos que pretende que os alunos vivenciem ou aprendam nas suas aulas. Em segundo lugar, os professores de Educação Física são vistos como profissionais que desenvolvem atitudes mais positivas face aos alunos que os outros professores. Talvez devido aos aspectos fortemente expressivos da disciplina, os professores são conotados como profissionais com atitudes mais favoráveis à inclusão e que conseqüentemente levantam menos problemas e encontram soluções mais facilmente para casos difíceis. Em terceiro lugar a Educação Física é julgada uma área importante da inclusão dado que permite uma ampla participação mesmo de alunos que evidenciam dificuldades. Entende-se que a Educação Física é capaz de suscitar uma participação e um grau de satisfação elevado de alunos com níveis de desempenho muito diferentes. (RODRIGUES, 2002).

As razões que fazem com que a Educação Física se torne um obstáculo na inclusão se dá pelo fato da formação desses professores em Necessidades Educativas Especiais deixarem muito a desejar, já que a maioria dos cursos existentes não proporciona qualquer formação neste âmbito aos seus futuros profissionais. Outro fato importante é o de que encontramos na Educação Física (EF) uma dupla genealogia de razões que podem conduzir à exclusão. Se por um lado a EF desenvolve-se numa escola que tem uma cultura que possibilita a exclusão de todos os que não se enquadrem nos padrões esperados, ela é obviamente influenciada por esta cultura escolar e segue e participa dessa exclusão. Essa possibilidade é mesmo por vezes usada para afirmar a importância curricular da EF. Por outro lado, a cultura desportiva e competitiva, dominante nas propostas curriculares da EF, criam um obstáculo adicional à inclusão de alunos

que são, à partida, encarados como menos capazes para um bom desempenho numa competição. A “dispensa” das aulas é bem a expressão da dificuldade real que os Professores de EF têm que criar alternativas positivas e motivadoras para alunos com dificuldades. (RODRIGUES, 2002).

O trabalho que a área de Educação Física vem desenvolvendo com as pessoas com deficiência, nas duas últimas décadas, possibilitou a abertura de novos campos de trabalho e pesquisa. Por essas razões, atualmente as pessoas com deficiência que tiveram acesso aos esportes atingiram um razoável estágio em termos de acesso, participação e desenvolvimento físico desportivo. (CARMO, 2002)

Contudo, muito ainda necessita ser feito, principalmente na tentativa de minimizar setores resistentes que continuam desenvolvendo ações no interior das escolas visando prioritariamente às crianças consideradas “normais”. Mas essa situação tende a sofrer profundas modificações em face da política de inclusão escolar desencadeada pelo governo federal, fruto das diretrizes emanadas do Encontro Mundial de Educação para Todos e da Declaração de Salamanca. (CARMO, 2002)

Os profissionais de Educação Física têm preferido muito mais fazer arranjos, adaptações e improvisações nos conhecimentos existentes, do que gerar novos conhecimentos e atividades motoras adequadas e dirigidas aos alunos com deficiência. Muitos desses profissionais acreditam que ao adaptarem os conhecimentos existentes aos portadores de deficiência estão realizando um grande feito, ou sendo extremamente criativos. No nosso modo de entender isto está servindo muito mais para manter o princípio da igualdade universal entre os homens e as mazelas daí decorrentes, do que para explicitar o princípio da diferença e da desigualdade, na tentativa de superação deste quadro social. (CARMO, 2002)

Segundo Carmo (2002), com o advento da inclusão o princípio explícito e defendido é o da diferença, da desigualdade. Desse modo, a relação entre o ideário dominante (todos somos iguais) e o ideário emergente (todos somos diferentes) se torna mutuamente excludente, pois concretamente fica difícil

conciliar uma concepção abstrata com uma concepção concreta de homem. E é justamente aí que reside o grande desafio, o de conciliar os princípios da Educação Física adaptada com os princípios da inclusão escolar, que em tese são contraditórios.

O processo da inclusão educacional de alunos com necessidades educativas especiais e de outros alunos com que a escola tem dificuldade de lidar, tem muito a se beneficiar com as propostas metodológicas dos professores de EF que, com criatividade, podem usar o corpo, o movimento, o jogo, a expressão e o desporto como oportunidades de celebrar a diferença e proporcionar aos alunos experiências que realcem a cooperação e a solidariedade. (RODRIGUES, 2002).

Neste sentido, o entendimento das questões afetas aos estigmas exige que tenhamos clareza de que, independente do indivíduo ser paraplégico, hemiplégico, deficiente mental ou visual, não podemos negar-lhe a possibilidade de ter acesso ao conhecimento e às riquezas da humanidade que ele, de alguma forma também ajudou a produzir, e que por questões de poder e dominação não tem tido acesso. Entretanto, não precisamos, para conseguir isto, negar seu estado de diferença, de desigualdade, porque é na diferença e na desigualdade que devem repousar as bases de nossas ações e, seguramente, a primeira delas é não querer igualar o desigual. Assim, quanto à Educação Física, acreditamos que seus pesquisadores precisam avançar no sentido de dar respostas à nova relação social que deve ser estabelecida a partir da inclusão escolar. (CARMO, 2002)

2.6. PANORAMA ATUAL

Tem sido consistentemente observado que alunos com níveis diferentes de deficiência aprendam mais em ambientes integrados onde lhes são proporcionadas experiências de apoio educacionais adequados do que quando estão em ambientes segregados. (BRINKER e THORPE (1983, 1984), EPPSE TRINDADE (1987) in STAINBACK/ STAINBACK, 1999).

Em geral, quanto mais tempo os alunos com deficiência passam em ambientes inclusivos, melhor é seu desempenho nos âmbitos educacional, social e ocupacional. (STAINBACK/ STAINBACK, 1999).

Contudo, fica claro que a razão mais importante que justifica o ensino inclusivo é o valor social da igualdade. (STAINBACK/ STAINBACK, 1999).

Há recomendações de organismos internacionais sobre educação especial, os quais têm sido muito debatidos pelos diversos sistemas nacionais de educação dos diferentes países. Assim, é desejável que o Brasil leve em conta essas preocupações e que consolide, nas novas diretrizes e bases de sua educação nacional, tais recomendações. Particularmente, dois eventos de maior importância merecem destaque:

-Declaração mundial sobre educação para todos, a qual foi resultante da conferência mundial, realizada na Tailândia em 1990. Convocada em conjunto pelas chefias executivas da UNICEF, PNDU (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), UNESCO e Banco Mundial. Esse documento representa o consenso mundial sobre o papel da educação fundamental e traduz-se em compromisso de garantir o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem a todas as crianças, jovens e adultos.

-Declaração de Salamanca de Princípios, Política e Prática em Educação Especial: resultou de uma conferência mundial sobre necessidades educativas especiais, que reuniu delegados de 92 governos e 25 ONGs. Teve lugar em Salamanca, na Espanha, em junho de 1994, sob o patrocínio da UNESCO e do governo da Espanha. O Brasil não esteve presente por questões burocráticas. Lá foram reafirmados o direito à educação de cada indivíduo e às demandas resultantes da Conferência Mundial de Educação para Todos, de 1990. Também foram resgatadas as várias declarações das Nações Unidas que culminaram no documento que contém as regras padrões sobre a equalização de oportunidades para pessoas com deficiência (CARVALHO, 1997).

2.7. LDB (LEI DE DIRETRIZES E BASES)

Após 35 anos de promulgação da nossa primeira LDB (Lei 4024 de 20/12/1961), foi sancionada no dia 20/12/1996 a nova LDB da Educação Nacional (Lei 9394). Assim o ano de 1997 tem início sob a vigência da nova lei, obrigando os educadores de um modo geral a adequar as suas atividades às normas fixadas nessa lei (SAVIANI, 1997).

Inúmeros projetos de lei e pareceres sobre a educação foram apresentados e discutidos, mas tivemos que esperar 8 anos para que chegássemos à lei 9394-96, ou lei Darcy Ribeiro. Certamente tanto tempo não se explica apenas pela complexidade da matéria. Considerando-se, também, que a lei envolve outros interesses, como os orçamentários e interfere em instituições públicas governamentais e não-governamentais, explica-se, embora não se justifique, a morosidade na aprovação de tão importante mandamento legal para a educação brasileira. (CARVALHO, 1997).

Para a educação especial, sem dúvida houve um grande salto: de 1 artigo evolui-se para todo um capítulo, sendo ele:

Capítulo V – Da Educação Especial

Art. 58 – Entende-se por educação especial, para os efeitos dessa Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com necessidades especiais.

§ 1º - Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º - O atendimento educacional será feito em classes, escolas, ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º - A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de 0 a 6 anos, durante a educação infantil.

Art. 59 – Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, a aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados.

III – professores com a especialização adequada em nível médio ou superior para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais, afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual e psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60 – Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo Único – O Poder Público adotará , como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas nesse artigo.

Segundo Saviani, à parte o caráter circular, vago e genérico que encabeça o artigo 59, não resta dúvida que a educação especial ganha, nesta lei, um lugar mais destacado em comparação com a lei 5692/71 onde o assunto foi regulado em apenas 1 artigo (o artigo 9º do capítulo 1 que trata das disposições comuns aos ensinos de 1º e 2º graus)

3. METODOLOGIA

Segundo Thomas e Nelson (2002), nossa pesquisa caracterizou-se como qualitativa, a qual, geralmente, inclui observações de campo, estudos de caso, etnografia e relatos narrativos. Ainda de acordo com os autores, este tipo de pesquisa busca compreender o significado para os participantes de uma experiência em um ambiente específico e de que maneira os componentes combinam-se para formar um todo.

A pesquisa qualitativa tem como foco a “essência” do fenômeno. Neste tipo de pesquisa o pesquisador observa e coleta os dados no campo. Ele não manipula as variáveis por meio de tratamentos experimentais, mas se interessa mais pelo processo do que pelo produto. Finalmente, o pesquisador é o principal instrumento para a coleta e a análise dos dados na pesquisa qualitativa, o que é muito subjetivo. O pesquisador está interagindo com os sujeitos, e a sensibilidade e percepção do pesquisador são cruciais na obtenção e no processamento das observações e respostas. (THOMAS e NELSON, 2002).

Desse modo, fica claro que a pesquisa qualitativa esforça-se para desenvolver hipóteses a partir das observações, ou seja, enfatiza a indução, ao passo que a pesquisa quantitativa enfatiza amplamente a dedução. A coleta de dados nesse tipo de pesquisa ocorre em 4 categorias: observações, entrevistas, documentos e materiais audiovisuais.

A escolha da metodologia no início do trabalho se deu através do estudo do livro Fundamentos da Metodologia Científica de Lakatos e Marconi, 1991. Optamos, então, pela aplicação de questionários para os professores de educação básica das escolas públicas de Campinas que trabalhavam com crianças com síndrome de Down em suas aulas e também um questionário para a professora de Educação Física da Fundação Síndrome de Down. A análise dos questionários seria feita através da seleção de palavras-chaves nos questionários, às quais seriam atribuídas pesos, em forma de porcentagem de acordo com sua relevância. Assim, seria obtida uma nota para cada questionário. A idéia era que essa nota fosse uma boa “quantificação” da preparação dos professores quanto à inclusão. Através destas notas pretendíamos calcular estatísticas básicas como a média e o

desvio padrão da amostra, além de fazer uma inferência para o intervalo de confiança da nota de toda a população de professores.

No entanto, tivemos problemas quanto ao recebimento das respostas dos questionários por parte dos professores. Foram enviados em Outubro de 2003, através da coordenação do núcleo de inclusão da Fundação Síndrome de Down, 40 questionários para professores de Educação Física das escolas públicas de educação básica de Campinas e para professora de Educação Física da Fundação. Até o dia 20 de Dezembro havíamos recebido apenas 13 questionários de volta. Em Março de 2004 voltamos a enviar os questionários para os professores, tendo em anexo uma carta informando sobre a importância destes para o trabalho. Até o dia 15 de Junho, recebemos apenas mais três questionários. Além disso, destes 16 questionários um era da professora de Educação Física da Fundação, a qual afirmou não trabalhar com os alunos que participam do processo de inclusão nas escolas de educação básica e, por isso, não poder participar da pesquisa. Outros sete questionários vieram em branco, ou seja, tínhamos concretamente apenas 8 questionários para serem analisados. Com isso, não seria possível aplicar a metodologia proposta anteriormente.

Pensamos, então, em organizar as respostas dos questionários em tabelas levando em conta as palavras-chaves. Porém, a análise minuciosa dos questionários nos mostrou que não seria possível analisá-los dessa forma, pois as perguntas davam margem a diversas respostas de diversas maneiras diferentes, ou seja, a metodologia propunha uma análise objetiva uma vez que se tratava de algo que permitia uma análise subjetiva, justamente como propõe o método qualitativo, segundo Thomas e Nelson (2002).

A metodologia finalmente adotada baseou-se na análise individual dos questionários. As três primeiras questões foram organizadas em uma tabela, a fim de definir o perfil dos professores participantes do trabalho. As outras quatro questões foram analisadas de acordo com as conclusões obtidas através da revisão bibliográfica feita durante todo o ano de realização do trabalho e os cursos assistidos em congressos e simpósios relativos ao tema.

A seguir apresentaremos o material enviado aos professores. Logo depois iniciamos as análises.

4. ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

	QUESTÃO 1	QUESTÃO 2	QUESTÃO 3
Faculdade Particular	3		
Faculdade Pública	2		
Não explicitaram	3		
Menos de 5 anos		4	8
Entre 5 e 10 anos		3	
Mais de 10 anos		1	
1 ano			5
Entre 2 e 5 anos			3

Questionário 1

Professora formada em licenciatura há 15 anos. Trabalha há quatro anos na área de Educação Física escolar, porém a apenas 1 ano com aluno portador de necessidades especiais em suas aulas. Ela tem observado que seu aluno com síndrome de Down tem vontade de participar das aulas, porém não consegue, pois apresenta deficiência motora. Segundo a professora, a obrigatoriedade da inclusão trouxe à tona a falta de profissionais especializados ou de cursos de aprimoramento para os professores já formados e atuantes na educação escolar. Em relação aos alunos não portadores de deficiência, a professora diz que eles trabalham muito bem com a situação, ajudando e cooperando com o colega portador de necessidades especiais sem que ela precise pedir.

A professora não conseguiu dizer seu entendimento sobre a inclusão. Disse achar que faltam profissionais competentes, o que dificulta o trabalho com essas crianças.

Questionário 2

Professora formada em Licenciatura e bacharelado em treinamento em instituição pública de ensino. Já trabalha há 6 anos na área de Educação Física escolar. Em 2002 trabalhou com 2 alunos portadores de necessidades especiais, sendo 1 deficiente auditivo e 1 com paralisia cerebral. Neste ano tem 2 alunos com síndrome de Down e 1 aluno com deficiência visual.

Segundo a professora, seus alunos com síndrome de Down participam da aula, mas com menor intensidade. Um deles realiza as atividades por ela proposta, mas perde a atenção logo e senta. Nesse momento a professora fica chamando-o de volta à aula e ele sempre volta para atividade. O mesmo ocorre com o outro aluno, sendo que este se apresenta socialmente mais retraído. A professora diz que ele não se relaciona tão bem com as crianças quanto o outro aluno e acredita que isso se dá pelo fato dele ser bem mais velho que os colegas.

Para a professora, a obrigatoriedade da inclusão trouxe mudanças não só para a Educação Física, mas para toda a comunidade escolar, vindo mostrar a falta de preparo dos profissionais para receber as crianças portadoras de necessidades especiais nas escolas regulares. Para ela a escola inclusiva será aquela que conseguir transformar não apenas a rede física, mas a postura, as atitudes e a mentalidade dos educadores e da comunidade escolar, para que esses saibam lidar e conviver naturalmente com as diferenças. Ela frisa ao final da resposta que falta formação.

Em relação às crianças não portadoras de necessidades especiais, a professora acha que são elas as que estão sabendo melhor trabalhar com o processo de inclusão, pois todos os seus alunos portadores de deficiência foram recebidos muito bem por seus colegas. Segundo ela, as crianças não têm preconceito e, por isso, a função social da escola está dando resultado.

Quanto ao entendimento sobre a inclusão a professora começa falando que a escola tem como função promover educação para todos, ou seja, todos os indivíduos têm o direito de participação como membro da sociedade na qual esta escola está inserida. A inclusão deve ocorrer para que o deficiente tenha uma educação de qualidade, onde suas necessidades individuais possam ser atendidas e onde elas possam desenvolver em um ambiente enriquecedor e

estimulante, os seus potenciais cognitivos, emocionais e sociais. Ela termina dizendo que para que essa inclusão seja de qualidade é preciso investir na formação de todos os profissionais que fazem parte do universo escolar.

Questionário 3

Professor formado em instituição particular de ensino. Atua na área de Educação Física escolar há 10 anos e há 1 ano com alunos portadores de necessidades especiais.

Atualmente ele tem dois alunos com síndrome de Down, os quais têm níveis diferentes de aproveitamento e de socialização. O menino de 5 anos fica quase sempre alheio às atividades propostas, buscando somente a atenção por parte do professor e o outro aluno, uma menina de 6 anos, participa e interage com os colegas dentro de quase todas as atividades.

Para o professor, a obrigatoriedade da inclusão trouxe uma humanidade maior aos alunos, bem como um aprendizado novo, como lidar com as diferenças, pois nos alunos com síndrome de Down as diferenças são físicas e todos os outros alunos possuem diferenças de outras maneiras. Em relação aos alunos não portadores de necessidades especiais, a grande maioria, segundo o professor, recebe com naturalidade os colegas com síndrome de Down, mas uma pequena porcentagem não vê com bons olhos o trabalho conjunto.

Quanto ao entendimento sobre a inclusão o professor crê que a esta seja essencial para o desenvolvimento dos alunos portadores de deficiência, pois permite a eles um convívio social sem limitações. Ele também diz que para os outros alunos, não portadores de deficiência, o processo é de vital importância, pois desenvolve neles responsabilidade social, algo cada vez mais necessário ao ser humano.

Questionário 4

Professor formado em licenciatura, não informou o tipo de instituição. Atua na área de Educação Física escolar há 4 anos e há 2 anos tem alunos com necessidades especiais em suas aulas.

Segundo ele, seu aluno com síndrome de Down apresenta-se em alguns momentos bem participativo e em outros bem disperso, porém o professor não fez maiores comentários. Para ele a obrigatoriedade da inclusão trouxe mudanças, pois o favorecimento às crianças portadoras de necessidades especiais foi essencial e a Educação Física é uma área do conhecimento muito rica, que pode contribuir bastante com estas pessoas.

O professor afirma que as outras crianças recebem muito bem as portadoras de necessidades especiais, tornando-se além de amigas, ajudantes e participativas.

De acordo com o professor, a inclusão significa trabalhar com igualdade com todos os alunos, sendo que devemos procurar eliminar o máximo de desigualdade e buscar todas as maneiras possíveis para que estas crianças ou adolescentes se tornem cidadãos críticos e participativos.

Questionário 5

Professor formado em Licenciatura plena em Educação Física, atuando há 14 anos na área de Educação Física escolar. Seu trabalho com crianças portadoras de necessidades especiais em suas aulas começou este ano.

Segundo ele, seu aluno com síndrome de Down participa das aulas se tiver incentivo o tempo todo, senão distrai-se com outras coisas. Para o professor a obrigatoriedade da inclusão não trouxe mudanças.

Ele relata que os alunos não portadores de necessidades especiais brincam e colaboram, mas alguns não entendem algumas atitudes e posturas devido à deficiência.

Para ele, inclusão é muito importante na parte social, principalmente para as outras crianças entenderem que apesar da deficiência trata-se de uma pessoa normal, criando o hábito de respeito e cooperação.

Questionário 6

Professor formado em licenciatura em instituição particular de ensino. Atua na área de Educação Física escolar há 5 anos e seu primeiro aluno portador de necessidades especiais começou este ano.

Apesar de todo estímulo dado pelo professor e pelos colegas de classe, a participação de sua aluna com síndrome de Down é muito fraca. Na maioria das vezes ela prefere observar.

O professor relata que a classe que tem esta aluna apresenta um comportamento muito grande de solidariedade e ajuda, sendo esta a maneira como ele observa o processo de inclusão para os alunos não portadores de necessidades especiais e também o que trouxe a obrigatoriedade da inclusão.

Em relação ao seu entendimento sobre a inclusão diz apenas que acha muito bom mas não se sente capacitado para exigir uma maior participação da aluna nas aulas.

Questionário 7

Professora formada há 23 anos pela UNIMEP. Fez um curso de 6 meses sobre inclusão. Atua na área de Educação Física escolar há 15 anos, mas com alunos portadores de necessidades especiais somente desde o início deste ano.

Ela tem observado um progresso satisfatório de seu aluno portador de necessidades especiais, principalmente devido à sociabilidade e solidariedade dos outros alunos.

A professora diz que a obrigatoriedade da inclusão trouxe uma mudança significativa no meio escolar, pois houve uma desestabilização na educação, o que levou a classe profissional toda a uma busca maior do saber nesta área.

Quanto às crianças não portadoras de necessidades especiais, como já citado, são solidárias, mas existe ainda uma minoria que rejeita. Desse modo, a professora tem tentado trabalhar esse assunto ao final de cada aula, mas não explicita de que maneira.

Em relação à inclusão ela acha necessário e quanto mais cedo melhor, desde que a criança seja assistida por profissionais sérios, comprometidos e responsáveis, de todas as áreas que estas crianças necessitem.

Questionário 8

Professor formado em instituição pública de ensino em 2000. Atua na área de Educação Física escolar há quase 6 anos, sendo 2 anos como estagiário ainda na faculdade e 4 anos desde que se formou. Já trabalha com crianças portadoras de necessidades especiais em suas aulas há 5 anos e durante a graduação estagiou por 1 ano na casa da criança paraplégica.

Ele considera a participação de seu aluno com síndrome de Down nas aulas de Educação Física da escola regular em que ministra aulas, ótima, seu aluno é muito participativo. O professor frisa que este aluno não tem um comprometimento muito severo da síndrome, a comunicação é boa e este aluno apresenta participação e influência importante sobre o grupo que está inserido.

Em relação a alguma mudança relativa à obrigatoriedade da inclusão o professor diz que desde o início do trabalho, ou seja, desde a primeira série do ensino fundamental este aluno participa das aulas e por isso não acha possível avaliar mudanças, mas acredita que a influência é sempre positiva, pois as diferenças são valorizadas.

Quanto aos outros alunos ele afirma que estes recebem com naturalidade, principalmente as crianças mais novas. Segundo o professor elas ajudam e percebem as diferenças e dificuldades de cada um, sendo que algumas crianças são mais próximas das portadoras de necessidades especiais, auxiliando e também sendo ajudadas, o que acaba ajudando no processo educativo de todo o grupo.

O professor entende a inclusão como algo importante e acima de tudo natural e humano para a educação e a sociedade. Para ele a inclusão deve ser tranquila, sem criar tabus, com naturalidade, pois todos somos diferentes e aprendemos com as diferenças. A maioria dos alunos sempre terá alguma

dificuldade e também facilidades, o importante é garantir uma boa comunicação entre todos, tanto alunos quanto professores.

Para o professor, não criticar, ofender, ridicularizar, ser contraditório, fazer elogios demasiados, estabelecer comunicação, criar regras conjuntamente e aceitar as diferenças torna a inclusão tranqüila. Ele ainda diz que tem muitas preocupações quanto aos casos de crianças com comprometimentos muito severos, como outras deficiências, em como garantir a inclusão, pois sente-se tranqüilo nos demais casos, principalmente com síndrome de Down. Ele termina dizendo que não encontra problemas para incluir e acredita que é essencial, humano e direito de todos os portadores de necessidades especiais, além de enriquecedor para o processo educativo.

Análise das respostas apresentadas

Primeiramente, é importante ressaltar que na transcrição das respostas dos questionários, procuramos ser o mais fidedigno possível às respostas dadas pelos professores.

Observando cuidadosamente as respostas podemos notar, a princípio, que os professores formados em universidades públicas apresentam um entendimento mais adequado sobre a inclusão.

Outro dado muito importante acerca das respostas é a constatação de que a grande maioria dos professores não trabalha a mais de 1 ano com alunos com necessidades especiais em suas aulas, mas que este fato está começando a fazer parte do cotidiano desses professores e eles não estão preparados adequadamente para trabalharem com a inclusão. Este fato comprova que a obrigatoriedade da inclusão trouxe profundas mudanças nas aulas.

Em relação ao desempenho dos alunos com necessidades especiais, os professores também, na maioria das vezes, disseram que eles participam das aulas, mas perdem a atenção muito rápido, distraindo-se facilmente. Nesse aspecto, estes também afirmam que a maioria dos outros alunos ajudam e incentivam o colega a voltar e a participar mais das aulas. Porém ainda há uma

pequena parcela dos alunos com deficiência que não aceitam muito bem a presença dos alunos com necessidades especiais nas aulas.

Em relação ao entendimento dos professores sobre a inclusão, nenhum deles soube realmente explicar sobre o processo. As respostas tiveram um viés, foram direcionadas de forma assistencialista, ou seja, quase todos disseram que a inclusão é muito importante e muito boa para os alunos, pois traz mais humanidade para as crianças, mais espírito de cooperação e solidariedade entre eles. Porém, a maioria dos professores também citou o fato de não se sentirem preparados para lidar com a inclusão, não saberem como incentivarem melhor seus alunos a participarem das aulas.

Ficou claro, a partir da análise dos questionários, a falta de preparo e conhecimento sobre a inclusão por parte destes professores de Educação Física.

5. CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO

Essas considerações estão sustentadas em revisão de literatura reportada anteriormente e, principalmente, em Stainback/Stainback (1999). Pretendemos nessa parte do trabalho apresentar algumas estratégias para o profissional de Educação Física para auxiliar o processo de inclusão com sucesso e propor a formação continuada para os professores do ensino regular, a fim de se prepararem melhor para atuarem no ensino inclusivo.

O ensino inclusivo não pode ocorrer espontânea ou prontamente. Entretanto, é um objetivo rumo ao qual todos os sistemas podem dirigir-se. As mudanças necessárias para o ensino inclusivo não devem ser vistas apenas como pré-requisitos, mas também como co-requisitos.

Enquanto a educação especial for percebida de forma distinta da escolar – um sistema paralelo – ela será considerada um subsistema. Baseado puramente na magnitude (número de alunos, pessoal e orçamento) e desconsiderando os valores referentes à sua missão, o sistema de ensino especial ocupa um degrau baixo na hierarquia escolar. Esse aspecto do paradigma só pode ser alterado desenvolvendo-se o conceito de um sistema unificado da educação, que englobe todos os alunos sem discriminação.

O ensino inclusivo requer a percepção do sistema escolar como um todo, ao invés de duas estruturas, separadas: uma para alunos regulares e outra para alunos com necessidades especiais. Isso exige dos dirigentes, em todos os níveis, uma percepção de que a escola deve contemplar todas as diferenças, incluindo os “mais diferentes”. Essa percepção deve se transformar em ações a serem desencadeadas por todo pessoal que participa do processo educativo: professores, alunos, pais, funcionários e dirigentes.

As mudanças necessárias no âmbito da sala de aula, como aquelas no nível administrativo, envolvem o compartilhamento. Vários termos podem ser usados para descrever o processo, tais como cooperação, colaboração e trabalho em equipe. Talvez a dificuldade maior esteja em superar o modelo de ensino existente.

Para que ocorra uma aprendizagem autêntica, cada aluno deve adquirir a sensação de pertencer ao grupo, uma sensação de conexão. Os professores desempenham um papel fundamental como mediadores e facilitadores na criação de uma comunidade de aprendizes.

O primeiro conjunto de atividades no processo de construção da comunidade deve estar concentrado em torno do objetivo de fazer com que os alunos se sintam bem-vindos e conheçam uns aos outros. O próximo passo importante é o estabelecimento de um contrato social – um acordo sobre como se comportar e que comportamentos são aceitáveis e inaceitáveis nas aulas. O professor atua como um facilitador, descobrindo maneiras de traduzir o contrato social em rotinas que possam ser treinadas e praticadas com os alunos até que as regras sejam internalizadas.

A pergunta sobre o que ensinar é respondida contrapondo-se as potencialidades e as carências individuais do aluno ao currículo básico. Deve ser usada a máxima flexibilidade para garantir que os tópicos sejam motivadores, que as aulas surjam a partir dos interesses do aluno e também da estrutura curricular da rede escolar, e que seja proporcionado ao aluno o máximo de oportunidades para que ele faça opções ou crie suas próprias opções.

As aulas fundamentadas na teoria das Inteligências Múltiplas têm maior chance de obter êxito no ensino de todos os seus alunos, incluindo aqueles que foram classificados e rotulados como tendo diferenças ou deficiências, como estando sob risco ou como difíceis de ensinar. A Teoria das Inteligências múltiplas de Gardner (1983) apud Stainback/ Stainback, 1999, aperfeiçoada por Armstrong (1987, 1994) apud Stainback/ Stainback, 1999, proporciona uma estrutura útil para a identificação de estratégias de ensino em multiníveis. As classes que oferecem essas estratégias de ensino têm maior possibilidade de proporcionar a uma população heterogênea de alunos o acesso a experiências de ensino significativas.

As aulas de Educação Física podem dar mais instrução aos alunos quanto às inteligências corporal-cinestésica, espacial e interpessoal. A inteligência espacial envolve as potencialidades para responder e para registrar as

informações apresentadas visualmente, que podem ser bem desenvolvidas através dos jogos coletivos e de brincadeiras que utilizem símbolos coloridos, por exemplo. A inteligência corporal-cinestésica é reforçada e ativada quando os professores ensinam os alunos a usar a motricidade grossa. A inteligência interpessoal é bem desenvolvida em atividades de cooperação, como, por exemplo, em atividades que proporcionem compartilhamento de materiais e de responsabilidades entre os colegas.

Embora uma colocação inclusiva bem-sucedida exija níveis adequados de apoio, um professor, isoladamente, pode ser o único responsável pela avaliação das necessidades e das habilidades do aluno, pela identificação de uma opção de comunicação adequada, pela garantia da introdução da sua aplicação, pela avaliação do seu uso no ambiente de educação geral. Todos os membros da equipe educacional, incluindo os pais, o aluno e outros profissionais devem trabalhar cooperativamente para atingir tais objetivos (Ryndak & Alper, 1996 apud Stainback/ Stainback).

Os alunos com deficiência podem demonstrar dificuldade na linguagem receptiva (compreensão), na linguagem expressiva (oral/escrita) ou em ambas. Caracteristicamente, os alunos com deficiência mental, como é o caso da síndrome de Down, têm ritmo de aprendizagem diferente para aprender e para usar a linguagem. Uma vez conhecidos os problemas de comunicação associados às várias deficiências e os seus efeitos na comunicação bem-sucedida, é essencial que os membros da equipe educacional busquem alternativas aos métodos tradicionais de interação com alunos portadores de deficiência que tenham a comunicação afetada. As aulas de Educação Física podem, através de atividades lúdicas desenvolver um sistema simbólico de CAA (sistemas de comunicação aumentativos e alternativos) não-apoiado, o aluno usa apenas o seu corpo para comunicar-se. Exemplos de sistemas não-apoiados incluem gestos, sinais manuais, vocalizações e expressões faciais.

A avaliação é outro componente fundamental dos processos de ensino aprendizagem. Os educadores devem ter um amplo e profundo conhecimento dos seus alunos para poderem criar um ambiente de aprendizagem adequado para

cada um deles. A avaliação pode ser definida como a reunião de informações de várias tarefas e de várias fontes com o propósito de tomar decisões educacionais sobre o aluno. No intuito de tomarem decisões educacionais criteriosas e significativas, sensíveis às necessidades individuais dos alunos, os professores precisam ter dados. Isto é, precisam manter uma base de conhecimento abrangente e contínua dos inconstantes interesses, das potencialidades e das necessidades de seus alunos.

6. CONCLUSÃO

Concluimos, que há a necessidade de uma formação continuada para os professores de Educação física do ensino regular, para que entendam basicamente as características das deficiências que possam vir a trabalhar e estratégias de ensino, para utilizarem em suas aulas inclusivas. Observamos também que, a maioria das escolas de Educação Física, contemplam de alguma forma em suas grades curriculares conteúdos relacionados à atividade física adaptada, o que poderá mudar em breve a visão desses futuros profissionais em relação às pessoas com necessidades especiais.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOWICZ, Anete. **Educação Inclusiva: incluir para quê?** Marília, Revista Brasileira de Educação Especial/ Universidade Estadual Paulista, v.7, n.2, pp.1-9, 2001. ISSN 1413-6538.
- ALCÂNTARA, Paulo R. **Instrução ancorada baseada em vídeo no desempenho de trabalho de estudantes com necessidades especiais.** Marília, Revista Brasileira de Educação especial/ Universidade Estadual Paulista, v.6, n.1, pp.147-164, 2000. ISSN 1413-6438.
- CARMO, Apolônio Abadio. **Inclusão Escolar e Educação Física: Que Movimentos são estes?** Brasília, Revista Integração, ano 14, pp.6-13. Edição Especial. Ministério da Educação. Secretaria da Educação especial, 2002.
- CARVALHO, Rosita Edler. **A nova LDB e a Educação especial.** Rio de Janeiro, WVA Editora, 1997.
- DUARTE, E. **Deficiência Mental, Epilepsia e Deficiência Física/ Motora.** Campinas: UNICAMP, 2002.
- GORGATTI, M.G.; COSTA, R.F. **Atividade Física Adaptada: Qualidade de Vida para Pessoas com Necessidades Especiais.** Barueri: Ed. Manole, 2005.
- LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da Metodologia Científica.** Editora Atlas, 3ª edição, 1991.
- LEITÃO, M. T. K. **Procedimentos de ensino do tênis de campo para portadores da síndrome de Down.** Campinas, 1998. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação Física, UNICAMP.
- LEITÃO, M. T. K. **Perspectivas de atuação profissional: um estudo de caso das olimpíadas especiais.** Campinas, 2002. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação Física, UNICAMP.
- MINTO, César Augusto. **Educação Especial: da LDB aos planos nacionais de educação do MEC e proposta da sociedade brasileira.** Marília, Revista Brasileira de Educação Especial/ Universidade Estadual Paulista, v.6, n.1, pp. 1-26, 2000. ISSN 1413-6538.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W. **Desenvolvimento Humano**. 7º ed., Porto Alegre: Artmed editora, 2000.

PUESCHEL, S. **Síndrome de Down. Guia para Pais e Educadores**. 9 ed. Campinas – SP. Papyrus ed., 2005.

RODRIGUES, David. **A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas**. Lisboa, Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física, 24/25, pp. 73-81, 2002.

SANTOS, Lúcia Maria, DENARI, Fátima Elisabeth. **Classe Especial: o olhar de seus usuários e usuárias**. Marília, Revista Brasileira de Educação Especial/ Universidade Estadual Paulista, v.6, n.1, pp. 59-71, 2001. ISSN 1413-6538.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. WVA Editora, 1997.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação – LDB, Trajetória, Limites e Perspectivas**. Editora Autores Associados, 1997.

SOUZA, Maria José, CARVALHO, Vilma. **Os retratos de família da criança Down e seu significado na perspectiva das mães**. Marília, Revista Brasileira de Educação Especial/ Universidade Estadual Paulista, v.8. n.1, pp. 27-44, 2002. ISSN 1413-6538.

SOUZA, Warley Carlos. **A inclusão do educando com deficiência na Escola Pública Municipal de Goiânia: o discurso dos professores de Educação Física**._Campinas. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física – UNICAMP, 2003.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: Um guia para educadores**. Porto Alegre, Artmed editora, 1999.

THOMAS, Jerry R.; NELSON, Jack K. **Métodos de Pesquisa em Atividade Física**. 3. edição. São Paulo, Artmed editora, 2002.

WINNICK, J. P. **Educação Física e Esportes Adaptados**. 1 ed. brasileira. Barueri – SP. Manole ed., 2004.

8. ANEXOS (Material enviado aos professores)

TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO

Eu,,

RG professor(a) de Educação Física, concordo em participar no projeto de pesquisa intitulado “ **A Educação Física na Inclusão de Crianças Portadoras de Síndrome de Down: Um Estudo nas Escolas Públicas de Educação Básica de Campinas**”.

Declaro estar ciente do objetivo geral da pesquisa, **investigar os significados da inclusão de crianças portadoras de Síndrome de Down nas aulas de Educação Física no ensino regular**, e concordo em dar minha contribuição, respondendo o questionário do referido estudo, cujas respostas às questões do mesmo não me trarão quaisquer riscos.

Sei também dos benefícios esperados com a realização da citada pesquisa e que me é dada a liberdade de retirar meu consentimento em relação à participação, em qualquer fase da mesma, sem penalização alguma. É de meu conhecimento que em qualquer momento posso buscar junto aos autores do projeto, esclarecimentos de quaisquer natureza; inclusive os relativos à metodologia de trabalho e sei que tenho garantido o **sigilo** que assegura a privacidade dos participantes quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa e que meu nome jamais será divulgado.

Declaro ter ciência e concordar que a pesquisa seja usada para fins científicos, nos quais se inclui publicações e divulgações em eventos científicos, nos limites da ética e do proceder científico íntegro e idôneo.

Declaro, também, ter ciência de que a participação nesse projeto não oferece desconforto, sendo que minha participação é total e completamente isenta de qualquer ônus financeiro.

Campinas, de de 2003.

Obrigado. Autores do Projeto:

Prof. Dr. Edison Duarte

Ana Carolina G. Oliveira Ferreira.

Exmo.(a) Prof.(a),

Vimos através deste solicitar a gentileza de V.Sa. participar de nossa pesquisa, intitulada: "A Educação Física na Inclusão de Crianças com Síndrome de Down: Um Estudo nas Escolas Públicas de Educação Básica de Campinas". A mesma tem por objetivo avaliar como está ocorrendo o processo de inclusão da criança com Síndrome de Down nas aulas de Educação Física no ensino regular. Sua contribuição é extremamente importante para nós, visto que com os resultados obtidos poderemos propor ações para melhor atender a criança com Síndrome de Down.

Neste sentido, encontra-se anexo o Questionário, assim como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento. Os questionários devem ser entregues até o dia 30 de Novembro.

Esperando contar com sua valiosa colaboração, colocamo-nos à disposição para os esclarecimentos que se fizerem necessários.

Para contato segue e-mail: - carolfef@yahoo.com.br

- tania@fef.unicamp.br

Atenciosamente,

Prof. Dr Edison Duarte.

Ana Carolina G. Oliveira Ferreira.

QUESTIONÁRIO (À profesosra da Fundação)

- 1- Qual a sua formação acadêmica?
- 2- Quanto tempo atua na área de Educação Física para crianças portadoras de Síndrome de Down?
- 3- Como você vê a Educação Física em relação à inclusão nas escolas regulares?
- 4- Você acha que a nova política de Educação Nacional auxilia o processo de inclusão nas escolas regulares?
- 5- Qual a sua avaliação sobre o trabalho realizado com as crianças na Fundação, em relação à inclusão das mesmas?

QUESTIONÁRIO (Aos professores das escolas regulares)

- 1- Qual a sua formação acadêmica?
- 2- Há quanto tempo atua na área de Educação Física escolar?
- 3- Há quanto tempo trabalha com alunos com deficiência em suas aulas?
- 4- Como você tem observado o desempenho de seu aluno com deficiência em suas aulas?
- 5- A obrigatoriedade da inclusão trouxe alguma mudança/influência na área da Educação Física?
- 6- Como você tem observado o processo de inclusão para as crianças não deficientes? Como elas têm recebido esse processo em seu cotidiano escolar?
- 7- Qual o seu entendimento sobre a inclusão?