



Curso de Licenciatura em Educação Física
Trabalho de Conclusão de Curso

**INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM SÍNDROME DE DOWN NAS AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR DE URUGUAIANA/RS**

AMANDA MACHADO TEIXEIRA

Uruguaiana
2016

AMANDA MACHADO TEIXEIRA

**INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM SÍNDROME DE DOWN NAS AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR DE URUGUAIANA/RS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pampa como requisito parcial para a conclusão da disciplina de TCC II, sob orientação da **Profa. Me. Mauren Lúcia de Araújo Bergmann.**

Uruguaiana
2016

AMANDA MACHADO TEIXEIRA

**INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM SÍNDROME DE DOWN NAS AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR DE URUGUAIANA/RS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pampa como requisito parcial para a conclusão da disciplina de TCC II, sob orientação da **Profa. Me. Mauren Lúcia de Araújo Bergmann**.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Me. Mauren Lúcia de Araújo Bergmann
Universidade Federal do Pampa

Profa. Dra. Susane Graup
Universidade Federal do Pampa

Profa. Dra. Jaqueline Copetti
Universidade Federal do Pampa

Aprovado em: 03 de Dezembro de 2016.

“Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”
(Paulo Freire).

RESUMO

TEIXEIRA, Amanda Machado. **INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM SÍNDROME DE DOWN NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR DE URUGUAIANA/RS.** 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Federal do Pampa, Uruguaiiana, 2016.

Este estudo teve como objetivo verificar se os estudantes com Síndrome de Down (SD) do município de Uruguaiiana/RS, que possuem a disciplina de Educação Física (EF) na grade curricular do seu nível de ensino, participam das aulas de EF, descrevendo como ocorre a participação e de que forma os pais/responsáveis e os professores de EF desses alunos entendem o processo de inclusão dos mesmos. Para tanto, participaram do estudo 4 estudantes com SD de duas escolas públicas e uma privada, 4 pais/responsáveis e 3 professoras de Educação Física, dos respectivos alunos. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com todos os participantes do estudo, bem como, empregada observação sistemática das aulas, de forma direta e não participante, para aqueles estudantes que participavam das aulas de EF. Verificou-se que apenas duas estudantes, matriculadas em instituição privada de ensino, frequentam as aulas de EF, mas essa participação não ocorre de forma efetiva. Ainda, identificou-se que a abordagem do professor de EF e a escolha dos conteúdos, contribuem para a não participação do estudante com SD nas aulas de EF. Frente à realidade encontrada, percebe-se que ainda existem muitas barreiras no que se refere à inclusão de alunos com SD nas aulas de EF.

Palavras-chave: Educação Especial, Síndrome de Down, Educação Física escolar, Inclusão.

SUMÁRIO

1 - Introdução	7
2 - Método	8
2.1 - População e amostra	9
2.2 - Instrumentos para coleta de dados.....	10
3 - Resultados e Discussão	11
3.1 - A família e o processo de inclusão escolar do aluno com SD.....	11
3.2 - Formação do professor de EF e o trabalho docente	15
3.3 - Participação dos estudantes com SD nas aulas de EF	19
4 - Considerações Finais	22
5 - Referências Bibliográficas.....	23

1- Introdução

Na última década, são incontestáveis os avanços relacionados à Educação Especial no país e no mundo. No Brasil, as mudanças iniciaram a partir da Constituição Federal de 1988, que no seu artigo 5º, proclama o direito à igualdade. Uma década depois, em 1994, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, na Espanha, um importante documento foi criado, que inspirou países do mundo todo, inclusive o Brasil, e reforçou movimentos em favor de uma educação inclusiva no que tange aos princípios, práticas e políticas relativas às necessidades especiais, e também serviu de guia para a implantação e direcionamento das práticas inclusivas na escola (COSTA; LEONARDO, BRAY e ROSSATO, 2009; ALVES e DUARTE; LUIZ e NASCIMENTO, 2012).

O documento nomeado Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), considerado por Rodrigues (2001) como uma verdadeira carta magna da mudança de paradigma da escola integrativa para educação inclusiva, proclama que as escolas reconheçam a individualidade do aluno, oferecendo a todos, independente de suas características, interesses, habilidades e necessidades, o direito a uma educação de qualidade (BRASIL, 1994).

No Brasil, a inclusão social, no campo da educação formal, passou a ser concretizada de forma sistematizada, a partir do decreto nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que reconhece a Educação Especial como modalidade de ensino que permeia todos os níveis escolares (BRASIL, 1996). Já no que diz respeito à Educação Física (EF) escolar, o princípio da inclusão foi apresentado somente em 1998, pelo Ministério da Educação através dos Parâmetros Curriculares Nacionais, onde aborda e tem como meta oportunizar uma aula que contemple a todos os alunos, buscando reverter o quadro construído historicamente de diferenciação e seleção por características de desempenho e eficiência (BRASIL, 1998).

Segundo os dados do Censo Escolar/MEC/INEP, o número total de matrículas de alunos com deficiência em classes comuns de ensino regular passou de 43,9 mil em 1998 para 484,3 mil no ano de 2010 (acréscimo de 1.000%). Além disso, as estatísticas ainda demonstram avanço com o passar dos anos. Se confrontado o número de alunos da Educação Especial matriculados na educação básica dos anos de 2010 e 2015, por exemplo, embora em proporções menores, identifica-se uma crescente tanto no âmbito nacional (30%), como na esfera regional (42% no RS) e local (52% em Uruguaiana) (INEP/MEC, 2010; 2015).

No entanto, mesmo que as políticas de educação inclusiva existam enquanto leis, e a inclusão de alunos com deficiência esteja acontecendo nas escolas da educação básica (em

números), alguns autores criticam a qualidade do ensino e a falta de profissionais capacitados e preparados para atender esses alunos, e defendem que a garantia do direito de acesso à escola regular está distante da oferta de um ensino adequado e de qualidade, que assegure a permanência do aluno e traga benefícios efetivos à sua aprendizagem (AGUIAR e DUARTE, 2005; LEONARDO, BRAY e ROSSATO, 2009; ALVES e DUARTE, 2012).

Se tratando da inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de EF, enquanto nos diferentes componentes curriculares escolares a inclusão está concentrada nas deficiências e habilidades especiais que alguns estudantes possam apresentar, na EF a inclusão exige um olhar ainda mais amplo e humano do que o tradicional olhar biológico que historicamente marca as práticas docentes deste componente curricular (BARBIERI et al., 2008; DARIDO, 2012). A EF ultrapassa a ideia de uma aula voltada para o ensino dos esportes e do gesto motor correto, resultando em uma prática que não acolhe as diferenças (DARIDO; SEABRA, 2012).

Cabe ao professor de EF, estimular a participação efetiva de todos os estudantes nas aulas, dando-as sentido e significado através das diferentes manifestações da cultura corporal de movimento (DARIDO, 2012). Uma vez que, para o estudante com deficiência, a capacidade de realizar as atividades de aula da mesma forma que os colegas, estimulam o seu desenvolvimento em diversos aspectos, não só nas relações de amizade, mas também, instigam sentimentos de autonomia e independência, auxiliando na melhora da qualidade de vida desses indivíduos (ALVES e DUARTE; FIORINI e MANZINI, 2014; NACIF et al., 2016).

Diante disso, o objetivo do presente estudo é verificar se os estudantes com Síndrome de Down (SD) do município de Uruguaiana/RS, que possuem a disciplina de EF na grade curricular do seu nível de ensino, participam das aulas de EF, descrevendo como ocorre a participação e de que forma os pais/responsáveis e os professores de EF desses alunos entendem o processo de inclusão dos mesmos.

2- Método

Este trabalho trata-se de um estudo de caso, de natureza qualitativa. O estudo de caso trata-se de uma análise aprofundada de casos particulares, através da coleta, análise e interpretação das informações a partir de métodos qualitativos (YIN, 2001; GAYA, 2008). Para Triviños (1987), o estudo de caso é marcado essencialmente, pelo efeito do sujeito no processo e pelos resultados do estudo, exigindo maior severidade na objetivação, originalidade e consistência das ideias (TRIVIÑOS, 1987, p.134).

Os cuidados éticos deste estudo estão de acordo com as RESOLUÇÕES Nº 466/12 de 12 de dezembro de 2012 e Nº 510, de 07 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde. Todos os participantes consentiram em oferecer informações para este estudo e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, onde constam as informações e dados necessários ao esclarecimento dos participantes sobre os detalhes da pesquisa.

2.1- População e amostra

Inicialmente, a fim de identificar a relação de estudantes com SD matriculados nas instituições de ensino regular de Uruguaiana – RS, foi realizado o contato com todas as escolas que o município dispõe, através da Secretaria Municipal de Educação, 10ª Coordenadoria Regional de Educação e Equipe Diretiva de 4 escolas privadas. A partir disso, foram identificados, posteriormente ao contato realizado via ligações telefônicas ou visitas nas escolas, 12 estudantes com SD do Ensino Fundamental 1 (1º ao 5º ano), e 4 estudantes com SD do Ensino Fundamental 2 (6º ao 9º ano). Como critérios de inclusão no estudo, o aluno deveria possuir a disciplina de EF na grade curricular do seu nível de ensino, e, ainda, o componente ser ministrado por um professor de EF.

Desse modo, participaram do estudo 4 estudantes com SD (E1, E2, E3 e E4) de duas escolas públicas e uma privada (Tabela 1), 4 pais/responsáveis (R1, R2, R3 e R4) descritos na Tabela 2, e 3 professoras de Educação Física (P1-2, P3 e P4) dos respectivos alunos (Tabela 3). Sendo que, a numeração da identificação é correspondente em todas as tabelas, como por exemplo: E1, R1 e P1-2. Ou seja, correspondem ao estudante com SD, seu responsável e sua professora de EF, respectivamente. Todos os sujeitos assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, aceitando participar da pesquisa, bem como, os pais/responsáveis autorizaram seus filhos com SD a participar, e os mesmos, por sua vez, assinaram um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, após a autorização dos responsáveis, também aceitando participar do estudo.

Tabela 1 – Descrição dos estudantes com SD participantes do estudo.

Identificação	Sexo	Idade	Série/Ano	Instituição de ensino	Participa das aulas de EF
E1	Feminino	13	6º ano	Privada	Sim
E2	Feminino	12	6º ano	Privada	Sim
E3	Feminino	17	7º ano	Pública	Não
E4	Masculino	21	9º ano	Pública	Não

Tabela 2 – Descrição dos pais/responsáveis participantes do estudo.

Identificação	Parentesco	Idade	Grau de escolaridade
R1	Mãe	49	Ens. Superior Incompleto
R2	Mãe	44	Ens. Técnico Superior Completo
R3	Mãe	38	Ens. Fundamental Incompleto
R4	Mãe	59	Ens. Médio Incompleto

Tabela 3 – Descrição das professoras de EF participantes do estudo.

Identificação	Idade	Tempo de formação	Especialização em Educação Especial e/ou EF Adaptada
P1-2	55	31 anos	Não
P3	49	27 anos	Não
P4	50	26 anos	Não

2.2- Instrumentos para coleta dos dados

Os participantes do estudo, com exceção dos estudantes, preencheram uma ficha de identificação que continha informações como nome, data de nascimento, grau de escolaridade (pais/responsáveis) e ano de formação (professoras). Posteriormente, a coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com as professoras, pais/responsáveis e alunos com SD, que foram conduzidas em formato de conversa, gravadas, transcritas na íntegra, devolvidas aos sujeitos e analisadas a partir da análise de conteúdo, utilizando-se da análise categorial descrita por Bardin (1977, p. 95). Ressalta-se que a realização das entrevistas foi precedida por um estudo piloto, a fim de avaliar e ajustar os instrumentos de coleta. As entrevistas foram elaboradas com 7, 6 e 3 questões norteadoras, para os professores, pais/responsáveis e alunos, respectivamente, e foram realizadas no ambiente escolar ou no domicílio dos estudantes, em um único encontro, com duração média de 5 minutos.

Para os alunos com SD participantes das aulas de EF, também foi empregada a observação sistemática das aulas, de forma direta e não participante, no modelo elaborado por Alves e Duarte (2012), onde o contexto das aulas foi observado a partir de três aspectos: 1) compreensão e a execução das atividades propostas; 2) a relação do aluno com seus pares e com o professor de EF; e 3) sua relação com o ambiente de aula. As observações das aulas de EF foram realizadas durante 5 semanas, sendo dois períodos semanais, com duração de 45 minutos cada. E, além da ficha de observação, foi utilizado um diário de campo, com o intuito

de registrar todas as informações pertinentes que não seriam contempladas no outro instrumento de coleta.

3- Resultados e Discussão

3.1- A família e o processo de inclusão escolar do aluno com SD

Dentre todos os que contribuem para o desenvolvimento da criança com SD, a família é o principal agente responsável por esse processo (LUIZ, et al., 2008). Logo nos primeiros meses de vida, a criança é encaminhada para instituições especializadas (LUIZ e NASCIMENTO, 2008), como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no caso de Uruguaiana. Metade das mães entrevistadas (R1 e R4) relataram, que durante a realização do trabalho especializado na APAE, foram orientadas a matricular seus filhos na escola regular, já na Educação Infantil. Já as mães R2 e R3, expuseram que o primeiro contato das filhas na escola de ensino regular, deu-se no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Somente a estudante E2, frequenta a mesma escola regular desde a saída da instituição especializada, há 6 anos, e nesse período, acompanha uma mesma turma, estando atualmente no 6º ano do Ensino Fundamental, conforme descrito na Tabela 1. A estudante E1, segundo o relato da mãe em entrevista realizada em 10/10/2016, antes de ingressar na escola atual, frequentou outras instituições de Educação Infantil:

“[...] Ela foi na APAE, foi na escola “A” e na “B”. Desde 1 ano e meio ela vai nas escolinhas.” (R1)

Já os estudantes E3 e E4, frequentaram, além da APAE, duas escolas regulares, antes de ingressarem na escola atual:

“Na escola “C”, que ela fez o primeiro aninho, né. [...] Ai depois ela foi pra escola “D”, que foi até o quinto ano, e depois para a escola atual.” (R3, em 01/11/2016)

“Na escola “E” [...]. Na escola “F” [...], e depois veio para a escola atual.” (R4, em 01/11/2016)

O trabalho de campo oportunizou a informação de que todos os estudantes (E1, E2, E3 e E4) foram mantidos na mesma turma, no período em que frequentaram determinada instituição de ensino regular, o que, segundo a literatura, contribui significativamente para a construção de relações sociais entre os pares, favorecendo o processo de inclusão da criança com deficiência, no ambiente escolar (BATISTA e ENUMO, 2004; ALVES e DUARTE, 2012).

Em contrapartida, experiências negativas nas tentativas de inclusão da criança com SD em escolas de ensino regular, podem ocasionar diversos prejuízos para o estudante e

para a família, dentre eles, o abandono da escola e até mesmo a procura de ajuda médica devido a danos psicológicos advindos das vivências escolares falhas (SMEHA e OLIVEIRA, 2014). As mães R2 e R3 relataram o bullying como uma barreira encontrada no processo de inclusão escolar das filhas:

“As vezes acontece com colegas, né? Porque são crianças, e criança é um “bicho” imprevisível [...]”. (R2, em 10/10/2016)

“[...] problema com colega ela sempre teve, né e sempre vai ter [...]”. (R3, em 01/11/2016)

Durante a entrevista, a mãe R3 relata ainda que a filha sofreu de depressão, e não queria frequentar mais a escola atual, por decorrência do bullying sofrido por parte de alguns colegas. Ela conta que, ao procurar ajuda médica na APAE, a mesma foi orientada a retornar a filha para a escola especializada, pois muitos indivíduos com SD de idades semelhantes frequentam o local, pelos mesmos motivos da estudante E3, e até mesmo pelos pais preferirem não matricular seus filhos com SD na escola regular.

Smeha e Oliveira (2014), afirmam que a deficiência intelectual, como característica marcante em indivíduos com SD, pode ser um elemento que contribui para a não permanência dos mesmos na rede regular de ensino. Para Batista e Mantoan (2007, p. 15), a dificuldade em conceituar a deficiência intelectual, em grande parte, é fator desencadeador da discriminação sofrida pelas pessoas com essa deficiência, por ela ainda ser uma interrogação e objeto de investigação de diversas áreas do conhecimento. Dentre os diferentes tipos de deficiência existentes e presentes nas escolas de ensino regular, a SD é considerada a principal e mais antiga causa genética de deficiência intelectual (PUESCHEL, 2007), pois apresenta prevalência de 1:700 a 1:750 nascimentos (SHERMAN et al., 2007).

Alguns autores ainda destacam, as características físicas dos indivíduos com SD como determinantes que podem influenciar estereótipos e preconceitos, pois facilitam a identificação do sujeito como “deficiente” ou “diferente” (OMOTE, 1990 apud FERRAZ et al., 2010). As pessoas com essa síndrome apresentam características morfofuncionais semelhantes:

As [...] mais observadas e relatadas são: hipotonia; encéfalo menor; perfil facial mais achatado, menor tamanho do nariz e cavidades nasais mais estreitas; pálpebras estreitas, levemente oblíquas e dobra palpebral nos cantos internos dos olhos; orelhas e boca pequenas; protusão da língua; palato estreito e elevado; dentes pequenos; pescoço curto com diâmetro maior; mãos e pés pequenos e grossos; 50% das crianças têm palma da mão com uma única dobra; pés chatos devido à frouxidão ligamentar; braços e pernas mais curtos, baixa estatura e uma tendência à obesidade [...] (PUESCHEL, 1995; SCHWARTZMAN, 2003; apud SOUZA, 2012).

Em relação ao atendimento educacional recebido nas escolas, as mães R1 e R2 relataram que na escola atual, da rede privada de ensino, as alunas E1 e E2 sempre foram bem atendidas, dispondo da sala de recursos no turno oposto aos componentes curriculares regulares, e uma auxiliar pedagógica por estudante, que as acompanham desde a entrada na escola até o momento da saída.

“[...] Sempre bem atendida. Sempre muita atenção com ela [...]”. (R1, em 10/10/2016)

“[...] Eu tive sorte com isso. Aqui, ela foi muito bem recebida na escola [...]”. (R2, em 10/10/2016)

No entanto, as responsáveis pelos estudantes E3 e E4 matriculados em escolas regulares da rede pública, afirmaram que seus filhos não recebem, além da sala de recursos, o acompanhamento de algum profissional, fora o docente da turma, para dar suporte aos estudantes com SD nas tarefas dos diferentes componentes curriculares:

“[...] Não tem uma pessoa especialmente para ele, o caso dele. É ele, e a turma. Se acompanhou, acompanhou, né. Ainda mais oitava série, que é troca de períodos, troca de professor. Tanto faz, tanto fez se ele copiou ou não [...]”. (R4, em 01/11/2016)

A mãe R3 conta que o pai da estudante com SD, gostaria de trocar a filha de escola, devido à falta de atendimento adequado. Além disso, relata ainda que permanece na escola durante todo o turno de aula da filha, em decorrência de problemas de relacionamento com colegas de classe:

“[...] Que pelo pai dela, ele tirava ela de lá, queria colocar em outra escola. Aí eu disse que não, que não vou tirar de um colégio que ela conhece, pra um que ela não conhece ninguém. Que pra mim, eu fico das 13h30 até às 17h. Fico sempre com ela. E em outra colégio vai ser a mesma coisa. [...] eu fico no corredor. Eu fico lá esperando. Qualquer atrito elas me chamam, que sempre tem né.” (R3, em 01/11/2016)

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 58, proclama que "haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial" (BRASIL, 1996). Entretanto, no país não existem leis que indiquem as incumbências do auxiliar, quem define quando é necessário o atendimento, nem mesmo formação mínima para tal. De acordo com os registros em diário de campo de 10/10/2016, em Uruguaiana, nas escolas públicas e privadas, a função de auxiliar é realizada por estagiários que ainda não concluíram o ensino superior, e eles atuam conforme instruções recebidas pelas equipes pedagógicas das instituições de ensino. Ainda, no caso das escolas públicas, a quantidade de auxiliares por

escola é definida de acordo com os recursos disponíveis, e por vezes, o estudante com deficiência não recebe esse atendimento, devido à falta desses profissionais.

No que diz respeito à sala de recursos multifuncionais, segundo o Ministério da Educação, trata-se de um espaço dentro das escolas regulares que possibilita o trabalho colaborativo realizado entre professores das classes comuns e das salas de recursos, onde se realiza o atendimento educacional especializado, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem que favoreçam a construção de conhecimentos pelos estudantes, para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar (BRASIL, 2006). O atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais, na sala de recursos, é realizado no turno oposto as demais disciplinas curriculares, e dispõe de um profissional docente com formação específica, que deverá além de dar suporte aos estudantes e suas famílias, promover a inclusão escolar em todo o ambiente educacional (BRASIL, 2006; GARCIA, 2013).

Por fim, quando perguntado às mães sobre o que é inclusão, todas visualizam como uma oportunidade dos filhos participarem das rotinas escolares, da mesma forma que os colegas, sem discriminação e preconceito:

“Eu acho que seja, participar de todas as atividades, sem limitações, dentro dos limites dela, né. E sempre, como é que vou te explicar, se desenvolvendo, né. Sem diferenças.” (R1, em 10/10/2016)

“É eles participarem como uma criança normal, junto com as outras, sem diferença nenhuma.” (R2, em 10/10/2016)

“Sim, com certeza. Digo, ela estando com pessoas normais, que a gente diz. Estando junto com os outros.” (R3, em 01/11/2016)

“Acho que deveria existir. Não teria que existir tanto preconceito, porque como tem preconceito e como a gente sofre com isso.” (R4, em 01/11/2016)

Corroborando com a fala das mães, alguns autores afirmam a necessidade da concretização da inclusão social nas escolas, pois o processo inclusivo consiste não somente em adequar espaços, ou adaptar atividades e materiais para que o aluno participe das aulas, mas essencialmente, em proporcionar ao aluno a inclusão na rede social presente no ambiente escolar como um todo (BATISTA e ENUMO, 2004; ALVES E DUARTE, 2012; JUNG et al., 2013; ALVES e DUARTE; SMEHA e OLIVEIRA, 2014).

Para Mantoan (2004), as políticas nacionais devem reconhecer e valorizar as diferenças, para que haja avanço no desenvolvimento e aperfeiçoamento da educação escolar.

E para que a escola seja de fato inclusiva, é urgente que a educação seja voltada para a cidadania plena, que reconheça e valorize as diferenças (MANTOAN, 2004).

3.2- Formação do professor de EF e o trabalho docente

Sabe-se que o atual modelo de ensino da EF, muitas vezes, não contempla a riqueza de possibilidades das diversas manifestações corporais produzidas socialmente pelos diferentes grupos culturais. O docente, ao sair do ambiente acadêmico, se depara com uma gama diversa de possibilidades de atuação em diferentes contextos. Se tratando do ambiente escolar, o professor de EF, em conjunto com os demais professores do corpo docente das instituições de ensino básico regular, tem o papel de oferecer o mesmo conhecimento a todos os estudantes, independente das diferenças (BRASIL, 1998). Para isto, o professor deve elaborar estratégias, dentro de suas possibilidades, e de acordo com os limites de cada estudante, para oportunizar a mesma aprendizagem a todos (RECHINELI, 2008; GORGATTI e JÚNIOR, 2009; FIORINI e MANZINI, 2016; NACIF et al., 2016).

Desse modo, em relação aos estudantes com deficiência, que possuem especificidades distintas dos demais alunos, o atendimento por parte do professor deve ser ainda mais centrado nas individualidades desses alunos, para que a aprendizagem dos mesmos seja tão significativa quanto para os demais escolares (FIORINI e MANZINI, 2014; 2016). Todavia, para que isto ocorra, o professor deve possuir conhecimentos específicos que sirvam como base para o atendimento adequado dos estudantes com necessidades educacionais especiais (TEIXEIRA e KUBO, 2008; GORGATTI e JÚNIOR, 2009; FIORINI e MANZINI, 2014; 2016).

Das três professoras de EF entrevistadas, conforme descrito na Tabela 3, nenhuma possui especialização em Educação Especial ou EF adaptada, e todas ainda relataram que o pouco conhecimento que possuem, se deu através de leituras independentes. Uma das professoras também relatou que participou de uma palestra oferecida pela secretaria de educação local:

“Leituras independentes e palestra a gente teve uma no município, sobre Educação Especial. E aí, a gente procura sempre se adaptar né, dentro do que a gente está vivendo.” (P1-2, em 10/10/2016)

“De verdade, eu não possuo. Eu até, assim, é uma coisa que eu me cobro até hoje, de procurar me informar mais. Mas, realmente eu não consegui até hoje me dedicar, procurar um pouco mais de literatura a respeito.” (P3, em 01/11/2016)

“Já, já li a respeito. Sempre estou a par desses problemas que podem acontecer. Mas são leituras independentes.” (P4, em 21/10/2016)

No estudo de Silva (2003), 89,3% dos professores disseram não se sentirem preparados para trabalhar com alunos com deficiência, enquanto 64% percebia como fraca a qualificação para desempenhar o trabalho educacional especial. Do mesmo modo, nos resultados de Costa (2009), 79% dos professores também disseram se sentirem despreparados para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais, e apenas 14% acreditavam ter conhecimentos suficientes. Além disso, no estudo de Leonardo, Bray e Rossato (2009), os resultados afirmaram que os professores de EF entrevistados, assumiram possuir pouco ou nenhum conhecimento sobre os tipos de deficiência dos seus alunos, e que há uma divergência tanto na infraestrutura, quanto na parte profissional, no que diz respeito à inclusão de alunos com deficiência nas escolas, pois à medida que eles são “incluídos”, o processo de inclusão se desenvolve conforme os recursos disponíveis, e não conforme a necessidade, como deveria ocorrer.

Nas entrevistas, todas as docentes (P1-2, P3 e P4) relataram já terem atendido alunos com deficiência em suas aulas. A professora P3 mencionou em sua fala, ter tido alunos surdos e mudos, e a professora P4, alunos com deficiência física. Ainda, a professora P4 destacou a diferença do atendimento a estudantes com deficiência física e mental:

“Sim, sim. Já tive alunos com deficiência física. E a gente sempre trabalhava dentro do possível. Faziam o que eles conseguiam, e não era muito difícil. Só que a deficiência física, na minha opinião, é mais fácil de trabalhar do que a deficiência mental, né.” (P4, em 21/10/2016)

A professora P1-2 relatou, que além das duas estudantes com SD (E1 e E2) que atende atualmente na escola privada, já atendeu um aluno com SD na rede municipal de ensino. As demais professoras, afirmaram nunca terem trabalhado com escolares com essa deficiência antes, embora uma delas tenha relatado que em algumas escolas por onde atuou, tinham estudantes com SD matriculados, entretanto, eles nunca participaram das aulas de EF:

“Não, nunca trabalhei. E sempre quando tem aluno ele não faz.” (P3, em 01/11/2016)

Já no que diz respeito à metodologia utilizada para o atendimento dos alunos com deficiência nas aulas de EF junto à turma, a professora P1-2 relata a dificuldade em atender suas alunas com SD, devido ao número excessivo de alunos na turma:

“Então, tu tens assim, 35 alunos né, e tu tens um (com deficiência). E daí tu ou atende todos né, e eu, o que eu faço. Atendo, dou uma atenção especial para eles, quando elas se encaixam na aula, ok. Mas tem dias que elas não querem, então o que tu faz? Eu tenho que dar um atendimento especializado para elas no cantinho. Aí eu digo (para os demais alunos da turma): “vocês fiquem aí que eu vou dar uma atenção para as gurias”. Então, têm que explicar para eles, que elas precisam de um atendimento diferenciado né, e eles entendem, é bem legal.” (P1-2, em 10/10/2016)

De acordo com pesquisa realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) publicada em 2002, o Brasil é o país com maior proporção de estudantes por docente, entre 45 países desenvolvidos ou em desenvolvimento que participaram da pesquisa. O estudo utilizando dados coletados no ano 2000, mostra que a média de estudantes por professor nos países desenvolvidos é de 14,3, enquanto nas nações em desenvolvimento, a média registrada é de 21,7, e no Brasil, os resultados mostram cerca de 35,6 escolares por docente (UNESCO/OCDE, 2002).

Em sua pouca experiência de inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de EF, a professora P4 contou que, para possibilitar a inclusão de seus alunos, foi necessário motivá-los, fazendo com que eles se sentissem bem na aula, e pertencentes ao grupo:

“Procurava fazer atividades que eles pudessem fazer. Atividades onde eles pudessem ter integração com os outros alunos, um trabalho mais em grupo. E assim, aos pouquinhos vendo o limite deles, adaptando eles nas atividades. Mesmo aquelas atividades que eles não pudessem fazer, mas conseguir incluir eles na aula. E assim, até para eles se sentirem bem, eles tem que se sentirem bem na aula. Poder saber que eles podem fazer que nem os outros, e aos pouquinhos eu acho que a motivação, motivar esse aluno. Fazer eles se sentirem parte do grupo. Mostrar que ele é importante tanto quanto o outro que está ali.” (P4, em 21/10/2016)

No estudo de Alves e Duarte (2014), onde foi analisada a inclusão nas aulas de EF a partir da percepção dos estudantes com deficiência, foi identificado que o sentimento de sentir-se capaz de realizar as atividades da mesma forma que os colegas, contribuem para o processo positivo de inclusão. Do mesmo modo, a inclusão ao ser analisada a partir da percepção dos colegas de classe de estudantes com SD, foi identificada que, quanto maior a participação do aluno com SD nas atividades de aula, maiores são as possibilidades de construção de relações sociais, como coleguismo e amizade, entre o estudante com deficiência e seus pares (TEIXEIRA e KUBO, 2008)

A partir das entrevistas, foi identificada a percepção de inclusão das professoras P3 e P4, como semelhantes. Ambas elencam o processo inclusivo nas aulas de EF como uma forma de inserir os estudantes com deficiência nas atividades de aula, fazendo com que os mesmos participem da mesma forma que os colegas, dentro de suas limitações:

“Eu acho que a inclusão é participar, é poder participar. A participação é de todos. Eu acho que é poder participar das atividades, sem discriminação. Poder participar, incluir.” (P4, em 21/10/2016)

“Então, como a própria palavra já tá dizendo, é uma maneira de incluir aquele aluno que não tá no mesmo nível dos outros, nas aulas de Educação Física. É fazer uma aula adaptada, de alguma forma que o aluno consiga participar, tendo as deficiências que tem.” (P3, 01/11/2016)

Já a professora P1-2 visualiza a inclusão como um processo difícil de ser concretizado, pois os estudantes com deficiência não conseguem interagir por completo com os colegas de classe, principalmente em atividades de caráter competitivo, devido à rejeição dos colegas sem deficiência, aos considerados menos habilidosos:

“Olha, é bem difícil né. [...] tu tenta fazer com que essa criança se sinta parte do grupo, mas ao mesmo tempo tu te dá conta que não existe essa inclusão, né. Porque ela não consegue, eu vejo assim, eles não conseguem interagir por completo. Se tu vai fazer uma brincadeira, onde tem uma competitividade [...] eles não querem aquele aluno que eles sabem que vai fazer com que eles atrase a competição. Então, assim, eu acho bem complicado a questão da inclusão. [...] O especial precisa conviver com quem se diz normal, que eu acho que todo mundo tem as suas deficiências e tudo. Mas não é fácil, não. A questão da inclusão é bem complicado.” (P1-2, em 10/10/2016)

Apenas em uma das escolas participantes do presente estudo, foi relatado pela professora de EF (P4), que é mantido o diálogo entre a mesma e a professora especializada em Educação Especial, que atua na sala de recursos multifuncionais da escola, a fim de discutir as possibilidades de participação dos alunos com deficiência nas aulas de EF e delinear estratégias para melhor atender os estudantes com necessidades educacionais especiais matriculados na instituição de ensino.

Em relação ao suporte dado aos professores de EF para o atendimento dos alunos com deficiência, nas instituições de ensino regular, públicas e privadas, de acordo com o trabalho de campo realizado, identifica-se que, embora as políticas inclusivas assegurem uma aprendizagem igualitária a todos os estudantes, nenhum subsídio é dado para os profissionais

docentes obterem êxito neste processo, e nem mesmo é fiscalizado se nas escolas a inclusão de fato ocorre. Gorgatti e Júnior (2009), afirmam que para a inclusão escolar ter sucesso, o primeiro passo é a capacitação dos professores.

A partir das experiências obtidas através do estudo de campo, e dos achados na literatura, percebe-se que se tratando do processo inclusivo, a maior conquista em relação aos direitos das pessoas com deficiência se deu através de leis e normas, mas não que estas possibilitem de fato a inserção dessas pessoas na sociedade (GORGATTI e JÚNIOR; LEONARDO, BRAY e ROSSATO, 2009).

3.3- Participação dos estudantes com SD nas aulas de EF

Dos estudantes com SD participantes do estudo (E1, E2, E3 e E4), apenas duas (E1 e E2) participam das aulas de EF, sendo que essa participação ocorre desde os primeiros anos escolares, na mesma instituição privada de ensino, e no mesmo turno das demais disciplinas curriculares. Por outro lado, a partir dos relatos das mães em entrevista, foi identificado que os estudantes E3 e E4 nunca participaram das aulas de EF durante seus anos escolares. Os motivos para a não participação, elencados pelas mães R3 e R4, são distintos. A responsável R3 alega que a filha não participa devido à facilidade que têm para cair e se machucar, enquanto a mãe R4 afirma que o filho não participa por desinteresse:

“Não, por causa dessa questão que ela cai, ela não tem firmeza, entendeu?” (R3, 01/11/2016)

“Ele não gosta, ele cansa.” (R4, 01/11/2016)

Quando perguntado aos estudantes com SD, se eles gostariam de participar das aulas de EF, o estudante E4, em entrevista realizada dia 01/11/2016, confirma a fala da mãe, respondendo que não gostaria de participar, enquanto a aluna E3, em entrevista realizada na mesma data, demonstrou interesse, expondo que gostaria de participar da EF.

Contrastando com a fala das mães e dos alunos, quando questionado aos professores sobre os possíveis motivos da não participação dos alunos com SD nas aulas de EF, ambas as professoras (P3 e P4), elencaram como possível motivo da não participação, a falta de estímulo da família:

“Olha, primeiramente assim, eu acho que não tem muita vontade por parte da família. A mãe dela nunca me procurou, ninguém da família, pra perguntar se ela poderia participar. Porque no momento, de repente, que ela me procurasse, quem sabe eu não correria atrás e não acharia uma forma de incluí-la, né.” (P3, 21/10/2016)

“Talvez um pouco de estímulo da família. Às vezes até por medo dos próprios colegas, vergonha eu acho também. Medo de não poder fazer as atividades. Mas eu acho que condições ele tem [...]”. (P4, 01/11/2016)

Ainda, complementando as informações já citadas, a mãe R4 relatou que seu filho com SD, por morar perto, se desloca a pé e sozinho para a escola, no turno de aula e no contraturno, para participar das atividades escolares, sala de recursos e banda marcial da escola, e que de fato, não participa das aulas de EF pela falta de interesse, já que têm autonomia para ir e vir da escola. Contudo, a mãe R3, como já foi relatado anteriormente, acompanha a filha durante toda a sua estada dentro da escola, o que pode ser um fator que contribui para a não participação nas aulas de EF, visto que, a EF é ofertada no turno oposto das demais disciplinas escolares, dificultando o acesso da mãe até a escola.

Alves e Duarte (2012) em seu estudo, afirmam que a não participação nas aulas de EF, pode causar efeitos negativos ao estudante, como a percepção de não pertencimento ao grupo. Em outro estudo realizado dois anos depois, os autores defendem que a sensação de pertencimento ao grupo, é fundamental para o aluno sentir-se incluído (ALVES e DUARTE, 2014). Entretanto, essa participação deve ser efetiva, e o planejamento do professor de EF deve ser elaborado a fim de facilitar a inserção de todos os estudantes na aula, independente de suas características individuais. Além disso, as aulas de EF que ocorrem em turno oposto podem ser vistas como uma barreira para a frequência dos estudantes, pois significa outro deslocamento para a escola no mesmo dia. Para Souza Júnior e Darido (2009), um dos fatores determinantes das dispensas das aulas de EF, possivelmente, está relacionado à disposição da disciplina fora da grade horária curricular regular.

Se tratando da participação das estudantes E1 e E2, nas aulas de EF, foi identificado através das observações, que ambas as alunas têm boa relação com o ambiente de aula e não necessitam de ajuda para locomoção no espaço escolar. Durante a troca de disciplinas, os alunos se deslocavam sozinhos, da sala de aula até o local onde ocorreram as aulas de EF. Todas as aulas observadas aconteceram em um ginásio poliesportivo, pertencente à instituição particular de ensino. As estudantes E1 e E2, apesar de fazerem parte do mesmo nível de ensino (Tabela 1), e da mesma instituição, participam de classes distintas. A média de alunos por aula observada foi de 29,4 na turma da estudante E1, enquanto na classe da estudante E2, a média foi de 25 alunos.

Em relação às atividades ministradas pela professora de EF (P1-2), os conteúdos predominantemente observados, ao longo das 5 semanas, foram os jogos e os esportes coletivos (futsal, basquete e vôlei). As aulas eram caracterizadas pelo momento inicial, onde

ocorria à divisão dos grupos ou separação das equipes pela docente e, no decorrer da aula, aconteciam vários jogos em sequência. As alunas com SD (E1 e E2), durante o período de observação das aulas de EF, em nenhum momento participaram efetivamente das atividades ofertadas pela professora (P1-2), em conjunto com a turma.

A estudante E1, em alguns momentos participou da divisão inicial das equipes, mas durante o andamento da atividade não participava efetivamente, devido à competitividade de seus colegas e a falta de ludicidade nas atividades, parecia perder o interesse e deixava de participar. Suas demais participações, em boa parte das vezes, ocorriam auxiliando a professora com o material de aula, ou realizando atividades de arremessar e quicar uma bola de iniciação esportiva ou de basquete, juntamente com a professora na lateral da quadra.

Porém, a não participação nas atividades não foi característico somente da estudante E1. Quando o conteúdo era os esportes coletivos, parte da turma participava do jogo, organizado pela professora, e parte realizava atividades nas laterais do ginásio, do modo que quisessem, e alguns ainda, preferiam ficar na arquibancada usufruindo de aparelhos eletrônicos. Para alguns autores, a não diversificação de conteúdos pode ser um fator que afasta os alunos das aulas de EF (CHICATI, 2000, p.103; TENÓRIO e SILVA, 2015). Ainda, a falta de intervenção ou mediação pedagógica do professor de EF, pode estimular a não participação dos alunos menos habilidosos (CRUZ DE OLIVEIRA, 2010; FORTES, 2012; TENÓRIO e SILVA, 2015).

Já a participação da estudante E2 nas aulas de EF, durante as observações realizadas, era ainda mais breve. Em nenhum momento a estudante demonstrou interesse em participar das atividades que estavam sendo realizadas na aula de EF, e na maior parte do período de aula, ficava sentada na arquibancada, observando seus colegas realizarem as atividades propostas pela professora de EF (P1-2). Em outros momentos, estimulada pela auxiliar pedagógica, a aluna E2 realizava atividades de arremessar uma bola de iniciação esportiva, no espaço da lateral do ginásio, juntamente com a auxiliar e com as colegas que também não estavam participando da aula de EF ministrada pela professora. Durante as observações foi percebida a dependência da estudante E2, em relação à presença da auxiliar pedagógica. Ao contrário da estudante E1, que durante as aulas de EF observadas, a auxiliar pedagógica esteve presente sem interferir em nenhum momento nas intervenções de aula, apenas acompanhava a aluna na chegada ao ambiente da aula de EF, e na saída para retornar à sala de aula.

A relação das estudantes E1 e E2, com seus pares e com a professora, também foi distinta. A estudante E1 demonstrou ter mais interesse pelas aulas de EF, e a partir disso,

naturalmente, teve mais interações com seus pares e com a professora. Apenas em um período de aula, a auxiliar da aluna E2, não esteve presente. Nesse dia, a estudante E2 demonstrou mais interações com seus colegas, do que geralmente realizava com a presença da auxiliar. Isto posto, percebe-se que a presença de um acompanhante, a todo o momento com a estudante com SD, pode ser um fator que limitou a construção de relações sociais da aluna com SD e seus colegas de classe. Segundo Lorenz (1999), a função do auxiliar pedagógico, é a de oferecer assistência ao estudante com deficiência, somente quando ele tiver necessidade. A autora afirma, que a ajuda deve ser dada somente quando solicitada, para que a criança tenha a oportunidade de trabalhar com outras pessoas, e não desenvolver dependência do profissional auxiliar (LORENZ, 1999).

Embora ambas as alunas (E1 e E2) atendessem aos pedidos e orientações da professora de EF, a aluna E2 demonstrou ter maior confiança e respeito com a auxiliar pedagógica. Já a estudante E1, em boa parte dos momentos, procurava a professora de EF para a realização de tarefas e atividades, bem como, para demonstrações de carinho e afeto. A aluna E2, interagiu poucas vezes com a professora de EF durante as aulas. Nas relações sociais entre as alunas com SD e os colegas, foi possível identificar a partir do estudo de campo, que as interações ocorrem de forma parcial em ambos os casos (E1 e E2). Os contatos, quando realizados, em sua maioria, por iniciativa dos estudantes com SD ou dos colegas, eram esporádicos. Alguns estudos, ao analisarem a participação de estudantes com deficiência nas aulas de EF, também identificaram as interações com seus colegas de classe de forma pobre e limitada (ALVES e DUARTE, 2012; FIORINI E MANZINI, 2014).

De forma geral, as observações das aulas de EF das estudantes com SD (E1 e E2), demonstram que o processo de inclusão no componente curricular de EF ainda é falho, pois além da falta de participação efetiva nas atividades de aula, as estudantes apresentaram algumas limitações em relação às interações sociais com seus pares.

4- Considerações Finais

Com relação à participação dos estudantes com SD nas aulas de EF, dentre os participantes do estudo, verificou-se que apenas as alunas pertencentes à rede privada de ensino, frequentam o componente curricular. Esses dados podem estar associados, devido à oferta da disciplina na escola privada, se dar no mesmo turno de aula dos demais componentes curriculares escolares. Ao contrário da realidade encontrada na rede pública de ensino, onde os estudantes participantes do estudo possuem o componente curricular de EF no contraturno, no qual não participam e nunca participaram. Além disso, ainda que a presença

na aula de EF ocorra, a participação não aconteceu de forma efetiva. As estudantes com SD participantes das aulas de EF, demonstraram ter poucas interações sociais com seus pares, e participação bastante limitada nas atividades realizadas durante as aulas de EF, junto a turma. Desta forma, a partir das observações realizadas, identificou-se que a abordagem do professor de EF e a escolha dos conteúdos, contribuem para a não participação do estudante com SD nas aulas de EF.

Ainda, os pais/responsáveis e os professores de EF dos estudantes com SD visualizam o processo de inclusão, como uma forma do estudante com necessidades educacionais especiais, participar das atividades e estabelecer relações sociais, da mesma forma que os colegas de classe.

Frente à realidade encontrada, percebe-se ainda que existam muitas barreiras no que se refere à inclusão de alunos com SD nas aulas de EF. Mesmo que as leis garantam o acesso a uma educação de qualidade a todos, independente das diferenças, na prática isso dificilmente acontece. Uma estratégia para tentar mudar essa realidade, seria a tentativa de articulação entre o corpo docente das instituições de ensino regular e o professor da sala de recursos multifuncionais, a fim de criar estratégias para dar conta das lacunas deixadas pela formação inicial, e continuada. Do mesmo modo, é importante que se estabeleça um diálogo entre a família do aluno com deficiência, a escola e o professor de EF, na perspectiva de incluir o estudante de forma significativa nas aulas de EF, e no ambiente escolar como um todo.

5- Referências Bibliográficas

1. AGUIAR, J. S.; DUARTE, E. Educação Inclusiva: Um Estudo na Área da Educação Física. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, Mai.-Ago, v.11, n.2, p.223-240, 2005.
2. ALVES, M. L. T.; DUARTE, E. Os caminhos percorridos pelo processo inclusivo de alunos com deficiência na escola: uma reflexão dos direitos construídos historicamente. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 207-218, maio/ago, 2011.
3. ALVES, M. L. T.; DUARTE, E. A participação de alunos com síndrome de Down nas aulas de Educação Física Escolar: Um estudo de caso. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 18, n. 03, p. 237-256, jul/set, 2012.
4. ALVES, M. L. T.; DUARTE, E. A percepção dos alunos com deficiência sobre a sua inclusão nas aulas de Educação Física escolar: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, Abr-Jun; 28(2):329-38, 2014.
5. BARBIERI, A. F.; PORELLI, A. B. G.; MELLO, R. A. *Abordagens, Concepções e Perspectivas de Educação Física Quanto à Metodologia de Ensino nos Trabalhos Publicados na Revista Brasileira de Ciências do Esporte (Rbce) em 2009*. Motrivivência. Ano XX, nº 31, p. 223-240. Dez./2008.
6. BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

7. BATISTA, M. W.; ENUMO, S. R. F. Inclusão Escolar e Deficiência Mental: Análise da Interação Social entre Companheiros. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 9, n. 1, p. 101-111, 2004.
8. BRASIL. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília: UNESCO, 1994.
9. BRASIL. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)*. Censo Escolar. Diário Oficial da União, 2010; 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basicacenso>>. Acesso em: 04/07/2016.
10. BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996)*. Diário Oficial da União, 23 de dezembro, 1996.
11. BRASIL. *SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: ESPAÇO PARA ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.
12. BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília, DF: MEC; SEF, 1998.
13. BATISTA, C. A. M.; MANTOAN, M. T. E. *Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental*. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.
14. CHICATI, Karen Cristina. Motivação nas aulas de educação física no ensino médio. *Revista da Educação Física*, Maringá, v.11, n. 1, p. 97-105, 2000.
15. COSTA, Fábio R. B. *Formação e Desenvolvimento Profissional em Educação Física Dilemas e Desafios na Educação Inclusiva*. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Pelotas. 95f. 2009.
16. CRUZ DE OLIVEIRA, R. *Na “periferia” da quadra - Educação Física, cultura e sociabilidade na escola*. 2010. 201 f. Tese (Doutorado em Educação Física). Curso de Educação Física, Departamento de Educação Física, Unicamp, Campinas, 2010.
17. DARIDO, S. C. Diferentes Concepções Sobre o Papel da Educação Física na Escola. *Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos*. Universidade Estadual Paulista, São Paulo, v. 6; 176 p.; 2012.
18. FERAZ, C. R. A.; ARAÚJO, M. V.; CARREIRO L. R. R. Inclusão de crianças com Síndrome de Down e paralisia cerebral no ensino fundamental I: comparação dos relatos de mães e professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.16, n.3, p.397-414, Set.-Dez, 2010.
19. FIORINI, M.L.S.; MANZINI, E.J. Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.20, n.3, p.387-404, 2014.
20. FIORINI, M.L.S.; MANZINI, E.J. Dificuldades e Sucessos de Professores de Educação Física em Relação à Inclusão Escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 22, n.1, p. 49-64, Jan.-Mar., 2016.
21. FORTES, M. O.; AZEVEDO, M. R.; KREMER, M. M. HALLAL, P. C. *A Educação Física escolar na cidade de Pelotas, RS: contexto das aulas e conteúdos* - Rev. educ. fis. UEM, Maringá, vol.23, n.1, Jan./Mar., 2012.
22. GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 52, jan.-mar. 2013.
23. GAYA, A. *Ciências do movimento humano: Introdução à metodologia da pesquisa*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
24. GORGATTI, M. G.; JÚNIOR, D. R. Percepções dos Professores Quanto à Inclusão de Alunos com Deficiência em Aulas de Educação Física. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 15, n. 02, p. 119-140, abril/junho de 2009.
25. JUNG, L. G.; MARQUES, A. C.; KALINOSKI, A. X.; XAVIER, G. B. Cotidiano da prática de atividade física de crianças e jovens com deficiências da Rede Municipal de Pelotas – RS. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 19, n. 02, p. 207-226, abr/jun, 2013.
26. LEONARDO, N. S. T.; BRAY, C. T.; ROSSATO, S. P. M. Inclusão Escolar: Um Estudo Acerca da Implantação da Proposta em Escolas de Ensino Básico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.15, n.2, p. 289-306, mai/ago, 2009.

27. LORENZ, S. Making inclusion work for children with Down syndrome. *Down Syndrome News and Update.*, v.1, n.4, p.175-180, 1999.
28. MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. *Revista CEJ*, Brasília, n. 26, p. 36-44, 2004.
29. NACIF, M. F. P.; FIGUEIREDO, D. H.; NEVES, C. M.; FIGUEIREDO, D. H.; PEDRETTI, A.; PEDRETTI, A.; FERREIRA, M. E. C. Educação Física Escolar: Percepções do Aluno com Deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 22, n. 1, p. 111-124, Jan.-Mar, 2016.
30. PUESCHEL, S. M. *Síndrome de Down: Guia para pais e educadores*. 12. ed. Trad. Lúcia Helena Reily. Campinas: Papyrus, 2007.
31. RECHINELI, A.; PORTO, E. T. R.; MOREIRA, W. W. CORPOS DEFICIENTES, EFICIENTES E DIFERENTES: UMA VISÃO A PARTIR DA EDUCAÇÃO FÍSICA. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.14, n.2, p.293-310, Mai.-Ago. 2008.
32. RODRIGUES, D. A educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, n. 24/25, p. 73-81, s/d.
33. RODRIGUEZ, D. A. Educação e a diferença. In: RODRIGUEZ, D. A. (Ed.). *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora, 2001.
34. SEABRA, L. Inclusão: Considerações Sobre as Pessoas com Necessidades Especiais na Escola. *Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos*. Universidade Estadual Paulista, São Paulo, v. 6; 176 p.; 2012.
35. SHERMAN, S.L. et al. Epidemiology of Down Syndrome. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, v.13, p.221-227, 2007.
36. SILVA, Fernanda C. M. *A percepção dos professores de Educação Física quanto à sua Qualificação para trabalharem com alunos Deficientes na Rede Municipal de Pelotas/RS*. Monografia de Especialização. Curso de Especialização em Educação Física Escolar. Universidade Federal de Pelotas. 44f. 2003.
37. SMEHA, L. N.; OLIVEIRA, V.L. Inclusão escolar: a perspectiva das mães de alunos com Síndrome de Down. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 27, n. 49, p. 403-416, maio/ago, 2014.
38. SOUZA JÚNIOR, O. M. DARIDO, S. C. *DISPENSA DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: APONTANDO CAMINHOS PARA MINIMIZAR OS EFEITOS DA ARCAICA LEGISLAÇÃO*. *Revista Pensar a Prática*, v. 12, n. 2, 2009.
39. TEIXEIRA, F. C.; KUBO, O. M. Características das interações entre alunos com Síndrome de Down e seus colegas de turma no sistema regular de ensino. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 14, n. 1, p. 75-92, Jan.-Abri. 2008.
40. TENÓRIO, J. G.; SILVA, C. L. O DESINTERESSE DOS ESTUDANTES PELAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA ESCOLA DE ENSINO PÚBLICO DO ESTADO DE MATO GROSSO. *SALUSVITA*, Bauru: v. 34, n. 1, p. 27-44, 2015.
41. TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.
42. UNESCO; OCDE. *ANALYSIS OF THE WORLD EDUCATION INDICATORS*. Paris: UNESCO Institute for Statistics, 2002.
43. YIN, R. *Estudo de Caso*. Planejamento e Métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.